



HAL
open science

Les contextes et les domaines d'intervention de l'Attaché de Coopération pour le Français, une enquête en Colombie : regards sociolinguistiques et didactiques

Frédéric Mazières

► **To cite this version:**

Frédéric Mazières. Les contextes et les domaines d'intervention de l'Attaché de Coopération pour le Français, une enquête en Colombie : regards sociolinguistiques et didactiques. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2009. Français. NNT : 2009PA030186 . tel-00713671

HAL Id: tel-00713671

<https://theses.hal.science/tel-00713671>

Submitted on 2 Jul 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE-PARIS III

Ecole Doctorale (ED 268) : «*Langue et langages : description, théorisation, transmission*»

Unité de recherche (EA 2288) : «*Didactique des langues, des textes et des cultures*» (DILTEC)

Thèse de doctorat

Didactique des langues et des cultures

Thèse présentée par Frédéric MAZIÈRES

Les contextes et les domaines d'intervention de l'Attaché de
Coopération pour le Français, une enquête en Colombie :
regards sociolinguistiques et didactiques.

Thèse dirigée par Monsieur Daniel VÉRONIQUE

Soutenue le 8 décembre 2009

Jury :

Monsieur Jean-Jacques COURTINE
Madame Geneviève ZARATE
Monsieur Didier de ROBILLARD
Monsieur Daniel VERONIQUE

Remerciements

A

Monsieur et Madame ZICARO, Christiane et Michel, mes parents, pour leur soutien inconditionnel et plus que précieux;

Madame TOVAR ROJAS Beatriz, mon ex-épouse;

Monsieur Daniel VERONIQUE, mon Directeur de Recherche, pour ses conseils et son soutien indispensables;

Monsieur Jacques LEYLAVERGNE, ancien Attaché de Coopération pour le Français du SCAC de l'Ambassade de France de Bogotá, Colombie ;

Monsieur Calogero SCIANDRA, ancien Délégué Général des Alliances Françaises de Colombie;

Monsieur Jean-Pierre PASQUIOU, ancien Proviseur du Lycée français Louis Pasteur de Bogotá, Colombie;

Monsieur Jean-Luc VIDAL, actuel Proviseur du Lycée français Louis Pasteur de Bogotá, Colombie;

Monsieur Richard BRINGUIER, actuel Proviseur-Adjoint du Lycée français Louis Pasteur de Bogotá, Colombie;

Mais aussi, je pense à tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont aidé à terminer ce long travail de recherche...

SOMMAIRE (pp3-12):

Sélection de sigles et d'abréviations (pp13-15).

INTRODUCTION GENERALE (pp16-30).

Cadre universitaire et administratif de nos recherches, p16.

Présentation de l'Attaché de Coopération pour le Français, p18.

L'hypothèse de la réception, p28.

PREMIERE PARTIE : contextes administratifs ministériels et colombiens des missions de l'Attaché de Coopération pour le Français (pp31-107).

Introduction de la première partie, p32.

Chapitre 1 : contextes administratifs ministériels (p32).

Introduction, p32.

I/ L'organisation administrative du MAEE, p33.

A/ L'organisation de l'administration centrale, p33.

1/ La DGCID, p34.

2/ La DCCF, p37.

3/ La Sous-direction pour le français, p37.

B/ Vers la fin d'une époque ?, p40

II/ Le programme 185 : rayonnement culturel et scientifique, p42.

A/ Les contextes, p42.

B/ Objectifs et bénéficiaires du programme 185, p48.

C/ Les budgets, p49.

D/ Description des cinq actions du programme 185, p50.

E/ Effectifs et budgets réservés aux agents de la diffusion culturelle, p59.

F/ Les objectifs et indicateurs de performance du programme 185, (PLF2009), p61.

III/ La Mission «Aide publique au Développement» et le Programme 209 «solidarité à l'égard des Pays en voie de Développement», p67.

A/ Le classement des pays bénéficiaires, p67.

B/ Les priorités du programme 209, p69.

C/ Les actions du programme 209, p69.

D/ Les indicateurs, p71.

E/ Les instruments, p71.

Conclusion, p72.

Chapitre 2 : stratégies ministérielles de la diffusion du français (p73).

Introduction, p73.

I/ Les stratégies linguistiques, p73.

II/ Les stratégies interculturelles, p74.

III/ Les stratégies institutionnelles, p75.

IV/ Les stratégies commerciales, p75.

A/ Observer ce que fait la concurrence en matière de politique linguistique, p75.

B/ Un exemple réussi de «marketing culturel» : les Alliances Françaises, p75.

V/ Stratégies avec les industries françaises, p78.

VI/ Stratégies en fonction de la démographie, p81.

VII/ Stratégies en fonction de l'importance géostratégique des partenaires et des contextes locaux, p83.

A/Les contextes mondiaux, p83.

B/Gros plan sur les stratégies dans la zone «euro», p85.

Conclusion, p91.

Chapitre 3 : opérateurs ministériels de la politique extérieure culturelle de l'Etat français (p91).

Introduction, p91.

I/ Opérateurs «linguistiques», p91.

II/ Opérateurs «culturels», p92.

III/ Opérateur éducatif, p92.

IV/ Opérateurs de la politique française du livre, p93.

V/ Opérateurs audio-visuels, p93.

VI/ Opérateurs universitaires, scientifiques et de Recherche, p95.

Conclusion, p96.

Chapitre 4 : contextes administratifs locaux (p96).

Introduction, p96.

I/ Le SCAC, p96.

A/ Les missions générales, p96.

B/ Le COCAC, p97.

C/ La structure d'un SCAC, p98.

II/ Les budgets culturels et linguistiques du SCAC, p101.

A/ Les crédits délégués ou crédits ministériels, p101.

B/ Les enveloppes «résiduelles» ou «enveloppes bilatérales», p102.

C/ Gros plan sur l'architecture budgétaire «prototype» d'un SCAC, p103.

III/ Le BCLE, p104.

A/ Structure du BCLE, p104.

B/ Missions générales de l'ACPF au sein du BCLE, p105.

Conclusion, p107.

Conclusion de la première partie, p107.

DEUXIEME PARTIE: la fonction d'Attaché de Coopération pour le Français (les évolutions, les contraintes et les savoirs mis en œuvre) (pp108-142).

Introduction de la deuxième partie, p109.

Chapitre 1 : présentation de l'Attaché de Coopération pour le Français (p110).

Introduction, p110.

I/ Evolutions de la fonction d'Attaché linguistique, p111.
 A/ Mais comment appeler cet agent de la diffusion?, p111
 B/ Une première évolution de la fonction dans les années 90, p112.
 C/ 1999 : «naissance» de l'Attaché de Coopération pour le Français, p114.
 II/ Son statut, sa situation administrative, les modalités de son recrutement, sa réintégration, p114.
 A/ Son statut, sa situation administrative, p114.
 B/ Recrutement, p114.
 C/ Des agents contractuels, p115.
 D/ L'option de la titularisation, p117.
 E/ Le problème de la réintégration et ses formes, p118.
 III/ Les difficultés et les contraintes liées à la fonction, p122.
 A/ Au niveau de ses missions, p122.
 B/ Au niveau des budgets, p122.
 1/ *Les instruments budgétaires*, p122.
 2/ *Les baisses budgétaires locales*, p123.
 C/ Les contraintes organisationnelles et relationnelles, p124.
 1/ *Au niveau ministériel*, p124.
 2/ *Au niveau du SCAC et du BCLE*, p124.
 3/ *Agents du politique et agents du culturel*, p125.
 4/ *Rôle déterminant de l'Ambassadeur*, p125.
 D/ Les contraintes administratives, p126.
 E/ Paramètres locaux qui risquent de nuire ou de favoriser notre coopération, p127.
 Conclusion, p128.

Chapitre 2 : savoirs mis en œuvre par l'Attaché (p129).

Introduction, p129.
 I/ Les savoirs universitaires, p129.
 A/ Les domaines universitaires prisés, p129.
 B/ Le niveau universitaire de l'Attaché, p130
 C/ Mode d'acquisition des savoirs, p131.
 D/ Le MAEE et la formation des agents détachés, p132.
 II/ Les savoir être de l'Attaché, p133.
 III/ Les savoirs professionnels, les processus d'évaluation, p134.
 A/ La coopération par projet, p134.
 B/ Les acteurs de l'évaluation, p135.
 C/ Un tableau auto-évaluatif, p136.
 D/ Les indicateurs culturels du MAEE et des SCAC, p141.
 Conclusion, p141.

Conclusion de la deuxième partie, p142.

TROISIÈME PARTIE: les domaines d'interventions de l'Attaché de Coopération pour le Français : coopération linguistique, éducative, universitaire et culturelle (pp 143-457).

Introduction de la troisième partie, p144.

SOUS-PARTIE 1 : les contextes généraux des actions des coopérations culturelles en Colombie (p146).

Chapitre 1 : les contextes juridiques, diplomatiques, multilatéraux et bilatéraux des missions de coopération (p146).

Introduction, p146.

I/ Les cadres juridiques, diplomatiques et politiques des coopérations culturelles, p146.

A/ Les acteurs juridiques des relations internationales, p147.

B/ Politique étrangère et diplomatie, p148.

C/ Relations culturelles extérieures et diplomatie culturelle, p148.

D/ Une diplomatie linguistique ?, p149

II/ Les formes de coopération culturelle, p150.

A/ La coopération linguistique, p151.

B/ La coopération éducative, p152.

C/ La coopération universitaire, p153.

III/ La coopération multilatérale, p154.

A/ Définition juridique des organismes internationaux, p154.

B/ Les organisations internationales majeures, p155.

C/ Le « *bi-multi* », p156.

D/ Conséquences pour les Attachés, p158.

E/ Les outils financiers de la coopération multilatérale, p159.

1/ *Les aides financières*, p159.

2/ *Les appels d'offre*, p159.

Conclusion, p160.

Chapitre 2 : les coopérations bilatérales et multilatérales avec l'Etat colombien (p160).

Introduction : l'image de l'Etat colombien, p160.

I/ Les coopérations bilatérales en Colombie, p161.

A/ Cadre politique de la coopération, p161.

B/ Quelques acteurs ministériels colombiens de la coopération, p161.

C/ Autres acteurs qui peuvent intervenir, p163.

D/ Quelques instruments colombiens de la coopération, p164.

E/ Evolution des budgets des coopérations bilatérales en Colombie, p164.

II/ Les coopérations multilatérales en Colombie, p168.

A/ Evolution des budgets des coopérations multilatérales en Colombie, p168.

B/ Quelques précisions sur l'action de deux acteurs multilatéraux en Colombie, p171.

1/ *UE/AL*, p171.

2/ *UE/Colombie*, p172.

3/ *UNESCO/Colombie*, p172.

III/ La coopération bilatérale franco-colombienne, p175.

A/ Les domaines de la coopération française bilatérale, p175.

B/ La coopération culturelle franco-colombienne, p177.

1/ *Thèmes récurrents*, p177.

2/ *Types de coopération culturelle et proportions*, 178.

3/ Image de la Colombie en France, p178.
C/ Les modalités colombiennes de la coopération culturelle, p179.
1/ Cadre général, p179.
2/ Protocole colombien, p180.
3/ Les commissions mixtes, p180.
D/ Les accords culturels franco-colombiens, p181.
1/ Etat des lieux, p182.
2/ Quelques remarques d'ordre juridique, p182.
3/ Proportions entre types de coopération, p182.
4/ Analyse de la Convention cadre du 31 juillet 1952, p184.
5/ Accords de coopération universitaire et technique, p185.
Conclusion, p186.

SOUS-PARTIE 2 : la coopération linguistique en Colombie (p187).

Chapitre 3 : les premiers instruments et les axes principaux de la coopération linguistique (p187).

Introduction, p187.
I/ Le champ du FLE, un instrument de la coopération linguistique, p187.
A/ Le domaine du FLE, p187.
1/ Définition, p188.
2/ Les acteurs institutionnels en Colombie, p188.
3/ Les acteurs personnalisables, 192.
B/ Evolutions possibles du champ, p194.
II/ Les enquêtes sociolinguistiques et la recherche d'indicateurs sociolinguistiques, p198.
III/ Les axes principaux de la coopération linguistique, p196.
A/ Axes principaux, p198.
B/ Exemples de coopérations linguistiques publiques et privées, p211.
1/ Un mauvais exemple : le projet régional «Bogotá Bilingue», p211.
2/ Exemples d'actions privées de diffusion du français, p213.
Conclusion, p215.

Chapitre 4 : les contextes théoriques et empiriques des enquêtes d'opinion (p215).

I/ La sociolinguistique et l'enquête sociolinguistique, p216.
II/ Identification du groupe social interrogé, le bilinguisme et le biculturalisme, p217.
III/ La notion et la pratique de l'interculturalité, p217.
IV/ Les modalités de l'observation, p218.
V/ Problématique épistémologique et méthodologique de nos enquêtes, p219.
VI/ Place de nos enquêtes dans la problématique de la diffusion de la langue, la notion de réception, p220.
Conclusion, p220

Chapitre 5 : la première enquête d'opinion (p220).

I/ Thèmes de la première enquête, p221.
A/ Thèmes principaux, p221.
1/ *Les représentations des élèves, les stéréotypes*, p221.
2/ *Objets des opinions et des stéréotypes*, p222.
B/ Thèmes secondaires, p224.
II/ Conception du questionnaire, p225.
III/ Les modalités de sélection de l'échantillon, p227.
A/ La méthode «*par quotas*», p227.
B/ Les critères classiques d'échantillonnage sont-ils tous pertinents ?, p227
C/ Les quotas retenus : niveau d'études et nationalités, p228.
D/ Le problème des «*Franco-Colombiens*», p230.
E/ Répartition des élèves, p231.
IV/ Analyse du contenu des réponses, p232.
V/ Modalités pratiques, p233.

Conclusions sur la première enquête, p235.

A/ Des représentations des élèves, p235.
B/ Des actions qui pourraient être envisagées, p237.
C/ De la présence culturelle française en Colombie, p240.

Chapitre 6 : la deuxième enquête d'opinion (p241).

Introduction, p241.
A/ Les chiffres de l'enquête, p242.
B/ Commentaires sur les échantillons recueillis et conséquences sur le traitement des données, p243.

Conclusions sur la deuxième enquête, p245.

Chapitre 7 : le réseau des Alliances Françaises (p248).

Introduction, p248.
I/ Le réseau des Alliances Françaises de Colombie, p248.
A/ Taille et répartition géographique, 248.
B/ Le rôle du Délégué Général des Alliances, p249.
C/ Les indicateurs financiers et culturels du Délégué, p249.
II/ Les missions générales et les modalités de fonctionnement d'une Alliance Française, p256.
A/ Statuts, p256.
B/ Missions générales, p257.
D/ Les Alliances et le MAEE, p257.
E/ Les Alliances et l'Alliance de Paris, p258.
F/ Ressources financières d'une Alliance, p259.
G/ L'Assemblée Générale, p259.
H/ Le Conseil d'Administration, p259.
II/ Les directeurs d'Alliances, p259.
A/ Statut et responsabilité, p260.
B/ Contexte décisionnel, p260.

C/ Configuration colombienne, p261.
III/ Les Alliances de Bogotá, p261.
Introduction, p262.
A/ Les activités culturelles des Alliances de Bogotá, p264.
B/ Les actions pédagogiques des Alliances de Bogotá, p265.
C/ Les formations des élèves et les certifications, p269.
D/ Le système des bourses dans les Alliances de Bogotá, p271.
E/ Les actions pédagogiques extérieures, p272.
Conclusion, p274.

SOUS-PARTIE 3 : la coopération éducative en Colombie (p274).

Chapitre 8 : les contextes mondiaux et régionaux de la coopération éducative en Colombie (p274).

Introduction, p274.
I/ Un marché éducatif globalisé, p275.
A/ Les budgets éducatifs mondiaux, p275.
B/ Les nouveaux maîtres de l'éducation mondiale, p275.
C/ Le nouveau discours éducatif, p276.
II/ Les conséquences pratiques de la globalisation du secteur éducatif, p278.
A/ Nouveaux objectifs éducatifs, p278.
1/ *Au niveau macro-éducatif, p279.*
2/ *Au niveau méso-éducatif, p281.*
3/ *Au niveau des enseignants, p283.*
4/ *Au niveau des contenus et des instruments pédagogiques, p283.*
B/ Une classification polémique des services éducatifs, p285.
III/ Les politiques éducatives mondiales et régionales, p288.
A/ Les politiques éducatives mondiales, p288.
1/ *Les budgets éducatifs bilatéraux et multilatéraux, p289*
2/ *Les instruments de la coopération éducative multilatérale, p290.*
3/ *Les objectifs et les indicateurs éducatifs mondiaux, p292.*
B/ Les politiques éducatives régionales, p294.
1/ *Les contextes régionaux, p294.*
2/ *Objectifs régionaux énoncés à Puerto Rico, p297.*
3/ *Le Projet Majeur dans le domaine de l'éducation, p297.*
C/ Un opérateur clé et polyvalent : l'UNESCO, p299.
Conclusion, p300.

Chapitre 9 : la coopération éducative bilatérale française (p301).

Introduction, p301.
I/ Le cadre budgétaire de la coopération éducative française, p301.
A/ Les budgets de quelques APD bilatérales, p301.
B/ Détail des ventilations de l'APD bilatérale éducative française, p302.
II/ Le cadre administratif de la coopération éducative française, p303.
III/ Acteurs éducatifs français, p304.
A/ Les personnels, p304.
B/ Les organismes publics, p304.

- C/ Les organismes publics spécialisés dans les thèmes éducatifs, p305.
- D/ Organismes éducatifs multilatéraux, régionaux, p305.
- E/ Les Assistants Techniques, p305.
- F/ La SPHERE, p306.
- IV/ Les axes principaux de la coopération éducative française, p308.
- A/ Florilège d'axes de coopération éducative, p308.
- B/ Développement de quelques axes dans le contexte colombien, p311.
- Conclusion, p317.

Chapitre 10 : les programmes de français de 1983 et de 1989 en Colombie (p 318).

- Introduction, p318.
- I/ Cadre théorique, p318.
- A/ Intérêt de la programmation pour l'Attaché, p318.
- B/ Les concepts de « *curricula* » et de « *programme* », p319.
- C/ Approche systémique de la programmation, p320.
- II/ Les programmes de français de 1983 et de 1989 en Colombie, p323.
- A/ Références administratives, p323.
- B/ Description des contenus et organisation des programmes de français, p324.
- C/ Quelques commentaires et critiques des contenus, p328.
 - 1/ Matière curriculaire, p328.
 - 2/ Profil d'entrée de l'apprenant et sacrifice de l'oral, p328.
 - 3/ La langue des apprenants, des programmes bilingues, p331.
 - 4/ Rôle de l'enseignant, p332.
 - 5/ TICE, p332.
- D/ Remédiations, p332.
 - 1/ Profils d'entrée et de sortie de l'apprenant, p332.
 - 2/ Contextes d'usage de la langue, p333.
 - 3/ Compétences visées, composantes, p334.
 - 4/ Stratégies et activités, p336.
- E/ L'évaluation nationale des apprenants de français, p336.
- Conclusion, p339.

Chapitre 11 : analyse du système éducatif colombien (p339).

- Introduction, p339.
- I/ La genèse des systèmes éducatifs et des politiques éducatives, p340.
- A/ Genèse du système éducatif, p340.
- B/ Genèse des politiques éducatives, p343.
- II/ Le dispositif décisionnel colombien, p344.
- III/ Le dispositif légal du système éducatif colombien, p349.
- A/ La Constitution politique de 1991, p349.
- B/ La Loi Générale d'Éducation du 8 février 1994, p349.
- IV/ Les réformes éducatives, vers une privatisation de l'éducation du primaire et du secondaire, p362.
- A/ Redéfinition du budget « *éducation* » et des responsabilités de l'Etat, p363.

B/ Redéfinition des responsabilités budgétaires et des modalités d'attribution des budgets, p364.
C/ Modification du statut des enseignants, p365.
D/ Partage de la couverture scolaire entre établissements publics et privés, p366.
E/ Privatisation et décentralisation, p367.
V/ Les performances du système éducatif colombien, p368.
A/ Les indicateurs éducatifs, définitions, fonctions et classements, p368.
B/ Première série d'indicateurs : les performances colombiennes dans le cadre de l'EPT, p371.
C/ Deuxième série d'indicateurs : les indicateurs financiers, p372.
D/ Autres indicateurs d'intérêt, p379.
VI/ Bilan et remédiations, p389.
Conclusion, p391

SOUS-PARTIE 4 : les coopérations universitaire et culturelle en Colombie (p392).

Chapitre 12 : les contextes et les missions de la coopération universitaire en Colombie (p392).

Introduction, p393.
I/ Analyse du système éducatif supérieur colombien, p393.
A/ Le dispositif législatif, p393.
B/ Le dispositif administratif, p393.
C/ Le dispositif évaluatif, p395.
D/ Les Instituts Universitaires Supérieurs, p398.
II/ Quelques performances de l'éducation supérieure colombienne, p402.
1/ *Indicateurs financiers, p402.*
2/ *Indicateurs étudiants, p403.*
3/ *Indicateurs IES, p406.*
4/ *Indicateurs enseignants et « scientifiques », p406.*
III/ Quelques objectifs pour le futur, p409.
IV/ Les dimensions internationales de l'éducation supérieure colombienne, p412.
A/ Les raisons et les formes de l'internationalisation, p412.
B/ Les acteurs de l'internationalisation, p413.
V/ Bilan de l'internationalisation de l'éducation supérieure colombienne, p417.
VI/ La coopération universitaire française, p422.
A/ Les contextes de la coopération universitaire, p422.
B/ Les thèmes et les sous-thèmes de la coopération française, p424.
C/ La coopération universitaire française en Colombie, p428.
1/ *Etat des lieux des coopérations bilatérales universitaires en Colombie, p428.*
2/ *Les programmes ECOS, p428.*
D/ Les politiques françaises des bourses, p430.
E/ Les politiques françaises des bourses en Colombie, p432.
F/ Les politiques françaises des diplômes, p434.
G/ Action de CampusFrance en Colombie, p434.

1/ Le rôle de CampusFrance en Colombie, p435.
2/ Le profil des étudiants colombiens en France, p435.
Conclusion, p436.

Chapitre13: quelques aspects de la coopération culturelle en Colombie (p437).

Conclusion de la troisième partie, p445.

CONCLUSION GENERALE (pp 448-458).

Apports de la systémique à nos recherches, p448.
L'Attaché et le dispositif français de coopération, p449.
L'apport de nos enquêtes dans la problématique de la diffusion du français, le rôle de l'Attaché de Coopération pour le Français, p455.

Bibliographie (pp459-471).

Annexes (pp472-618).

Index des noms et des notions (pp619-621).

Résumés en français et en anglais de la thèse (pp622).

Sélection de sigles et d'abréviations¹

ACAD-MAE : Association de Coordination des Agents Détachés (*auprès*) du MAE:

ACPF (*ACF*) : Attaché de Coopération Pour le Français.

ACE : Attaché de Coopération Educative.

ACU : Attaché de Coopération Universitaire.

ADP : Aide Publique au Développement.

AEFE : Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger.

AF : Alliance Française.

AFD : Agence Française de Développement.

AGCS: Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios.

ASCUN: ASociación Colombiana de UNiversidades.

AT : Assistant Technique.

BCLE : Bureau de Coopération Linguistique et Educative.

BM : Banque Mondiale.

CCCL : Centre Culturel et de Coopération Linguistique.

CCIP : Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris.

CE : Commission Européenne.

CECR (*L*) : Cadre Européen Commun de Référence (*pour les Langues*)

CEPAL(*C*) : Commission Économique Pour l'Amérique Latine (*et les Caraïbes*).

CEPEC : Centre d'Études Pédagogique pour l'Expérimentation et le Conseil.

CICID : Comité Interministériel de Coopération International et de Développement.

CIEP : Centre International d'Etudes Pédagogiques.

CITE : Classification Internationale Type de l'Education.

COCAC : **CO**nseiller de Coopération et d'Action Culturelle.

DCP : Document Cadre Partenariat.

DALF : Diplôme Approfondi de Langue Française.

DCCF (*MAEE*) : Direction de la Coopération Culturelle et du Français.

¹ Du moins ceux et celles qui sont régulièrement utilisés dans cette thèse.

DELF : Diplôme d'Etudes en Langue Française.

DGCID (MAEE) : Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement.

DGRCSST (MAE) : Direction Générale des Relations Culturelles Scientifiques et Techniques (*direction supprimée et remplacée par la DGCID*).

DREIC (MEN): Direction des Relations Européennes, Internationales et de la Coopération.

DSP : Document Stratégique Pays.

ECOS : Évaluation-orientation de la COopération Scientifique.

EPT : Education Pour Tous.

FCI : France Coopération Internationale.

FIPF : Fédération Internationale des Professeurs de Français.

FLE : Français Langue Etrangère.

FMI : Fonds Monétaire International.

FOS : Français sur Objectifs Spécifiques.

FPFRE : Fédération des Professeurs Résidant à l'Étranger.

ICETEX: Instituto Colombiano de crédito Educativo y estudios Técnicos en el Exterior.

ICFES: Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior

IES: Instituto de la Educación Superior.

IRD : Institut de Recherche pour le Développement.

LF: Lycée Français.

LFI : Loi de Finance Initiale.

FLS : Français Langue Seconde.

LOLF : La Loi Organique relative aux Lois de Finances.

FSP : Fonds de Solidarité Prioritaire.

MAEE : Ministère des Affaires Etrangères et Européennes.

MEN (MENESR) : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche.

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique.

OEI: Organización de los Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.

OIF : Organisation Internationale de la Francophonie.

OMC : Organisation Mondiale du Commerce.

OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement.

PECO : Pays d'Europe Centrale et Orientale.

PEI : Proyecto Educativo Institucional.

PLF : Projet de Loi de Finance.

PNUD : Programme des Nations-Unies pour le Développement.

PREAL: Promoción de la Reforma Educativa en América Latina.

PVD : Pays en Voie de Développement.

SCAC : Service de Coopération et d'Action Culturelle.

SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje.

TCF : Test de Langue Française.

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

TLC: Tratado de Libro Comercio.

UE : Union Européenne.

UNESCO : Organisation des Nations-Unies pour l'Education, la Science et la Culture.

VI : Volontaire International.

ZSP : Zone de Solidarité prioritaire.

INTRODUCTION GENERALE.

Cadre universitaire et administratif de nos recherches.

Notre thèse : *Les contextes et les domaines d'intervention de l'Attaché de Coopération pour le Français, une enquête en Colombie : regards sociolinguistiques et didactiques* a été conçue à partir d'un mémoire de master professionnel (DESS) qui avait été réalisé, en 2006, sous la direction de Louis-Jean Calvet². Ce nouveau travail de recherche, même s'il représente un approfondissement de quelques aspects traités lors de notre première approche de la coopération française moderne, offre, cependant, quelques notables différences. En effet, non seulement l'analyse des différentes formes de coopérations bilatérales culturelles prises en charge par un Attaché de Coopération pour le Français (*coopération linguistique, éducative, universitaire et culturelle*) est bien plus détaillée mais aussi et surtout la perspective générale a changé : nous avons essayé de démontrer en quoi la fonction même d'Attaché de coopération pour le Français pouvait apporter de nombreux enseignements, notamment sociolinguistiques, à la diffusion de la langue et de la culture françaises.

C'est le contexte bien particulier et «*professionnalisant*» du master qui explique que ce nouveau travail appartienne à une typologie de thèse universitaire bien précise : il s'agit, d'après les distinctions en usage à l'Université de Paris III-La Sorbonne Nouvelle, d'une «*thèse professionnalisante*» dont la nature est de proposer «*des recherches tournées vers des activités professionnalisantes, en prise avec les métiers suivants : enseignant, formateur d'enseignants, de traducteurs et d'interprètes, attaché linguistique³, conseiller culturel, concepteur de matériaux pédagogiques...*»^{4 5}.

Nous ne sommes pas Attaché de Coopération pour le Français. Cette position confirme que notre thèse n'est pas «*professionnelle*» mais bien «*professionnalisante*». En effet, et contrairement à nos prédécesseurs dans l'étude des coopérations françaises, Monsieur Leylavergne et Madame Faro-Hanoun⁶, qui occupaient des postes importants dans le réseau culturel, nous

² *Enquêtes sur trois diffuseurs majeurs du français en Colombie : l'Attaché de Coopération pour le Français, les Alliances Françaises et le Lycée français de Bogotá*, juin 2006, Université de Provence.

³ Depuis la réforme du Ministère des Affaires étrangères (MAE) en 1999, cette dénomination n'existe plus mais la fonction demeure sous l'appellation «*Attaché de Coopération pour le Français*» (ACPF). Signalons, dans cette introduction, qu'à une époque encore plus lointaine, on parlait même de «*Conseiller pédagogique*».

⁴ Site Web de l'Université Paris III -La Sorbonne Nouvelle, Ecole Doctorale «*Langages et langues : description, théorisation, transmission*», (ED 268), http://www.paris3.fr/1207750810633/0/fiche__defaultstructureksup/&RH=1179925977310

⁵ Nous remarquons que les responsables de l'Ecole doctorale de Paris III-La Sorbonne Nouvelle ont signalé deux métiers de la coopération en relation directe avec les visées logiques d'une «*thèse professionnalisante*» de linguistique : Attaché linguistique et Conseiller culturel.

⁶ Notre thèse est une des seules thèses de Paris III-La Sorbonne Nouvelle qui traite de la coopération française «*moderne*». Parmi celles-ci, nous signalons celle de Jacques LEYLAVERGNE et celle de Violette FARO-HANOUN:

sommes professeur «résident» au Lycée français Louis Pasteur de Bogotá en Colombie⁷. Même si les professeurs font partie du réseau culturel français, la fonction de professeur, aussi noble soit-elle, n'offre pas de grandes perspectives au niveau de l'analyse des coopérations culturelles menées par la France à l'étranger. Cette situation administrative et professionnelle a rendu notre travail plus difficile, notamment dans la recherche de documents⁸.

Cependant, malgré ce handicap certain, et peut-être pour le compenser, nous avons innové par rapport aux recherches que nous venons de citer en proposant : **i/** une analyse du cadre ministériel des coopérations culturelles à travers l'étude des programmes et des budgets du Ministère des Affaires étrangères et Européennes⁹ (MAEE); **ii/** une description du cadre juridique des coopérations bilatérales françaises¹⁰; **iii/** des enquêtes pour analyser les opinions des apprenants sur la langue et la culture françaises^{11 12}.

. LEYLAVERGNE Jacques : *Etats de la diffusion du français en République Dominicaine*, thèse pour le doctorat, sous la Direction de Monsieur le Professeur Louis Porcher, Paris III, La Sorbonne Nouvelle, 1989-1990.

. FARO-HANOUN Violette : *Etudes des conditions optimales de développement de la diffusion du français dans le cône sud hispanophone (Argentine, Chili, Paraguay, Uruguay)*, thèse pour le doctorat, Tome 1, sous la Direction de Monsieur le Professeur Louis Porcher, Paris III-La Sorbonne Nouvelle 1994-1995, p 42.

Toujours dans cette «famille» de thèses, nous n'oublions pas les travaux de Samantha CHAREILLE : «*Aménagement linguistique et constitution d'un ensemble régional : le cas du Mercosur (Argentine, Brésil, Paraguay et Uruguay) et du Chili*», thèse pour le doctorat, sous la Direction de Monsieur le Professeur COSTE, Paris III, La Sorbonne Nouvelle, 2001.

A titre anecdotique, nous connaissons Samantha CHAREILLE et Monsieur LEYLAVERGNE qui étaient en poste à Bogotá, en même temps que nous. Jacques LEYLAVERGNE était Attaché de Coopération pour le Français à l'Ambassade de France de Bogotá tandis que Samantha CHAREILLE était Conseillère Pédagogique des Alliances Françaises de Bogotá. On pourrait donc en induire que la Colombie est un cadre favorable à la réflexion sur la coopération française.

Nous pouvons aussi remarquer que toutes les thèses citées ont pour cadre géographique et linguistique l'Amérique latine et qu'elles ont toutes été présentées à Paris à l'Université III-La Sorbonne Nouvelle. On en conclut non seulement que la l'Amérique latine est un cadre favorable à la réflexion sur la coopération française mais aussi que cette Université parisienne a su encourager les travaux qui abordaient autrement les problématiques de la diffusion du français en adoptant des approches pas exclusivement didactiques et pédagogiques. En effet, ces thèses auraient pu être préparées et soutenues dans des UFR de Science Politique.

⁷ Depuis septembre 2008, nous sommes professeur «résident» à Quito (*Equateur*) au Lycée français La Condamine.

⁸ D'ailleurs, nous ne sommes pas les seuls à nous plaindre des difficultés à se procurer des documents exploitables et pertinents. Relatons le court témoignage de Madame FARO-HANOUN : «*La collecte de documents administratifs a été difficile, ainsi que celle relevant des systèmes médiatiques locaux qui ne sont pas enclins à livrer des confidences sur l'organisation de leurs groupes*». FARO-HANOUN, Violette : *Etudes des conditions optimales de développement de la diffusion du français dans le cône sud hispanophone (Argentine, Chili, Paraguay, Uruguay)*, op.cit., p 42.

⁹ Voir première partie. Vu l'importance croissante de l'Europe ainsi que des affaires européennes dans politique extérieure française, l'appellation «MAEE» (*Ministère des Affaires Etrangères et Européennes*) a remplacé celle de «MAE» (*Ministère des Affaires Etrangères*).

¹⁰ Voir troisième partie, chapitre 1. Nous avons constaté, voire déploré, dans les travaux antérieurs, un nombre insuffisant de références au droit international public qui représente pourtant le cadre juridique incontournable de toutes les actions diplomatiques. La coopération culturelle est un acte diplomatique.

¹¹ Voir troisième partie (*chapitres 4, 5 et 6*) ainsi que la fin de cette introduction (*approche systémique de la diffusion du français*).

Mais cette position administrative de professeur détaché à l'AEFE¹³, même si elle reste modeste, nous assure un point de vue plus neutre mais surtout plus indépendant sur les questions souvent sensibles de la coopération. En effet, les agents de la coopération qui sont détachés, eux, dans un SCAC¹⁴, n'ont pas beaucoup d'intérêt à déplaire à leur nouvel employeur, le MAEE et pas davantage à leur hiérarchie locale représentée par le Conseiller culturel et l'Ambassadeur. En effet, certains documents ne sont pas diffusables, certains commentaires non plus. La pratique du devoir de réserve est très répandue dans les milieux diplomatiques. Toute entorse à cette coutume, somme toute logique, signifierait la fin du détachement de l'agent.

Présentation de l'Attaché de Coopération pour le Français (ACPF¹⁵).

Parmi tous les acteurs institutionnels et personnalisables des coopérations culturelles françaises que nous avons décrits lors de notre étude précédente, nous avons choisi de nous consacrer, dans ce nouveau travail de recherche, à l'Attaché de Coopération pour le Français et à ses missions dans les différentes formes de coopérations culturelles qu'il pourrait assumer dans un Service culturel d'une Ambassade¹⁶. En effet, sa position est si centrale, si stratégique, si logistique¹⁷ dans le dispositif français de coopération qu'on ne peut correctement comprendre le sens des politiques de diffusion linguistiques et culturelles françaises sans connaître véritablement le rôle de cet agent dans le réseau culturel français. Il était donc temps de consacrer à ce « *diplomate* »¹⁸-*stratège* de la coopération française une étude doctorale.

Pour rendre notre travail encore plus pragmatique, incisif, « *professionnalisant* », nous avons fait comme si¹⁹ nous étions nous-mêmes Attaché de Coopération pour le Français. Notre travail représente bien la projection d'une fonction officielle (*à partir d'éléments concrets*) et non une utopie (*à partir d'éléments imaginaires ou trop théoriques*). La projection que nous avons conçue nous a amené à produire un travail inductif car elle nous a permis de comprendre les nombreux enjeux de la coopération moderne qu'elle soit de nature bilatérale ou multilatérale. Par ailleurs, cette fois-ci par raisonnement analogique, et à travers le cas de figure que constitue le poste d'ACPF de Bogotá, on pourrait, à partir des résultats de cette première recherche, étudier encore plus facilement les autres coopérations bilatérales des SCAC de la région.

¹² Il semblait important de signaler les grandes différences thématiques et méthodologiques entre les travaux de mes prédécesseurs et les nôtres.

¹³ Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger.

¹⁴ Service de Coopération et d'Action culturelle.

¹⁵ Ou bien ACF.

¹⁶ Ou SCAC.

¹⁷ Ce mot, qui a une dénotation militaire, convient parfaitement au contexte mondial de la « *Guerre des langues* ».

¹⁸ En fait, comme on le verra, l'ACPF n'est pas un diplomate mais un agent détaché de son administration d'origine qui n'est pas la Ministère des Affaires étrangères. Mais il participe à l'effort diplomatique de la France à l'étranger.

¹⁹ D'après la première représentation graphique que nous avons utilisée (*voir infra*), c'est bien en fonction du point de vue projeté de l'Attaché de Coopération que nous avons travaillé (*carré rouge*).

Cette «*projection*» a donc été réalisée dans un pays précis, la Colombie. En effet, le pays dans lequel se sont effectuées nos recherches constitue un paramètre essentiel. Les contextes de la coopération française ne sont pas les mêmes partout. La réflexion didactique et sociolinguistique que nous proposons ne pouvait être universelle de peur d'être légèrement biaisée. Une coopération complètement «*universalisante*» est vouée à l'échec, une coopération doit être la plus «*contextualisée*». Le terrain colombien fournira l'occasion d'illustrer nos réflexions.

Mais le poste d'Attaché de Coopération pour le Français²⁰ a disparu du SCAC suite, d'une part, aux récentes restrictions budgétaires subies par le réseau culturel français et, d'autre part, à une spécialisation de notre coopération culturelle dans le secteur éducatif. C'est pourquoi le poste d'ACPF a été remplacé, en 2008, par un poste d'Attaché de Coopération éducative. Notre travail, dans ce nouveau contexte²¹, représente à la fois une tentative de résurrection et une projection «*idéalisée*»²² de la fonction d'Attaché de Coopération pour le Français²³.

Enfin, c'est toujours en raison d'un certain pragmatisme «*professionnalisant*», que nous avons eu recours, dans notre travail de recherche, à de multiples études et interventions ciblées²⁴: étude pragmatique²⁵ du réseau colombien des Alliances Françaises, étude du système éducatif colombien (*éducation de base et primaire*), analyse du système éducatif supérieur, formation de formateurs, enquêtes²⁶ (*écrites, orales, directes, indirectes*). Ces divers essais de planifications linguistiques ou d'actes de coopération représentent assurément les meilleurs moyens pour se rendre compte des réalités professionnelles d'une fonction particulièrement complexe.

Approche «systémique» de la position et des missions de l'Attaché de Coopération pour le Français.

²⁰ A titre anecdotique, nous signalons que nous avons connu les deux derniers attachés de coopération pour le français qui exerçaient au SCAC de Bogotá: Monsieur Jacques LEYLAVERGNE et Madame SELLOS-RAMIÈRE.

²¹ Quand nous avons commencé nos travaux, en 2006, nous ignorions que le poste d'ACPF allait être supprimé.

²² D'un point de vue universitaire. Que le futur ACPF d'un pays, dans le cadre d'un doctorat, ait réfléchi sur le sens de ses missions est incontestablement un atout. Mais, d'un point de vue administratif, il n'est pas certain que les recruteurs du MAEE soient forcément sensibles à ce niveau d'études dans leur choix final. Il semblerait même que les expériences antérieures dans le réseau soient davantage prises en compte que le niveau universitaire. D'ailleurs, dans les faits, peu d'Attachés ont ce niveau universitaire. En effet, peu d'attachés, entre deux missions, n'auraient le temps de produire un travail aussi long et exigeant.

²³ Cependant, cette «*projection idéalisée*» pourrait devenir précieuse, notamment si le MAEE prévoyait, à nouveau, ce type de mission en Colombie.

²⁴ Voir tableau de bord, Annexe 1. Ce précieux tableau rend compte de toutes les démarches effectuées en Colombie depuis le début jusqu'à la fin de nos investigations.

²⁵ Si nous avons pu proposer une étude aussi «*pragmatique*» et «*professionnalisante*» des AF c'est pour deux raisons: nous avons travaillé comme Directeur d'Alliance Française dans le réseau colombien et nous avons eu la chance de nous entretenir, à de nombreuses reprises, avec Monsieur SCIANDRA, l'ancien Délégué des Alliances Françaises de Colombie.

²⁶ Le terme «*enquête*» nous paraît particulièrement approprié dans la mesure où, ne travaillant pas pour et dans l'Ambassade de France de Bogotá, nous ne possédons pas la vérité circonstanciée sur l'état actuel des coopérations françaises en Colombie.

C'est à partir du rôle de l'Attaché de Coopération pour le Français et de ce qu'il représente qu'on a conçu notre méthode générale²⁷ et nos stratégies d'investigation. Afin d'encore mieux comprendre cette position stratégique de l'Attaché de Coopération pour le Français et pour pouvoir encore mieux décrire le champ de ses missions ou champ²⁸ du Français Langue Etrangère (FLE)²⁹, nous avons eu recours à l'analyse systémique.

Nos descriptions auraient pu être analytiques, linéaires et cloisonnées (*sans représentation des interactions entre les acteurs du système (champ)*³⁰) mais ce type de représentation des réalités de la coopération, notamment si c'est l'unique approche proposée, est statique et donc inadéquate, surtout dans des contextes diplomatiques aussi changeants et sophistiqués³¹. Nous avons donc préféré des représentations systémiques (*ou modalisations des réalités complexes*) dynamiques et décroisées. Elles nous permettront, si elles sont correctement associées : *i/* d'identifier, de comprendre et de synthétiser³² non seulement les relations entre les acteurs institutionnels³³ et les acteurs « *personnalisables* »³⁴ français et locaux du champ mais aussi les relations entre l'Attaché de Coopération pour le Français et l'ensemble de ces acteurs-là. Cependant, même si on propose une analyse systémique réussie, il faudra qu'elle soit suivie par des interventions concrètes. Il faudra veiller à créer un système d'allers et retours, de « *feed-back* » entre les réalités du champ et les représentations systémiques abstraites³⁵; *ii/* de découvrir des associations plus

²⁷ Méthode et non méthodologie: « *faut-il rappeler ici que le mot « méthode » ne signifie nullement méthodologie ? Les méthodologies sont des guides a priori qui programment les recherches, alors que la méthode qui se dégage de notre cheminement sera une aide à la stratégie. Le but de la méthode, ici, est d'aider à penser par soi-même pour répondre au défi de la complexité des problèmes* ». MORIN Edgard : *La méthode*, Tome 3 « *La connaissance de la connaissance* », Paris, Seuil, p 27. C'est nous qui soulignons.

²⁸ Un champ c'est, stricto sensu, un « *inventaire* » des acteurs français et locaux qui peuvent intervenir dans la diffusion du français. Le champ est une notion qui a été créée par Louis PORCHER à partir des postulats du sociologue français Pierre BOURDIEU. Ce concept a notamment été utilisé pour mieux maîtriser la diffusion du français à l'étranger mais on peut aussi en faire usage pour toute forme de coopération, du moment qu'il y ait un « *inventaire* » d'acteurs possibles. Nous avons nous-mêmes conçu un champ colombien du FLE dans la troisième partie de ce travail (*chapitre 3*). Mais, vu ses dimensions, nous ne pouvions le représenter dans cette introduction.

²⁹ On ne peut guère imaginer un ACPF sans champ.

³⁰ « *La modélisation (représentation) analytique isole les éléments d'un ensemble. La modélisation systémique relie les éléments d'un ensemble, insiste sur leurs relations, valide les faits par comparaison du fonctionnement du modèle avec la réalité, adopte des modèles à boucles rétroactive...* ». LUGAN Jean-Claude : *La systémique sociale*, PUF, collection QSJ, 4^{ème} édition, Paris, 2005, pp 101-102. On oppose « *pensée analytique* » et pensée « *complexe* ».

³¹ Cependant, l'idéal serait que ces appréhensions systémiques et globalisantes des coopérations soient suivies d'études plus linéaires et localisées. Par exemple, après une représentation graphique des acteurs de la coopération éducative dans un pays et de leurs liens, il serait opportun de proposer, à la suite, une analyse séparée des actions éducatives d'un de ces acteurs.

³² ...« *de mieux mettre en évidence les relations entre les éléments d'un système et de permettre une meilleure appréhension globale* ». DURAND Daniel, *La systémique*, PUF, collection QSJ, 10^{ème} édition, Paris, 2006, pp 56-58.

³³ Exemples d'acteurs institutionnels : ministères, Alliance Françaises...

³⁴ Exemples d'acteurs « *personnalisables* » : attachés, conseillers culturels... On peut ajouter, à ces deux listes sommaires, d'autres forces potentielles : les objets, les produits et les propos. CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2005, p 23.

³⁵ Même un simple échange de vue avec un professeur voire avec un élève peut améliorer nos perceptions globales d'un système éducatif.

ou moins cachées entre acteurs du champ ainsi que des logiques³⁶ plus ou moins favorables à la diffusion de la langue et de la culture françaises. Un champ est un système hypercomplexe où il nous faut repérer «*les joueurs, les règles et les enjeux en sachant qu'à chaque instant se jouent simultanément de multiples parties*»³⁷. Cette perspective théâtrale, toute métaphorique qu'elle soit, permet de comprendre qu'une des missions de l'Attaché est de viser à une appréhension omnisciente, logique et efficiente de «*son*» champ; **iii/** d'anticiper³⁸ les rapports entre les différents acteurs du champ; **iv/** de favoriser les prises de décision des attachés ou des autres agents de l'Ambassade. Cette finalité décisionnelle représente d'ailleurs une des finalités attestées de la modélisation systémique : «*le modèle décisionnel doit fournir au décideur des schémas qui lui permettent de prendre rapidement une décision*»³⁹.

Mais un champ, même systématisé, est en perpétuelle évolution et pourrait échapper à son observateur, aussi expérimenté soit-il : «*...quand on cherche à le circonscrire, empiriquement ou de manière opératoire, et même à partir d'un point de vue déterminé... (II) déborde constamment de toute tentative de définition*⁴⁰. *Non seulement les bornes du domaine*⁴¹ *échappent elles-mêmes à une immobilisation conventionnelle, même provisoire, mais l'utilité de ces bornes ne font l'objet d'aucun consensus...*»⁴². C'est pourquoi, plus nous disposerons, au cours de nos investigations, d'instruments intellectuels abstraits telles que les représentations systémiques, notamment sous forme de schémas⁴³, plus nous pourrions progresser dans la compréhension à la fois globale et détaillée des nombreux contextes administratifs français et locaux.

Première représentation graphique (base):

³⁶ «*Un champ n'est pas une réalité empirique mais un système de relations (hiérarchisées et structurées) fonctionnant selon une logique propre*». PORCHER, Louis : *Champs de signes, états de la diffusion du français langue étrangère*, Didier, Paris, 1987, p 7.

³⁷ PORCHER, Louis : *Champs de signes, états de la diffusion du français langue étrangère*, Didier, Paris, p 14.

³⁸ Une systématisation réussie permet de prévoir l'avenir d'un champ.

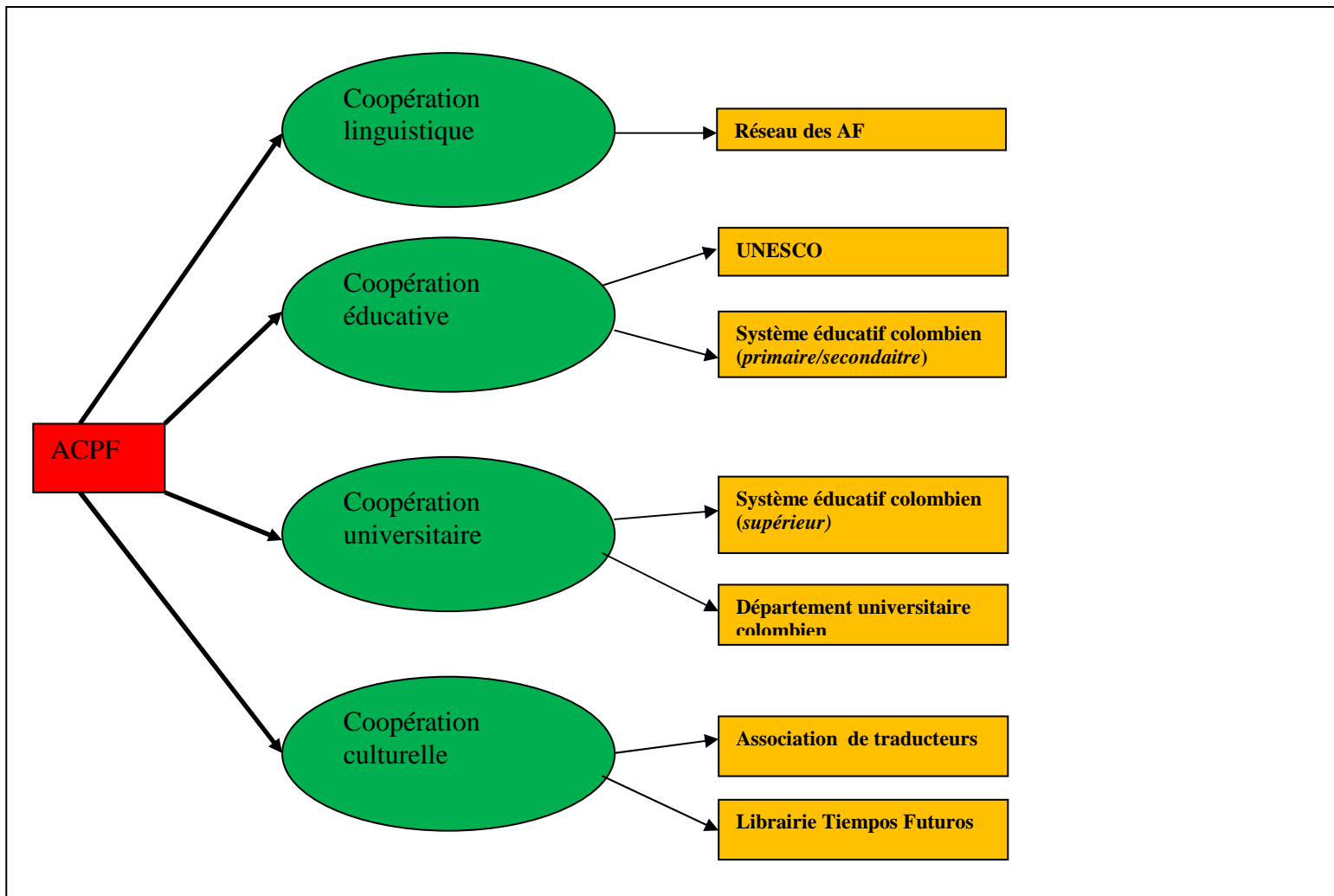
³⁹ DURAND, Daniel : *La systémique*, PUF, collection QSJ, 10^{ème} édition, Paris, 2006, pp 59.

⁴⁰ A fortiori dans un contexte de coopération bi et multilatéral (le «*bi-multi*»).

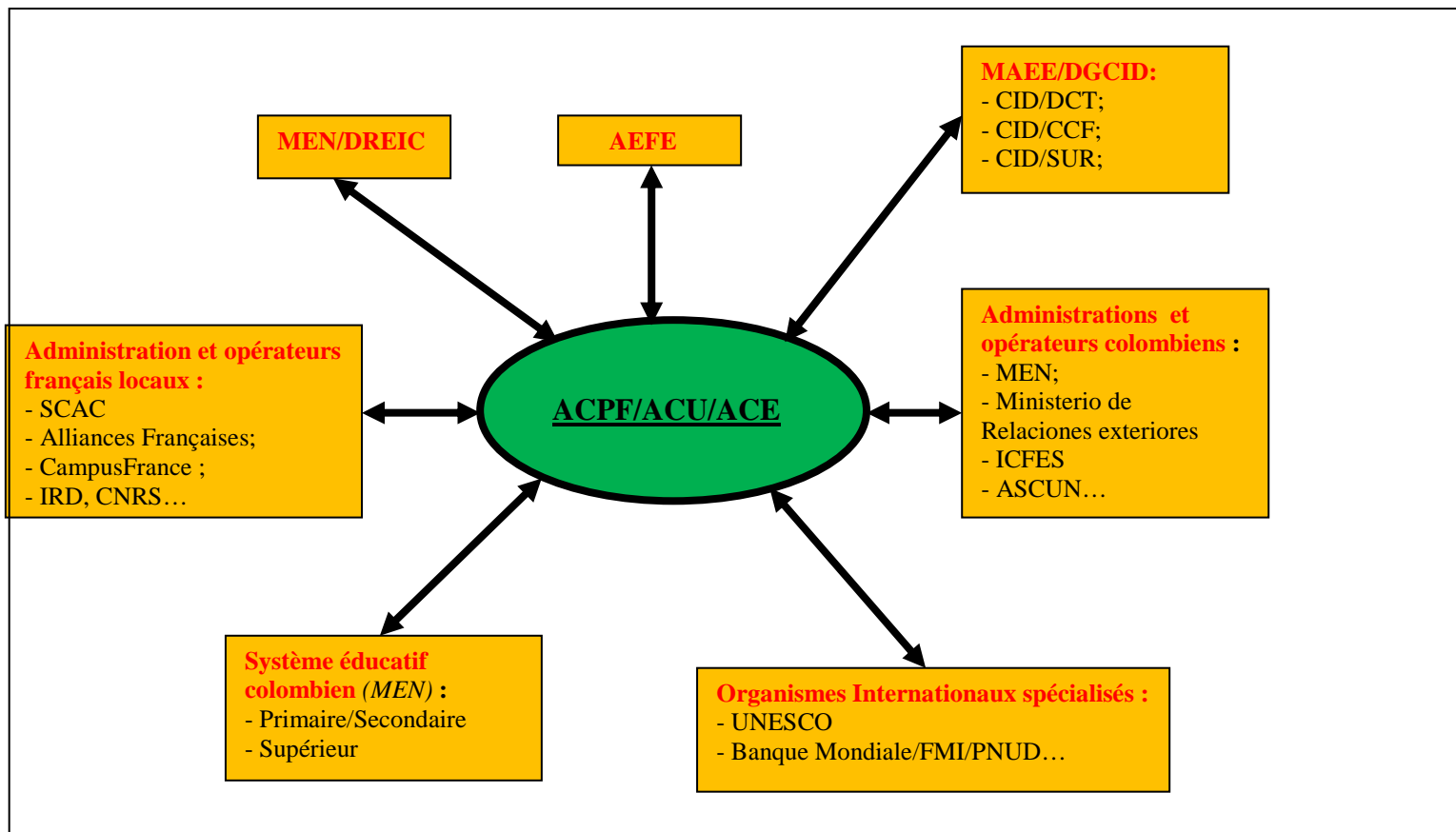
⁴¹ «*Nous opposons "domaine" à "champ". Le domaine du FLE est concret, il renvoie à une réalité matérielle observable; le champ est abstrait, c'est une création conceptuelle*». Jacques LEYLAVERGNE, op.cit., p 30.

⁴² PORCHER, Louis : *Champs de signes, états de la diffusion du français langue étrangère*, op.cit., p 12.

⁴³ **Définition** : «*Image fonctionnelle qui insiste sur les relations entre les parties d'une réalité*». ADAM Michel : *Les schémas, un langage transdisciplinaire, les comprendre, les réussir*, éditions l'HARMATTAN, Paris, 1994, p 27.



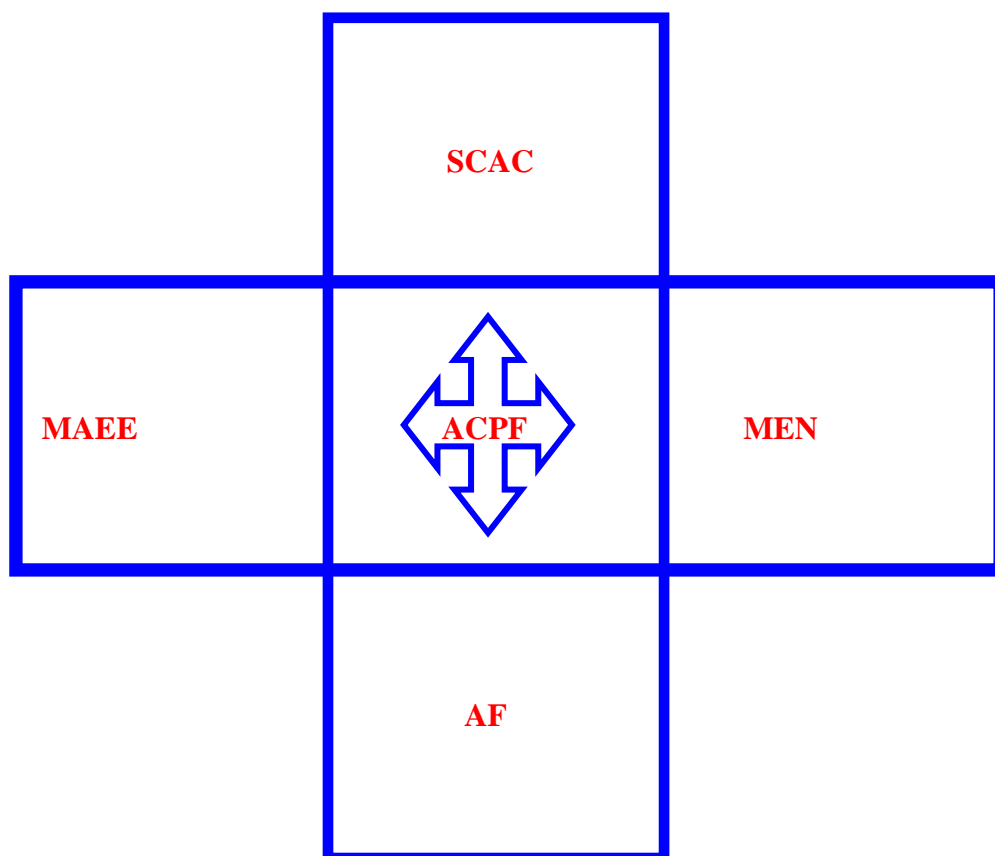
Deuxième représentation graphique : position administrative des attachés (ACPF/ACU/ACE) dans le dispositif français et leurs relations avec les administrations locales :



Troisième représentation graphique⁴⁴ : l'Attaché de Coopération pour le Français⁴⁵, un «confluent personnalisable» des institutions de coopération françaises :

⁴⁴ Synthèse de la précédente modélisation.

⁴⁵ Cette systématisation serait aussi utile pour les ACU et les ACE.



Quatrième représentation graphique, position de l'Attaché de Coopération pour le français parmi les acteurs personnalisables du dispositif français^{46 47}:

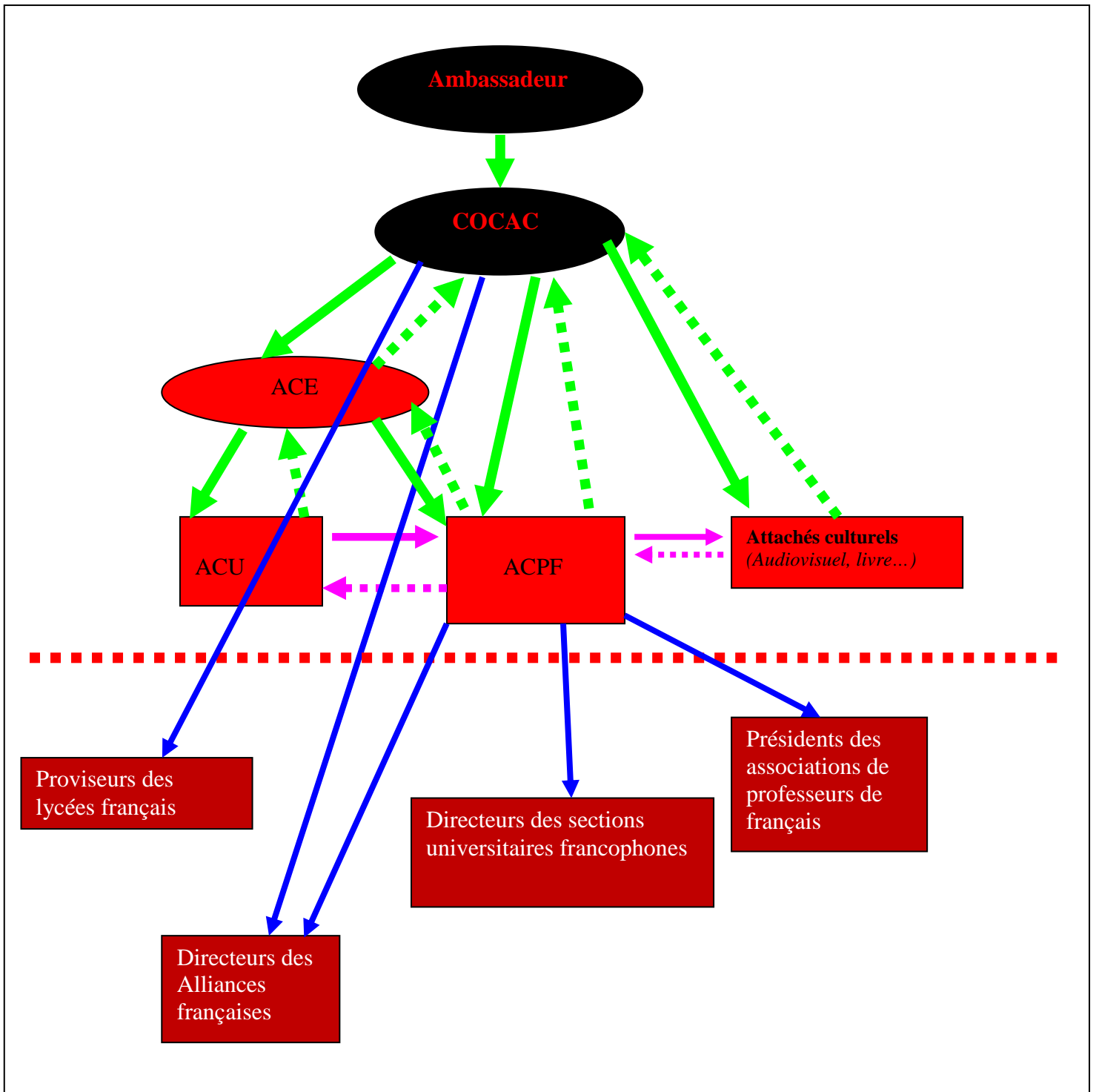
⁴⁶ **Légende :**

Relations internes dans l'Ambassade (« *intra-muros* ») : flèches vertes.

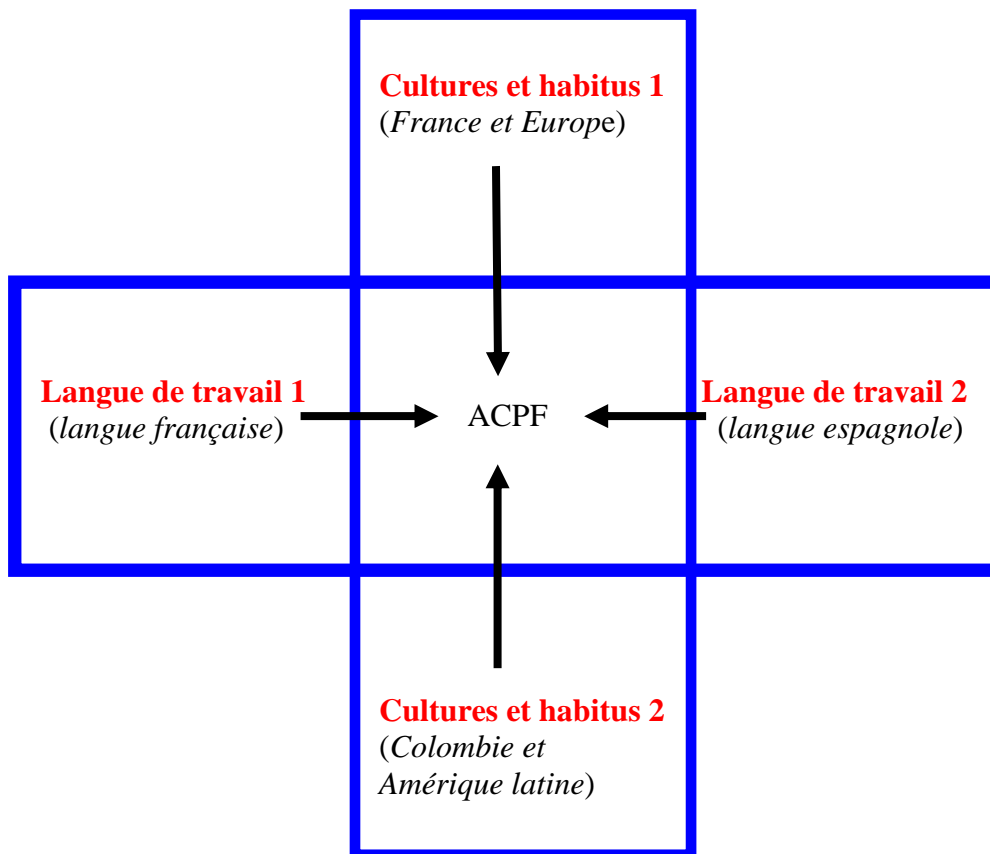
Relations entre l'Ambassade et l'extérieur : flèches bleues.

Relations internes entre personnels hiérarchiquement égaux : flèches roses.

⁴⁷ La ligne rouge en pointillé suggère la séparation qui existe entre les acteurs français exerçant dans l'Ambassade et ceux qui exercent hors de l'Ambassade. Ces relations internes et externes sont déjà très complexes. Cependant, il faudrait en ajouter d'autres. En effet, l'ACPF devra aussi intervenir auprès des hauts fonctionnaires locaux du Ministère des Affaires étrangères et du Ministre de l'Education Nationale.



Quatrième représentation graphique, position linguistico-culturelle de l'Attaché (qui serait en poste en Colombie) :



Ces représentations graphiques ont une valeur didactique. Elles permettent de comprendre la logique générale des processus administratifs qui sont à l'origine de l'action culturelle française à l'étranger: elles sont définies par des directives ministérielles (*politique linguistique extérieure de l'Etat français*) et sont adaptées (*planifications*) grâce, notamment, à l'action des attachés de coopération dans des contextes locaux⁴⁸. En outre, elles permettent de comprendre que l'Attaché de Coopération pour le Français : **i/** occupe une position centrale au sein du dispositif français à l'étranger. A ce titre, il participe à son organisation, à sa cohérence. Mais cette position privilégiée n'est pas systématique. Elle peut être revue à la baisse. Tout dépendra du bon vouloir du chef de poste. C'est en fonction de son influence dans le SCAC, de son pouvoir mais aussi de sa liberté d'action dans une ambassade que l'on pourra évaluer l'importance donnée à la diffusion du français et de la culture française dans une représentation diplomatique⁴⁹. Cette position lui permet aussi de pouvoir diffuser de nombreuses informations administratives qu'il remet, en fonction de leur nature (*coopération linguistique, éducative, universitaire*) au SCAC, au MEN⁵⁰ ou au MAEE; **ii/** peut intervenir dans plusieurs dispositifs culturels français à l'étranger (*Alliances Françaises...*); **iii/** bénéficie d'une double identité administrative : il est fonctionnaire au MEN et est détaché au MAEE. Sa position administrative est particulièrement complexe car, pendant son détachement, il devra non seulement suivre les directives de son Ministère de rattachement, le Ministère des Affaires étrangères (*MAEE*), mais aussi les

⁴⁸ Contextes linguistique, éducatif, social, politique et économique.

⁴⁹ La suppression d'un poste d'ACPF dans une Ambassade doit être comprise comme un manque d'ambition de l'Etat français, voire comme un abandon de la langue française à son destin local. Par ailleurs, tous les attachés de coopération n'ont pas les mêmes pouvoirs. C'est toujours l'Ambassadeur et seulement lui qui décidera de l'importance qu'il donnera à la coopération linguistique dans le dispositif diplomatique.

⁵⁰ Ministère de l'Education Nationale.

lignes des politiques culturelles fixées par l'Ambassadeur⁵¹ et par le Conseiller culturel du SCAC : «*l'Attaché linguistique se trouve toujours situé à l'intérieur d'un dispositif hiérarchique d'ensemble qui lui préexiste. Il est nécessaire, dans ces conditions, de percevoir adéquatement la structure de ce dispositif et la position qu'il y occupe*⁵²». C'est un agent polyvalent; *iv* peut gérer plusieurs formes de coopérations (*coopération linguistique, éducative, universitaire et culturelle*) et sous plusieurs formes (*coopération bilatérale et multilatérale*). Parce que son champ d'intervention s'élargit constamment, l'ACPF devient, au fil des réformes ministérielles du MAEE, un acteur de plus en plus important du réseau culturel français. On peut d'ailleurs aisément observer cette ampliation de ses domaines d'intervention à travers les différentes «*Transparences*»⁵³ organisées par le MAEE. Il est désormais fréquent que l'on exige des candidats à un poste d'Attaché de Coopération pour le Français d'avoir des compétences non seulement dans les missions traditionnelles d'un ACPF (*diffusion du français et des méthodes françaises d'apprentissage, formation de formateurs...*), mais aussi dans d'autres types de missions qui étaient plutôt réservées, jusqu'à maintenant, à des agents plus spécialisés comme les attachés de coopération universitaire (ACU) ou les attachés de coopération éducative (ACE). Par conséquent, les attachés de coopération sont devenus des agents polyvalents et de haut niveau : ils devraient désormais pouvoir justifier d'un statut de spécialiste dans plusieurs domaines de la coopération culturelle bilatérale⁵⁴ ; *v* occupe une place de choix entre l'administration française et l'administration locale. C'est, en quelque sorte, un porte-parole de l'administration française auprès des hauts fonctionnaires et des hommes politiques du pays partenaire. Or, pour pouvoir dialoguer dans de bonnes conditions avec ces interlocuteurs, l'ACPF devra démontrer qu'il connaît parfaitement les dispositifs administratifs locaux. En outre, une certaine aisance dans la lecture des organigrammes lui permettra de planifier, dans d'excellentes conditions, ses projets de coopération avec le pays accréditaire. En effet, comment les attachés pourraient-ils intervenir dans des systèmes qu'ils ne connaîtraient pas ? Il en va de notre crédibilité à l'étranger. C'est aussi pour cette raison que nous avons choisi d'analyser minutieusement le système éducatif colombien. Par ailleurs, plus notre coopération, et nos agents, seront identifiés et intégrés dans les systèmes administratifs locaux et centraux (*ministères*), plus ils pourront influencer les politiques culturelles locales. Les coopérations culturelles, et c'est leur véritable but, représentent des moyens diplomatiques de l'expansion culturelle d'un pays.

⁵¹ Au sein du poste diplomatique, c'est l'Ambassadeur qui reçoit et interprète les instructions du MAEE. Ensuite, ces instructions seront d'abord transmises (*voie hiérarchique*) au Conseiller Coopération et d'Action Culturelle (COCAC) pour être ensuite livrées, en premier lieu, à l'ACE (*s'il y en a un*), et, en second lieu, à l'ACPF.

⁵² PORCHER Louis : *Enseigner-diffuser le français : une profession*, Hachette, Paris, 1987, pp 55-57.

⁵³ Les «*Transparences*», ce sont les mouvements des personnels culturels dans lesquels apparaissent les postes disponibles dans le réseau culturel français. Le terme de «*Transparence* » a été choisi pour faire taire les rumeurs selon lesquelles les postes étaient attribués «*non objectivement* » et avec une certaine «*opacité* ».

⁵⁴ Or pendant très (*trop*) longtemps, le seul fait d'être professeur certifié (*ou agrégé*) et diplômé de FLE était suffisant pour exercer, à ce niveau, dans le réseau culturel. En raison même de l'extension des missions d'un ACPF, ce n'est plus guère possible.

Si on observe plus spécifiquement le quatrième graphique, on constate que les attachés devraient avoir, si on tient compte de la diversité des habitus linguistico-culturels qu'ils doivent manipuler quotidiennement dans le cadre de leurs fonctions, une polyvalence linguistique et culturelle. L'habitus, c'est, d'après Louis Porcher⁵⁵, ce qui règle les choix culturels d'un individu, son «*comportement culturel*», «*la clef qui gouverne ses goûts dans divers domaines*». Autant Louis Porcher donne à ce vocable un sens sociologique et pratique (*il s'agit de connaître la légitimité de la langue et de la culture française dans un pays donné*), autant, en ce qui nous concerne, nous voyons en lui un moyen d'approcher une réalité assez fascinante : tout agent culturel devrait ressentir les influences grandissantes non seulement de la deuxième langue de travail mais aussi de sa culture d'adoption. Un Attaché «*idéal*» est celui qui prendrait toutes ses décisions en fonction des deux échelles de valeurs⁵⁶. L'ACPF devrait avoir des facultés d'adaptation hors-normes. Ce serait l'archétype de l'agent interculturel.

Hypothèse de la diffusion-réception : vers une diffusion systémique de la langue française ?

Notre travail va proposer, entre autres, une étude des missions de coopération linguistiques assumées par l'Attaché de Coopération pour le Français. La langue française ne sera pas considérée, a priori, comme un objet d'étude (*domaine de la linguistique*) mais surtout comme un objet d'exportation et de coopération (*diffusion de la langue française à l'étranger*). Par conséquent, dans notre recherche, l'étude de la pédagogie du Français Langue Etrangère⁵⁷ et l'étude de la francophonie ne seront pas prioritaires⁵⁸.

Nous avons considéré que la diffusion du français devait aussi être appréhendée en utilisant un point de vue inspiré des sciences politiques et du droit international public. La diffusion n'est donc pas, n'est donc plus seulement un acte esthétique et pédagogique mais un acte diplomatique. Les diffuseurs sont de moins en moins des professeurs, ce sont des experts. Par conséquent, le travail de l'ACPF est une illustration en actes de politiques décidées à Paris. Il participe à l'effort de survie et à l'influence de la Nation par des actes de planifications linguistiques. C'est tout le sens de la coopération linguistique.

La diffusion d'une langue fait partie d'un processus dynamique, complexe qui évolue à l'intérieur d'accords bilatéraux diplomatiques précis. La langue française est à la fois un objet d'exportation (*point de vue de la France*) et un

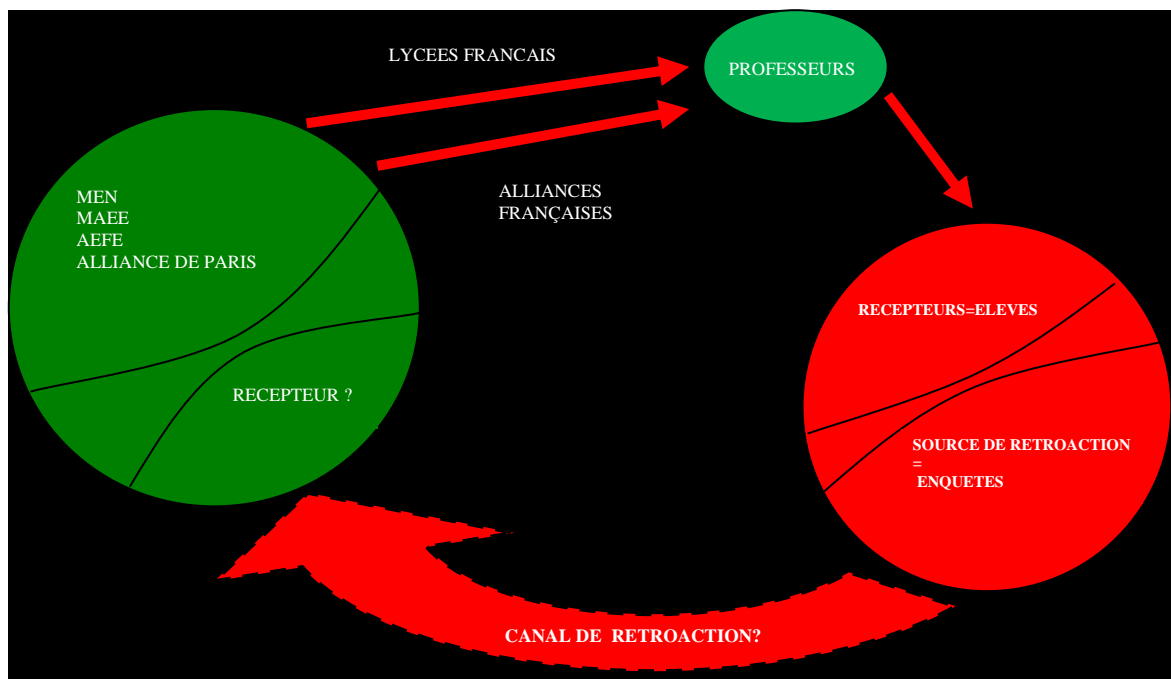
⁵⁵ PORCHER Louis : *Enseigner-diffuser le français : une profession*, Hachette, Paris, 1987, p 21.

⁵⁶ Nous n'avons pas signalé la langue anglaise laquelle, y compris en Amérique latine, sera amplement utilisée aussi bien dans un cadre bilatéral voire multilatérale que dans un cadre officiel voire officieux. D'ailleurs, les «*Transparences*» ministérielles du MAEE insistent désormais beaucoup sur cette habileté linguistique.

⁵⁷ La diffusion du français et la pédagogie du FLE appartiennent à des domaines différents. La diffusion du français est une préoccupation diplomatique. Mais on ne pourrait diffuser le français sans, à un moment donné, avoir recours à des pédagogues. Cependant, dans le chapitre consacré à la coopération éducative, nous avons proposé une étude des programmes colombiens de la langue française (*partie 3, chapitre 10*).

⁵⁸ En outre, la Colombie n'est pas un Etat francophone et l'Etat colombien ne fait partie d'aucune institution francophone.

objet d'importation (*point de vue du pays d'accueil*). Mais le processus ne s'arrête pas là. En effet, une fois que les modalités générales de diffusion auront été acceptées par les politiques et les agents administratifs du pays d'accueil, les experts français devront concevoir les logistiques d'expansion de notre langue, des planifications linguistiques adéquates dans le pays accréditaire. On dénombre donc trois dynamiques complémentaires.



Ce dernier graphique nous permet de comprendre qu'il y aurait un défaut dans les politiques linguistiques officielles. En effet, nous pouvons mettre en évidence une erreur dans l'appréciation de la problématique de la diffusion du français, un dysfonctionnement du dispositif français. Ce dysfonctionnement pourrait, un jour, être lourd de conséquences : on ne tient pas compte des opinions des récepteurs, à savoir des apprenants. Il n'existe pas de relation systémique et de réciprocité entre le MAEE et les apprenants. Autrement dit, notre dispositif de diffusion de français ne prévoit pas de *feed-back* (*ou boucle rétroactive*⁵⁹). C'est une curieuse diffusion sans boucle, sans informations précises⁶⁰ sur les habitus culturels et les opinions des apprenants.

C'est à partir de ce constat, de ce dysfonctionnement probable de notre système de diffusion, que nous avons conçu un des objectifs généraux⁶¹ de notre recherche qui sera de démontrer que les politiques ministérielles de diffusion ainsi que les planifications linguistiques orchestrées par les ACPF devraient impérativement tenir compte du concept de réception. On ne doit plus

⁵⁹ Le phénomène de la boucle de rétroaction a été observé par les cybernéticiens pour être repris, ensuite, par les théoriciens de l'information.

⁶⁰ Or les systèmes réussis apportent « à un processeur amont des informations sur le comportement induit par processeur aval ». LUGAN Jean-Claude : *La systémique sociale*, PUF, collection QSJ, 4^{ème} édition, Paris, 2005, p110.

⁶¹ Ou thèse sous-jacente.

baser notre coopération linguistique sur le seul concept de diffusion. C'est pour corroborer cette thèse que nous avons pensé à réaliser des enquêtes⁶² d'opinion auprès de récepteurs, en l'occurrence auprès d'un échantillonnage d'étudiants colombiens du Lycée français de Bogotá. Les enquêtes que nous avons réalisées en fonction de ce concept de réception représentent des éléments essentiels de notre travail de recherche.

Nous établirons à quel point ces enquêtes pourraient représenter des instruments sociolinguistiques de la diffusion et de la coopération linguistiques, voire des outils efficaces du «*marketing culturel*»⁶³. Elles nous permettront de profiler les apprenants et ainsi de concevoir nos planifications en fonction des caractéristiques des apprenants. Elles nous permettront de savoir, de source sûre, sans préjugés, si les apprenants-récepteurs de la diffusion ont ou non une bonne perception de notre langue et de notre culture, si le dispositif français de coopération linguistique est assez présent, identifié par les élèves...⁶⁴. Si nos hypothèses s'avéraient exactes, si notre méthode basée sur le concept de réception s'avérait probant, l'Attaché de Coopération pour le Français aurait, à sa disposition, un instrument de diffusion particulièrement précis et efficace. Cet agent de la coopération française, en raison même de sa polyvalence académique et de ses expériences professionnelles aurait un rôle déterminant dans la mise en place de cette nouvelle logique de diffusion.

Après avoir étudié les contextes administratifs parisiens (*MAEE*) et les contextes administratifs locaux (*SCAC*) du travail de l'Attaché de Coopération pour le Français, nous présenterons les évolutions et les contraintes de sa fonction (*première et deuxième partie*). En effet, on ne peut comprendre le sens d'une politique de diffusion sans en connaître ses origines administratives qu'elles soient ministérielles (*MAEE*) ou locales (*SCAC*). Ensuite, et avant d'aborder les différentes formes de coopération culturelle, nous préciserons les contextes juridiques des relations bilatérales et multilatérales. A cette occasion, nous démontrerons en quoi les missions d'un Attaché de Coopération devraient être de plus en plus intégrées dans une logique de coopération multilatérale. Une fois ces cadres posés, nous analyserons tous les domaines de coopération dans lesquels l'Attaché de Coopération pourrait intervenir, notamment s'il était en poste dans le *SCAC* de l'Ambassade de France en Colombie. En effet, on ne peut proposer une analyse des coopérations culturelles bilatérales sans se référer fréquemment à des exemples concrets choisis, en l'occurrence, dans le contexte colombien (*troisième partie*).

⁶² Voir troisième partie, chapitres 4, 5 et 6.

⁶³ Nous constaterons que notre réseau culturel associe régulièrement «*marketing*» et diffusion. Voir chapitre consacré aux Alliances Françaises (*partie 3, chapitre 7*).

⁶⁴ Par exemple, dans un cadre strictement télévisuel, ne devrait-on pas changer de politique de diffusion s'il était prouvé que les élèves des lycées français ne regardent pas ou presque pas TV5 ?

Première partie :

Les contextes administratifs ministériels et colombiens des missions de l'Attaché de Coopération pour le Français.

Introduction de la première partie.

Dans le cadre de notre approche des contextes des missions de l'Attaché de Coopération pour le Français, nous allons rendre compte, dans ce premier chapitre, des contextes ministériels de son action et des contraintes administratives qu'ils supposent. L'ACPF dépend d'une première hiérarchie, la hiérarchie ministérielle du MAEE. Comment comprendre la substance et les nuances des missions de diffusion et de coopération à la charge de l'ACPF sans comprendre leurs genèses, leurs origines «parisiennes»? Les planifications linguistiques et éducatives ne naissent pas du néant. Elles ont été patiemment élaborées dans les services de la DGCID⁶⁵ et/ou d'autres ministères (*MEN...*). C'est pourquoi, nous présenterons, au cours de cette première partie : **i/** l'organisation, les missions, les programmes (*185 et 209*) et les budgets culturels du Ministère des Affaires étrangères et européennes (*chapitre 1*); **ii/** les stratégies de la diffusion du français de la DGCID (*chapitre 2*); **iii/** des opérateurs de la politique extérieure française (*chapitre 3*). Malgré l'ampleur et la précision de ces analyses, inédites dans ce genre de travail sur les coopérations françaises, nous sommes persuadé qu'elles nous permettront de mieux comprendre le travail de cet agent, notamment dans ses aspects budgétaires, trop souvent ignorés. Et pourtant, toutes les actions des ACPF dépendent de l'évolution des crédits affectés à la coopération linguistique. Les recherches doctorales précédentes n'évoquent presque jamais les budgets ministériels et encore moins les rapports parlementaires correspondants. Or un ACPF, comme tout agent de l'Etat, gère des deniers publics; un budget ministériel exprime une volonté politique. Il devrait donc connaître exactement la provenance des fonds qu'il gère, au moins pour comprendre le poids et le sens de ses responsabilités. Enfin, dans le chapitre 4, nous décrirons la seconde hiérarchie dont il dépend. En effet, l'ACPF, en plus d'obéir à une hiérarchie ministérielle, dépend aussi d'une hiérarchie locale, celle du Service culturel de l'Ambassade. Le SCAC représente le relais, à l'étranger, des politiques élaborées à Paris.

Chapitre 1 :

Les contextes administratifs ministériels.

Introduction.

⁶⁵ Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement. Les auteurs des documents que nous avons consultés utilisent fréquemment les acronymes (*ou sigles*) du MAEE (*CID, DE...*), d'où leur présence dans cette thèse. Se reporter à la fin du sommaire et voir le document : «*sélection de sigles et d'abréviations* ».

Voir aussi les siglaires du MAEE et du MEN :

-http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/ministere_817/publications_827/cooperation-internationale-developpement_3030/serie-evaluations_4632/evaluations-2004_4639/appui-cooperation-non-gouvernementale-au-cambodge_4622/sigles-abreviations_11588.html
- <http://www.education.gouv.fr/pid95/sigles.html>

Dans ce premier chapitre de la première partie de notre thèse, notre objectif majeur est de démontrer à quel point la connaissance des cadres, des missions et des programmes ministériels est indispensable à la compréhension des actions de planification que cet agent de la diffusion de la culture et de la langue françaises mettra en place à l'étranger.

I/ L'organisation administrative du MAEE.

A/ L'organisation de l'administration centrale du MAEE.

Le Ministère des Affaires étrangères et européennes est le grand organisateur de la diplomatie française. Mais il garde, selon Monsieur Louis Duvernois, jalousement ses privilèges et imposerait, «*un monopole*» sur la politique extérieure de l'Etat français⁶⁶. Ce désir d'«*hégémonie*» entraînerait, continue le rapporteur du Sénat, des dysfonctionnements administratifs. Le MAEE, trop souvent, souligne l'homme politique, est juge et partie en matière de politique culturelle de l'Etat français. En 2004, il disposait de **80%** du budget de l'Etat consacré à l'action culturelle extérieure, loin devant le Ministère de l'Éducation nationale (**8,6%**) et très loin devant le Ministère de la culture (**2,3%**)⁶⁷.

Cependant, depuis quelques années, les crédits alloués aux missions du MAEE sont en baisse à tel point qu'ils ne représentent plus, en 2006, que **50%**⁶⁸ du budget total. La baisse des effectifs des agents du MAEE ne peut pas tout expliquer. En revanche, la part des autres ministères, au non de la politique de «*transversalité*» des actions, ne cesse, elle, d'augmenter. Les effectifs des personnels du Ministère de l'Intérieur à l'étranger continuent leur progression. En outre, le MINEFI⁶⁹ se voit attribuer de plus en plus de missions dignes d'intérêt⁷⁰. C'est, généralement, la répartition des budgets qui décident de l'importance croissante ou décroissante d'un Ministère. Voici, en 2008, les nouvelles proportions budgétaires ministérielles⁷¹: MAEE (**47%**), MEN (**19,6%**), Défense (**18,6%**), Intérieur (**4,4%**). Mais, ce qu'on a gagné en

⁶⁶ Rapport de Monsieur Louis DUVERNOIS, Sénateur : *Rapport d'information au nom de la Commission des Affaires culturelles sur La stratégie d'action culturelle de la France à l'étranger : pour une nouvelle stratégie de l'action culturelle extérieure de la France : de l'exception à l'influence*, 1^{er} décembre 2004. Le Sénateur, dans son rapport, parle même de «*chasse-gardée historique*».

<http://www.senat.fr/rap/r04-091/r04-0911.pdf>

⁶⁷ Rapport DUVERNOIS, op.cit.

⁶⁸ Rapport de Monsieur Philippe MARINI (*rapporteur général*), Sénateur : *Rapport général fait au nom de la Commission des Finances, du contrôle budgétaire et des comptes économiques de la Nation sur le projet de loi de finances pour 2007, Tome III, Moyens des politiques publiques et dispositions générales, Annexe 1, Action extérieure de l'Etat (rapporteur spécial : André Gouteyron)*, 23 novembre 2006,

http://www.senat.fr/rap/106-078-3/106-078-3_mono.html (rapport général).

<http://www.senat.fr/rap/106-078-31/106-078-311.pdf> (rapport spécial)

⁶⁹ MINEFI : Ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie.

⁷⁰ Le MINEFI «*est également l'interlocuteur privilégié des grands acteurs internationaux du développement : Fonds monétaire international (FMI) et Banque mondiale*». *Rapport d'information de messieurs PENNE G., DULAIT A. et Madame BRISEPIERRE P., Sénateurs, au nom de la Commission des Affaires étrangères, de la défense et de l'armée sur la réforme de la coopération*, 30 octobre 2001,

<http://www.senat.fr/rap/r01-046/r01-0460.html>

⁷¹ *Livre blanc sur la politique étrangère et européenne de la France (2008-2020)*, 11 juillet 2008, p 64,

http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/2LIVREBLANC_DEF.pdf

« *démocratisation* » des actions diplomatiques et culturelles, l'a-t-on gagné en cohérence ? Cette récente inflation des acteurs, malgré les nombreuses restructurations qu'a subies notre réseau culturel, pourrait entraver sérieusement la « *lisibilité* » même de notre dispositif de coopération.

Au sein du Ministère des Affaires étrangères qui est l'organe clef de la diplomatie qu'elle soit politique, culturelle, économique, on trouve plusieurs directions « *thématiques* » : Direction Générale des Affaires politiques et de Sécurité (*DGP*), Direction de la Coopération Européenne (*CE*), Direction des Affaires Économiques et Financières (*DE*), Direction Générale de l'Administration (*DGA*), Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement (*DGCID*), Direction des Français à l'étranger et des Étrangers en France (*FAE*), Direction des Affaires Juridiques (*DJ*), Direction de la Communication et de l'Information (*DCI*); soit 8 directions au lieu de 6 dans les années 70. Cet accroissement du nombre de directions a correspondu⁷², en fait, à une démultiplication des fonctions internationalisantes des Etats et plus précisément des Etats occidentaux, très friands d'actions humanitaires ou de coopérations bi et multilatérales ; d'où le besoin d'un plus grand nombre de fonctionnaires et d'experts internationaux aussi bien généralistes que spécialistes.

Les directions sont à leur tour divisées en plusieurs sous-directions. Ces quelques considérations nous montrent déjà, à quel point, l'organisation centrale du MAEE est très lourde et complexe⁷³. Voici, à présent, la description de la direction chargée des coopérations culturelles : la DGCID.

1/ La DGCID⁷⁴.

Le rôle principal de la DGCID est de mettre en place toutes les formes de coopérations bilatérales ou multilatérales, notamment dans les pays hors champ⁷⁵. A cette fin, cette Direction dispose de crédits publics qui varient en fonction des budgets accordés par le Gouvernement français. Une fois accordés, les budgets sont ventilés dans les différentes Sous-directions soit en fonction de priorités « *thématiques* »⁷⁶ soit en fonction de priorités « *géographiques* »⁷⁷. Tout dépendra des priorités du moment. La DGCID dispose de moyens institutionnels conséquents: « *la Direction générale de la Coopération Internationale et du Développement coordonne les actions des ministères concernés et les initiatives des autres acteurs publics et privés. Elle*

⁷² Le MAEE était en expansion mais ce n'est plus le cas, vu les restrictions budgétaires drastiques successives que connaît, ces dernières années, ce ministère.

⁷³ L'Annuaire diplomatique et consulaire de 2005 consacre 220 pages (« *papier bible* ») à la description de l'administration centrale du MAEE.

⁷⁴ Nous nous baserons sur l'Arrêté du 23 août 2004 modifiant l'Arrêté du 10 décembre 1998 « *Relatif à l'organisation de l'administration centrale du MAEE* », voir Annexe 2. La DGCID, avant la réforme, s'appelait la DGRCSST.

⁷⁵ C'est-à-dire hors des pays africains francophones pour lesquels il existe des organisations francophones comme l'OIF. Par ailleurs, les actions mises en œuvre en Afrique francophone relèvent davantage de la diplomatie politique au nom du principe du « *pré-carré* » (*zone traditionnelle de l'influence française en Afrique*).

⁷⁶ Exemples : coopération universitaire, politique audiovisuelle...

⁷⁷ Exemples : pays du Cône Sud...

fait appel à de grands opérateurs (Association française d'action artistique (AFAA⁷⁸), Alliances Françaises, RFI, Edufrance) et s'appuie sur un réseau étendu de services de coopération, d'établissements culturels et d'instituts de recherche⁷⁹ ». Voici, son organisation générale⁸⁰ :

⁷⁸ Association Française d'Action Artistique, voir infra.

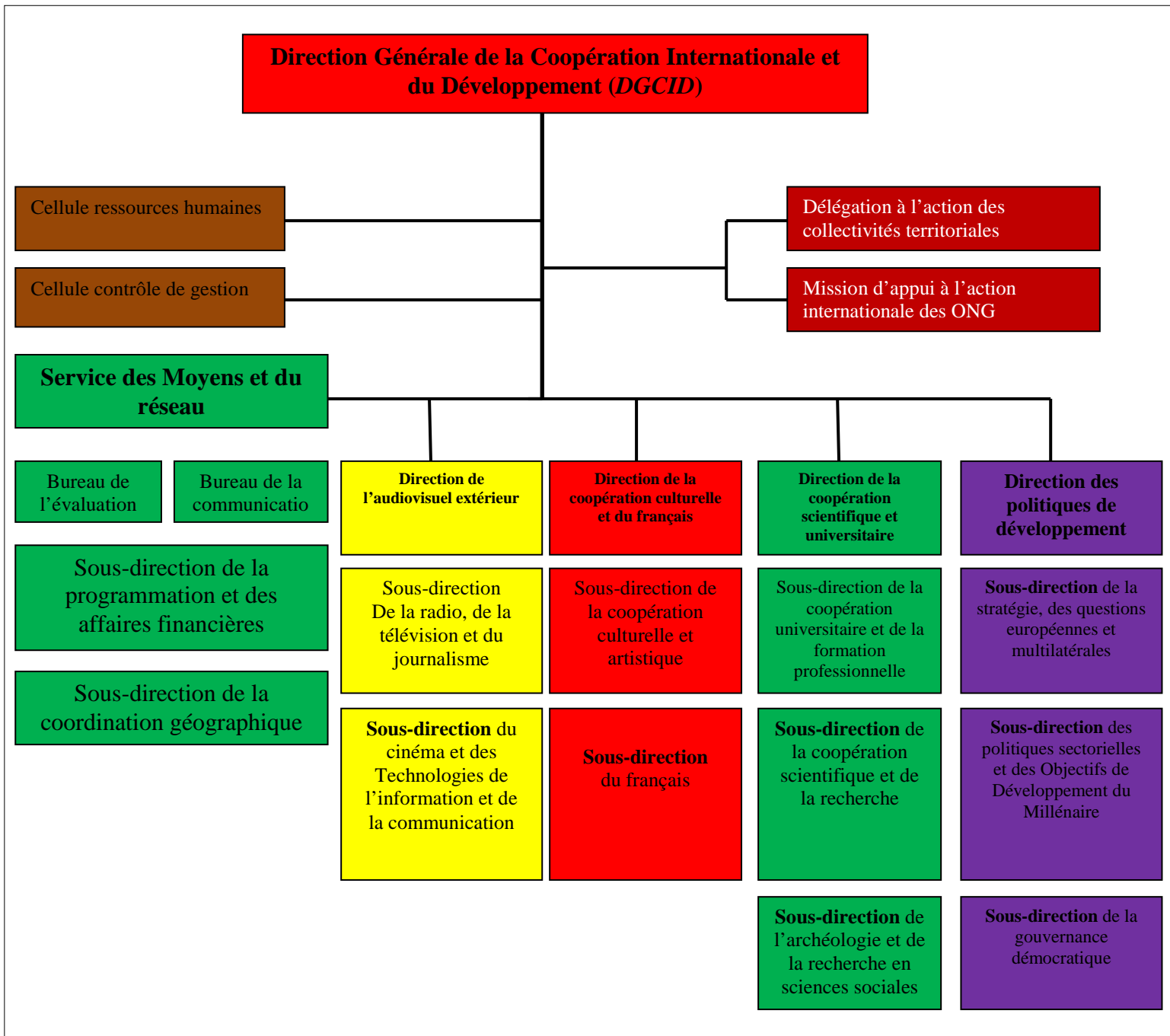
⁷⁹ *Rapport d'activité* du MAEE, 2004,

http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/ministere_817/activite-budget_824/rapports-activite_3886/rapport-activite-2004_10702/culture-science_11262/culture-science_21240.html

Attention, depuis 2004, des opérateurs ont changé de noms : l'agence Edufrance est devenue CampusFrance, l'AFAA est devenue CulturesFrance, voir infra.

⁸⁰ D'après l'organigramme de 2008, voir le site du

MAEE : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/article_imprim.php3?id_article=7665



La Direction Générale est divisée en plusieurs directions «*verticales*» qui représentent autant d'activités diplomatiques et culturelles différentes : Direction de l'Audiovisuel extérieur, Direction de la Coopération Culturelle et du Français (DCCF), Direction de la Coopération Scientifique et Universitaire, Direction du Développement et de la Coopération Technique, Direction de la Coopération Scientifique et Universitaire ... Elle dispose aussi de services «*transversaux*» ou «*horizontaux*» chargés de piloter, voire de coordonner les actions «*thématiques*» de toutes les Directions du MAEE : *le Service de la Stratégie, des Moyens et de l'Évaluation (CID/SME)*. Ce dernier service dispose, d'ailleurs, d'une sous-direction particulièrement importante dans le cadre des coopérations culturelles bilatérales et multilatérale; il s'agit de la Sous-direction

des stratégies de coopération (CID/SME/SQM/S)⁸¹. Les attachés seront priés de suivre, dans leurs pays d'affectation et sous le couvert du Conseiller culturel du SCAC, les accords instaurés par la DGCID avec les représentations des organismes multilatéraux.

2/ La DCCF.

Parmi les directions de la DGCID, il y en a une qui nous intéresse au plus haut point, c'est la DCCF qui : «...élabore et met en œuvre les projets de coopération dans les domaines de la culture, de l'art, de l'enseignement et de la diffusion de la langue française. Elle oriente la stratégie et suit le contrôle des activités des opérateurs français, notamment l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) et l'Association française d'action artistique (AFAA)»⁸².

Cette DCCF est, à son tour, divisée en plusieurs sous-directions « thématiques » :

La Sous-direction de la coopération culturelle et artistique qui : « élabore et met en œuvre les programmes et projets de coopération culturelle et artistique et apporte son soutien à la diffusion du livre et des supports écrits de langue française. Elle veille à l'animation du réseau des établissements culturels de l'Etat à l'étranger, dont elle assure le contrôle et la gestion»⁸³.

3/ La Sous-direction pour le français (CID/CCF/F⁸⁴):

La Sous-direction pour le Français « élabore et met en œuvre les programmes et projets consacrés à l'enseignement et à l'emploi de la langue française, en coordination avec le réseau des établissements culturels, des Alliances et des établissements français à l'étranger et en coopération avec les systèmes d'enseignement étrangers »⁸⁵. A l'étranger, ce seront les attachés de coopération pour le français, sous l'autorité du Conseiller culturel, qui seront chargés, dans les SCAC⁸⁶ des ambassades, de mettre en œuvre les politiques linguistiques et les directives de cette Sous-direction.

⁸¹ Voici son organisation interne (*cette Sous-direction est si importante dans la gestion française des relations multilatérales que nous avons préféré la présenter en détail*) :

Pôle 1 : moyens d'appui au multilatéral (*fonds fiduciaires, experts associés, FCI, politiques culturelles (UNESCO)*).

Pôle 2 : pilotage de la coopération française : CICID (*Comité Interministériel de la Coopération Internationale et du Développement*), AFD, statistiques, DSP, instruments de l'aide.

Pôle 3 : financement international du développement (*IFIS, Nations Unies, bailleurs bilatéraux hors Europe, OCDE, développement durable, HCCI*).

Pôle 4 : questions européennes (*institutions communautaires, bailleurs bilatéraux européens*).

Pôle 5 : études et analyses sur le développement, suivi des questions transversales sur l'APD.

Annuaire diplomatique et consulaire de la République française, MAEE, Paris, Paris, 2005, pp266-268.

⁸² Arrêté du 23 août 2004, J.O. n° 196 du 24 août 2004, voir Annexe 2.

⁸³ Arrêté du 23 août 2004, J.O. n° 196 du 24 août 2004, voir Annexe 2.

⁸⁴ CID pour "Coopération Internationale et Développement" (DGCID); CCF pour "Coopération Culturelle et du Français" (DCCF), F pour "Français".

⁸⁵ Journal Officiel de la République française : Arrêté du 8 mars 2006 modifiant l'Arrêté du 10 décembre 1998 relatif à l'organisation de l'administration centrale du ministère des affaires étrangères. Article 18, alinéa 3 (voir Annexe 3).

⁸⁶ Service de Coopération et d'Action Culturelle.

Ses effectifs :

La Sous-direction pour le Français réunit essentiellement des chargés de missions. Ce sont, a priori, des détachés du MEN c'est-à-dire qu'ils sont titulaires du Ministère de l'Éducation nationale mais ont été provisoirement placés au MAEE, notamment en raison de l'excellence des services rendus à l'étranger en tant qu'attachés de coopération. Ce sont «*les penseurs*» et «*les stratèges*» des politiques linguistiques de la France à l'étranger.

En 1993, la répartition des agents affectés au MAEE et des agents affectés dans des SCAC était la suivante : il y avait 9 personnels affectés⁸⁷ à la Sous-direction de la Coopération linguistique et éducative de Paris (*dont 5 chargés de mission*) pour 1200 agents de la diffusion linguistique placés à l'étranger⁸⁸. De nos jours, nous comptons 20 personnels (*dont 10 chargés de mission*) placés à la Sous-direction du Français, ce qui représente une progression non négligeable. Les effectifs à l'étranger ont, quant à eux, chuté : seulement 700 agents⁸⁹ sont désormais chargés de la diffusion du français dans le monde⁹⁰.

Depuis septembre 2007, c'est Monsieur Rebaud, professeur agrégé, qui est placé à la tête de la Sous-direction. L'ancienne Directrice, Madame Lovy, elle, était Conseillère des Affaires étrangères. Par la nomination de cette dernière, le MAEE avait peut-être voulu signifier que la diffusion du français n'était pas le monopole des enseignants^{91 92}. Par conséquent, cette Sous-direction fait l'objet d'une lutte d'influence très symbolique entre les personnels titulaires du MAEE et les personnels du MEN. Cette rivalité, nous la retrouverons dans les postes diplomatiques.

Sa structure :

Cette Sous-direction est divisée en plusieurs services⁹³ :

- Bureau du plurilinguisme (*CID/CCF/F1*)⁹⁴ :

⁸⁷ Sources : i/ Organigramme de la Sous-direction de la Coopération Linguistique et éducative (1993), (voir Annexe 6); ii/ Brochure du MAEE-DGCID : *Promouvoir la Langue française dans le monde, une priorité du ministère des affaires étrangères et européennes*, juillet 2007. C'est Monsieur RIGNAUD, un des responsables du Plan de relance du français, qui a bien voulu nous offrir cette brochure lors de notre entretien à la Sous-direction du français.

⁸⁸ Il n'y avait pas que des ACPF (*lecteurs, VI...*).

⁸⁹ « *Près de 700 agents en charge de la Coopération linguistique, répartis entre les Ambassades de France...sont chargés de promouvoir la langue française à travers le monde* ». *Promouvoir la langue française dans le monde, une priorité du ministère des Affaires étrangères*, brochure du MAEE-DGCID, juillet 2007.

⁹⁰ Nous constatons une autre évolution : les détachés du MEN (*chargés de mission*) ne sont plus en position de monopole absolu dans la section parisienne de la diffusion du français puisqu'ils doivent partager leurs bureaux avec trois Secrétaires de chancellerie, titulaires, donc, du MAEE.

⁹¹ Cependant, juste après l'affectation de Monsieur Rebaud, un syndicat d'enseignants s'est empressé de placer une remarque assez sarcastique : « *un professionnel de l'action culturelle succède à une diplomate* », ce qui sous-entend que la diplomate en question n'était pas vraiment une professionnelle (*de la culture*).

⁹² Voir deuxième partie.

⁹³ Voir Annexe 7.

- Bureau des solidarités francophones (CID/CCF/F2) :
- Bureau des nouveaux publics pour le français (CID/CCF/F3) :
- Bureau des appuis logistiques (CID/CCF/F4)⁹⁵.

Ses missions:

Les politiques de sauvegarde et de promotion de la langue française représentent les missions principales de cette Sous-direction. Mais ces deux missions entraînent toutes les autres. Plus la langue française sera répandue dans le monde, plus les autres formes de coopération seront faciles à implémenter. En effet, la politique du français représente le « *ciment ou le dénominateur commun* »⁹⁶ de la politique extérieure française^{97 98}.

Les actions linguistiques «transversales» de la CID/CCF/F (avec les autres services culturels de la DGCID):

⁹⁴ Ce bureau représente donc la matérialisation d'un des objectifs majeurs des politiques linguistiques du MAEE (voir *infra*).

⁹⁵ Ce service dispose de deux instruments de coopération fondamentaux : *i/* procédures FSP (*Fonds de Solidarité Prioritaire*) ; *ii/* programme FLAM (voir *Annexe 12*). La Sous-direction a mis en place un système d'aide financière destinée aux associations qui permettent à des élèves français ou binationaux de « *conserver la pratique de la langue française et le contact avec (leur) culture, en suivant, dans un contexte extrascolaire, des cours spécifiques* ». *Programme de consolidation du français langue maternelle*, DGCID, Sous-direction du français, 2005, <http://www.senateurssocialisteshorsdefrance.net/Note-Inf-05.pdf>

⁹⁶(de) RAYMOND J.F : *L'action culturelle extérieure de la France*, la Documentation française, Paris, 2000, p 61.

⁹⁷ Propos de Monsieur GARCIA, Direction du Personnel et de l'Administration générale : *Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*, Actes, septembre 1992, MAE, Paris, p 23.

⁹⁸ Les missions secondaires de la Sous-direction de la coopération linguistique et éducative, à l'époque de la DGRCS, étaient les suivantes :

- «définir les orientations de notre politique linguistique extérieure ;
- participer à l'élaboration et à la conduite de programmes de coopération éducative;
- participer à la mise en œuvre de programmes de coopération universitaire en intervenant plus spécifiquement dans les relations avec les Départements d'Études françaises, les filières francophones ainsi qu'auprès de l'ensemble des établissements d'enseignement supérieurs pour les programmes d'enseignement du français aux non-spécialistes ;
- assurer la liaison, en concertation avec nos partenaires étrangers, avec les établissements étrangers (dotés de) programmes de français renforcés (et) ayant passé des accords spécifiques avec la France (sections « bilingues », établissements intégrés, etc.) ;
- participer à l'élaboration de programmes dans le domaine de l'audiovisuel éducatif, de l'enseignement à distance, du français de spécialité, de la traduction et de l'interprétariat ;
- participer à l'élaboration des accords bilatéraux en matière de coopération linguistique, éducative et universitaire ;
- participer à l'élaboration des programmes budgétaires pour les crédits de coopération ;
- procéder à la sélection et contribuer au recrutement des personnels de coopération linguistique et éducative affectés à l'étranger».

L'ancien organigramme décrivait de manière bien plus complète les actions et les sous-actions prévues dans le cadre des coopérations linguistique, universitaire et éducative. C'est pourquoi nous l'avons reproduit dans son intégralité. On pourrait aussi en déduire que les politiques linguistiques de cette époque étaient plus développées et précises. Les moyens budgétaires étaient plus conséquents (voir *infra*).

Dès 1989, on insistait sur le concept de «transversalité» : «la politique linguistique extérieure de la France n'est pas l'apanage d'un seul service, aussi spécialisé soit-il, et ce tant dans les postes qu'au Département⁹⁹. Une véritable politique linguistique appelle donc la conjugaison de moyens relevant de divers services»¹⁰⁰. En effet, plusieurs services de la DGCID, seraient susceptibles d'intervenir dans la diffusion de la langue et de la culture françaises : **i/** Sous-direction de la coopération culturelle et artistique (CID/CCF/C); **ii/** Division de l'écrit et des médiathèques (CID/CCF/CE); **iii/** Bureau des établissements culturels et des Alliances Françaises (CID/CCF/CCA); **iv/** Direction de la coopération universitaire et technique (CID/SUR); **v/** Sous-direction de la coopération scientifique et de la recherche.

B/ Vers la fin d'une époque ?

La création de la DGCID résulte, suite à la réforme du 4 février 1998, de la fusion du MAEE et de l'ancien Ministère de la Coopération ou, plus précisément, de l'intégration des structures du secrétariat d'Etat de la Coopération et de la Francophonie dans le Ministère des Affaires étrangères. C'est sûrement cette origine administrative qui explique que cette Direction soit encore la Direction la plus importante du Ministère des Affaires étrangères tant au niveau du nombre de personnels qu'en terme de budget¹⁰¹. Certains hauts-fonctionnaires, cependant, ne sont pas dupes. Ces dizaines de services et de sous-services que compte cette Direction peuvent, en fait, cacher bien des incompétences et des convoitises¹⁰². En tous cas c'est un monde, en apparence, bien étrange et atypique : « le «cinquième étage»...est considéré avec un mélange de convoitise et de condescendance¹⁰³ : la masse des crédits qu'il gère, l'hétérogénéité des personnels, où les enseignants détachés et les contractuels l'emportent sur les diplomates. Il s'en (ressent¹⁰⁴) un sentiment diffus d'incompréhension et de malaise...la Direction Générale ne saurait être regardée, ainsi qu'elle l'est parfois, comme une réserve de crédits ou de personnels, ou pour tout dire, une manière d'exil pour le personnel diplomatique¹⁰⁵, le réceptacle des agents déficients ou pour tout dire comme un corps un peu étranger, encombrant et gourmand¹⁰⁶ »¹⁰⁷. Ce commentaire de 1979, signalait, déjà, implicitement, le besoin d'une réforme radicale.

⁹⁹ C'est-à-dire le MAEE.

¹⁰⁰ AUBERT.B (Sous-directeur de la politique linguistique de la DGRCST) : *Rapport d'orientations et perspectives*, Sous-direction à la politique linguistique, Paris, septembre 1989, pp 2-9 (cité par FARO-HANOUN Violette : *Etudes des conditions optimales de développement de la diffusion du français dans le cône sud hispanophone (Argentine, Chili, Paraguay, Uruguay, thèse pour le doctorat, sous la Direction de Monsieur le Professeur Louis Porcher, 1994-1995, Paris III, p 411)*.

¹⁰¹ Environ **50%** du budget total du MAEE. Rapport DUVERNOIS, op.cit.

¹⁰² Par exemple, la légende veut que ce sont les chargés de mission qui sont les premiers et les mieux servis à l'issue des «Transparences» organisées par les Postes et cette même DGCID. Leurs bureaux étant proches de ceux des décideurs du MAEE, ils auraient les meilleurs postes du réseau culturel ou les meilleures missions de courte durée (*très rentables*).

¹⁰³ Les diplomates de carrière, eux, sont assurés d'avoir de nombreuses et longues missions à l'étranger. Ce statut pourrait les amener à regarder de haut tout personnel qui serait détaché.

¹⁰⁴ Illisible sur la photocopie.

¹⁰⁵ Exerçant pourtant, a priori, non dans les services culturels mais dans les services réservés aux diplomates de carrière (*services politiques*).

¹⁰⁶ Allusion aux primes de mission.

D'autres observateurs notent aussi un certain gâchis : « *un besoin accru en personnels plus « professionnels » en découle, tant dans la voie généraliste (il s'agit de certains attachés linguistiques appelés à réaliser des tâches très diversifiées dans un grand nombre de postes) que dans celle des spécialisations particulières (les attachés scientifiques ou techniques en sont un exemple)...Les exigences de qualification tranchent avec la réalité où tout le monde fait un peu de tout, et l'on peut constater une prolifération des services qui détruit toute logique dans l'organigramme* »¹⁰⁸.

De nos jours encore, le MAEE emploie toujours des milliers de personnels contractuels : « *à noter que 70% des agents de catégorie A ne sont pas des agents titulaires du ministère des affaires étrangères et européennes (titulaires détachés d'autres administrations, agriculture, santé, éducation, finances...) traduisant la diversité des métiers de la DGCID* »¹⁰⁹. Mais, cette fois-ci, les agents contractuels seraient sérieusement menacés par les réformes envisagées de l'Etat français et plus précisément par les restructurations du réseau culturel à l'étranger : « *dans le collimateur de cette restructuration annoncée*¹¹⁰, *pas moins de 161 services de coopération et d'action culturelle, 145 centres et instituts culturels, 206 Alliances Françaises et 27 centre de recherche, autrement dit le cœur de notre réseau d'influence français à l'étranger* »¹¹¹.

Pour mettre de l'ordre dans ce « *chaos administratif* », certains experts pensent que la solution idéale serait une privatisation partielle de la coopération française en attribuant des missions étatiques à des opérateurs privés¹¹². Mais il faut bien comprendre les intérêts sous-jacents de ces réflexions : grâce à la pratique de plus en plus généralisée de l'autofinancement, notre réseau est devenu largement solvable et rentable. En effet, selon le même article : « *pour un euro de projets engagé par la France, le MAEE en collecte trois minimum, voire 5 ou 6 selon les pays et les secteurs. Le chiffre d'affaires du réseau avoisine le milliard d'euros* »¹¹³. L'Etat perdrait ainsi une source de gains mais surtout d'influence.

¹⁰⁷ RIGAUD Jacques : *Rapport au ministre des Affaires étrangères sur les relations culturelles extérieures*, La Documentation française, Paris, 1979, p 89.

¹⁰⁸ FARO-HANOUN Violette : *Etudes des conditions optimales de développement de la diffusion du français dans le cône sud hispanophone (Argentine, Chili, Paraguay, Uruguay)*, thèse pour le doctorat, Tome 1, sous la Direction de Monsieur le Professeur Louis Porcher, Paris III, 1994-1995, p 381.

¹⁰⁹ PLF 2008. Le site du Ministère du Budget, des Comptes Publics et de la Fonction publique propose, chaque année, des analyses des budgets de l'Etat français. Plus précisément, pour les budgets de la mission « *Action Extérieure de l'Etat* » et les programmes qui en dépendent, voir : http://www.performancepublique.gouv.fr/farandole/2008/pap/pdf/PAP2008_BG_Action_exterieure_Etat.pdf

NOTA : pour connaître le PLF de 2007, il suffit de remplacer, dans l'adresse ci-dessus, 2008 par 2007.

¹¹⁰ En effet, au vu de ces chiffres, c'est bien la fin d'une époque faste qui est annoncée. Le MAEE ne serait plus pour bien longtemps « *la plus grande entreprise culturelle du monde* ».

¹¹¹ (d) ALANDON F. : La réforme de l'Etat vise le réseau culturel français à l'étranger, *La Croix*, 17 décembre 2007. <http://fle.asso.free.fr/Presse/20071217CROIX.htm>

¹¹² Principe d'« *externalisation des moyens* ».

¹¹³ (d) ALANDON F. : La réforme de l'Etat vise le réseau culturel français à l'étranger, *La Croix*, 17 décembre 2007. <http://fle.asso.free.fr/Presse/20071217CROIX.htm>

Une réforme d'ampleur n'est pas tout à fait encore à l'ordre du jour¹¹⁴. C'est encore l'*Arrêté du 23 août 2004* et l'*Arrêté du 10 décembre 1998*, relatifs à l'organisation de l'administration centrale du ministère des affaires étrangères, qui régissent le MAEE. Cependant, il faudra au moins songer à créer de nouveaux corps¹¹⁵ au sein du MAEE, au moins pour contribuer à effacer cette impression presque unanime de confusion et d'inefficacité.

Pour conclure cette présentation du MAEE, on pourrait évoquer la probable création du SEAE (*Service Européen d'Action Extérieure*) qui serait en charge d'une partie de la politique extérieure européenne et donc d'une partie de la politique extérieure tous les Etats membres. Si ce service était créé, que deviendrait le MAEE ? Quelles seraient ses nouvelles missions ? Les fonctionnaires du MAEE y seraient-ils détachés¹¹⁶ ? En serait-il de même pour les agents déjà détachés au MAEE ? L'Europe récupérerait-elle un jour une partie de notre réseau culturel ? Pourquoi, ne pas envisager, dès maintenant, la création de lycées européens ?

II/ Le programme 185 : «Rayonnement culturel et scientifique».

A/ Les contextes.

Les contextes budgétaires.

.Les étapes du budget :

Les étapes prévues dans la mise en place des budgets publics¹¹⁷ sont les suivantes¹¹⁸: **i/ première étape** : publication (ou *première annonce*), par le gouvernement, des PLF (*Projet de Lois de Finance*) ; **ii/ deuxième étape** : vote de la Loi de Finance Initiale (*LFI*) (ou *deuxième annonce*) ; **iii/ troisième étape** : apparition des lois de finances rectificatives ou « *collectives* » **iv/ quatrième étape** : vote de règlement définitif par le Parlement.

.La LOLF¹¹⁹ :

C'est la LOLF qui établit les modalités générales de la gestion des budgets de l'Etat. Elle vise à «*à moderniser la gestion publique et à renouveler la nature et les outils de contrôle parlementaire, en confiant aux gestionnaires publics davantage de liberté*¹²⁰ en contrepartie d'une plus grande responsabilité. Son

¹¹⁴ Cette remarque a été rédigée bien avant l'annonce, en 2008, de la création de la « *Direction Générale de la Mondialisation, du Développement et du Partenariat (DGMDP)* », voir conclusion générale.

¹¹⁵ ...via, par exemple, la titularisation des chargés de missions et des attachés de coopération qui auraient exercé un certain temps au sein du MAEE.

¹¹⁶ C'est du moins une perspective envisagée par Monsieur Lebris, Préfet honoraire : « *la perspective de la création du SEAE me paraît justifier que le ministère des affaires étrangères se prépare d'ors et déjà à y consacrer une partie de ses ressources humaines* ». *Réflexion et propositions sur l'organisation et le fonctionnement des services de l'Etat à l'étranger*, 2004, p 78.

<http://les.rapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/054000440/0000.pdf>

¹¹⁷ BASLÉ M.: *Le Budget de l'Etat*, collection «*Repères*», La Découverte, 2004, p 78.

¹¹⁸ Les écarts budgétaires entre les différentes étapes peuvent être importants.

¹¹⁹ La Loi Organique relative aux Lois de Finances est entrée en vigueur en 2006.

¹²⁰ ...notamment grâce au principe de «*fongibilité*» qui permet une destination des crédits différente de celle qui avait été prévue au départ.

principal objectif est de passer d'une culture de moyens à une culture de performance¹²¹. La gestion publique est donc orientée vers les résultats et la recherche de l'efficacité¹²²». Une certaine transparence est de plus en plus exigée. C'est pourquoi, on trouvera désormais, dans tout projet¹²³ impliquant les deniers de l'Etat, une nouvelle présentation budgétaire avec trois grandes distinctions : missions-programmes¹²⁴- dotations (ou crédits¹²⁵) : Le tout forme le PAF¹²⁶ qui doit comporter les précisions suivantes¹²⁷ : **i/** la présentation stratégique du projet ; **ii/** la présentation du programme et de ses actions; **iii/** la présentation des objectifs et de ses indicateurs de performance ; **iv/** la justification au premier euro des crédits; **v/** une présentation des opérateurs et de leurs emplois ; **vi/** la présentation des coûts associés à chaque action.

.L'évolution du budget du MAEE.

Afin de réaliser ses missions, le MAEE dispose d'un budget dont voici l'évolution depuis quelques années¹²⁸:

Années	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Part du budget du MAEE dans le PIB ¹²⁹	1,26%	1,31%	1,28%	1,32%	1,32%	1,32%	1,33%	1,42%	1,38%

Ce tableau nous permet d'apprécier la stabilité des crédits octroyés au MAEE depuis 2000. Mais cette stabilité est de façade, elle ne signifie pas une stabilité pour toutes les attributions budgétaires et notamment pour les budgets culturels. Le Sénateur Marini évoque une « *progression optique* » du budget. En effet, s'il existe des crédits supplémentaires, ils ne sont pas attribués, a priori, à la diffusion culturelle et linguistique de la France mais aux diverses missions françaises de l'ONU, plus visibles au niveau international : maintien de la paix au Liban...

¹²¹ ...donc avec moins de moyens...

¹²² Site de l'Université P. Sabatier : <http://www.ups-tlse.fr/INTRANET/Contrat2007/Lolf.pdf> (lien disparu).

¹²³ ... que ce soit une action, un programme, un projet ou une planification linguistique.

¹²⁴ Avec les actions et les sous-actions correspondantes.

¹²⁵ «Les crédits constitués d'autorisation d'engagement (AE) et de crédits de paiement (CP), sont détaillés selon la nomenclature par destination (programmes et actions) et par nature (Titres et catégories)» PLF 2008, Action extérieure de l'Etat, op.cit. **NOTA** : les crédits ministériels sont répartis en fonction d'enveloppes budgétaires c'est-à-dire, et selon l'appellation du MAEE, en fonction de Titres budgétaires : Titres II, III, IV, V, VI. A chaque Titre budgétaire correspond une série d'actions d'intervention.

¹²⁶ Projet Annuel de Performance.

¹²⁷ PLF 2008, Action extérieure de l'Etat, op.cit.

¹²⁸ Rapport de Monsieur BRANGER J.G., Sénateur : Avis présenté au nom de la Commission des Affaires étrangères, de la défense et des armées sur le projet de loi de finance pour 2008, Tome 1, Action extérieure de l'Etat (moyens de l'action internationale), 22 novembre 2007.

http://www.senat.fr/rap/a07-094-1/a07-094-1_mono.html

¹²⁹ Sans compter le Fond Européen de Développement (FED).

.Le rôle des Commissions des Affaires étrangères du Sénat¹³⁰ et de la Chambre des Députés.

Le contrôle parlementaire des budgets alloués à la politique étrangère de la France est un des attributs les plus jalousement gardés par les députés et les sénateurs. Chaque année, des sénateurs et des députés de différents partis politiques¹³¹, dans le cadre des Commissions des Affaires étrangères¹³², analysent, entre autres¹³³, les budgets proposés par le gouvernement et se prononcent ou non en leur faveur¹³⁴. Pour le budget 2008, ce sont les sénateurs Jean-Guy Branger et Ben Guiga qui ont examiné les budgets de l'Action extérieure de l'Etat. Il existe aussi des missions parlementaires qui se rendent dans les Postes diplomatiques¹³⁵.

- Les trois missions du MAEE.

. « **Action extérieure de l'Etat** ». C'est une mission ministérielle. Le MAEE est le seul responsable de son exécution. Elle représente **50%** des crédits du MAEE¹³⁶. Voici la ventilation thématique détaillée des crédits de cette mission (en millions d'euros)¹³⁷:

¹³⁰ Plus exactement c'est la Commission des affaires étrangères, de la Défense et les Forces armées du Sénat.

¹³¹ En fonction des partis politiques, certains choix budgétaires peuvent plaire ou non.

¹³² Chaque chambre du Parlement dispose d'une Commission des Affaires étrangères.

¹³³ « *La commission suit les questions de politique étrangère et de défense. Elle examine notamment les projets de loi de ratification des traités et accords internationaux* ». Site du Sénat : <http://www.senat.fr/commission/etr/index.html>

¹³⁴ D'où la formule consacrée qui figure dans la page de garde des rapports « *rapporteur pour avis* ». Les rapports parlementaires cités à la suite proviennent des sites Internet du Sénat et de la Chambre des députés :

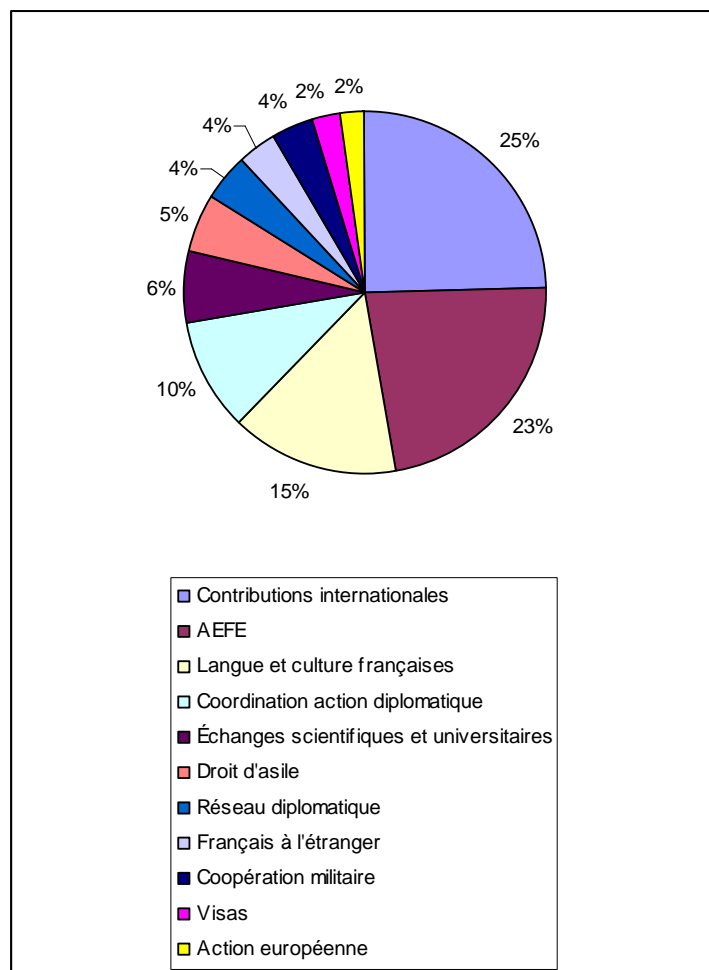
<http://www.senat.fr/themes/tr4.html>

<http://www.assemblee-nationale.fr/>

¹³⁵ On peut émettre des doutes sur l'efficacité réelle de ces missions qui sont souvent plus représentatives que de contrôle.

¹³⁶ Rapport MARINI, op.cit.

¹³⁷ Rapport MARINI, op.cit.



D'après ce «camembert», les politiques linguistiques représentaient, en 2006, le troisième budget de la mission « *Action extérieure* » du MAEE.

. « **Aide Publique au Développement** ». C'est une mission interministérielle. Plusieurs ministères œuvrent à sa réalisation : le MAEE et le MINEFI.

. « **Aide aux Médias** ». C'est une mission interministérielle. C'est le Premier ministre¹³⁸ et le MAEE¹³⁹ qui sont les responsables de cette mission.

Le CIMEE¹⁴⁰ est officiellement l'organisme chargé de réguler et de rendre cohérent l'ensemble des efforts ministériels à l'étranger. Par exemple, en 2006, il a préconisé une redistribution géographique plus logique des actions françaises extérieures. En effet, les actions « *africaines* »¹⁴¹ attirent une (trop) grande partie du budget du MAEE. Or il n'est pas encore sûr que l'avenir institutionnel de la langue française, voire de la culture française se joue en Afrique¹⁴².

¹³⁸ Notamment pour les programmes « *Presse* » et « *France 24* » (nouvelle chaîne française d'information internationale).

¹³⁹ A travers le programme 115 « *Audiovisuel extérieur* ».

¹⁴⁰ Comité Interministériel des Moyens de l'Etat à l'étranger. Cet organisme, pourtant crucial dans la définition des stratégies françaises, ne s'est pourtant réuni qu'une fois en 10 ans (2006). Son avenir est donc incertain.

¹⁴¹ Selon le Rapport MARINI, voici la répartition par continent : **34,3%** pour l'Afrique, **25,9%** pour l'Europe ; **13,1%** pour l'Amérique ; **11,1%** pour l'Asie, **11,7%** pour l'Afrique du Nord-Moyen-Orient.

¹⁴² En revanche, les forts taux de natalité dans certains pays africains, rendent cette zone, au niveau démographique, très intéressante.

Dans le tableau suivant, qui rend compte de la LFI de 2007¹⁴³, nous avons indiqué l'évolution des crédits attribués aux trois Missions du MAEE ainsi qu'aux programmes correspondants (*en millions d'euros*):

Mission « Action extérieure »			
	Ouverts en LFI 2006	Demandés pour 2007	Évolution en % (2006-2007)
105 « Action de la France en Europe et dans le Monde »	1410,08	1450,8	2,9
151 : « Français à l'étranger et étrangers en France »	281,46	287,1	2.0
185 : « Rayonnement culturel et scientifique »	517,65	526,4	1.6
Total de la mission	2209,2	2264,3	2,5
Mission « Médias »			
115 « Audiovisuel extérieur »	160,18	160,24	0
Mission « Aide publique au développement »			
209 « Solidarité avec les pays en développement »	2014,84	2126,6	5,5
TOTAUX :	4384,21	4551	3,8

Commentaires : suite à la Loi de finance 2006, les crédits de l'AEFE, qui appartenaient au programme 151, ont été rattachés au programme 185. Les crédits « Audiovisuel extérieur » ont été rattachés, eux, à la mission interministérielle « Médias ». Le programme le plus onéreux est celui intitulé « Action de la France dans en Europe et dans le monde ». Les budgets des programmes de la Mission « Action extérieure » progressent de **2,5%**. Cependant, pour 2008, il est prévu un budget général en augmentation seulement de **1,09%**¹⁴⁴. Les crédits du Programme 185 enregistrent une des plus faibles progressions du tableau. Conséquence : les SCAC devront renoncer à de nombreuses actions culturelles, éducatives et linguistiques. Pour l'année 2009, il est même prévu une baisse de **13%**...¹⁴⁵.

La Sénatrice Ben Guiga rend compte, dans le tableau suivant, de l'évolution, sur deux ans, des crédits affectés aux trois programmes suivants: 185,115 et 209 (2007)¹⁴⁶:

¹⁴³ D'après le rapport MARINI, op.cit.

¹⁴⁴ Rapport BRANGER, op.cit.

¹⁴⁵ Rapport CERISIER-BEN GUIGA (2008).

¹⁴⁶ Rapports de Madame CERISIER-BEN GUIGA, Sénatrice :

Rapport de 2006 pour le Projet de Loi de Finances de 2007, *Avis présenté au nom de la commission des Affaires étrangères, de la défense et des forces armées sur le projet de loi de finances pour 2007, Tome II, Action extérieure de l'Etat (action culturelle et scientifique)*, 23 novembre 2006.

<http://www.senat.fr/rap/a06-081-2/a06-081-2.html>

Rapport de 2007 pour le Projet de Loi de Finances de 2008, *Avis présenté au nom de la commission des Affaires étrangères, de la défense et des forces armées sur le projet de loi de finances pour 2008, Tome II, Action extérieure de l'Etat (action culturelle et scientifique)*, 22 novembre 2007.

<http://www.senat.fr/rap/a07-094-2/a07-094-21.pdf>

Hors Titre II ¹⁴⁷	LFI (2006)	LFI (2007)	PLF (2008)
Programme 185 « Rayonnement » :	428 590 600	389 209 271	396 945
Programme 115 « Audiovisuel extérieur » :	160177232	159191844	159191844
Programme 209 « Solidarité » :	1940 639 713	1872 915600	1848000000
Total des programmes (185, 115, 209)	2529 407 545	2 421 316 715	2 404137286
BUDGET TOTAL MAEE	4 392 080 305	4 533 256 762	4 534 574 608
Pourcentages	57,57%	53,41%	53%

D'après ce tableau, les baisses des crédits sont générales.

Les budgets des directions de la DGCID :

Voici l'évolution des budgets des différentes directions thématiques de la DGCID¹⁴⁸:

	1999	2000	2001
DATC ¹⁴⁹	120 496	580 507	139 720
DCCF ¹⁵⁰	1 859 945	1 147 637	1 077 042
DDCT ¹⁵¹	782 404	1 915 886	3 217 177
DSUR ¹⁵²	964 860	910 279	905 041
Inter-directions	20 437	584 642	814 078
Total DGCID	3 748 142	5 138 951	6 153 057

Commentaires¹⁵³: les crédits de la DGCID ne cessent globalement d'augmenter pour cette période. Inversement, les crédits accordés à la DCCF ne cessent de baisser.

- Les trois programmes de la mission «Action extérieure de l'Etat».

Dans le cadre de la mission «Action extérieure de l'Etat», le MAEE pilote trois programmes destinés aux pays développés à savoir :

Rapport de 2008 pour le Projet de Loi de Finances de 2009, *Avis présenté au nom de la commission des Affaires étrangères, de la défense et des forces armées sur le projet de loi de finances pour 2008, Tome II, Action extérieure de l'Etat (action culturelle et scientifique)*, 20 novembre 2008.

<http://www.senat.fr/rap/a08-102-2/a08-102-21.pdf>

NOTA : les rapports de la Sénatrice CERISIER-BEN GUIGA sont généralement plus intéressants que les autres rapports car elle consacre toujours quelques commentaires sur les budgets de la politique linguistique. Et pour cause, elle fut Professeur de Lettres.

¹⁴⁷ Nous rappelons que les crédits ministériels sont répartis en fonction d'enveloppes budgétaires c'est-à-dire, et selon l'appellation du MAEE, en fonction de Titres budgétaires : Titres II, III, IV, V, VI. A chaque Titre budgétaire correspond une série d'actions d'intervention.

¹⁴⁸ DGCID : *La Coopération scientifique et universitaire franco-sud-africaine 1994-2002*, Technopolis France, 2004, p 38.

¹⁴⁹ DATC : Direction de l'Audiovisuel extérieur et des Techniques de Communication.

¹⁵⁰ DCCF : Direction de la Coopération Culturelle et du Français.

¹⁵¹ DDCT : Direction du Développement et de la Coopération Technique.

¹⁵² DSUR : Direction de la Coopération Scientifique, Universitaire et de la Recherche.

¹⁵³ Au niveau des Postes, les crédits ministériels proviendront, eux aussi, de ces directions (*voir infra*).

. **Le programme 105** : « *Action de la France en Europe et dans le monde* ». Ce programme donne les moyens aux 156 ambassades bilatérales et aux 17 représentations françaises permanentes dans les organisations internationales de conduire l'action diplomatique de la France. C'est le programme le plus onéreux, il représente plus de la moitié du budget total, à savoir **65%** des crédits de cette mission¹⁵⁴. Il est divisé en 6 actions (*nous décrivons les plus utiles pour notre travail*):

. *Action 1 (6% des crédits*¹⁵⁵*)* : coordination de l'action diplomatique (*niveau politique*). Ces crédits représentent les moyens accordés aux services centraux et aux Postes diplomatiques.

. *Action 2 (4% des crédits)* : action européenne. Ces crédits représentent les contributions françaises accordées pour le fonctionnement des institutions européennes : Conseil, Parlement, Commission, Cours de Justice.

. *Action 3 (37% des crédits)* : contributions internationales. Ces crédits représentent les contributions de la France aux organisations internationales (*ONU...*) et aux opérations de maintien de la paix (*OMP*). Cette dernière contribution est de plus en plus importante dans le budget du programme dans la mesure où la France est intervenue, récemment sur de nombreux fronts (*Darfour...*).

. *Action 4 (7% des crédits)* : coopération militaire et défense (*coopération militaire*).

. *Action 5 (16% des crédits)* : soutien.

. *Action 6 (30% des crédits)* (*réseau diplomatique*).

. **Le programme 151** « *Français à l'étranger et étranger en France* » permet, entre autres, de maintenir le réseau des consulats à l'étranger. On y dénombre trois actions : *i/ Action 1* : offre d'un service de qualité aux Français à l'étranger (**62% des crédits du programme**¹⁵⁶) ; *ii/ Action 2* : accès des élèves français au réseau AEFE (**21,5%**). Cette action est une des priorités affichées du MAEE. Au niveau des bourses scolaires accordées aux élèves français de l'AEFE, on est passé de 41 millions d'euros en 2006 à 52 Millions d'euros en 2007, soit une hausse de **27%** en deux ans. Par ailleurs, suite aux vœux du Président Sarkozy, l'enveloppe accordée aux élèves français de l'étranger sera rehaussée de 20 millions d'euros supplémentaires ; *iii/ Action 3* : instruction des demandes de visas (**16,5%**).

Nous allons analyser, à part, le Programme qui nous intéresse le plus, le Programme 185 «*Rayonnement culturel et scientifique*» :

B/ Objectifs généraux et bénéficiaires du programme 185.

Ce programme « *vise à mettre en œuvre la coopération et l'action culturelle françaises dans les pays ne recevant pas de l'aide publique au développement*

¹⁵⁴ Rapport BRANGER, op. cit.

¹⁵⁵ Inspiré du Rapport MARINI, op.cit.

¹⁵⁶ Rapport BRANGER, op.cit (*chiffres arrondis*).

telle que définie par le Comité d'aide au développement de l'OCDE»¹⁵⁷. Par conséquent, seules les actions culturelles ayant lieu dans les pays développés bénéficieront des crédits de ce programme. Les Pays bénéficiaires du programme 185 sont : **i/** les pays membres de l'Union Européenne; **ii/** les partenaires du G8; **iii/** les pays développés d'Asie, d'Océanie (*plus l'Ukraine et la Biélorussie*)¹⁵⁸.

Les actions prévues dans ce programme permettent à la France de rayonner «dans les zones vitales en matière d'attractivité, d'influence et de recherche»¹⁵⁹, c'est-à-dire dans les pays et régions qui comptent en matière de créativité. Parmi les 6 axes prioritaires du programme 185, retenons ceux qui concernent plus particulièrement la langue et la culture françaises : **i/** établir la créativité culturelle et intellectuelle française comme une référence mondiale ; **ii/** repositionner le français comme une langue européenne et internationale¹⁶⁰.

Le programme 185 comporte quatre actions. Avant de les décrire, nous allons évoquer l'évolution des répartitions budgétaires (*ou ventilations*) prévues pour chaque action de ce programme.

C/ Les budgets du programme 185¹⁶¹.

En effet, pour mieux comprendre qu'à la base de toute diffusion linguistique et culturelle ministérielle, on trouve des budgets mais aussi des contraintes budgétaires, nous avons choisi de rendre compte de certaines réalités budgétaires ministérielles. A cette fin, voici, d'après les trois tableaux des budgets du programme 185 cités en annexe¹⁶², un tableau synthétique qui rend compte des évolutions générales (*évolution des crédits totaux, par action et de 2007 à 2008*)¹⁶³:

¹⁵⁷ Site Internet du MAEE: <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/DPTactext.pdf>

¹⁵⁸ Les crédits de coopération culturelle destinés au SCAC de l'Ambassade de France à Bogotá ne font pas partie du programme 185 mais font partie de la deuxième mission de l'Etat français «Aide Publique au Développement» (APD) dans le cadre du programme 209, voir infra. Cependant, il faudrait, proposent de nombreux rapporteurs, un regroupement des crédits culturels, quelles que soient leurs destinations, dans un seul programme.

¹⁵⁹ Rapport de Monsieur BLOCHE.P, Député : *Avis présenté au nom de la Commission des Affaires culturelles, familiales et sociales pour le projet de loi de finances pour 2007, Tome I, Action extérieure de l'Etat, rayonnement scientifique et culturel*, 12 octobre 2006.

<http://www.assemblee-nationale.fr/12/budget/plf2007/a3364-tI.asp>

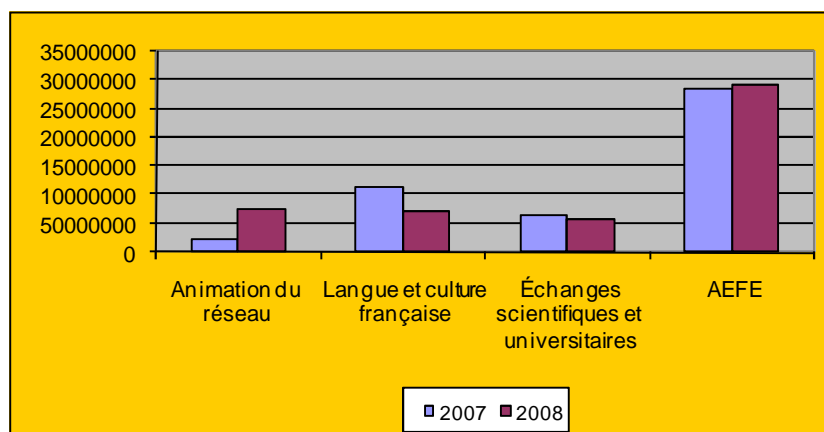
¹⁶⁰ « Dans le cadre du plan d'action pour le français, former les élites politiques et médiatiques de l'Europe à la pratique du français (hauts fonctionnaires...) ». Rapport ROCHEBLOINE F., Député : *Avis présenté au nom de la Commission des Affaires étrangères sur le projet de finances pour 2008, Tome II, action extérieure de l'Etat, rayonnement scientifique et culturel*, 11 octobre 2007.

<http://www.assemblee-nationale.fr/13/pdf/budget/plf2008/a0279-tII.pdf>

¹⁶¹ Le programme 185 ne représente que 23% des crédits «Action extérieure» du MAEE. Rapport MARINI (2006), op.cit.

¹⁶² Voir Annexe 8.

¹⁶³ Les crédits totaux de 2006 ne sont pas mentionnés dans le PLF qui est à notre disposition. Voir : http://www.performancepublique.gouv.fr/farandole/2008/pap/pdf/PAP2008_BG_Action_exterieure_Etat.pdf



D'après ce graphique, la grande gagnante des budgets ministériels reste l'Action 01. On est passé, entre 2007 et 2008, de 22 115 611 à 73 016 998, soit **330 %** d'augmentation. En revanche, une des grandes perdantes de cette politique budgétaire est l'Action 2, celle qui nous intéresse : entre 2006 et 2008, on enregistre une baisse de **7%** des crédits totaux qui lui étaient consacrés. On en conclut que les politiques culturelles et notamment les politiques linguistiques sont loin de représenter une des priorités du MAEE. C'est une baisse que l'on pourrait même qualifier d'humiliante.

D/ Description des actions du Programme 185.

L'action 01 «Animation du réseau» (environ **14,9%** des crédits¹⁶⁴) regroupe les actions transversales relevant de la coopération et de l'action culturelle françaises. Elle est gérée et développée¹⁶⁵ :

. **En France par** : la DGCID et notamment par le Service de la Stratégie, des Moyens et de l'Évaluation (CID/SMR).

. **A l'étranger par**¹⁶⁶ :

- 1- Les (158) ambassades bilatérales et représentations permanentes de la France.
- 2- Les 49 SCAC des ambassades¹⁶⁷.
- 3- Les SST (*Services pour la Science et la Technologie*).
- 4- Le réseau culturel¹⁶⁸ qui comprend : 73 Alliances Françaises¹⁶⁹ ; 59 centres et instituts culturels¹⁷⁰. Les champs de compétences des centres et instituts culturels peuvent être les suivants : **i/** domaine culturel et artistique ; **ii/** domaine

¹⁶⁴ Avec dépense des personnels. Rapport BEN GUIGA (2007), op.cit. Pour 2009, le budget de cette action a été revu à la baisse, elle ne représente plus que **11,11%** (PLF 2009).

¹⁶⁵ Elle concerne plusieurs ministères : en l'occurrence le MAEE, le MEN et le Ministère de la culture.

¹⁶⁶ Ces chiffres peuvent varier en fonction des restructurations opérées dans les pays. Le Rapport FILIPPETTI dénombre, par exemple, 58 Centres et Instituts culturels au lieu des 59 signalés ci-dessous.

¹⁶⁷ « Directement intégrés aux Ambassades » précise le rapport ROCHEBLONE. En effet, le rapport CERISIER-BEN GUIGA de 2007 dénombre 154 ambassades dotées de SCAC.

¹⁶⁸ Géré et/ou coordonné par des SCAC.

¹⁶⁹ Le rapport CERISIER-BEN GUIGA (2007) évoque 1075 Alliances françaises.

¹⁷⁰ Le rapport CERISIER-BEN GUIGA (2007) dénombre 149 instituts et centres culturels.

linguistique, éducatif et promotion du français ; **iii/** domaine scientifique et universitaire ; **iv/** domaine du développement et de la coopération technique ; **v/** domaine audiovisuel. Seulement 18 centres et instituts culturels dans le monde disposent de ces cinq domaines de compétences, on les appelle CCC¹⁷¹. C'est pour renforcer notre politique linguistique et culturelle extérieure et notre visibilité à l'étranger que le MAEE les avait créés. Dans cette même optique, il avait créé aussi les CCCL¹⁷². Ces derniers centres proposent, en plus des fonctions conventionnelles des centres culturels, les services suivants : « formations de boursiers, recyclage d'enseignements de français, cours de français de spécialité, coordination des certifications linguistiques, information sur la France et les études en France, missions d'enseignement, de formation et d'expertise¹⁷³ ». Les CCCL intègrent donc, dans une même structure, les fonctions liées aux coopérations culturelle, linguistique et éducative. C'est pourquoi on y trouve non seulement les SCAC et les BCLE, qui, avant, étaient intégrés dans les ambassades, mais aussi les attachés correspondants. Il y a, actuellement, 8 CCCL dans le réseau culturel français.

5- 26 centres de recherche¹⁷⁴ ;

6- 176 missions archéologiques ;

7- 429 Lycées français¹⁷⁵. Notons que, dans le budget 2008, on a prévu une augmentation des crédits «AEFE». Mais, remarque une députée : «une légère augmentation de crédits attribués à l'AEFE masque un important élargissement de ses missions et donc de ses charges»¹⁷⁶.

Le potentiel du réseau que met en œuvre, à l'étranger, le programme 185 est considérable. Mais il faudrait prévoir, pour le moderniser, le rationaliser et le rendre plus efficace : **i/** des fermetures (*en cas de doublon Centre Culturel-AF*); **ii/** davantage de regroupements SCAC-Centres Culturels; **iii/** davantage d'«*autonomie morale*» des centres et instituts culturels. Même pour les établissements pourvus de l'autonomie financière, une partie des crédits transitent (*encore*) par le SCAC (*Régie du Poste*)¹⁷⁷; **iv/** des «*restructurations européennes*» (*regroupement de centres culturels français et d'Instituts Goethe*)¹⁷⁸.

¹⁷¹ Centre Culturel et de Coopération. Rapport de Monsieur ASSOULINE D., Sénateur : *Avis présenté au nom de la Commission des Affaires culturelles sur le projet de Loi de Finances de 2007 ; Tome 1, Action extérieure de l'Etat*, 23 novembre 2006. Voir : <http://www.senat.fr/rap/a06-079-1/a06-079-11.pdf>

¹⁷² Centre Culturel et de Coopération Linguistique.

¹⁷³ *Le réseau culturel et linguistique : missions et orientations*, MAE-DGRCST, Paris, 1996, p 18.

¹⁷⁴ Le rapport ROCHEBLOINE en compte 7.

¹⁷⁵ Conventionnés et non conventionnés, ils sont répartis dans 130 pays.

¹⁷⁶ Rapport FILIPETTI, op.cit.

¹⁷⁷ Par exemple, en Autriche, **19%** des crédits de coopération sont versés au SCAC et **81%** à l'EAF (*Etablissement à Autonomie Financière*). Rapport ASSOULINE, op.cit.

¹⁷⁸ Mais les partenaires de la France peuvent être encore plus déroutés par les restructurations du dispositif français, notamment en Amérique centrale où un dispositif régional a remplacé les traditionnelles relations bilatérales culturelles : «*la coopération française est parfois critiquée comme trop lente à donner des réponses que les institutions nationales attendent, ou trop dispersée. Les partenaires financiers attendent de la France des réponses adaptées à leurs besoins, sinon en termes de financement, du moins en terme de stratégie et de choix* ». Même des experts français ont parfois du mal à s'y retrouver : «*les évaluateurs ont rencontré de grandes difficultés à rassembler une information cohérente et pertinente sur le dispositif français de coopération éducative et linguistique sur la totalité de la période sous revue* » *La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'Union européenne (1995-2005)*, op.cit.

L'action 02 : «Langue et culture françaises, diversité linguistique et culturelle, promotion du français » (environ **14,3%**¹⁷⁹ des crédits).

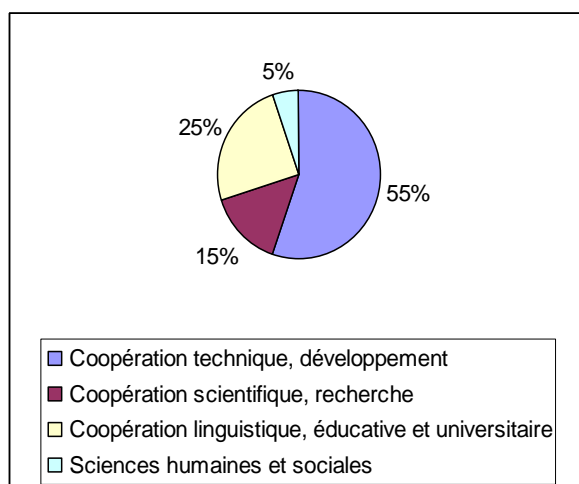
Acteurs administratifs de l'Action 02.

En France, cette action est prise en charge par la DGCID et, plus précisément, par la Direction et la Sous-direction suivantes : **i/** la Direction de la Coopération culturelle et du Français (CID/CCF); **ii/** la Sous-direction du Français (CID/CCF/F). A l'étranger, elle est prise en charge par les SCAC et plus particulièrement par les BCLE.

Evolution des budgets de l'Action 2.

Pour bien comprendre les visées de la DGCID et du MAEE en matière de diffusion de notre langue, il est nécessaire d'être attentif au montant des budgets annuels ministériels alloués à la diffusion du français (ou «*crédits linguistiques*»).

Une première évidence : les années fastes des politiques linguistiques gaulliennes des années 60-70 sont bien révolues. A cette époque, aucun pays n'était privilégié, la stratégie était d'être présent partout. En 1993, les budgets ministériels consacrés à la coopération linguistique étaient encore satisfaisants puisqu'ils représentaient encore le quart des budgets culturels¹⁸⁰.



Même si ces budgets pouvaient paraître suffisants, certains attachés linguistiques de l'époque ne cachaient pourtant pas leurs inquiétudes : « *les principales difficultés que je rencontre résident dans les financements des opérations, surtout dans le domaine de la coopération éducative. Les crédits dont je dispose pour ce domaine ne me permettent pas de financer plus de*

¹⁷⁹ Rapport CERISIER-BEN GUIGA (2007), op.cit.

¹⁸⁰ Propos de Monsieur ZELLER : *Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*, Actes, Direction du Développement et de la Coopération Scientifique, Technique et Éducative, septembre 1992, MAE, Paris, p 25.

deux ou trois missions (ou bourses), alors que les demandes locales se chiffrent en millions de dollars¹⁸¹ ».

En 2001, et d'après la Directrice de la Sous-direction du Français à la DGCID, Madame Sellier, les crédits linguistiques étaient acceptables : « (Ils) représentent une part significative des crédits de la DGCID. C'est ainsi que les crédits «géographisés», dont disposent les Postes à l'étranger, correspondent en moyenne à **13 %** des crédits totaux. Il s'y ajoute des crédits centraux dont dispose la Sous-direction, ainsi que les crédits FSP»^{182 183}.

Budgets actuels de l'Action 2 et de ses sous-actions.

- Baisse des crédits linguistiques.

Dans le PLF de 2009, la baisse des crédits linguistiques est de **14,3%** (évolution 2008/2009)¹⁸⁴. Toujours dans ce PLF, les dépenses «personnels» sont stables. Les dépenses d'intervention, quant à elles, sont en forte baisse (de 33 à 23 millions d'euros¹⁸⁵). Elles avaient pourtant augmenté entre 2006 et 2008 (+ **69%**) mais c'était donc un trompe l'œil.

- Rapport crédits linguistiques/crédits totaux du programme 185.

En 2007, l'Action 2 était financée¹⁸⁶ à hauteur de 70 millions d'euros, dont 37 millions d'euros de dépenses de personnel et 33 millions d'euros de dépenses d'intervention, soit **14,3%** du montant du programme 185 (ou **9%** hors dépense du personnel)). Dans le PLF 2009, la part de l'Action 02 dans le Programme 185 baisse encore davantage puisqu'elle ne représente plus désormais que **10%**¹⁸⁷ des budgets totaux. Voici un graphique qui rend compte des évolutions budgétaires par Titres et par années¹⁸⁸ :

¹⁸¹ Citation extraite de l'enquête du CEPEC, op.cit.

¹⁸² Fonds de Solidarité Prioritaire. Ce sont des crédits accordés aux pays faisant partie de la Zone de Solidarité Prioritaire (ZSP). La Colombie, ces dernières années, n'en a pas bénéficié.

¹⁸³ Rapport de Madame SELLIER Michèle, en tant que sous-directrice du Français à la Direction Générale de la Coopération internationale et du Développement au Ministère des Affaires étrangères, du 1^{er} janvier 1999 au 31 mars 2002,

<http://fle.asso.free.fr/aal/RapportS.htm>

¹⁸⁴ Rapport de Madame CERISIER-BEN GUIGA (2008), op.cit.

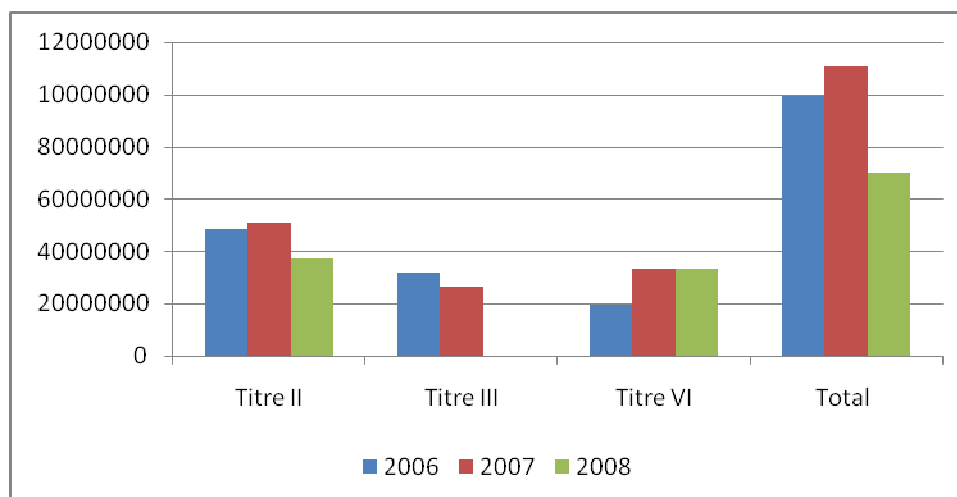
¹⁸⁵ Rapport de Madame CERISIER-BEN GUIGA (2008), op.cit.

¹⁸⁶ Rapport CERISIER-BEN GUIGA (2007), op.cit.

¹⁸⁷ Rapport de Madame CERISIER-BEN GUIGA (2008).

<http://www.senat.fr/rap/a08-102-2/a08-102-21.pdf>

¹⁸⁸ PLF 2008, Action extérieure de l'Etat, op.cit. **NOTA** : pour l'année 2008, le budget du Titre III n'est pas indiqué, ce qui perturbe les comparaisons.



Ces chiffres et leurs évolutions sont peu favorables à la diffusion du français (*évolution de la colonne verte*). C'est le Titre II qui a le plus souffert des restrictions. Les personnels coûtent donc trop cher. Il arrive même que le salaire de l'ACPF représente la moitié (*voire plus*) des crédits linguistiques d'intervention. A ce moment-là, et fort paradoxalement, l'agent coûte plus cher que la diffusion même du français.

Voici deux tableaux¹⁸⁹ qui représentent, d'une part, la ventilation des budgets au sein de l'Action 2 (*par sous-action*) et, d'autre part, la ventilation interne au sein même de la sous-action «*langue française et diversité linguistique*» :

Répartition budgétaire par sous-action (en euros):

¹⁸⁹ Rapport CERISIER-BEN GUIGA (2007), op.cit.

	LFI 2007 ¹⁹⁰	PLF 2008
Langue et diversité linguistique	14 816 903	15 097 229 (46%)
Création et Industries culturelles	18 708 397	17 983 549 (54%)
TOTAL	33 525 300	33 080 778 (100%)

	PLF 2008
Dotation aux Alliances Françaises	6 144 229 (41%)
Diffusion du français, expertise et formation	1 675 000 (11%)
Soutien au français et partenariat avec les systèmes éducatifs nationaux	1 808 000 (12%)
Français sur objectifs spécifiques dans l'UE élargie	5 500 000 (36%)
TOTAL	15 097 229 (100%)

Cette sous-action, «*langue et diversité*», est donc dotée d'un budget d'environ 15 millions d'euros, ce qui représente seulement **4%** du budget du programme 185 (*hors dépense du personnel*)¹⁹¹. C'est un chiffre très insuffisant. En fait, depuis quelques années, le MAEE encourage l'autofinancement des AF¹⁹².

Nous avons décidé de rendre compte de la présentation des budgets de l'Action 02 adoptée, cette-fois-ci, par Madame la Sénatrice Filippetti¹⁹³:

¹⁹⁰ Pour la différence entre LFI et PLF, voir supra. Cependant, la distinction n'étant pas, dans le cadre de cette thèse, fondamentale, nous nous en passerons, dans la mesure du possible, dans les prochains tableaux.

¹⁹¹ Rapport Ben GUIGA (2007), op.cit.

¹⁹² Voir partie 3, chapitre 7.

¹⁹³ Rapport de Madame FILIPPETTI Aurélie, Députée : *Avis présenté au nom de la Commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur le projet de Loi de finance pour 2008, Tome 1, Action extérieure de l'Etat, rayonnement culturel et scientifique*, 11 octobre 2007, <http://www.assemblee-nationale.fr/13/budget/plf2008/a0277-t1.asp>

Programme 185	LFI 2007		PLF 2008	
	Titre II	Autres Titres (Titres III et VI) :	Titre II	Autres Titres (Titre VI)
Action 2 : Langue et culture françaises, diversité linguistique et culturelle	50 933 797	59 559 465	37 168 888	33 080 778
Sous-action 21 : « Création et industries culturelles »		10 167 295		
Sous-action 22 : « Langue française »		27 394 714		
Sous-action 23 : « Animer un réseau d'établissement »		21 997 456		

Même avec une autre présentation, d'ailleurs parfois contestable¹⁹⁴, les baisses, au sein des actions linguistiques du programme 185, sont très marquées. On passe, en l'espace d'un an, de 50 933 797 euros à 37 168 888, soit **-28%** (Titre II). La baisse est également très visible pour les autres Titres puisqu'on passe de 59 559 465 à 33 080 778 (**-45%**). Madame Filipetti de commenter: «*la rapporteuse déplore que les moyens accordés pour la promotion de la culture française et en faveur de la diversité culturelle et linguistique ne soient pas à la hauteur des ambitions affichées. Elle constate avec regret que les ambitions assignées par le gouvernement au programme relatif au rayonnement culturel et scientifique sont en contradiction avec les moyens alloués pour traduire concrètement ces objectifs par des actions de terrain*»¹⁹⁵. En effet, les fonctionnaires de l'administration d'une part (*diplomates et détachés*), et, d'autre part, les politiciens peuvent ne pas partager le même point de vue sur l'importance de la diffusion linguistique.

Conséquences des baisses des budgets linguistiques.

Ces baisses des «*crédits linguistiques*» ont de sérieuses répercussions sur le travail quotidien de l'ACPF ainsi que sur celui de tout Attaché culturel. En effet, ils sont de plus en plus obligés, pour financer leurs actions, d'aller demander à de l'argent pour cofinancer leurs projets : «*le travail de tous ces personnels et en particulier du conseiller culturel et de coopération sera de rechercher des cofinancements publics et privés¹⁹⁶, bilatéraux et multilatéraux ou de s'inscrire dans des activités engagées par d'autres¹⁹⁷*». Le MAEE appelle ce multi financement du «*marketing culturel*». Mais, derrière cette formule

¹⁹⁴ En effet, la rubrique «*autres titres*» était bien floue dans le document original, d'où nos précisions (*en marron*).

¹⁹⁵ Rapport FILIPETTI.

¹⁹⁶ Autres ambassades, organismes multilatéraux, fonds privés, mécénat.

¹⁹⁷ *Culture et langue française en Amérique centrale*, op.cit.

euphémisante, se cache une forme d'abandon de la langue française à son destin à l'étranger : «*le centre culturel est contraint de trouver des financements externes pour proposer un programme culturel décent. Le mécénat est donc devenu le seul moyen d'organiser des manifestations d'une certaine ampleur (expositions à l'extérieur du centre culturel, festival du cinéma français...). Le centre culturel en est réduit à fonctionner désormais en partie comme une banque d'idées au service des banques chypriotes qui ne disposent pas d'un service culturel* »^{198 199}.

Les graves contradictions entre le désir de diffuser et la réalité des budgets ne cessent d'agacer nombre de rapporteurs, contradictions qui pourraient d'ailleurs aboutir à une catastrophe nationale: «*cette diminution sensible des crédits menace le maintien du français comme langue de communication internationale alors que le déclin de la langue française s'est accentué dans les pays de l'OCDE, malgré les initiatives prises par le gouvernement pour promouvoir notre langue*²⁰⁰».

Action 4 : «*Renforcement des échanges scientifiques techniques et universitaires* » (environ **11,3%** des crédits²⁰¹).

Cette action est prise en charge en France par²⁰²: **i/** la Direction de la Coopération scientifique, universitaire et de recherche (CID/SUR); **ii/** la Direction de la Coopération technique (CID/DCT); **iii/** la Mission pour la coopération non gouvernementale (MCNG).

Voici deux tableaux²⁰³ qui représentent, d'une part, la ventilation des budgets au sein de l'Action 4 (*par sous-action*) et, d'autre part, la ventilation interne au sein même de la sous-action 01 «*Renforcement de l'attractivité du territoire et valorisation de la science française hors de nos frontières*» :

PLF 2008

¹⁹⁸ Rapport de Monsieur CHAUMONT J., Sénateur : *Rapport d'information fait au nom de la commission des finances, du contrôle budgétaire et des comptes économiques sur la Nation sur la mission effectuée dans les six pays candidats à l'adhésion à l'Union Européenne...*, 23 novembre 2000.

<http://www.senat.fr/rap/r00-102/r00-1020.html>

¹⁹⁹ Ce mode de fonctionnement pourrait surprendre de la part d'un service public à l'étranger. Mais ce n'est pas le seul cas de figure que l'on trouve dans notre dispositif culturel : les lycées français sont de plus en plus financés par les parents d'élève (*via les droits d'écologie, voir infra*).

²⁰⁰ Rapport ROCHEBLOINE, op.cit.

²⁰¹ Rapport CERISIER-BEN GUIGA (2007), op.cit. Le PLF 2009 prévoit **8,8%**.

²⁰² A l'étranger, elle est prise en charge par un ACU (*Attaché de Coopération Universitaire*) ou, à défaut, par un autre Attaché (*ACPF ou ACE*).

²⁰³ Rapport CERISIER-BEN GUIGA (2007), op.cit.

01-Renforcement de l'attractivité du territoire et valorisation de la science française hors de nos frontières	38 380 995
12-Contribuer à la gouvernance et aux échanges techniques ²⁰⁴	3 522 048
Total	41 903 043

Sous-action 01	PLF 2008
Bourses	18 602 135
Échange d'expertise	4 396 000
Programmes d'échanges scientifiques ²⁰⁵	4 600 000
Dotations pour opérations aux EAF de recherche	1 196 000
Opérations de transfert aux opérateurs hors LOLF ²⁰⁶	9 586 860
Totaux	38 380 995

Commentaires :

Rubrique : «bourses»²⁰⁷:

Les bourses peuvent être attribuées par les ministères (*programmes Eiffel et Major*²⁰⁸) ou par les Postes diplomatiques. D'ailleurs, **80%** des crédits des bourses sont gérés par les ambassades. Le nombre d'étudiants étrangers représente désormais **15%** de la population étudiante française²⁰⁹. Le nombre de boursiers a augmenté de **55%** en cinq ans. La France occupe ainsi le troisième rang européen. Tous ces chiffres révèlent une bonne image, a priori, de la France auprès des étudiants étrangers.

Rubrique : «Echanges d'expertise» (et invitations):

On y regroupe les missions de courte et de moyenne durée. Il faut noter que de nombreux experts français, à défaut d'obtenir un poste dans un SCAC, se tournent vers ce genre de missions.

Rubrique : «dotations de transfert aux opérateurs extérieurs» :

²⁰⁴ Nous ne rendons pas compte de cette sous-action car elle concerne des domaines trop éloignés de la coopération culturelle : enfance, justice...Nous sommes déjà très proches des champs d'action du programme 209 (*voir infra*).

²⁰⁵ Le MAEE participe financièrement aux programmes européens de recherche : *Partenariat Hubert Curien, P2R, ARCUS, STIC AmSud, Maths AmSud...*

²⁰⁶ C'est-à-dire, et selon la nomenclature du MAEE, les transferts aux autres collectivités (*hors « ménage »*).

²⁰⁷ On aura l'occasion de revenir sur les politiques françaises des bourses. Voir troisième partie, chapitre 12.

²⁰⁸ Elles prennent le relais des bourses d'excellence de l'AEFE et sont prévues pour aider les meilleurs élèves des lycées français.

²⁰⁹ 216 000 en 2006-07. PLF 2008, op.cit.

Ces budgets sont particulièrement importants car ils appuient :

- les réseaux universitaires bilatéraux (**34%**);
- les structures universitaires «*conjointes*» (*universités franco-allemandes, franco-italiennes...*) (**25%**);
- les structures délocalisées (*par exemple en Russie*) (**3%**);
- diverses actions de coopération universitaire et de recherche (**38%**).

Action 05: «*service public d'enseignement à l'étranger dans le monde entier*» (environ **59,4%**²¹⁰ des crédits).

Cette action est prise en charge :

- En France, par l'AEFE (à *Paris et à Nantes*) ;
- A l'étranger, par les SCAC qui supervisent l'action des lycées français.

E/ Effectifs et budgets réservés aux agents de la diffusion.

Les ETPT sont de nouvelles unités de mesure²¹¹. Elles permettent de connaître les tendances dans la répartition des effectifs du MAEE. Les tableaux que nous proposons en annexe²¹² permettent de se rendre compte des évolutions récentes des effectifs culturels dans l'administration centrale et dans les Postes. Les commentaires sont presque superflus, on assiste à une baisse très sensible des effectifs des agents culturels. C'est l'Action 2 (*diffusion du français*), celle qui compte le plus grand nombre d'agents contractuels, qui subit le plus de pertes : **-32%** en deux ans.

- Les budgets réservés aux agents de la diffusion du français (Titre III).

Citons, en premier lieu, les constats de Madame Sellier : «*si l'on compare les chiffres de 2000 à ceux de 1995, on constate une diminution importante du nombre d'agents : baisse de 22 % du nombre d'attachés linguistiques/ACF de Titre III, baisse de 55% du nombre d'agents de Titre IV, coopérants et recrutés sur place, sans compter la chute du nombre de CSN (moins 60%). En 2001, seuls les stagiaires FLE en milieu militaire connaissent une augmentation (plus 50%)*²¹³».

Nous avons nous-mêmes comparé le nombre de postes prévus chaque année dans les «*Transparences 1*» (depuis 2002) :

Années/	2002	2003	2005	2006	2007	2008
---------	------	------	------	------	------	------

²¹⁰ Rapport CERISIER-BEN GUIGA (2007), op.cit. Ce qui représenterait, d'après le PLF, **69,80%** des crédits du programme 185. Un soutien presque inconditionnel à AEFE est devenu une des priorités affichées du gouvernement français, au détriment, donc, des crédits linguistiques.

²¹¹ «*Les emplois sont exprimés en Equivalents Temps Plein Travaillé (ETPT). On distingue les effectifs physiques qui correspondent aux agents rémunérés...et les ETPT correspondants aux effectifs physiques pondérés par la quotité de travail des agents*». PLF 2008, Action extérieure de l'Etat, op.cit.

²¹² Annexe 9.

²¹³ Rapport SELLIER, op.cit.

missions						
ACPF	44	32	32	31	52	27
ACU	8	6	6	6	9	8
ACE	6	1	8	14	14	6
ACULT ²¹⁴	-	12	18	17	12	13

D'après ce tableau, on est passé de 44 postes d'ACPF (2002) à 27 (2008). Cependant, mis à part les années exceptionnelles de 2002 et de 2007, les chiffres sont assez stables²¹⁵. En revanche, le nombre de postes d'Assistants Techniques est, lui, en sérieuse baisse²¹⁶ : entre 1990 et 2005, le nombre de coopérants civils²¹⁷ a chuté de **82%**²¹⁸. Or une majorité d'AT était chargée de la diffusion du français. Voici, à titre d'exemple, l'évolution de la situation en Colombie : en l'espace de 10 ans, on est passé d'une dizaine d'attachés linguistiques à un seul Attaché de Coopération pour le Français, à savoir Jacques Leylavergne. En effet, le dernier poste d'ACPF du SCAC de Bogotá (*occupé par Madame Sellos-Ramière*) était plutôt orienté vers la coopération universitaire. Autrement dit, il n'existait plus, déjà à cette époque, de responsable de l'Ambassade chargé, en exclusivité, de la diffusion du français dans ce pays. Facteur aggravant : c'est désormais un ACE qui est en poste à Bogotá²¹⁹. D'ailleurs, dans la mesure où on avait décidé que l'axe culturel majeur du Poste de Bogota serait celui de la coopération universitaire, pourquoi donc avoir fait venir un Attaché de Coopération éducative²²⁰? Ce type de politique pourrait représenter une condamnation à long terme, voire à moyen terme de la présence de notre langue en Colombie²²¹. En effet, la suppression de postes d'ACPF peut avoir des conséquences assez lourdes : « *la coopération linguistique en Amérique centrale présentait un bilan largement positif avant la création du CCCAC. Paradoxalement, le manque de biais (attachés linguistiques) dans certains pays pour suivre et impulser des actions se fait sentir. Autant une coordination depuis le CCCAC permet de regrouper et d'optimiser les actions régionales, autant le manque de suivi dans les pays*

²¹⁴ Attaché culturel.

²¹⁵ Il existe d'autres postes d'attachés:

- ACAC : Attaché de Coopération et d'Action culturelle.
- ACOOP : Attaché de Coopération.
- ACSU : Attaché de Coopération Scientifique et Universitaire.
- ACULT : Attaché culturel.
- AST : Attaché pour la Science et la Technologie.
- ATT-Audio : Attaché Audiovisuel-
- CHM- audio : Chargé de Mission audiovisuelle.
- CHM-cult : Chargé de Mission Culturelle.
- CHM-LIVRE : Chargé de MISSION/LIVRE.
- CHM- Pédag. : Chargé de Mission pédagogique hors Alliances françaises.
- CHM-Pédag. AF : Chargé de Mission pédagogique ou culturelle dans les Alliances françaises.

²¹⁶ Ce sont des agents sous contrat ou des VI, donc on n'y trouve que très peu de fonctionnaires.

²¹⁷ ...car placés auprès des services publics étrangers.

²¹⁸ *Revue de la FPFRE (Fédération des Professeurs Français Résidant à l'Étranger)*, octobre 2005, p4.

²¹⁹ Profil de l'ACE de Bogotá, *Transparences 1*, 2007.

²²⁰ Les décideurs ministériels français pensent, a priori, que grâce à l'intervention d'un spécialiste de la coopération éducative, le français pourrait redevenir langue obligatoire dans le système éducatif colombien. Mais il faudrait se rendre compte que l'Etat colombien a d'autres soucis que la présence de la langue française dans son système éducatif...

²²¹ Même si les AF et les lycées français se portent bien.

peut, à court terme, épuiser les efforts »²²². La restructuration et le regroupement du réseau culturel français en une unique entité (*le CCCAC*) ont provoqué la disparition des postes d'ACPF dans les pays d'Amérique centrale. Mais cette économie d'échelle a entraîné la disparition de notre présence linguistique. Dans certains Postes, ce sont même des VI qui remplacent désormais les ACPF.

F/ Les objectifs et indicateurs de performance du programme 185 (PLF2009).

Comme nous le démontrerons à plusieurs reprises dans notre travail de recherche, les décideurs et planificateurs ne peuvent concevoir des projets culturels sans avoir prévu leur évaluation, à l'aide, notamment, d'une sélection d'indicateurs de performance. En effet, et conformément à la LOLF, toute action de l'Etat peut être soumise à une évaluation des services centraux du MAEE. C'est pourquoi, dans le cadre du PAP²²³ du programme 185, le MAEE et plus particulièrement la DGCID, disposent, afin d'évaluer le bien fondé et l'efficacité de nos politiques culturelles à l'étranger, de nombreux indicateurs. Ce relevé et cette description d'indicateurs pourront paraître ennuyeux, mais c'est un excellent moyen de comprendre encore mieux les modalités de notre coopération culturelle. Nous remarquerons que la plupart des indicateurs utilisés dans le programme 185 sont aussi utilisés dans le programme 209. Enfin, les objectifs et les indicateurs peuvent changer en fonction de l'évolution de nos priorités et de la volonté même du Président de la République ou/et du Premier Ministre. Le MAEE et son ministre sont des exécutants des volontés présidentielles.

Voici un tableau qui rend compte des dernières évolutions en termes d'objectifs et d'indicateurs culturels²²⁴ :

²²² *Culture et langue française en Amérique centrale*, op.cit.

²²³ *Projet Annuel de Performance*.

²²⁴ Sources : PLF de 2006, 2008 et de 2009, *Action extérieure de l'Etat*, Programme 185, op.cit.

	2006	2008 ²²⁵	2009
Objectif 1 :	Promotion de la langue française	Promotion de la langue française	Relever les défis de la mondialisation
Indicateur 1-1	Nombre d'élèves inscrits dans les sections scolaires bilingues	Nombre d'élèves et d'étudiants inscrits dans les sections scolaires bilingues, dans les filières francophones et dans les établissements culturels	Nombre de visiteurs du site de l'ADIT dédié à la base de connaissances produite par les services scientifiques
Indicateur 1-2	Nombre d'étudiants inscrits dans les filières universitaires bilingues	Nombre de candidats aux certifications et tests de langue française	
Indicateur 1-3	Nombre d'élèves et d'étudiants inscrits dans les établissements culturels		
Indicateur 1-4	Nombre de candidats aux diplômes et certifications françaises		
Objectif 2 :	Promouvoir des idées, expressions artistiques et productions audiovisuelles françaises	Promouvoir des idées, expressions artistiques et productions audiovisuelles françaises	Renforcer l'influence de la France en Europe et dans le monde
Indicateur 2-1	Nombre de retombées médiatiques des activités du réseau de coopération et d'action culturelle	Montant des ventes de programmes audiovisuels, de livres, de disques et de films français	Nombre d'inscrits dans les cursus francophones
Indicateur 2-2	Montant des ventes de programmes audiovisuels, de livres, de disques et de films français		Nombre de candidats aux certifications et tests de langue française
Indicateur 2-3	Audience de TV 5 et de RFI		Taux de réussite au baccalauréat
Indicateur 2-4	Coût annuel par téléspectateur (TV5) et coût de l'heure de première diffusion		Nombre d'étudiants étrangers inscrits en master et doctorat de l'enseignement supérieur
Objectif 3 :	Renforcer le rôle de la France dans la formation des élites	Renforcer le rôle de la France dans la formation des élites	Améliorer le pilotage et l'efficacité dans la

²²⁵ Les objectifs et indicateurs proposés dans le PAP de 2007 sont identiques à ceux de 2008, d'où leur absence.

			gestion des crédits
Indicateur 3-1	Nombre d'étudiants étrangers inscrits dans les 2èmes et 3ème cycles de l'enseignement supérieur	Nombre d'étudiants étrangers inscrits en master et doctorat de l'enseignement supérieur français	Dynamisation des ressources externes
Indicateur 3-2		Qualité des projets éligibles aux programmes scientifiques bilatéraux	Evaluation de la performance des opérateurs par rapport aux engagements des contrats et de moyens
Indicateur 3-3		Part des jumelages institutionnels de la Commission européenne remportés par les opérateurs français	Coût moyen pour l'Etat
Objectif 4 :	Développer les partenariats universitaires, techniques et scientifiques	Assurer un service culturel et de coopération efficient et de qualité	
Indicateur 4-1	Qualité des projets éligibles aux programmes conjoints de recherche	Nombre de visiteurs du site de l'ADIT dédié à la base de connaissances produites par les services scientifiques	
Indicateur 4.2	Taux d'appels d'offres européens remportés par l'expertise française	Taux d'autofinancement des établissements culturels	
Indicateur 4.3		Ratio d'efficience du réseau de coopération e et d'action culturelle	
Objectif 5 :	Assurer un service culturel et de coopération efficient et de qualité	Garantir l'accès des Français de l'étranger à l'enseignement français et faciliter celui des élèves étrangers	
Indicateur 5-1	Nombre de demandes d'accès à la base de connaissances produites par les services scientifiques	Nombre et répartition des élèves français (<i>dont boursiers</i>), nationaux et étrangers tiers dans les établissements d'enseignement français à l'étranger	
Indicateur 5-2	Autofinancement	Taux de réussite au	

	des établissements culturels	baccalauréat	
		Part des ressources propres dans les établissements français à l'étranger	
Indicateur 5-3	Ratio d'efficience du réseau de coopération e et d'action culturelle	Coût moyen par élève pour l'Etat	

La coopération française est devenue plus simple à évaluer puisqu'au lieu des 5 objectifs des années 2006 et 2007, nous nous retrouvons, en 2009, avec seulement 3 objectifs. Nous avons gagné en simplicité et perdu en précision²²⁶.

Objectif 1: «*Relever les défis de la mondialisation*».

En effet, un des désirs du Président en exercice est de faire évoluer le MAEE vers un «*ministère de la Mondialisation*»²²⁷.

Indicateur 1: *nombre de visiteurs du site de l'ADIT²²⁸ dédié à la base de connaissances produites par les services scientifiques (objectif1, 2009; objectif 4, 2008²²⁹).*

Les conseillers et les attachés scientifiques et technologiques (CAST) disposent d'un site où ils décrivent et analysent les informations stratégiques qu'ils ont recueillies dans leur pays d'affectation. En fonction de l'évolution du nombre d'abonnés («*civils*»), il est facile d'en tirer des conclusions sur la réputation du renseignement scientifique français dans les milieux scientifiques mondiaux. Cependant, on peut regretter qu'il n'existe pas de site équivalent pour les coopérations culturelles.

²²⁶ A titre indicatif, voici quelques objectifs et indicateurs culturels qui ont disparu :

Objectif 2 du PLF 2008 : *promouvoir les idées, expressions artistiques et productions audiovisuelles françaises.*

Indicateur 1 (objectif 2, 2006) : *nombre de retombées médiatiques des activités du réseau de coopération et d'action culturelle.* Cet indicateur, encore présent en 2006 mais sans doute trop localisé, aidait pourtant à mesurer l'impact médiatique de nos actions culturelles dans les journaux et médias locaux.

Indicateur 1 (objectif2, 2008) : *montant des ventes des programmes audiovisuels, de livres, de disques et de films (voir infra, opérateurs culturels).*

Indicateur 2 (objectif3, 2008) : *qualité des projets éligibles aux programmes scientifiques bilatéraux (sur appel à proposition).* Cet indicateur mesurait pourtant la qualité des projets scientifiques bilatéraux reçus par le MAEE.

Indicateur 3 (objectif3, 2008) : *part des jumelages institutionnels de la Commission européenne remportés par les opérateurs français (par appels d'offre).* Cet ancien indicateur permettait pourtant de jauger l'influence et la compétitivité des opérateurs français dans les projets européens.

²²⁷ «*C'est en définitive vers un " ministère de la mondialisation" que nous vous demandons de faire évoluer notre outil diplomatique*». Paroles de Monsieur le Président de la République, *Lettre de mission du Président de la République au Ministre des Affaires étrangères du 27 août 2007* : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/ministere_817/modernisation_12824/les-enjeux-les-chantiers_12763/introduction_19450/lettre-mission-du-president-bernard-kouchner_69924.html

²²⁸ Agence pour la Diffusion de l'Information Technologique.

²²⁹ Voir tableau, supra.

Objectif 2: «Renforcer l'influence de la France en Europe et dans le monde».

C'est une nouvelle mission qui a été confiée au MAEE et à la DGCID. Il s'agit d'attirer les élites locales vers la langue et la culture françaises : « *un plan de développement de l'enseignement français à l'étranger est en cours d'élaboration pour mieux s'adapter aux évolutions et besoins des élites étrangères* »²³⁰. Cette diffusion choisie comprendrait les axes suivants : **i/** rendre notre politique des certifications pertinente et adaptée; **ii/** assurer une veille scientifique; **iii/** développer une politique de la traduction; **iv/** asseoir notre autorité scientifique; **v/** dynamiser notre expertise; **vi/** assurer une politique de la certification....

Cet objectif prévoit plusieurs indicateurs :

Indicateur 1 : nombre d'inscrits dans les cursus francophones²³¹.

Cet indicateur est constitué de trois sous-indicateurs : (*nombre d'élèves inscrits*) dans les sections scolaires bilingues²³²; dans les filières universitaires francophones; aux cours de langue des établissements culturels (*hors AF*). Ce sont des progressions quantitatives. C'est en fonction de leurs évolutions que les stratégies du Département et du SCAC pourront être affinées.

Indicateur 2 : taux de réussite au baccalauréat.

L'AEFE enregistre un taux de réussite au bac de **94% (2007)**²³³. Il suffit de comparer ces chiffres avec ceux de la France métropolitaine pour que certains commentateurs évoquent l'excellence de notre système éducatif à l'étranger. Cependant, si on nuançait un tant soit peu ce genre de propos, il faudrait signaler que les élèves des lycées français qui arrivent au niveau de la Terminale sont issus d'un processus de sélection assez impitoyable. Par ailleurs, des taux de réussite au bac semblables à ceux de la France feraient-il une bonne publicité aux établissements de l'AEFE²³⁴?

Indicateur 3 : nombre de candidats aux certificats et tests de langue française.

Le MAEE enregistre une progression annuelle des inscriptions aux tests de **3% à 5%**²³⁵. Il faut, pour expliquer de tels résultats, signaler le dynamisme du CCIP²³⁶ et du CIEP²³⁷ qui ne cessent d'inventer de nouvelles formes

²³⁰ PLF 2009, op.cit.

²³¹ La conception de cet objectif a été réalisée à partir de l'ancien objectif « *promouvoir la langue française* » (*objectif 1, 2008, 2006*). Ce dernier objectif comprenait d'autres concepts opératoires adjacents comme celui de la promotion du multilinguisme.

²³² Définitions :

Enseignement bilingue : enseignement en français dans une ou plusieurs Disciplines Non-Linguistiques (*DNL*) et dans un pays où le français n'est pas langue officielle.

Section bilingue (*hors AEFE*): cursus complet (*avec plusieurs niveaux*) où entre en compte au moins une *DNL*.

²³³ PLF, 2009, op.cit.

²³⁴ La question est rhétorique.

²³⁵ PLF, 2009, op.cit.

²³⁶ Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris.

d'évaluations (*DELIF scolaire, TCF-DAP, TCF-RF*²³⁸). La suppression (*enfin*) des diplômes des Alliances devrait éclaircir le panorama des certifications françaises.

Indicateur 4 : *nombre d'étudiants étranger inscrits en master et doctorat de l'enseignement supérieur et ressortissant des PVD et ressortissants de certains pays émergents : Brésil, Chine, Inde et Mexique.*

Un fait notable : en 2008, **38%**²³⁹ des bacheliers issus des établissements de l'AEFE poursuivaient leurs études en France. L'augmentation de ce pourcentage devrait se poursuivre par la création et l'action, en 2007, d'un nouvel opérateur du MAEE, CampusFrance (*voir infra*).

Objectif 3 : *« Améliorer le pilotage et l'efficacité dans la gestion des crédits ».*

Indicateur 1 : *dynamisation des ressources externes (auto et cofinancement).*

Ce nouvel objectif est le produit intellectuel de la vague de rationalisation des budgets débutée par la LOLF. Notre réseau culturel devra de moins en moins compter sur les subventions de l'Etat. Cette autonomie est aussi évaluable. A cette fin, le MAEE dispose de trois indicateurs : **i/** montant des cofinancements levés. Par l'usage de cet instrument financier, le MAEE est capable de mesurer « *la capacité des postes à travailler en réseau et à participer à des opérations majeures. En effet, le cofinancement met en évidence les opérations dans lesquelles le poste est chef de file des bailleurs de fonds ou à l'initiative du projet* »²⁴⁰. Ce travail de mise en réseau représente l'avenir immédiat de la coopération culturelle; **ii/** part des ressources propres (*subventions*) dans les ressources des établissements français à l'étranger; **iii/** taux d'autofinancement des établissements culturels²⁴¹. L'auto et le cofinancement représentent l'avenir des pratiques budgétaires de la France dans son réseau culturel car elles offrent de nombreux avantages. En effet, elles permettent : **i/** une responsabilisation des personnels et une autonomie budgétaire des Postes ; **ii/** la possibilité pour la diplomatie culturelle française de rayonner et d'influencer les autres diplomaties bilatérales et les bailleurs de fonds.

Indicateur 2 : *évaluation de la performance des opérateurs par rapport aux engagements des contrats et de moyens.*

Les opérateurs concernés par ce nouvel instrument d'évaluation des résultats sont l'AEFE et CampusFrance.

Indicateur 3 : *coût moyen par élève pour l'Etat.*

Nous rappelons que le Président Sarkozy a décidé en personne que l'Etat prendrait désormais en charge les frais de scolarité des élèves français de

²³⁷ Centre International d'Etudes Pédagogiques.

²³⁸ Test d'Admission Préable et Test de Relations Internationales.

²³⁹ PLF, 2009, op.cit.

²⁴⁰ PLF 2009, op.cit.

²⁴¹ Voir partie 3, chapitre 7.

Terminale. Résultats : les subventions de l'AEFE ont très sensiblement augmenté (*mais elles seraient mal réparties*). Deux faits sont à considérer pour comprendre les coûts de l'enseignement à l'AEFE : **i/** un élève scolarisé dans un établissement de l'AEFE «*coûte*» moins cher que s'il était resté en France métropolitaine ; **ii/** alors que les familles participaient, en 1997-98, à hauteur de **51,26%**²⁴² dans les dépenses de l'AEFE (*contre 46,42% pour l'Etat*), pour l'année 2005-2006, les familles participent à hauteur de **60,58%** (*contre 37,42% pour l'Etat*)²⁴³.

III/ La Mission «Aide Publique au Développement» et le programme 209 «solidarité à l'égard des pays en développement».

Le contexte général.

Le MAEE a, à sa charge, le programme 209 qui fait partie, nous le rappelons, de la mission interministérielle «Aide Publique au Développement» (ADP). L'objectif de la France est d'avoir une APD de **0,7%** du PIB en 2012 (*en 2007, elle était de 0,5%*²⁴⁴). Notons que l'ADP n'est pas seulement prise en charge par le MAEE, le MINEFI est aussi largement concerné²⁴⁵. Enfin, le programme 209 est beaucoup plus international que le programme 185 car davantage de pays peuvent en bénéficier.

A/ Le classement des pays bénéficiaires.

C'est à partir du classement de l'OCDE²⁴⁶ qu'un pays est considéré comme développé ou non²⁴⁷. Ce classement n'est pas établi en fonction de critères culturels mais en fonction de critères économiques «*or la mission d'une politique culturelle, remarque Monsieur Rochebloine, n'est pas différente selon qu'il s'agit d'un pays développé ou en développement*»²⁴⁸. En effet, il n'est pas tout à fait normal que les actions culturelles extérieures soient financées sur la base du classement économique de l'OCDE : «*comme l'an passé, le programme ne regroupe pas les crédits d'action culturelle des pays bénéficiant de l'aide public au développement qui figurent au programme 209 «solidarité à l'égard des pays en développement», en raison d'une vision quelque peu littérale de la liste des pays en développement établie par l'OCDE et qui veut*

²⁴² *Revue de la FPFRE (Fédération des Professeurs Français Résidant à l'Etranger)*, octobre 2007, p4.

²⁴³ Les AF fonctionnent de la même manière, leurs directeurs n'ont de cesse de rechercher des cofinancements dans les localités où ils ont été nommés (*auprès des administrations locales, des entreprises...*).

²⁴⁴ Site du MAEE, *Le dispositif français de la coopération internationale*, textes officiels, (1998-2004), MAEE, <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/BROCHURE-2.pdf>

²⁴⁵ En 2003, ce ministère représente **43,6%** de l'ADP française. Site du MAEE, *Les Notes du Jeudi, Tome 1, juin 2004-mars 2005*, DGCID, <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/complet.pdf>

²⁴⁶ ...et, plus précisément, du Comité d'Aide au Développement de l'OCDE (CAD).

²⁴⁷ ...et faisant partie soit du programme 185, soit du programme 209. Les pays, comme la Colombie, qui ne font pas partie des pays développés, bénéficieront de l'aide de la France mais dans le cadre de la deuxième mission «Aide Publique au Développement» (*et donc du programme 209*) et non dans le cadre de la première mission «Action Extérieure de l'Etat».

²⁴⁸ Rapport ROCHEBLOINE, op.cit.

que tout euro dépensé par le département dans un pays en développement constitue de l'aide au développement»²⁴⁹.

Cependant, on peut distinguer deux types de pays et deux types de coopération : **i/** les pays bénéficiant du programme 185 à savoir : **a/** les pays en transition (*Pays d'Europe Centrale et Orientale (PECO et NEI*²⁵⁰) et les pays en développement plus avancé; **b/** les pays développés (*pays du G8, de l'OTAN (25 pays), de l'OCDE (29 pays)*); **ii/** les pays bénéficiant de la mission «Aide Publique au Développement» (ADP²⁵¹) (et du programme 209), à savoir : **a/** les 55 pays faisant partie de la Zone de Solidarité Prioritaire (ZSP)²⁵²; **b/** les 25 pays émergents²⁵³ (parmi lesquels la Colombie).

Cependant, les experts du MAEE peuvent avoir recours à un classement plus précis que celui établi par le CAD. Il est basé sur le PIB par habitant²⁵⁴:

Partie I, elle comprend :

- PMA : les pays les moins avancés;
- PFR : les pays à faible revenu ;
- **PRITI** : les pays aux revenus intermédiaires (*tranche inférieure*). La Colombie fait partie de cette tranche car le revenu par habitant y est situé entre 746 et 2975 dollars²⁵⁵ ;
- **PRITS** : les pays aux revenus intermédiaires (*tranche supérieure*)²⁵⁶;
- PRE : les pays aux revenus élevés ;

Partie II, elle comprend : les Etats et territoires en transition qui ne sont pas classés en fonction du PNB (*pays d'Europe centrale....etc.*).

Si l'on considère maintenant les aides françaises, on constate que les zones qui reçoivent le plus d'aide de notre pays sont l'Afrique du Nord (**10,9%**) et l'Afrique Sub-saharienne (**57,1%**)²⁵⁷. L'Amérique du Sud ne reçoit que **2,4%** de cette aide, l'Amérique Latine, quant à elle, **5%**. C'est le Brésil, Haïti et la Bolivie qui en sont les plus grands bénéficiaires²⁵⁸. L'ADP est affectée après élaboration des DCP (*Documents Cadre de Partenariat*²⁵⁹). Notons qu'un pays peut

²⁴⁹ Rapport MARINI, op.cit.

²⁵⁰ Nouveaux Etats indépendants de l'ex-Union soviétique.

²⁵¹ **NOTA** : l'équivalent européen de l'APD est le FED (*Fonds Européen de Développement*). La France, d'ailleurs, en est, parmi tous les autres pays européens, le plus grand contributeur. A l'échelle mondiale, ce sont les Etats-Unis les plus importants contributeurs de l'APD suivis du Japon et de la France. Source: *Les Notes du Jeudi*, juin 2004-mars 2005,

<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/complet.pdf>

²⁵² Voir carte mondiale des pays de la ZSP : *Actions en faveur du développement durable dans la coopération internationale de la France*, Évaluation 2000-2004, DGCID, réalisée par le RCT, 2006,

<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Rapport.pdf>

²⁵³ Classement établi par *The ECONOMIST*.

²⁵⁴ Site Internet du MAEE, *Les Notes du Jeudi*, op.cit.

²⁵⁵ Notons la présence d'autres pays « latins » d'Amérique Latine et des Caraïbes: Bolivie, Brésil, Cuba, El Salvador, Guatemala, République Dominicaine, Honduras, Paraguay, Pérou.

²⁵⁶ Parmi lesquels: Argentine, Costa Rica, Panamá, Mexique, Uruguay, Venezuela.

²⁵⁷ *Les Notes du Jeudi*, op.cit.

²⁵⁸ *Actions en faveur du développement durable dans la coopération internationale de la France*, Évaluation 2000-2004, DGCID, réalisée par le RCT, 2006,

<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Rapport.pdf>

²⁵⁹ Voir infra.

bénéficiaire de plusieurs ADP qui proviendraient de plusieurs pays dans le cadre d'un cofinancement multilatéral.

Enfin, notons le rôle majeur du CICID²⁶⁰ qui est un organisme clé dans les modalités d'attribution de l'ADP. C'est lui qui définit : **i/** les limites de la Zone de Solidarité Prioritaire; **ii/** la politique française en matière d'ADP et, plus particulièrement, «*les orientations relatives aux objectifs et aux modalités de la politique de coopération internationale et d'aide au développement dans toutes ses composantes bilatérales et multilatérales* ²⁶¹ » ; **iii/** les priorités sectorielles et géographiques de la coopération française ; **iv/** les secteurs prioritaires d'intervention. Enfin, il assure le suivi et l'évaluation des projets.

B/ Les priorités du programme 209.

Les sept priorités de l'ADP française, dans le cadre des Objectifs du Millénaire²⁶² (OMD) pour le Développement et des politiques définies par le CICID sont les suivantes : *éducation, eau et assainissement, santé et lutte contre le SIDA, agriculture et sécurité alimentaire, développement des infrastructures, protection de l'environnement et de la biodiversité, Développement du secteur productif, gouvernance*. Chaque DCP (voir infra) devra privilégier une ou plusieurs de ces priorités. Nous remarquons immédiatement que nous nous sommes éloignés des objectifs à fortes connotations culturelles de la mission étatique précédente. Mais les actions culturelles ne sont pas pour autant exclues du programme 209 car le développement d'un pays peut être aussi assuré par son intérêt pour les langues et les cultures extérieures : «*la culture constitue l'un des piliers du développement durable. A ce titre le MAEE apporte son soutien à la valorisation du patrimoine et de la création artistique, littéraire, cinématographique et audiovisuelle dans les pays en développement*»²⁶³. Par ailleurs, dans la plupart des PVD, la langue française, au-delà des intérêts culturels classiques, a plusieurs utilités socio-économiques ; elle peut avoir les statuts : **i/** de langue d'intégration sociale (*émancipation sociale, accès à l'information...*); **ii/** de langue d'intégration régionale (*avec d'autres pays francophones*); **iii/** de langue d'intégration internationale (*avec d'autres membres de l'OIF*).

C/ Les actions du programme 209.

Voici la liste des actions prévues dans le cadre du programme 209²⁶⁴. Certaines actions ne feront pas l'objet de commentaires car elles sont trop éloignées du champ culturel

²⁶⁰ Comité Interministériel de la Coopération Internationale et du Développement. . Ce Comité a été créé en 1998 lors de la grande réforme de la coopération française.

²⁶¹ *Le dispositif français de coopération internationale, textes officiels 1998-2004, octobre 2004, <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/BROCHURE-2.pdf>*

²⁶² Les membres de l'ONU se sont mis d'accord sur un certain nombre d'objectifs. Voir : <http://www.un.org/french/millenniumgoals/>

²⁶³ PLF 2008, *Aide publique au développement*, Programme 209, Ministère du Budget, des comptes publics et de la fonction publique. Voir : http://www.performancepublique.gouv.fr/farandole/2008/pap/pdf/PAP2008_BG_Aide_publicque_au_developpement.pdf

²⁶⁴ PLF 2008, op.cit.

Action 01: «Action du réseau et coordination de l'aide au développement» (4% des crédits demandés²⁶⁵)²⁶⁶.

Action 02: «Politiques et stratégies sectorielles bilatérales dans les pays émergents et à revenu intermédiaire²⁶⁷» (5%).

Action 03: «Politiques et stratégies sectorielles bilatérales dans les pays de la ZSP et les PMA» (26%). C'est dans le cadre de cette action que la DGCID²⁶⁸ traite des projets l'associant soit aux ONG, soit aux organismes impliqués dans la coopération décentralisée²⁶⁹. 800²⁷⁰ ONG françaises sont impliquées dans des actions de solidarité internationale. Elles représenteraient 2,3%²⁷¹ de l'ensemble de l'ADP française. La coopération décentralisée est prise en charge par la CNCD (Commission Nationale de la Coopération Décentralisée), organisme qui a pour mission d'aider les collectivités locales françaises à participer à des actions de coopération internationale.

Action 05: «Coopération multilatérale» (62%)²⁷². Cette Action, complexe, assure de nombreuses missions essentielles, parmi lesquelles: *i/* la promotion de nos points de vue auprès des instances multinationales (*voir, infra, indicateur 2-3*); *ii/* le versement de contributions à l'ONU et aux institutions spécialisées de l'ONU: OIT, OMS, PNUD, UNESCO, UNICEF, UNESCO, BID²⁷³; *iii/* la participation de la France, via nos experts, aux grands débats sur le développement. En effet, les nouveaux concepts du développement mondial et global sont de plus en plus conçus par les experts onusiens. Cependant, malgré, par exemple, son rôle dans la conception du FTI (*Fast Track Initiative*), la France perd de son influence dans les organismes internationaux. Pour bien comprendre le danger, il faudrait distinguer le poids budgétaire de la France qui reste très conséquent²⁷⁴ et son poids intellectuel. Dans leurs réflexions sur l'enseignement secondaire, à aucun moment les experts de la Banque Mondiale n'ont cité des ouvrages français, des actions ou bien des institutions françaises: «alors que la part du multilatéral dans l'APD française est en très forte croissance, il ne semble pas que la France ait trouvé les moyens appropriés pour affirmer sa présence dans le pilotage de l'aide multilatérale»²⁷⁵. Notre influence est devenue de plus en plus financière à défaut d'être «intellectuelle».

²⁶⁵ PLF 2009, *Aide publique au développement*, Programme 209, Ministère du Budget, des comptes publics et de la fonction publique. Voir: http://www.performancepublique.gouv.fr/farandole/2009/pap/pdf/PAP2008_BG_Aide_publicque_au_developpement.pdf

Chiffres arrondis.

²⁶⁶ Cette action correspond à l'Action 01 du programme 185, c'est pourquoi nous ne nous y attarderons pas.

²⁶⁷ Hors pays ZSP et PMA donc la Colombie est directement concernée par cette Action.

²⁶⁸ A cette fin, il existe à la DGCID une Mission pour la coopération non-gouvernementale (CID/CNG).

²⁶⁹ A cette fin, il existe à la DGCID, un Bureau de la Coopération décentralisée (CID/CNG/CD).

²⁷⁰ Rapport Guy PENNE et Paulette BRISEPIERRE, op.cit.

²⁷¹ Rapport Guy PENNE et Paulette BRISEPIERRE, op.cit.

²⁷² Voir aussi: troisième partie, chapitres 1 et 2.

²⁷³ Pour soutenir des actions des organismes internationaux spécialisés de l'ONU, la France a prévu des fonds fiduciaires c'est-à-dire des fonds ou contributions volontaires affectés par la DGCID.

²⁷⁴ La France est le quatrième contributeur de la Banque Mondiale, premier contributeur au 9ème FED (*Fond Européen de Développement*). Autres chiffres importants: 64% de l'ADP multilatérale française est attribuée à l'Europe. *La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique*, MAEE, DGCID, 2005, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/587_Int_Education_en_Afrique-2.pdf

²⁷⁵ *La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique*,

Action 06 : «Aide humanitaire et alimentaire» (2%)²⁷⁶.

D/ Les indicateurs du programme 209²⁷⁷.

L'indicateur 2-3 «nombre d'experts placés sur financements internationaux» n'existait pas dans le programme 185. Pour le réaliser, la France place le maximum de ses fonctionnaires dans ces organismes internationaux dans le cadre de missions de courte, de moyenne ou de longue durée. En 2003, c'était le PNUD et l'Union Européenne qui bénéficiaient le plus de l'expertise française : 16 et 15 fonctionnaires français y étaient respectivement détachés²⁷⁸ contre 6 fonctionnaires, cette même année, à la Banque Mondiale : «*la promotion du savoir-faire, des idées et de la créativité française auprès de nos partenaires passe notamment par le déploiement d'experts français dans les pays en développement, émergents et en transition. Renforcer l'expertise française sur financements internationaux, s'inscrit pleinement dans la logique de diplomatie d'influence et de solidarité*»²⁷⁹.

Cependant, nous regrettons la disparition de plusieurs objectifs et indicateurs comme l'objectif «contribuer à la réalisation des Objectifs du Millénaire (OMD)»²⁸⁰ car on lui associait un indicateur très précieux de la coopération éducative, celui de l'«amélioration de l'accès à l'éducation de base». En outre, ce type d'indicateur permettait aux politiques française d'être en phase avec les politiques éducatives mondiales des «OMD».

E/ Les instruments du programme 209 : les FSP, les DSP et les DCP.

Ces instruments permettent de comprendre la trame générale des relations diplomatiques entre la France et ses partenaires.

- Le Fonds de Solidarité Prioritaire (FSP).

Depuis 1998, le MAEE dispose d'un nouvel outil financier : le Fonds de Solidarité Prioritaire (FSP) qui a pour vocation de financer, par dons uniquement, l'appui apporté par le Ministère des Affaires étrangères aux pays de la ZSP²⁸¹. Une part importante du FSP est consacrée au FSD (*Fonds Social de Développement*). Dans les attributions du FSP, il est parfois prévu des actions intéressant la promotion du français. C'était le cas, en 2000, dans des pays comme²⁸² Cuba et Haïti. Le FSP dispose d'un opérateur : l'AFD (*Agence Française de Développement*²⁸³).

²⁷⁶ Cette Action ne sera pas commentée : elle n'offre que trop peu de rapport avec l'action culturelle.

²⁷⁷ La plupart des indicateurs et des objectifs ne seront pas commentés : soit ils n'offrent que peu de rapport avec l'action culturelle, soit ils ont été déjà commentés dans le cadre du programme 185.

²⁷⁸ <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/complet.pdf>

²⁷⁹ PLF 2009, op.cit.

²⁸⁰ Voir PLF 2008, op.cit.

²⁸¹ Rappel : la Colombie ne fait pas partie de la zone ZSP.

²⁸² *Fonds de Solidarité Prioritaire, récapitulatif des projets du Fonds de Solidarité Prioritaire approuvés en 2000*, DGCID, MAE, p 4.

²⁸³ L'AFD est l'opérateur essentiel du MAEE en matière de développement « (c'est) l'opérateur pivot de l'aide-projet...elle continuera de mener, pour le compte de l'Etat et à la demande ses autorités de tutelle, des opérations sur dons et prêts dans les secteurs du développement économique, de l'environnement et

- Les Document Cadre de Partenariat (DCP).

Leur préparation et leur négociation étaient assurées par le chef du Poste et par les autorités locales. Les DCP prévoyaient dans chaque pays des secteurs de concentration de l'ADP française en nombre limité (2 ou 3²⁸⁴). Malgré leur disparition, les DCP ont contraint la coopération française bilatérale à fonctionner à partir de modalités précises. En effet, ils permettaient déjà: **i/** davantage de cohérence entre les acteurs français de la coopération ; **ii/** des discussions entre les acteurs bilatéraux (*concertations entre experts français et locaux*); **iii/** une dimension contractuelle (*signature des deux parties*); **iv/** une programmation fixée à 5 ans.

- Les Document Stratégique Pays (DSP).

Les DSP ont remplacé les DCP. L'aide française est devenue encore plus ciblée et rationalisée à partir de la création des DSP²⁸⁵. En effet, les DSP permettent²⁸⁶: **i/** de proposer une analyse diplomatique et politique de la coopération bilatérale visée en fonction d'un diagnostic et d'orientations. L'Ambassadeur joue, dans son élaboration, un rôle clé. C'est pourquoi le DSP appartient à son champ de responsabilités ; **ii/** de recentrer les forces publiques et privées de la coopération française en présence dans le pays partenaire : **a/** SCAC, AFD, ONG, acteurs de la coopération décentralisée, (*premier cercle de décision*) ; **b/** entreprises françaises (*deuxième cercle*) ; **c/** organismes multilatéraux de coopération (*dernier cercle*)²⁸⁷ ; **iii/** d'établir un dialogue efficient non seulement entre les Postes et les administrations parisiennes²⁸⁸ afin d'élaborer des stratégies pertinentes et concertées mais aussi avec le pays partenaire.

Conclusion.

Nous avons démontré que les actions menées par les agents français de la coopération et notamment par les attachés de coopération pour le Français avaient des cadres ministériels difficiles à ignorer, en tous cas, pleins d'enseignements sur le sens de nos politiques linguistiques et culturelles actuelles. Après avoir décrit, dans ce premier chapitre, les budgets et les programmes du MAEE, nous allons revenir à la section ministérielle chargée de la coopération linguistique, à savoir la Sous-direction pour le Français, afin d'analyser et dévaluer les différents axes et stratégies de diffusion du français qu'elle a prévus.

du soutien au secteur privé. Ses activités couvrent l'ensemble des infrastructures, y compris celles touchant les secteurs de l'éducation... ». Rapport Guy PENNE et BRISEPIERRE, op.cit.

²⁸⁴ *Actions en faveur du développement durable dans la coopération internationale de la France*, Évaluation 2000-2004, DGCID, Évaluation réalisée par le RCT, 2006,

<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Rapport.pdf>

²⁸⁵ Document Stratégique Pays.

²⁸⁶ Rapport PENNE et BRISEPIERRE, op.cit.

²⁸⁷ Mais le «*dernier cercle*» risque de devenir de plus en plus important.

²⁸⁸ MAEE, MINEFI, CICID et AFD.

Chapitre 2 :

Les stratégies ministérielles de la diffusion du français²⁸⁹.

Introduction.

Afin d'analyser les différentes stratégies de diffusion qui sont utilisées par le Ministère des Affaires étrangères pour assurer l'expansion du français à l'étranger, nous nous sommes basé, essentiellement, sur le rapport rédigé par Madame Michèle Sellier, ancienne Sous-directrice du français. Ce rapport est d'autant plus précieux que c'est un des seuls qui soit facile d'accès²⁹⁰. Ce sera à l'Attaché de Coopération pour le Français de réaliser, à l'étranger, ces stratégies pour accomplir les objectifs fixés par la Sous-direction du français.

I/ Les stratégies linguistiques.

- Assurer la qualité didactique et pédagogique dans les centres de diffusion.

L'enseignement reste un des vecteurs-clefs de la diffusion du français. Il faudrait donc s'assurer de sa qualité dans tous ses centres de diffusion. Sans la réalisation de ce premier objectif, les autres objectifs seront plus difficiles à réaliser. A cette fin, il faudrait que l'Attaché puisse assurer des plans de formation : **i/** des professeurs de FLE; **ii/** des conseillers pédagogiques des Alliances et des instituts culturels; **iii/** des responsables pédagogiques des sections francophones des universités, des collèges et des lycées locaux qui auraient choisi la langue française comme langue d'étude.

- Assurer la modernisation l'enseignement du français.

La Sous-direction encourage un usage systématique des TICE²⁹¹ ainsi que la création de nouveaux didacticiels français, au moins pour que la créativité française soit reconnue et distinguée parmi tous nos concurrents sur le marché des langues²⁹². Elle participe aussi à la diffusion des instruments pédagogiques européens à la conception desquels elle a d'ailleurs activement participé : **i/** Cadre Européen Commun de Référence pour l'apprentissage des langues (CECR); **ii/** Référentiels; **iii/** Portfolio; **iv/** logiciels téléchargeables comme Dialang etc...

- Assurer une politique des certifications et des tests en FLE.

²⁸⁹ On aura l'occasion d'aborder plus précisément certaines stratégies, notamment dans les parties consacrées à l'Attaché de Coopération pour le Français et à la coopération linguistique.

²⁹⁰Rapport SELLIER, op.cit.

²⁹¹ Techniques de l'Information et de la Communication pour l'Education.

²⁹² Exemples de logiciels «innovants» : le système d'exploitation pédagogique des journaux VIFAX, le correcteur orthographique PROLEXIS... Voir Rapport SELLIER.

Parallèlement, la Sous-direction se doit d'encourager une politique ambitieuse des certifications et des tests. Sur ce marché, deux opérateurs français se distinguent : le CIEP (*voir infra*) et la Chambre de Commerce de Paris (*voir infra*).

II/ Les stratégies interculturelles.

On pourra promouvoir efficacement le français :

- En fonction de la demande et des profils des apprenants.

A défaut de pouvoir les interroger par des enquêtes²⁹³, les décideurs ministériels de nos planifications devraient, à notre avis, tenir davantage compte des nouvelles motivations des apprenants : **i/** on n'apprend plus beaucoup le français par dilettantisme ou philanthropie, parce que c'est «*chic*». Les motivations sont devenues pragmatiques, des visas de travail sont en jeu ; **ii/** on n'apprend plus le français pour se rendre en France mais dans une perspective bien plus francophone : «*il s'agirait de valoriser le français en tant que langue de communautés culturelles différentes et en favorisant, chez les étudiants, un sentiment d'appartenance spirituelle à une aire européenne ouverte et active*»²⁹⁴.

- En fonction des familles linguistiques des apprenants.

Il faudrait concevoir les méthodes de FLE en fonction des familles linguistiques des élèves. Une méthode FLE exclusivement conçue pour les hispanophones serait non seulement pertinente mais rentable²⁹⁵. Il faut profiter de la grande parenté linguistique entre le français et l'espagnol. C'est ce que font déjà certains manuels comme «*SM*» dont les auteurs ont répertorié les fautes généralement commises par les francophones lorsqu'ils apprennent l'espagnol.

- En fonction des *habitus* éducatifs des pays (éducation comparée).

On n'enseigne pas pareil en Chine et en Colombie. Dans quelle mesure doit-on adapter l'enseignement «*à la française*» aux *habitus* éducatifs locaux dont les apprenants sont les héritiers ? Peut-on prétendre encore à des méthodes universelles ? Au nom d'une éducation interculturelle, il faudrait revoir les curricula en fonction des *habitus* et des curricula locaux : «*chaque culture est caractérisée par ses styles d'enseignement et ses styles d'apprentissage, longuement et profondément enracinés dans l'histoire du pays et le fonctionnement de ses mentalités*»²⁹⁶.

²⁹³ Nous renvoyons implicitement aux enquêtes que nous avons effectuées auprès des élèves du Lycée français de Bogotá. Voir troisième partie.

²⁹⁴ *La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'Union européenne (1995-2005)*, MAEE, DGCID, évaluation réalisée par le DME, 2007,

http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/415_Int_Coop_Linguist.pdf

²⁹⁵ Il existe des dizaines de pays hispanophones.

²⁹⁶ PORCHER Louis. : *Politiques linguistiques : orientations*, Les Cahiers de l'ASDIFLE, numéro 7, *Les politiques linguistiques*, Actes des 15^{ème} et 16^{ème} Rencontres, Paris, 1995, p 17. Voir aussi (*pour approfondir*) : BEACCO J.C. (*sous la Direction de*), CHISS J.L., CICUREL F., VERONIQUE D. : *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF-PARIS III, passim.

III/ Les stratégies institutionnelles (et budgétaires).

Il faudrait **i/** coordonner nos actions avec nos partenaires francophones bi et multilatéraux (*voir supra*) ; **ii/** réduire le nombre de centres de diffusion : dans les PECO, il est prévu, d'ailleurs, de créer un Institut francophone à vocation régionale. Ce serait un excellent moyen de rassembler des moyens financiers éparpillés. Cette régionalisation de nos moyens est déjà effective en Amérique Centrale où il existe un SCAC à vocation régionale, le CCCAC²⁹⁷.

IV/ Les stratégies commerciales (ou marketing culturel).

Promouvoir le français est devenu une affaire de commerce et de marketing.

A/ Observer ce que fait la concurrence en matière de politique linguistique.

- Au niveau des ambassades.

La France n'est pas le seul pays à diffuser sa langue et sa culture à travers le monde, il a d'autres «*puissances linguistiques*» redoutables. C'est la «*Guerre des langues*» et des politiques linguistiques. C'est pourquoi, le planificateur devra tenter de connaître et d'analyser les budgets, les effectifs, voire les politiques linguistiques de nos concurrents. C'est ce que faisait Madame Charrat qui était ACE en Bulgarie : «*nos collègues britanniques et américains sont très présents en Bulgarie. Il faut absolument mesurer les dangers des suppressions de postes trop importantes et trop brutales. Pour 29 lycées bilingues français, le BCLE²⁹⁸ ne pourra disposer à cette rentrée que de six professeurs et de deux CSN²⁹⁹. Les quatre attachés linguistiques couvriront l'ensemble du territoire...ce qui fera en tout quatorze personnes. A titre comparatif, le dispositif du British Council comptait, en 1991/92, sur le plan des professeurs et des experts techniques, trente-huit personnes dont vingt-six professeurs*»³⁰⁰. Cette citation nous permet de comprendre les disproportions qui existent, parfois, entre les moyens mis à disposition dans les différentes ambassades bilatérales. En outre, les pays d'accueil voient d'un très mauvais œil toute suppression de poste. C'est souvent perçu comme une baisse d'intérêt de la France: «*notre coopération en est arrivée à un point où elle doit absolument être assurée de stabilité de notre part. Le remplacement de presque tous nos agents a été très mal ressenti et incompris. Ce fut une profonde déception pour nombre de nos partenaires de voir partir des agents français après deux voire un an de travail acharné pour monter un projet*»³⁰¹. Pendant ce temps-là, les autres ambassades profitent de nos atermoiements et de nos abandons : la diplomatie aurait horreur du vide...

²⁹⁷ Centre Culturel et de Coopération pour l'Amérique Centrale, voir infra.

²⁹⁸ Bureau de Coopération Linguistique et Éducative, mini-structure qui dépend d'un SCAC, voir infra.

²⁹⁹ L'«*ancêtre*» du VI, voir infra.

³⁰⁰ Propos de Madame CHARRAT (*Attachée de Coopération Linguistique et Éducative en Bulgarie*) : *Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*, Actes, septembre 1992, MAEE, Paris, p 94.

³⁰¹ Propos de Monsieur J.L. BUBREUIL (*Responsable du BCLE en Hongrie*) : *Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*, Actes, septembre 1992, MAEE, Paris, p 101.

- Au niveau des centres de diffusion.

Il n'est pas rare de trouver, dans une même ville, plusieurs centres de diffusion: *une Alliance Française, un Institut Goethe, un British Council, un Institut Cervantès...* sans compter les diffuseurs locaux privés : *écoles de langues, cours particuliers*. Grâce au dynamisme des dirigeants de l'Institut Cervantès, la langue espagnole ne cesse de progresser non seulement en Europe mais aussi dans le monde. Le réseau ibère, qui a seulement 15 ans³⁰², jouit d'un bilan exceptionnel³⁰³. De 2005 à 2006, il enregistre les progressions suivantes³⁰⁴: **12%** d'augmentation du nombre de cours, **12%** d'augmentation du nombre d'inscription, **10%** d'augmentation des inscriptions aux examens, **14%** en plus de centres d'examen DELE³⁰⁵...etc. Voici une citation, pour le moins éclairante, sur les ambitions d'un opérateur linguistique surprenant : «*en République Tchèque, le nombre d'élèves apprenant l'espagnol a doublé entre 2001 et 2006. Le supplément d'élèves hispanophones (+7500 en 5 ans) est à comparer aux effectifs supplémentaires apprenant le français (+9800 sur la même période). Certes, la « part de marché » de l'espagnol demeure encore marginale (1,1%). Mais la prolongation des tendances actuelles montre qu'il ne faudrait que 3 ans pour que le nombre d'hispanophones en République Tchèque rattrape celui des francophones (en milieu scolaire)*»³⁰⁶.

B/ Un exemple réussi de «*marketing culturel*» : les Alliances Françaises.

Les Alliances Françaises représentent des modèles de marketing culturel car elles affichent, entre autres, des taux impressionnants d'autofinancement. Voici comment le guide destiné aux directeurs d'AF définit en quelques mots la «*philosophie commerciale*» des AF : «*l'AF offre des services. Ces services affectent un marché. Il faut donc comprendre le marché*»³⁰⁷. En effet, un marché peut être défini comme l'ensemble des relations qui existent entre des publics et un prestataire de services, c'est-à-dire entre, dans ce cas précis, les apprenants et l'AF. La politique commerciale d'une Alliance, et les habiletés du Directeur en «*marketing culturel*», seront donc déterminantes. Un Attaché de Coopération qui devrait régulièrement intervenir dans une Alliance, ou qui en serait le Directeur, se doit de connaître toutes les modalités de fonctionnement de cet opérateur, y compris budgétaires.

³⁰² Le réseau des Alliances Françaises a vu le jour au XIX^{ème} siècle.

³⁰³ Voir l'Institut Cervantès «*en cifras*»:

<http://www.cervantes.es>

[/seg_nivel/institucion/memoria_ic_05_06/memoria_05_06_pdf/espanol_en_cifras_67-72.pdf](#)

³⁰⁴ Centro Virtual del Cervantes. L'Institut Cervantès «*en cifras*»:<http://www.cervantes.es>

[/seg_nivel/institucion/memoria_ic_05_06/memoria_05_06_pdf/espanol_en_cifras_67-72.pdf](#)

³⁰⁵ Equivalent espagnol du DELF/DALF (*Diploma de Español como Lengua Extranjera*).

³⁰⁶ *La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'union européenne (1995-2004)*, op.cit.

³⁰⁷ *Vade-mecum du Directeur*, Alliance Française de Paris, 2006. **NOTA** : ce document est visible sur le site de l'AF de Paris mais est d'accès restreint.

Le marketing en Alliance Française³⁰⁸.

. *Le vade-mecum du Directeur d'AF :*

Parmi les instruments financiers mis à la disposition des directeurs des Alliances, on trouve donc le « *Vade-mecum du Directeur* ». Ce document fait part des techniques « *marketing* » qui visent à la mise en place de plans d'actions destinés à faire évoluer et à développer une AF. Ce document propose même quelques problématiques classiques et universelles qui peuvent faire l'objet de résolutions des conseils d'administration dans le cadre de stratégies sectorielles : *visibilité de l'Alliance, développement de nouveaux partenariats, diversification des cours de langues, développement de la médiathèque...*

. *Principes de base du marketing :*

Afin de donner un cadre rigoureux à leurs actions, les experts ont généralement recours à un « *audit marketing* » qui « *a pour objectif de préciser la position de l'entreprise au sein de son environnement et de son marché en fonction de la problématique retenue* »³⁰⁹. L'audit est divisé en deux étapes : 1/ **Audit externe** : il est réalisé à partir de deux critères : **i/ analyse du macro-environnement de l'entreprise** : environnements culturels, politiques, juridiques, sociodémographiques³¹⁰, économiques (*pouvoir d'achat des clients potentiels*); **ii/ analyse du microenvironnement de l'entreprise (3 axes)**: offre : étude quantitative et qualitative, demande : étude quantitative et qualitative, intensité concurrentielle. 2/ **Audit interne** : Il est réalisé à partir de deux critères : **i/ quantitatifs** : plans financier, humain et commercial : chiffre d'affaires, niveau d'endettement, taux de rentabilité...**ii/ qualitatifs** : image de l'entreprise dans le contexte local, taux de satisfaction des apprenants (AF).

Un fois ces audits généraux réalisés, le Directeur pourra organiser *des études de marché au niveau de la concurrence locale (autres centres de langues³¹¹)*. En effet, une des missions d'un Directeur d'Alliance sera d'identifier le marché potentiel du français dans sa ville et de déterminer la part qui doit revenir à son Alliance (*étudier le rapport publics/produits*). Ce qui consiste à : **i/** étudier l'offre et la demande dans un contexte donné; **ii/** mettre en place des enquêtes d'opinion auprès des élèves pour déterminer le profil des apprenants, leurs habitudes culturelles et linguistiques. En fonction des résultats obtenus, des planifications linguistiques et culturelles internes seront facilement réalisables ;

³⁰⁸ Le MAEE appuie plusieurs actions destinées à former les personnels des Alliances aux techniques de marketing. Ces formations sont assurées par des stagiaires des grandes écoles de commerce envoyés en mission à l'étranger. En effet, les notions et les instruments d'analyse du marketing moderne sont pour le moins délicats à comprendre : *matrice croissante, schéma de Porter, matrice SWOT...*

³⁰⁹ COUTELLE P., DESGARETS V. : *Marketing, de l'analyse à l'action*, DAREIOS et PEARSON Education, http://www.gestionappliquee.com/pdf/Marketing/Marketing_Chapitre8.pdf

³¹⁰ En effet, il peut s'avérer très utile de connaître, par exemple, la proportion d'étudiants dans une ville. Le Vade-mecum préconise même la réalisation d'une pyramide scolaire à partir de laquelle on pourrait visualiser les âges et les niveaux qui pourraient être porteurs pour l'AF ainsi que l'évolution de ces paramètres dans le temps.

³¹¹ Cependant, il ne pourra aboutir qu'à des approximations : les écoles de langues privées ne publient pas leurs chiffres d'affaire. Le nombre de cours donnés par les professeurs particuliers d'une ville est difficile aussi à déterminer.

iii/ définir d'autres catégories d'apprenants, d'autres publics; **iv/** prévoir les stratégies idoines en amont ou en aval. Par exemple, l'offre peut créer la demande : «*cette diversification passe par l'instauration de «produits» s'appuyant sur les nouvelles technologies. Ainsi voit-on se développer les centres d'auto-apprentissage, les expériences d'enseignement à distance, voire les cours par téléphone ou ayant recours à la télématique, le but étant d'aller au-devant des attentes de publics potentiels*»³¹²; **v/** attirer les clients en réduisant les prix, ce qui suppose une réflexion à partir des éléments suivants : pouvoir d'achat des apprenants, tarifs plus bas aux heures creuses, tarifs réduits aux étudiants; **vi/** fidéliser les apprenants (*par un système de bourses, de concours*).

Une fois les publics et les produits définis, il faudra les mettre en contact par des stratégies publicitaires et/ou de communication adaptées. A ce titre, le Directeur devra prévoir : **i/** des contacts fréquents avec les autorités administratives et politiques locales afin d'obtenir d'eux une participation à l'organisation de manifestations culturelles (*relations publiques*); **ii/** la présence régulière de son AF dans les médias locaux (*revue de presse*); **iii/** la qualité des prospectus (*offre de cours, manifestation culturelle...*); **iv/** la réalisation d'un site Web. L'ensemble de ces actions concourt à un seul objectif : améliorer l'image de marque de l'AF.

VI/ Stratégies avec les industries françaises.

La présence industrielle d'un pays coopérant et diffuseur a un impact évident sur les esprits: «*nombreux sont ceux qui pensent que Ariane, les Airbus, Moët et Chandon ou Renault font plus pour la diffusion du français que des dizaines de stages. Faut-il alors renoncer aux stages ? Non, mais savoir ne pas mettre la charrue pédagogique avant les bœufs économiques, l'indépendance linguistique avant l'indépendance technologique*»^{313 314}. En effet, comment promouvoir une langue qui, économiquement, serait inutile ? C'est dans la mesure où les industries françaises seront bien implantées que de nombreuses personnes auront un intérêt à apprendre notre langue. Les accords commerciaux permettent aux investisseurs étrangers non seulement d'être présents économiquement dans un pays mais aussi, éventuellement, d'y répandre leur culture³¹⁵, voire leur langue³¹⁶. Nous aurons l'occasion de signaler, ultérieurement³¹⁷, quelques actions effectuées par des multinationales françaises pour diffuser indirectement³¹⁸ notre langue. Ce type de diffusion, peu exploitée par les Postes diplomatiques pourrait être l'objet d'actions originales entre services économiques des différentes ambassades francophones.

³¹² MAE, DGRSC : *La politique linguistique et éducative : les enjeux, les objectifs, les stratégies et les moyens*, Paris, 1995.

³¹³ MARIET F. : Sur la notion de diffusion du français, *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945, matériaux pour une histoire*, op.cit., p 210.

³¹⁴ L'enquête que nous avons réalisée auprès des élèves du Lycée français de Bogotá corrobore largement cette opinion puisqu'ils connaissent plus les marques de voiture comme Renault ou Peugeot que des écrivains comme Victor Hugo.

³¹⁵ Même commerciale et économique.

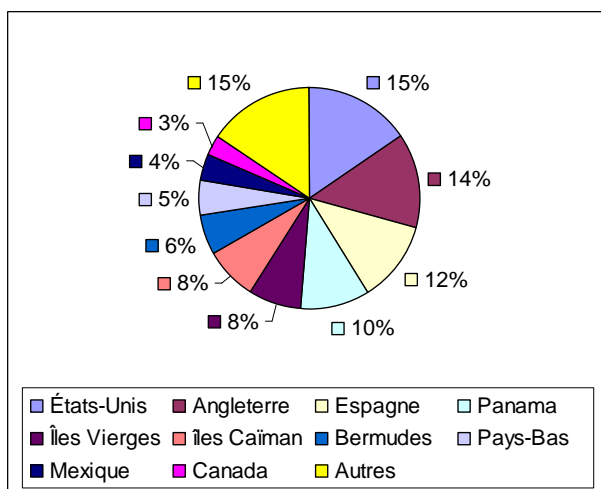
³¹⁶ Au moins pour faciliter la communication interne entre les cadres étrangers et locaux des entreprises.

³¹⁷ Voir troisième partie, chapitre 3.

³¹⁸ Il faut comprendre que la diffusion du français n'est pas la mission majeure du Groupe CARREFOUR.

C'est l'axe l'économique de la diffusion du français, axe qu'on ne peut ignorer, à moins de vouloir diffuser à contre-sens : «les performances économiques, commerciales et financières d'un pays sont probablement l'un des facteurs explicatifs de la diffusion de sa langue dans le monde. Mais, les relations entre la linguistique et l'économique sont assez complexes et fortement transcendées par le politique»³¹⁹. C'est pourquoi, des partenariats «fleurissent» entre MAEE et entreprises françaises privées via les PPP (Partenariat Public Privé). La Sous-direction du Français du MAEE a de plus en plus recours aux entreprises françaises. Elles ont des intérêts en commun, puisque, selon une enquête «de mars 2006, menée par la Sous-direction du français auprès de 78 filiales d'entreprises françaises implantées dans 33 pays sur les cinq continents, la maîtrise du français entre en ligne de compte pour **41%** d'entre elles lors du recrutement (par exemple en Colombie et en Chine) et elle est une condition expresse dans **24%** des cas. **53%** des filiales la voient comme un plus pour la mobilité géographique. Et c'est même une obligation dans **19%** des cas»³²⁰.

Si nous observons rapidement ce qui se passe en Colombie, la présence économique française n'est pas très remarquée³²¹ puisque la France n'est même pas signalée, par la presse nationale, parmi les premiers investisseurs étrangers³²² :



³¹⁹ La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'Union Européenne (1994-2004), op.cit.

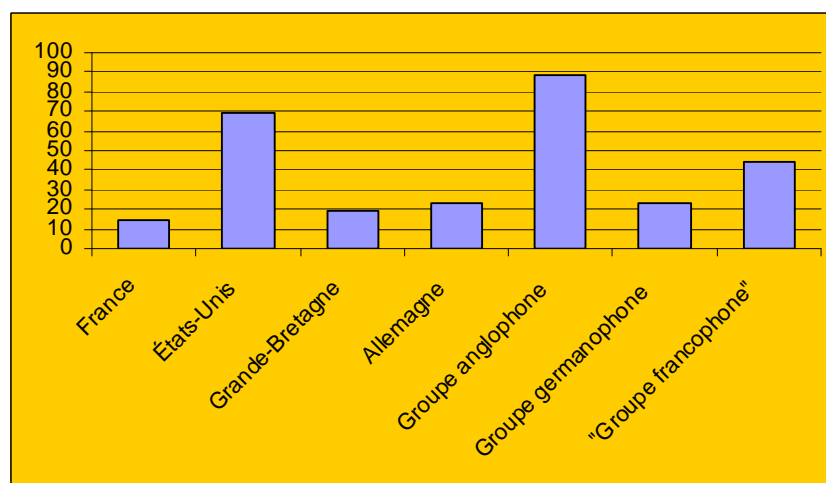
³²⁰ POISONNIER A. : Stratégies francophones de soutien au français dans le monde des affaires, MFI, numéro 507, 14 août 2006, cité dans : La francophonie dans le monde, OIF-Nathan, Paris, 2006-2007, p 224.

³²¹ Malgré des chiffres (français) qui prouveraient le contraire : «nos relations économiques et commerciales avec la Colombie sont dynamiques. Le flux global de nos échanges commerciaux s'est élevé, en 2006, à 657 M€, soit une hausse de 19% par rapport à 2005. L'excédent s'établit à 71 M€, après un déficit de 9 M€ en 2005, soit un taux de couverture de 123%, contre 97% en 2005. Nos exportations sont passées de 233 M€ en 2004 à 272,8 M€ en 2005, puis à 364 M€ en 2006. Nos importations ont connu une hausse comparable : de 254 M€ en 2004, elles ont atteint un montant de 280,5 M€ en 2005 et de 293 M€ en 2006 ». Site Web du MAEE : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo_833/colombie_498/france-colombie_1125/relations-economiques_3958/relations-economiques_4789.html

³²² CAMBIO (revue colombienne) du 5 au 11 mars 2007, p 18. CAMBIO représente, avec SEMANA, les revues les plus prisées par l'opinion colombienne.

Cette absence dans ce classement colombien n'est même pas commentée par la mission économique française de l'Ambassade qui, malgré tout, arbore un curieux optimisme³²³. En effet, les experts français, après avoir indiqué l'IDE³²⁴ de notre pays en Colombie, relatent les chiffres suivants : «*comment expliquer le fait que les investissements français en Colombie se soient élevés à plus de 800 MUSD en 2005 ce qui représentait près de 8 % du total des investissements et jusqu'à 14,5 % si l'on ne prend pas en compte l'opération la plus importante de l'année effectuée par le Britannique Sabmiller lors de son rachat du brasseur national Bavaria. Comment expliquer le fait que la France soit le troisième investisseur et le premier employeur étranger ?*»

Les multinationales françaises sont bien présentes en Colombie. Afin de confirmer cette impression³²⁵, nous nous sommes appuyé sur une liste des entreprises multinationales étrangères implantées dans ce pays³²⁶. Grâce à ce document, nous pouvons évaluer la présence des entreprises (*a priori*³²⁷) «*francophones*» (*en bleu*) en les comparant avec la présence des entreprises «*anglophones*» (*en rouge*) et «*germanophones*» (*en vert*). Ce sont, en effet, nos concurrents potentiels sur le marché linguistique mondial³²⁸. Voici le graphique correspondant :



³²³ Voir : «*Présence française en Colombie*», MINEFI, DGTPE, Mission Économique de Bogotá, avril 2007, <http://www.ccife.org/colombie/>

³²⁴ Indicateur économique qui signifie : Investissement Direct Etranger.

³²⁵ Nous étions professeur au Lycée français. Nous avons eu, dans nos classes, de nombreux fils d'expatriés, parmi lesquels les enfants des gérants de CARREFOUR et de RENAULT.

³²⁶ SEMANA, numéro 278, octobre 2006, pp 96-97. Voir Annexe 13.

³²⁷ Mais il n'est pas certain, en effet, que les sièges sociaux des entreprises suisses ou canadiennes soient situés dans les zones «*francophones*» de leurs pays respectifs (*Suisse romande, Québec...*) et encore moins qu'ils diffusent notre langue en Colombie.

³²⁸ En effet, il y a 128 millions de locuteurs germanophones dans le monde et 129 millions de locuteurs francophones. 2,13 % de la population mondiale parle allemand tandis que 2,15 % parle français. A titre indicatif, 8,33 % de la population mondiale parle anglais. CALVET L.J. : *Le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, PLON, 2002, p 139. Nous n'avons pas fait apparaître les entreprises brésiliennes. Il y en a seulement trois de recensées dans notre document de base. Cependant, 3,18 % de la population mondiale parle portugais.

La présence multinationale française semble dérisoire face à celle des Etats-Unis mais elle a le mérite d'exister. Cependant le «*groupe francophone*» est loin d'être ridicule face à la concurrence anglo-saxonne.

VI/ Stratégies en fonction de la démographie.

Les planificateurs de la DGCID auront intérêt à considérer, dans l'élaboration de leurs stratégies : **i/** le nombre de francophones³²⁹, d'étudiants de français et en français³³⁰ dans les pays de la diffusion; **ii/** les évolutions démographiques des pays. Le facteur démographique est digne d'attention : on peut sauver la langue française d'une disparition à long terme, ou, du moins, d'une perte d'influence grâce à l'Afrique francophone : « *c'est en Afrique et au Moyen-Orient que l'effectif des apprenants du/et en français a augmenté dans les proportions les plus considérables, passant de 32 808 681 en 1994 à 52 617 368 en 2002, soit une augmentation de 60,37%* »³³¹. Regardons, à la suite, les progressions démographiques de chaque continent³³².

En milliards de personnes	2000	% de la population totale	2050	% de la population totale	2050/2000
AFRIQUE	0,821	13,4%	1,998	21,7%	+ 143%
ASIE	3,705	60,5%	5,266	57,3%	+ 42%
EUROPE	0,729	11,9%	0,664	7,2%	- 9%
AMÉRIQUE LATINE (+Caraïbes)	0,523	8,5%	0,769	8,4%	+ 47%
AMÉRIQUE DU NORD	0,316	5,2%	0,445	4,8%	+ 41%
Océanie	0,031	0,5%	0,049	0,5%	+ 58%
TOTAL MONDE	6,124	100%	9,191	100%	+ 50%

Nous remarquerons que l'Amérique latine représentera un terrain digne d'intérêt pour l'expansion de notre langue (*troisième progression mondiale*). On comprend, par conséquent, en partie³³³, la logique des affectations géographiques des crédits dans le réseau culturel : «**34,3 % vont à l'Afrique, 25,9 % à l'Europe, 13,1 % à l'Amérique, 11,1 % à l'Asie et 11,7 % à l'Afrique du**

³²⁹ Parmi lesquels on a coutume de distinguer : les francophones réels, les francophones occasionnels (*ou partiels*) et les francisants (*sources* : *La francophonie dans le monde* et *l'Institut de la francophonie*):

Francophone réel : *personne capable de faire face, en français, aux situations de communication courante.*

Francophone partiel : *personne ayant une compétence réduite en français, lui permettant de faire face à un nombre limité de situations.*

Francisants : *les gens étudiant ou ayant étudié le français (cette définition rejoint celle des apprenants de et en français, voir infra).*

³³⁰ **Définitions** : apprenant du français : la langue française est objet d'étude. Apprenant en français : l'enseignement est fait en français (ex : lycées français).

³³¹ *La Francophonie dans le monde*, OIF, NATHAN, Paris, 2007, p 25.

³³² *La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique : l'urgence d'une nouvelle dynamique*, MAEE-DGCID, mai 2007,

http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/587_Int_Education_en_Afrique-2.pdf

³³³ En effet, on devrait augmenter notre niveau d'investissement en Europe, non pour des raisons démographiques mais pour des raisons stratégiques, voir infra.

Nord et Moyen-Orient »³³⁴. On retrouve presque les mêmes proportions dans la répartition des agents français à l'étranger : Afrique (**37%**), Europe (**32%**), Afrique du Nord et Moyen-Orient (**11%**), Asie (**10%**), Amérique (**10%**)³³⁵.

Les chiffres de la francophonie dans les Amériques latines (Amérique du Sud, Centrale et Caraïbes).

Les trois tableaux³³⁶ que nous avons créés, nous ont inspiré les commentaires suivants :

Au niveau des méthodes.

C'est le HCF³³⁷ qui organise des enquêtes pour évaluer le nombre de francophones dans le monde. A cette fin, il envoie des questionnaires aux SCAC des Postes diplomatiques. Nous avons relevé plusieurs curiosités dans le dernier rapport de *La Francophonie dans le monde*³³⁸ : **i/** certains chiffres, de l'aveu même des auteurs, non seulement datent de rapports antérieurs mais proviennent de sources très variées : l'UNESCO, le PNUD; **ii/** on ne nous précise pas les correspondances entre des notions de francophones réels (*et partiels*) et les niveaux des référentiels européens³³⁹. Ce flou sur ces concepts pourrait aboutir à une manipulation fallacieuse des chiffres. En effet, c'est de l'intérêt même de certains Postes diplomatiques mais aussi de certains gouvernements de se prévaloir d'une certaine progression annuelle (*pour obtenir une hausse des subventions*); **iii/** le nombre de francophones partiels, voire le nombre d'expatriés est précisé dans certains pays, dans d'autres, non. Mais les auteurs se veulent «*rassurants*» : «*dans un certain nombre de cas, l'état de nos informations ne nous permettant pas de faire un partage évident entre francophones réels et partiels, nous avons préféré donner un chiffre et un pourcentage globaux*» (*sic*)³⁴⁰.

Au niveau des résultats.

C'est en fonction de l'analyse de l'indicateur «*influence linguistique*» (*rapport nombre de francophones/nombre d'habitants*³⁴¹) que la DGCID essaye de consolider la part de marché linguistique du français dans le pays de la diffusion, soit en attribuant aux Postes respectifs des budgets «*de renforcement des acquis*»³⁴², soit en prévoyant des «*budgets offensifs*» de conquête de

³³⁴ Rapport MARINI, op.cit., 2006.

³³⁵ Rapport MARINI, op.cit., 2006.

³³⁶ Voir Annexe 10.

³³⁷ Haut Conseil de la Francophonie.

³³⁸ *La Francophonie dans le monde*, op.cit.

³³⁹ Ces correspondances ne sont pas non plus mentionnées dans les questionnaires adressés aux Postes diplomatiques. Un francophone réel aurait le niveau C1/C2, le francophone partiel aurait le niveau B1/B2.

³⁴⁰ *La Francophonie dans le monde*, op.cit., p 16.

³⁴¹ Voir infra.

³⁴² «*Dans ce cas, les montants d'aide par étudiant sont, peu ou prou, proportionnels à l'importance du nombre de locuteurs de la langue du pays donateur parmi l'ensemble des élèves et des étudiants*». *La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'union européenne (1995-2004)*, op.cit.

marché. Cette dernière option sera clairement la plus coûteuse car il s'agira de «*déloger*» un concurrent linguistique.

Il ressort du dernier tableau que c'est à Saint-Domingue et au Costa Rica qu'il y a le plus de francophones par rapport à la population totale du pays. On remarque aussi, d'après de classement, que la Colombie obtient la cinquième position en Amérique Latine mais surtout la première position en Amérique du Sud.

VII/ Stratégies en fonction de l'importance géostratégique des partenaires et des contextes locaux.

A/ Les contextes mondiaux.

La standardisation et la globalisation de nos politiques linguistiques ne peuvent que ralentir l'expansion de notre langue. Il faut affiner nos stratégies et les rendre adaptées aux réalités locales : contextes culturel, politique et économique : *«une politique linguistique monocolore, la même pour l'ensemble de la planète, est une absurdité. Par définition, la politique linguistique française est plurielle³⁴³»*. D'où l'idée de créer *«un observatoire du français»* (ou un *«observatoire des politiques linguistiques»*) dont les experts seraient chargés d'analyser les données transmises par les Postes diplomatiques et leurs évolutions diachroniques : *«les agents en poste, sur le terrain, doivent avoir dans leur mandat la charge d'informer le pilotage central de tout ce qui peut affecter, de près et surtout de loin, la diffusion du français. Il serait bon, pour atteindre cet objectif, de définir une sorte de «feuille de route» que l'agent aurait à remplir de manière quasi-hebdomadaire à destination de Paris³⁴⁴»*.

Nous rappelons qu'il existe deux types de ventilation: les ventilations thématiques et les ventilations géographiques. C'est le service de la coopération géographique du MAEE qui établit les priorités par zone et par pays : *«la sous-direction de la coopération géographique est chargée de veiller à la cohérence des actions de coopération menées par les postes diplomatiques et les services de la direction générale de la coopération internationale et du développement ainsi qu'à leur pertinence au regard des orientations arrêtées avec les directions géographiques³⁴⁵ du ministère des affaires étrangères³⁴⁶»* A titre d'exemple, voici les priorités géographiques de 1995 (en francs, Titres III et IV)³⁴⁷:

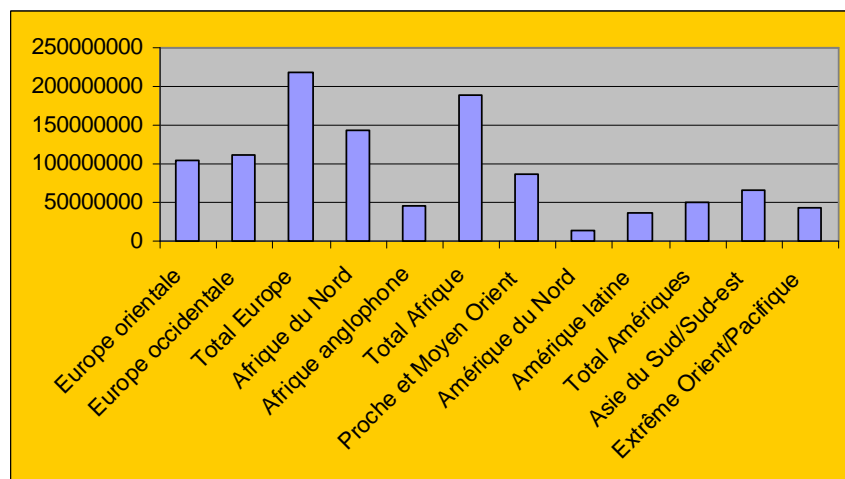
³⁴³ PORCHER L. : Politiques linguistiques : orientations, *Les politiques linguistiques, Les Cahiers de l'ASDISFLE*, numéro 7, Actes des 15^{ème} et 16^{ème} rencontres, Paris, janvier 1995, p 10 et suivantes.

³⁴⁴ PORCHER L. : Politiques linguistiques : orientations, *Les politiques linguistiques, Les Cahiers de l'ASDISFLE*, numéro 7, Actes des 15^{ème} et 16^{ème} rencontres, Paris, janvier 1995, p 10 et suivantes.

³⁴⁵ A savoir, pour des pays comme la Colombie : la Direction des Amériques et des Caraïbes (AME) et la Sous-direction d'Amérique du Sud (AME/SUD). C'est Monsieur PARFAIT, ancien Ambassadeur de France à Bogotá, qui était Directeur de la Direction des Amériques en 2005.

³⁴⁶ *Arrêté du 8 mars 2006 modifiant l'Arrêté du 10 décembre 1998* relatif à l'organisation de l'administration centrale du ministère des affaires étrangères, voir Annexe 3.

³⁴⁷ *La politique linguistique et éducative : les enjeux, les stratégies et les moyens*, MAEE-DGRCST, 1995, p 27.



L'Europe³⁴⁸ et l'Afrique représentaient les cibles des politiques linguistiques de cette époque. De nos jours, les zones et les pays privilégiés sont les suivants³⁴⁹:

- les pays de l'UE (*y compris les pays admis récemment*);
- l'Afrique sub-saharienne³⁵⁰;
- le pourtour méditerranéen (*et notamment le Maghreb*);
- les pays émergents comme le Brésil, l'Inde et la Chine³⁵¹;
- la Russie;
- les pays d'Amérique (*Mexique, Brésil*);
- les Etats-Unis (*avec des zones prioritaires*).

C'est dans les pays développés, au sens de l'OCDE, que l'avenir de la langue française est menacé, notamment parce que c'est en occident que se trouvent les institutions internationales majeures. Or, entre 1994 et 2004, en Europe, le nombre d'apprenants de français a baissé de **13,6%**; dans les Amériques, il baissait de **9,6%**³⁵² :

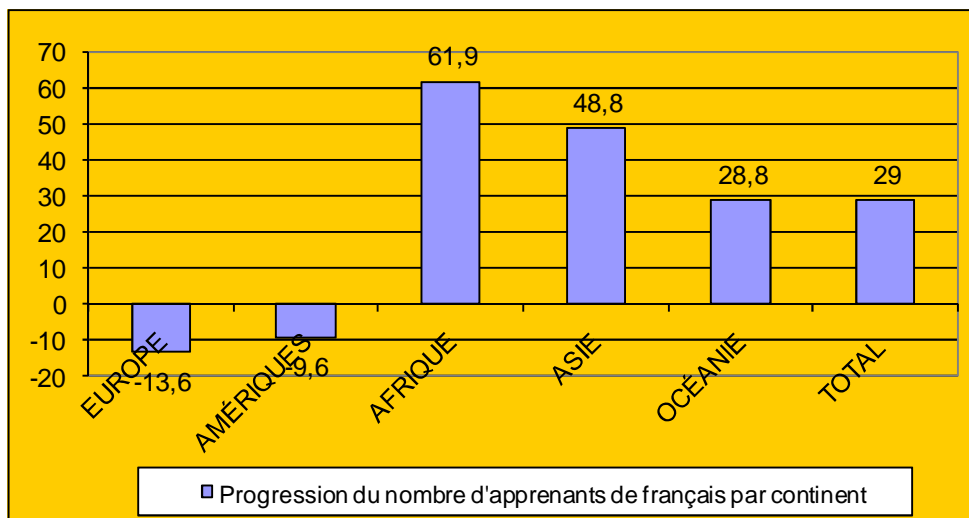
³⁴⁸ «L'Union Européenne, premier cercle de la francophonie», selon l'expression consacrée du MAEE.

³⁴⁹ **i**/Rapport SELLIER (2002); **ii**/ Brochure (2006): *Promouvoir la langue française dans le monde, une priorité du ministère des Affaires étrangères*, op.cit.

³⁵⁰ Mais l'Élysée voudrait changer les « traditions françaises » en matière de politique africaine. Ce changement de cap touchera-t-il les politiques linguistiques et culturelles ?

³⁵¹ La France et la zone francophone doivent se faire une place chez ces futurs « géants ».

³⁵² Rapport ROCHEBLOINE, op.cit. Etats des lieux : sur 450 millions d'europeens, 70 millions sont francophones et 12 millions apprennent notre langue. *La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'union européenne (1995-2004)*, op.cit.



Le MAEE, en partie pour remédier à cette situation, a récemment débloqué 50 millions d'euros pour relancer l'apprentissage du français dans le monde³⁵³. Les attachés de coopération des zones déficitaires en apprenants de français vont être sollicités pour la réalisation des « 6³⁵⁴ initiatives ambitieuses »³⁵⁵ qui ont été prévues : *i/ contribution au Plan de formation des fonctionnaires européens*³⁵⁶; *ii/ développement des dispositifs d'enseignement bilingues francophones dans le secondaire et dans le supérieur*; *iii/ création, au Maghreb, de pôles pédagogiques de référence (formation des enseignants locaux)*; *iv/ mise en place d'un plan de formation de 10 000 professeurs de français dans le monde (en Afrique, en Asie et dans les pays émergents)*; *v/ développement d'un programme d'utilisation renforcée (TICE)*; *vi/ développement, avec les institutions de la francophonie, d'initiatives régionales, notamment en Afrique de l'Ouest et en Asie du Sud-est.*

B/ Gros plan sur les stratégies dans la zone « euro ».

Nous avons décidé d'évoquer les stratégies et les politiques linguistiques pratiquées dans la zone Europe car elles représentent des exemples pour les décideurs et planificateurs français responsables de la zone Amérique Latine³⁵⁷.

Un contexte peu favorable.

De très mauvais signaux menacent l'influence du français en Europe : *i/* le nombre d'apprenants en français y est en net recul : **-13,6%** entre 1994 et 2004 (*voir tableau supra*); *ii/* le pourcentage de documents rédigés en français à la Commission chute : de 1996 à 2005, on est passé de **38%** à **16,4%**³⁵⁸; *iii/* l'anglais est la langue la plus traduite; le volume de traduction dans cette langue est passé de **45,7%** à **68,5%**³⁵⁹. Le MAEE a beau agir, cela ne semble pas suffisant. Malgré le poids politique de la France en Europe, les experts français indépendants constatent que ces actions se heurtent « à l'indifférence totale de

³⁵³ Brochure de la DGCID : *Promouvoir la langue française dans le monde, une priorité du ministère des Affaires étrangères et européennes*, op.cit.

³⁵⁴ Il y en avait 5 dans le document originel. Nous avons préféré séparer l'objectif numéro 1 « PPAF » et l'objectif numéro 2 « développement des dispositifs... ».

³⁵⁵ Ce qui pourrait signifier une hausse, à moyen terme, des crédits des Titres III et IV.

³⁵⁶ Voir Annexe 12.

³⁵⁷ Mais les budgets sont loin d'être identiques.

³⁵⁸ Rapport ROCHEBLOIBE, op.cit.

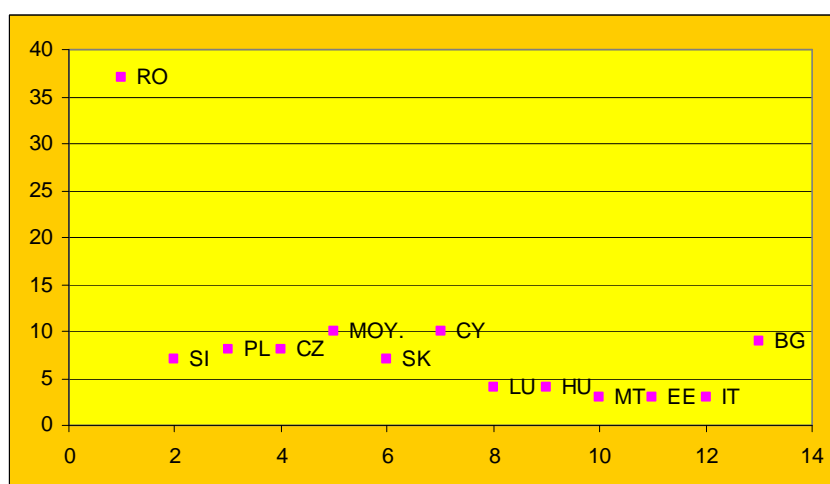
³⁵⁹ Rapport ROCHEBLOIBE, op.cit.

certains gouvernements»³⁶⁰. Facteur aggravant : les crédits linguistiques dans cette zone sont en baisse³⁶¹. Et pourtant, cette zone serait un laboratoire hors du commun pour nos politiques linguistiques. En effet, on y trouve des types de pays très divers (selon la classification de l'OCDE³⁶²).

Les instruments de la reconquête.

. Les indicateurs d'influence linguistique (IIL) et d'effort budgétaire (IEB³⁶³) :

La DGCID utilise des indicateurs qui permettent de faire apparaître les rapports : **i/** entre le nombre d'élèves et étudiants francophones et les effectifs totaux des élèves et étudiants d'un pays donné³⁶⁴ (IIL) (coopération linguistique); **ii/** entre les budgets français (APD) et les apprenants en langue française (IEB) (coopération linguistique); **iii/** enfin, entre les budgets français (APD) et la population étudiante des pays (coopération éducative). On peut représenter ces rapports avec des graphiques qui permettent de comprendre le sens général et les tendances des politiques linguistiques, et notamment de celles de la France dans les PECO³⁶⁵:



³⁶⁰ La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'union européenne (1995-2004), op.cit.

³⁶¹ - 23% dans cette zone entre 1996 et 2004. La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'union européenne (1995-2004), op.cit. Ce qui représente 2 euros par apprenant soulignent les auteurs du rapport.

³⁶² Voir supra.

³⁶³ C'est nous qui avons créé ces abréviations.

³⁶⁴ « L'indicateur d'effort budgétaire consenti par un donateur est défini comme le montant de son APD dans le domaine de l'éducation rapportée au nombre total d'élèves et d'étudiants locuteurs de sa langue dans le pays bénéficiaire. De même, l'indicateur d'influence linguistique est défini comme le nombre total d'élèves et d'étudiants parlant la langue du donateur rapporté au total des effectifs scolarisés (du primaire au supérieur)». La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'union européenne (1995-2004), op.cit.

³⁶⁵ Ce graphique est organisé de la manière suivante : **i/** indicateur d'influence linguistique (IIL) (axe des ordonnées) ; **ii/** indicateur d'effort budgétaire (IEB) (axe des abscisses). De la mise en rapport de ces deux données est né « le graphique de la coopération linguistique française ». La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'union européenne, op.cit.

Commentaires : plusieurs options sont possibles dans la répartition géographique des budgets. Certains pays donateurs estiment qu'il faut ventiler l'essentiel des crédits dans les pays où leur langue est peu présente (*position de conquête*). D'autres estiment qu'il faut privilégier les pays où il existe déjà une présence forte. L'action de la France est brouillonne³⁶⁶ puisqu'elle a choisi de répartir son action dans douze pays. En outre, il existe un sérieux déséquilibre entre les efforts consentis en Roumanie (*ro*) et en Bulgarie (*bg*). Pourquoi miser autant sur la Bulgarie alors que, d'après l'enquête *Eurostat* (*voir infra, question A2*), de sérieux efforts budgétaires devraient être consentis dans les pays baltes, pays où la réputation de la langue française est à refaire ?

. Le Plan de relance : le Plan pluriannuel pour le français en Europe (PPAF)³⁶⁷.

Ce plan a été conçu, dès 1995, pour : les haut-fonctionnaires européens non francophones, les traducteurs et les interprètes. Le suivi de ce programme peut faire partie des missions de l'ACPF qui est « *responsable du pilotage des cours FOS dans le cadre du programme pluriannuel pour la formation des fonctionnaires chargés des questions européennes*³⁶⁸ ». La formation des élites locales permet une diffusion optimale du français dans un pays. En effet, ce sont elles qui décident du statut de notre langue et de sa place dans les habitus culturels de la population locale. En effet, voici, à long terme, la portée de cette stratégie : « *(L'ACF visera) tout particulièrement la formation d'excellents locuteurs de notre langue, susceptibles de participer aux différents projets de coopération avec la France*³⁶⁹ ».

Le Plan Pluriannuel est un succès. A titre d'exemple, de 2001 à 2005, on est passé de 1800 formations individuelles à 8900³⁷⁰. Ce plan est remarquable, au dire des experts indépendants français, « *au triple point de vue de la cohérence, de la coordination et de la complémentarité* »³⁷¹. En effet, il associe, en amont, de nombreux partenaires et organismes francophones (*Etats, AIF, OIF, ENA*) et permet, en aval, la collaboration de nombreux acteurs français de la coopération linguistique (*AF, Centres culturels...*).

Cependant, d'autres actions ont été prévues par la DGCID : **i/** le Plan de relance de la langue française; **ii/** le Plan triennal de formation de 10 000

³⁶⁶ A titre comparatif, l'Allemagne est dotée d'une stratégie plus harmonieuse dans les PECO : elle a réparti presque également tous ses efforts budgétaires dans les 6 pays suivants : Slovaquie, Pologne, République Tchèque, Hongrie, Italie. *La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'union européenne*, op.cit.

³⁶⁷ Pris en charge, au niveau de la Sous-direction du Français, par Monsieur RIGNAULT, Chargé de mission à la DGCID, voir Annexe 12. L'intitulé exact du Plan, depuis 2002, est : « *Plan pluriannuel pour le français en préparation de l'élargissement de l'Union Européenne* ».

³⁶⁸ Profil de l'ACPF de LJUBJANA, *Transparence 1*, 2006

³⁶⁹ Profil de l'ACPF de TACHKENT, *Transparence 1*, 2006. La diffusion du français n'a pas d'histoire dans ce pays, d'où la nécessité de former, le plus rapidement possible, les décideurs à notre langue. Grâce à ce genre d'action, le SCAC pourrait compter, à plus ou moins long terme, sur un réseau de personnes francophiles favorables à notre coopération.

³⁷⁰ Rapport ROCHEBLOINE, op.cit.

³⁷¹ *La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'union européenne (1995-2004)*, op.cit.

professeurs; **iii/** le programme FLAM³⁷². En observant les différents plans prévus en Europe, on confirme ce que nous avons déjà remarqué dans l'analyse des PLF : le MAEE ne vise plus une diffusion universelle mais une diffusion choisie : *«comme l'a souhaité le Président de la République dans sa lettre de mission adressée au Ministre des Affaires étrangères et européennes, un plan de développement de l'enseignement du français est en cours d'élaboration pour mieux s'adapter aux évolutions et besoins des élites étrangères»*³⁷³.

. Promotion du multilinguisme (et du bilinguisme).

C'est une tendance assez récente de la politique extérieure culturelle française : *«ne nous trompons pas d'objectif, il ne s'agit pas de livrer bataille contre l'anglais, mais de se battre pour le maintien d'un pluralisme linguistique et culturel. La bataille de l'exception culturelle que nous avons menée s'est inscrite dans cette logique : celle du refus de l'uniformisation»*³⁷⁴. La Sous-direction du français aussi privilégie la voie du multilinguisme³⁷⁵ : *« la langue française se trouve engagée dans le combat pour la diversité culturelle et linguistique et s'inscrit résolument dans un multilinguisme international. Tel est l'axe essentiel d'une politique qui nous conduit à rechercher des alliés non seulement dans les institutions de la francophonie et auprès des francophones et des francophiles dans le monde, mais aussi auprès des locuteurs d'autres langues... »*. Il ne faut plus imposer le français coûte que coûte mais plutôt chercher à convaincre le monde entier que l'avenir est au plurilinguisme et au pluriculturel. Indirectement, donc, la langue française serait gagnante.

C'est aussi une option européenne. En effet, la Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, souhaite : *«répondre aux besoins d'une Europe plurilingue et multiculturelle en développant sensiblement la capacité des Européens à communiquer entre eux par-delà les frontières linguistiques et culturelles ; il s'agit là d'un effort... qui doit être encouragé, concrètement organisé et financé à tous les niveaux du système éducatif par les organismes compétents»*³⁷⁶. Autant, pour l'UE, le multilinguisme représente un enjeu majeur, autant, pour le MAEE, le multilinguisme est un objectif secondaire. Cependant, le multilinguisme pourrait être pour la France, un *«cheval de Troie»* pour obtenir de l'UE davantage de crédits linguistiques. Au delà des intérêts immédiats, le MAEE et la Sous-direction ont donc un allié de poids : l'Union Européenne. Une politique linguistique européenne est née. Résultat : les écoliers européens doivent désormais apprendre au moins deux langues étrangères : *«la défense du plurilinguisme en Europe passe notamment par le soutien à la généralisation de l'enseignement de deux langues vivantes dans les systèmes éducatifs»*³⁷⁷. Cependant, même si l'UE soutient ouvertement le

³⁷² Voir Annexe 12.

³⁷³ PLF 2009, op.cit.

³⁷⁴ ROCHE François et PIGNIAU Bernard : *Histoires de diplomatie culturelle des origines à 1995*, la Documentation française, MAE-ADPF, Paris, 1995, p 197.

³⁷⁵ Rapport SELLIER, op.cit.

³⁷⁶ Conseil de l'Europe : *Un cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, Didier, p 10.

³⁷⁷ *Une politique pour le français*, MAE-DGRCST, 1996, p 60.

plurilinguisme, certains gouvernements³⁷⁸ continuent d'ignorer ses recommandations. Cette attitude explique en partie quelques mauvais chiffres pour la diffusion de notre langue en Europe³⁷⁹. En revanche, dans tous les pays³⁸⁰ où les gouvernements ont opté pour une deuxième langue obligatoire, le français a progressé.

Au niveau institutionnel, plusieurs organismes peuvent agir dans le sens du multilinguisme : **i/** la *Division des politiques linguistiques de Strasbourg* ; **ii/** le *Centre européen pour les langues vivantes (CELV)* qui œuvre pour la conception de politiques linguistiques et la promotion d'approches innovantes dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ; **iii/** la *mission de la section Europe-Bruxelles de la DLF (Défense de la langue française)* dont l'objectif est justement de veiller au maintien du statut du français dans les institutions européennes, tout en défendant le principe du multilinguisme; **iiii/** l'*Observatoire européen du plurilinguisme*.

. Les enquêtes d'opinion.

Deux enquêtes ont été organisées par l'EU et en Europe. Elles apportent de précieux renseignements sur les habits linguistiques des apprenants européens. Même si la zone «*Europe*» ne fait pas partie notre zone d'étude, il nous a paru très important de rendre compte d'un instrument majeur des politiques linguistiques européennes. Notre espoir est donc qu'un jour la France ait les moyens financiers de réaliser, ailleurs, en Amérique du Sud, de semblables enquêtes³⁸¹.

L'enquête «Eurostat»³⁸².

Les «*renseignements linguistiques généraux*» donnés par un rapport français et «*Eurostats*» sont regroupés dans le tableau suivant³⁸³:

³⁷⁸ Des pays suivants : *Espagne, Italie, Royaume-Uni, Hongrie, Estonie, Lituanie, Lettonie. La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'union européenne (1995-2004)*, op.cit.

³⁷⁹ Voir infra, l'enquête «*Eurobaromètre*».

³⁸⁰ A savoir : *Bulgarie, Chypre, Pologne, République Tchèque, Roumanie.*

³⁸¹ Mais une enquête d'opinion coûte très cher : de 10 000 euros à 500 000 euros (*pour les partis politiques*).

³⁸² Nous avons aussi mis en place des enquêtes d'opinion (*voir troisième partie, chapitres 4, 5,6*).

³⁸³ Sources : **i/** *La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'union européenne (1995-2004)*, op.cit ; **ii/** «*Eurostats*» : http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-NK-01-004/FR/KS-NK-01-004-FR.PDF

En milliers et en %	1998			2004			Variation 1998/2004	
	Nombre	Réparation en % du total		Nombre	Réparation en % du total		Nombre	En %
		Des élèves	Des apprenants		Des élèves	Des apprenants		
Total élèves CITE 3 ³⁸⁴	5598	100		5325	100		- 273	- 4,9
Total apprenants	8666	155	100	8963	168	100	+ 297	+ 3,4
Anglais	4433	79	51	4835	91	54	+ 402	+ 9
Allemand	2772	50	32	2747	52	31	- 25	- 1
Français	1460	26	17	1381	26	15	- 80	- 5

D'après ce tableau, l'allemand, mais aussi le français, ont reçu de considérables pertes, notamment au niveau des lycées européens.

L'Enquête «Eurobaromètre» sur les Européens et leurs langues³⁸⁵.

Les indicateurs quantitatifs recueillis grâce à cette enquête permettent de connaître des renseignements très utiles pour le planificateur linguistique. En effet, d'après les résultats de cette enquête³⁸⁶ : **i/** les Européens qui seraient les plus favorables au bilinguisme et au multilinguisme auraient les caractéristiques suivantes : *jeune, ayant bénéficié d'une bonne éducation, avec un profil au multilinguisme (naissance, parents binationaux...), étudiant ou profession demandant maniement des langues, motivé* ; **ii/** peu d'Européens, et c'est une surprise, désirent entreprendre un apprentissage linguistique. Les raisons sont les suivantes : **a/** pas assez de temps (**34%**); **b/** pas assez motivé (**30%**); **c/** trop cher (**22%**). Cependant, si on baissait les prix, **22%** d'Européens seraient peut-être prêts à fréquenter nos centres culturels. C'est en Slovaquie que la question du prix est le plus sensible (**38%**). Or c'est dans les pays slaves que le français est jugé le moins utile; **iii/** plus de **50%** des Européens interrogés estiment qu'apprendre une autre langue que la langue maternelle est très utile; **iv/** si les Européens interrogés devaient apprendre une langue, **19%** apprendraient le français³⁸⁷; **v/** **19%** des Européens interrogés choisiraient le français comme langue d'apprentissage pour leurs enfants³⁸⁸; **vi/** le bilinguisme

³⁸⁴ CITE : Classification Internationale de Type de l'Éducation (*formelle*). On recense trois niveaux de l'école primaire à l'école secondaire.

³⁸⁵ Enquête réalisée, en 2005, auprès de 28 694 européens. Site de la Commission européenne. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf

³⁸⁶ Voir Annexe 11.

³⁸⁷ Voici les pays où le français est le plus cité et où sa diffusion se porte, a priori, le mieux : Luxembourg (**81%**), Grande-Bretagne (**62%**), Belgique (**53%**). Voici maintenant les pays où le français est le moins cité : Lettonie (**2%**), Estonie (**2%**), Lituanie (**4%**), Hongrie (**4%**), la Slovénie et la Slovaquie (**4** et **5%**). D'après ces résultats, des actions linguistiques seraient urgentes dans les pays baltes et dans les pays slaves en général.

³⁸⁸ C'est une manière subtile de demander aux personnes interrogées quelles sont, selon elles, les langues vivantes qui seraient les plus porteuses pour l'avenir. Par ailleurs, nous touchons à l'affectif des personnes interrogées, donc peu de tricheries possibles. Au niveau des résultats, les proportions, fort heureusement,

et le multilinguisme progressent partout en Europe mais les chiffres obtenus par l'anglais restent inaccessibles. Par ailleurs, les décideurs français devraient s'inquiéter de la progression de la langue allemande qui représente désormais une menace pour le français et sa «*deuxième place*» européenne. C'est dans des pays comme la Slovaquie, la République Tchèque et la Hongrie que cette langue se diffuse le mieux. Une politique linguistique française «*volontariste*» supposerait des actions dans ces pays.

Conclusion.

Les stratégies ministérielles de diffusion du français sont nombreuses. Parmi toutes celles que nous avons exposées, celle qui comprendrait la mise en place d'une enquête d'opinion serait incontestablement la meilleure. C'est à partir de ce constat que nous avons, nous-mêmes, organisé plusieurs enquêtes d'opinion³⁸⁹.

Chapitre 3 :

Quelques opérateurs de la politique extérieure culturelle de l'Etat français.

Introduction.

Comme de nombreuses directions et sous-directions de la DGCID, la Sous-direction du français a recours à des opérateurs avec lesquels elle a passé des conventions cadre. Les attachés devront, à un moment ou à un autre de leur mission, prendre contact avec les responsables de ces opérateurs ministériels.

I/ Opérateurs «*linguistiques*».

- Le **CIEP** est un des opérateurs des politiques linguistiques et éducatives du Ministère de l'Education Nationale. Il agit à plusieurs niveaux cruciaux de la diffusion du français : certification-formation (*ingénierie éducative*)-expertise. En effet : **i/** il délivre des diplômes³⁹⁰ : le DELF, le DALF³⁹¹, le TCF³⁹² et même désormais les DELF junior et scolaire. La politique des certifications en français est bien sûr, vitale. Les publics d'apprenants ne cessent d'évoluer, leurs nécessités aussi. C'est pourquoi, récemment, il a été mis en place un nouveau diplôme, le DILF, qui devrait aider l'intégration linguistique des migrants désireux de s'installer durablement sur le territoire français; **ii/** il propose de nombreux stages et séminaires pour former les enseignants du FLE, parmi lesquels les stages d'été et d'hiver du BELC³⁹³; **iii/** il organise de nombreux

sont les mêmes que dans la question précédente. C'est en Croatie (5%) et en Hongrie (4%) que la confiance pour français est la plus basse.

³⁸⁹ Voir troisième partie, chapitres 4, 5 et 6.

³⁹⁰ En 2002, 360.000 diplômes ont été délivrés, soit une progression de **10%** par année. Allocution d'Albert PREVOS, La langue française face à la globalisation, Actes du colloque des 3 et 4 juin 2004, CIEP/Sèvres, colloque organisé par les Amis de Sèvres, 3 et 4 juin 2004.

³⁹¹ Le DELF et le DALF sont des diplômes nationaux validés par le Ministère de l'Education Nationale.

³⁹² Test de Connaissance du Français. Contrairement au DELF et au DALF, le TCF n'est pas un diplôme mais un test qui avait été conçu par le CIEP, à la demande du MEN.

³⁹³ Le stage long a été supprimé en 1996. Grâce à ces deux stages, il y a, en tout, plus de 500 professeurs par an qui sont formés. Allocution d'Albert PREVOS, op.cit.

stages et séminaires pour former, sur place, des experts dans le domaine du FLE. Mais la demande des ministères s'est affaiblie. C'est la conséquence des baisses des crédits linguistiques et des bourses de stages en France³⁹⁴, **iv/** il envoie ses experts à l'étranger. En effet, le CIEP a, en son sein, de nombreux détachés du MEN, spécialistes en coopération éducative et linguistique³⁹⁵.

- La **FIPF** «*Fédération Internationale des Professeurs de Français*»³⁹⁶. Cette Fédération regroupe les associations de professeurs à l'étranger³⁹⁷ et reçoit, à ce titre, le soutien de très nombreux organismes francophones français et étrangers³⁹⁸. Elle regroupe 70 000 professeurs³⁹⁹ répartis dans 120 pays. En 2004, le Président de la Fédération comptait 160 associations. 20 associations sont nées en trois ans. Ce chiffre témoigne d'une réelle expansion du français dans le monde. En Colombie, une seule association a été répertoriée sur le site Internet, il s'agit d'Acolprofs. Et pourtant il en existe d'autres⁴⁰⁰. Les associations de français sont à l'origine de nombreuses formations internes, de séminaires. Nous aurons l'occasion d'évoquer les Sedifrales sud-américaines⁴⁰¹. En plus de ses fonctions de coordination, la Fédération a en charge la revue pédagogique française internationale : *Le français dans le monde* qui permet de diffuser, entre professeurs du monde, les nouvelles pratiques pédagogiques du FLE.

- **Les éditeurs privés de FLE** (*Clé International, Didier*). Ces éditeurs ont intérêt à vendre leurs méthodes, notamment dans les réseaux des Alliances Françaises ou des Centres culturels, d'où leur présence active à l'étranger⁴⁰².

II/ Opérateurs «culturels».

Depuis 2006, CultureFrance⁴⁰³ est le résultat de la fusion de l'AFAA⁴⁰⁴ et de l'ADPF⁴⁰⁵. CultureFrance reçoit plusieurs types de subventions du MAEE au titre de sa participation à plusieurs actions des programmes 185 et 209.

III/ Opérateurs éducatifs⁴⁰⁶.

³⁹⁴ « Il y a dix ans, nous avons 9000 journées/stagiaires de langue française financées par le Ministère des Affaires étrangères et de la Coopération, nous en sommes à un peu moins de 2400 ». Allocution d'Albert PREVOS, op.cit.

³⁹⁵ Voir partie 3, chapitre 3.

³⁹⁶ Site Internet : <http://www.fipf.org/>

³⁹⁷ La FIPF est divisée en 8 commissions régionales : Commission du Français Langue Maternelle (*Belgique, France, Québec, Suisse*), Commissions pour l'Amérique latine, l'Amérique du Nord, pour l'Europe centrale, pour l'Europe de l'Ouest, pour l'Asie-Pacifique, pour le Monde arabe, pour l'Afrique et l'Océan indien.

³⁹⁸ MAEE, MEN, Délégation Générale à la Langue Française (*DGLF*), CIEP, AIF, AUF, Communauté française de Belgique, Gouvernement du Canada, Gouvernement du Québec, UNESCO.

³⁹⁹ Allocution de Dario PAGEL, *La langue française face à la globalisation*, Actes du colloque des 3 et 4 juin 2004, CIEP/Sèvres, colloque organisé par les Amis de Sèvres. Des distinctions sont à faire entre les différents types de professeurs de français : il existe des professeurs de langue maternelle (*FLM*), des professeurs de langue française seconde (*FLS*) et des professeurs de français langue étrangère (*FLE*).

⁴⁰⁰ Voir troisième partie, chapitre 3.

⁴⁰¹ Voir troisième partie, chapitre 3.

⁴⁰² Voir troisième partie, chapitre 13.

⁴⁰³ Qui dépend (*cotutelle*) à la fois du Ministère de la Culture et du MAEE.

⁴⁰⁴ Association Française d'Action Artistique.

⁴⁰⁵ Association pour la Diffusion de la Pensée Française.

IV/ Opérateurs de la politique française du livre (coopération culturelle, diffusion du livre français).

L'objectif général de la politique dite « *du livre et de l'écrit* » est de promouvoir et de diffuser les livres français dans le monde. A cette fin, la Division de l'Écrit et des Médiathèques (CID/CCF/CE)⁴⁰⁷ et la Direction de la Coopération Culturelle et du Français (CID/CCF)⁴⁰⁸ : **i/** enrichissent en livres, en supports multimédias, les centres de ressources sur la France contemporaine que l'on trouve dans les établissements culturels français; **ii/** organisent régulièrement des missions d'auteurs qui vont présenter leurs ouvrages dans le monde entier; **iii/** contribuent à la traduction de livres français. Une politique de la traduction est vitale pour la diffusion du français, notamment parce qu'une traduction est, de fait, une activité interculturelle. Ainsi, il faudrait s'assurer non seulement que les livres français diffusés dans les pays soient pertinemment choisis (*en fonction des intérêts culturels du pays*), soient bien traduits mais aussi qu'une quantité appréciable de livres locaux soient traduits en français.

Le livre est la première industrie culturelle française. C'est dire l'importance de ce secteur dans la diplomatie culturelle. Deux opérateurs privés organisent la promotion du livre français : **i/** le BIEF⁴⁰⁹ (*Bureau International de l'Édition Française*). Il reçoit les appuis du MAEE et du Ministère de la Culture et de la Communication. Il assure la présence des éditeurs français dans les foires internationales de livres. Il propose des études de marché; **ii/** le CELF (*Centre d'Exportation du Livre Français*). Il exporte chaque année 700 000 volumes vers 6 000 librairies du monde entier⁴¹⁰.

V/ Opérateurs audio-visuels.

La politique pour le français bénéficiera des actions prévues dans le cadre des actions audiovisuelles et cinématographiques extérieures, ce qui n'est pas négligeable puisque le programme 115 « *Medias* » était doté, en 2006, d'environ 160 millions d'euros⁴¹¹. En effet, plus il y aura de médias francophones dans le monde, mieux la langue française se portera⁴¹². Le développement de la présence télévisuelle et audio-visuelle est mondialement assuré par deux opérateurs⁴¹³ :

⁴⁰⁶ Voir troisième partie, chapitre 9 : La SFERE (*Société Française d'Exportation de Ressources éducatives*).

⁴⁰⁷ A l'étranger, ce sera à l'Attaché culturel de mettre en œuvre et de planifier les politiques du livre décidées par cette division thématique de la DGCID. La promotion du livre français est davantage du domaine de compétence de l'Attaché culturel que de l'Attaché linguistique. Cependant, on imagine mal la mise en place d'une politique de promotion du livre isolée, sans l'appui des agents de la politique linguistique du Poste.

⁴⁰⁸ C'est une des directions de la DGCID.

⁴⁰⁹ Voir site du BIEF, www.bief.org

⁴¹⁰ Site du CELF, www.celf.fr

⁴¹¹ Rapport MARINI, op.cit.

⁴¹² Cet axe de la diffusion culturelle sera conçu et coordonné et par la Direction de l'Audiovisuel extérieur (CID/ATC) qui « *élabore et met en œuvre des programmes et projets en matière d'action visuelle extérieure* ». Arrêté du 8 mars 2006 modifiant l'Arrêté du 10 décembre 1998 relatif à l'organisation de l'administration centrale du ministère des affaires étrangères, voir Annexe 3.

⁴¹³ Nous n'avons pas cité pas Euronews car cette chaîne européenne ne reçoit plus de subventions du MAEE.

- **TV5**⁴¹⁴ : c'est une chaîne financée à la fois par le MAEE, le groupe France Télévisions et par plusieurs Etats et régions francophones : *France*⁴¹⁵, *Suisse*, *Belgique*, *Canada* et *le Québec*. Les chiffres parlent d'eux-mêmes : « créée en novembre 1983, TV5 constitue désormais le deuxième réseau télévisuel mondial. Reçue par 137 millions de foyers et regardée par 39 millions de téléspectateurs en audience cumulée hebdomadaire, la chaîne propose aux publics du monde entier un regard francophone sur l'évolution du monde, une ouverture sur la culture de notre pays et un lien permanent avec ce dernier pour nos compatriotes expatriés⁴¹⁶ »⁴¹⁷. Ces chiffres impressionnent, soit, mais les réalités sont-elles aussi belles et encourageantes ? Les résultats des enquêtes que nous avons menées auprès des élèves démontreront, peut-être, que ces chiffres ne représentent pas grand chose. Nous devons faire la différence entre « diffusion potentielle » et « diffusion réelle ». Des millions de téléspectateurs colombiens reçoivent techniquement TV5, soit, mais cela veut-il dire pour autant que tous ces foyers regardent vraiment la chaîne francophone ?

- **RFI** est une radio dont l'objectif majeur est « de diffuser le point de vue français sur l'actualité à plus de 30 millions d'auditeurs réguliers⁴¹⁸ », elle est financée par les redevances et une subvention du MAEE. Nous ne disposons pas de chiffres sur la diffusion réelle (et potentielle) de ce canal, sur le degré de réception des émissions de RFI mais nous craignons que cette diffusion ne soit encore plus symbolique que celle de TV5, du moins chez les élèves.

- CINEMA.

Les marchés sont énormes et la France n'est pas le seul pays à diffuser sa culture. Elle est bien obligée à s'adapter au marché sinon elle disparaîtrait de la compétition mondiale. C'est un opérateur privé, Uni France Film international, qui est chargé, avec l'appui du MAEE, des exportations de films français. A un niveau plus modeste, le MAEE met à la disposition des établissements culturels français 300 films français pour des projections non commerciales : « notre première action est d'encourager la diffusion du cinéma français. Le problème est qu'il existe pour cela des moyens commerciaux. Le MAE vient donc en accompagnement des instruments commerciaux en s'associant à des actions de promotion, des festivals ou à des actions qui sont menées dans les Centres

⁴¹⁴ Nous pouvons signaler l'apparition d'un nouveau média français international : « France 24 » qui diffuse, en continu, des informations.

⁴¹⁵ A hauteur de **80%**. Le Québec ne participe qu'à hauteur de **1,9 %**. Rapport DUVERNOIS, op.cit.

⁴¹⁶ Rapport DUVERNOIS, op.cit.

⁴¹⁷ En Colombie, la plupart des câblo-opérateurs et le service satellitaire Sky Colombia participent à la diffusion la chaîne francophone. A noter la présence sur le câble colombien d'une chaîne très francophone : Eurochanel. Cette chaîne appartient au groupe Vivendi Universal. C'est une chaîne à fonds privés et dont le projet est d'offrir le meilleur de l'Europe aux spectateurs latino-américains : « c'est un très grand projet dans lequel nous mettrons le meilleur de l'Europe : ciné, musique, tourisme, mode... afin de l'amener à toute l'Amérique en commençant par l'Amérique du Sud ». Traduction libre de: « Es un proyecto macro en el que vamos a poner todo lo mejor que tenemos en Europa en cine, música, turismo, y moda para traerlo a toda América iniciando por Latinoamérica ».

<http://www.tvmasmagazine.com/enero2002/lanzamiento1.html>

⁴¹⁸ Rapport DUVERNOIS, op.cit.

et *Instituts culturels*⁴¹⁹». En effet, les politiques audiovisuelles extérieures sont fatalement ambiguës car elles sont condamnées à flirter régulièrement avec les méthodes commerciales.

VI/ Opérateurs universitaires, scientifiques et de Recherche⁴²⁰.

Cet axe de la politique culturelle française est coordonné par la Direction de la Coopération Scientifique et Universitaire (*DCSUR*)⁴²¹. L'opérateur ministériel CampusFrance⁴²² est la résultante de la fusion qui eut lieu, en 2007, entre les opérateurs suivants⁴²³: **i/** Egide⁴²⁴; **ii/** EduFrance; **iii/** CNOUS. Cet opérateur reçoit plusieurs subventions du MAEE au titre de sa participation au programme 185, au programme 150⁴²⁵ et au programme 209. La visée du MAEE, par la création de ce GIP⁴²⁶, est de favoriser la mobilité universitaire et scientifique.

1/ Les missions générales de CampusFrance.

Depuis avril 2007, le gouvernement a décidé de la création d'un opérateur unique de la promotion de notre système universitaire à l'étranger à savoir CampusFrance. Ce nouvel opérateur, issu de la fusion des opérateurs ministériels EduFrance, Egide et CNOUS⁴²⁷, est né du désir de rendre notre réseau culturel plus lisible et plus cohérent. Les missions de CampusFrance sont les suivantes⁴²⁸: **i/** appuyer le développement de la mobilité universitaire et scientifique internationale par la promotion des études en France auprès des étudiants; **ii/** améliorer l'attractivité des universités françaises à l'étranger; **iii/** améliorer les conditions d'accueil des étudiants étrangers; **iv/** gérer les différentes catégories de bourses du gouvernement français (*BGF*)⁴²⁹; **v/** développer le site Internet et le «*grand catalogue*» qui décrit l'ensemble des formations universitaires françaises⁴³⁰; **vi/** gérer les programmes intégrés : les étudiants intéressés par une formation peuvent postuler en ligne (*niveau master*); **vii/** organiser des salons à l'étranger.

Les organismes de recherche français (*le CNES, l'INRIA, le CNRS...*) ont naturellement une politique internationale. Le CNRS dispose de correspondants à travers le monde et organise de nombreuses conventions bilatérales d'échanges (81) avec 50 pays différents et accueille tous les ans 5 000 stagiaires et chercheurs étrangers^{431 432}.

⁴¹⁹ Propos de Monsieur de LABOULAYE (*Direction de la Communication*) : *Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*, Actes, septembre 1992, MAE, Paris, p 36.

⁴²⁰ Dans les SCAC, ce seront les attachés de coopération universitaire qui seront chargés, sous l'autorité d'un Conseiller culturel, de mettre en place les directives de cette section ministérielle.

⁴²¹ *Arrêté du 8 mars 2006*, voir Annexe 3.

⁴²² Qui dépend (*cotutelle*) à la fois du MEN et du MAEE.

⁴²³ Mais l'Egide et le CNOUS n'ont pas encore complètement disparu.

⁴²⁴ Attributions : *gestion des bourses du gouvernement français et de celle des Français à l'étranger*.

⁴²⁵ Formations supérieures et recherche universitaire.

⁴²⁶ Groupement d'Intérêt Public.

⁴²⁷ Et, plus précisément, de la Sous-direction des Affaires internationales de cet organisme (*SDAI*).

⁴²⁸ *Convention constitutive du GIP (Groupement d'Intérêt Public)* dans le JO du 29 avril 2007. Nous avons rendu compte des missions et des activités majeures des agences de CampusFrance.

⁴²⁹ Voir partie 3, chapitre 12.

⁴³⁰ A ce jour, 33 000 formations répertoriées.

⁴³¹ (*de*) RAYMOND, J.F., *op.cit.* p 88.

Conclusion.

L'Attaché de Coopération, pour accomplir sa mission de diffusion dans des conditions optimales, pourra compter, en plus des services du MAEE et du Poste diplomatique, sur plusieurs opérateurs ministériels spécialisés.

Chapitre 4 :

Les contextes administratifs locaux⁴³³.

Introduction.

Les SCAC et les BCLE représentent les cadres administratifs locaux des missions de l'Attaché de Coopération pour le Français. C'est au sein même de ces structures ou de ces mini-structures, si l'Ambassade est de taille modeste, que les ACPF travailleront sous la responsabilité d'un ACE, s'il existe, ou d'un Conseiller culturel.

I/ Le SCAC⁴³⁴.

A/ Les missions générales d'un SCAC.

Les choix définis par le MAEE en matière de coopération culturelle et scientifique sont appliqués, à l'étranger, par des SCAC qui représentent, par conséquent, la politique linguistique extérieure de l'Etat français. A cette fin, ce sont eux qui disposent des moyens logistiques et financiers engagés pour la diffusion du français : *« ce service (le SCAC) a vocation à coordonner, à l'échelle d'un pays, l'action culturelle extérieure dans toutes ses composantes : coopération culturelle et artistique, coopération linguistique et éducative, politique du livre, coopération audiovisuelle, ainsi que, dans la plupart des postes diplomatiques, la coopération scientifique et technique et la coopération universitaire⁴³⁵ »*. Le Département⁴³⁶ a même prévu, dans certains cas, outre les missions courantes, d'autres types de mission : *« (voici) les trois pôles de compétence du SCAC : la coopération linguistique et culturelle, la coopération universitaire, scientifique et technologique et la coopération administrative, décentralisée et multilatérale⁴³⁷ »*.

⁴³² Il faut aussi signaler, dans le cadre de la coopération scientifique, le rôle des nombreuses Ecoles françaises dépendant du Ministère de l'Education Nationale : Ecoles françaises de Rome, d'Athènes...

⁴³³ Bureau de Coopération Linguistique et Educative.

⁴³⁴ Il paraissait impossible que les SCAC soient rattachés à une Alliance Française. En effet, une AF est de droit local, un poste diplomatique, jamais. C'est du moins ce que l'on pensait... On évolue désormais vers un regroupement des acteurs culturels français dans les locaux des AF (*voir supra*).

⁴³⁵ *Une politique pour le français*, MAEE-DGRCST, Sous-direction de la politique linguistique et éducative, Paris, 1996, p 41.

⁴³⁶ C'est-à-dire le MAEE.

⁴³⁷ Profil de l'ACU de LIMA, *Transparence 1*, 2008.

Un SCAC est généralement composé de personnels (*les attachés d'Ambassade*) qui sont très spécialisés dans leur domaine d'intervention afin que le Poste (*et la France*) rayonnent d'autant mieux dans le pays partenaire : «*il existe, dans les institutions diplomatiques actuelles, un besoin de plus grande technicité et de plus grande spécialisation de certaines fonctions qu'auparavant. Ce sont particulièrement celles qui nécessitent de recourir à des professionnels aguerris, susceptibles de mieux s'intégrer dans les réseaux spécialisés sur place, d'y être admis et respectés, tout spécialement dans les domaines où une coopération avec les services étrangers est recherchée*»⁴³⁸. En effet, les diplomates, a priori généralistes⁴³⁹, auraient du mal remplacer un professionnel de la culture. En effet, on voit mal un agent du MAEE conseiller un haut-fonctionnaire de l'éducation nationale locale sur les méthodes FLE. Parmi ces spécialistes, non-diplomates, on trouve deux degrés d'agents : les conseillers culturels et les attachés⁴⁴⁰. Le COCAC⁴⁴¹ est un Conseiller de l'Ambassadeur, spécialisé dans les domaines culturels.

En l'absence de SCAC, ce sont les premiers conseillers, voire les secrétaires d'Ambassade (*corps diplomatique*) qui devront se consacrer au volet culturel des relations bilatérales.

B/ Le COCAC.

Les SCAC sont dirigés par un Conseiller culturel⁴⁴² et/ou scientifique (COCAC). Le Conseiller culturel représente donc le premier interlocuteur du ministère des affaires étrangères et de l'Ambassadeur en matière d'action culturelle extérieure.

Mais n'oublions pas que ce sont, en fait, les ambassadeurs les véritables responsables de la politique culturelle de leur Poste, même si c'est d'une manière indirecte. Ils peuvent même être très intéressés par cette «*arme*» parfois plus redoutable que les «*armes*» diplomatiques traditionnelles. C'est pourquoi, ils voient, eux-mêmes, d'un très mauvais œil les baisses budgétaires prévues pour les politiques culturelles françaises. C'est l'Ambassadeur qui a le pouvoir, en fonction des intérêts de sa politique, de rendre «*ses attachés*» plus ou moins importants.

Le COCAC intervient essentiellement pour :

i/ assurer la direction et la coordination de l'ensemble des services et des établissements culturels placés sous son autorité : Alliances Françaises, Centres culturels...Il sera chargé, par exemple, de leur programmation. En même temps, le Conseiller culturel dirige et coordonne une équipe plus ou

⁴³⁸ PANCRACIO, Jean-Paul : *Droit et institutions diplomatiques*, éditions PEDONE, collection «*Ouvertures internationales*», p 110.

⁴³⁹ Nous nous sommes basé, dans cette assertion, sur les programmes des épreuves d'entrée à l'ENA.

⁴⁴⁰ Détachés de leur administration d'origine.

⁴⁴¹ Conseiller de Coopération et d'Action Culturelle

⁴⁴² Ou par un Attaché de Coopération et d'Action Culturelle si le SCAC est de taille modeste.

moins fournie en attachés⁴⁴³ : attachés culturels, attachés linguistiques (ACPF)⁴⁴⁴, attachés de coopération éducative (ACE), attachés de coopération technique...»; **ii/** définir et répartir les moyens nécessaires à la conduite des actions culturelles. C'est lui qui, pendant la «*conférence d'orientation budgétaire annuelle locale*»⁴⁴⁵ du SCAC, proposera le budget de l'année suivante. Suite à cette réunion, il y aura un processus de négociation avec les responsables des ministères qui accepteront ou non les propositions. Enfin, les montants des enveloppes ministérielles qui auront été décidés à Paris seront répartis dans tous les services de l'Ambassade. Les ambassadeurs, qui ont désormais une plus grande liberté⁴⁴⁶ dans la gestion des crédits ministériels, auront un rôle d'arbitre en cas de désaccords entre les services et les agents du Poste. Un désaccord peut naître, par exemple, entre l'ACF et l'Attaché culturel : «*la nécessité permanente de faire cofinancer les actions pédagogiques du service culturel donne une très grande pesanteur aux négociations financières préalables...*»⁴⁴⁷.

iii/ Enfin, le Conseiller culturel aura pour mission de faire remonter les informations qu'il aura recueillies à l'étranger au Ministère des Affaires étrangères, par exemple sur les actions de coopération des organismes multilatéraux : «*la connaissance du terrain par les postes et le suivi qu'ils peuvent exercer sur l'action de ces différents organismes sont irremplaçables. Il faut donc faire remonter l'information et les appréciations portées sur cette action et la façon dont elle est conduite (avec ou sans concertation) avec le Département. Les postes peuvent être également mobilisés ou se mobiliser pour suivre ou initier des opérations du bi-multi par : i/ la mise en place d'un fonds fiduciaire ou d'un cofinancement ou d'un expert auprès d'une organisation ; ii/ l'identification localement de projets, programmes ou opérations bi-multi que nous pouvons soutenir* »⁴⁴⁸.

C/ La structure d'un SCAC.

⁴⁴³ En fonction de l'importance du Poste diplomatique et donc en fonction des intérêts de la France dans le pays accréditaire, le Conseiller peut diriger seul la politique culturelle de la France ou délègue une partie de ses missions à des agents détachés.

⁴⁴⁴ L'Attaché de Coopération pour le Français «*est placé sous l'autorité du Conseiller de Coopération et d'Action Culturelle* ». Profil de l'ACPF de Mexico, *Transparence 1*, 2006.

⁴⁴⁵ Ces réunions budgétaires ont vocation «*à définir les orientations de la politique culturelle et linguistique du poste diplomatique, en conformité avec les objectifs fixés par le Ministère et le plan d'action de l'Ambassadeur. Elle prend également en compte les autres composantes de la présence française de façon à favoriser les synergies*». *Une politique pour le français*, Sous-direction de la politique linguistique et éducative, MAEE-DGRCST, Paris, 1996, p 41.

⁴⁴⁶ ...dans le cadre de la «*décentration*» et de la «*fongibilité*» des budgets : «*jusqu'en 1999, la fongibilité des crédits était très encadrée et limitée à une période de l'année et à certaines catégories de crédits. Compte tenu de la lourdeur des procédures et au regard des montants ainsi redéployés (en particulier, l'importance des échanges d'information entre les postes à l'étranger et l'administration centrale), le ministère des affaires étrangères a souhaité assouplir cette procédure à compter de janvier 2000. Désormais, toutes les actions peuvent être reprogrammées dès lors que le volume des crédits considérés ne dépasse pas 10 % du total accordé pour l'exercice. Cette réforme est bénéfique, dès lors qu'elle renforce la légitimité de l'Ambassadeur dans ses négociations tant avec les autorités locales qu'avec les organismes français* ». Rapport de Monsieur Jacques CHAUMONT, Sénateur : *Rapport d'information sur la mission effectuée dans les six pays candidats à l'adhésion à l'Union Européenne*, 23 novembre 2000.

⁴⁴⁷ Enquête du CEPEC, op.cit.

⁴⁴⁸ *Les Notes du jeudi*, juin 2004-mars 2005, op.cit.

Voici la configuration du SCAC de Bogotá : il est composé : **i/** d'un Secrétaire Général ; **ii/** d'un Conseiller de Coopération et d'Action Culturelle (+ *secrétariat*); **iii/** d'un Attaché de Coopération et d'Action Culturelle ; **iv/** d'une Attachée culturelle (*gestion des manifestations culturelles, politique du livre français...*) (+ *secrétariat*); **v/** d'une Attachée Audiovisuelle; **vi/** d'un Attaché de Coopération pour le Fran ais⁴⁴⁹ ; **vii/** d'un Attaché de Coopération qui a la charge de l'Action humanitaire et du Développement (+ *VI*).

Voici maintenant, à titre de comparaison, l'organigramme du SCAC de G orgie⁴⁵⁰. Nous y avons reproduit les missions générales de ses dirigeants principaux ainsi que celles de leurs assistants :

⁴⁴⁹ La coopération technique est assurée par un autre Attaché, basé au PEE.

⁴⁵⁰ Rapport ASSOULINE, op.cit.

Fonctions :	Dossiers suivis :	Précisions :
Chef de service : Conseiller de Coopération et d'Action Culturelle Directeur du centre culturel	Programmation (<i>conception, suivi</i>) Coopération artistique et culturelle	-Installé au Centre culturel <i>(2 matinées par semaine au SCAC)</i>
Attaché de Coopération pour le Français	Programmation Coopération éducative Coopération universitaire et scientifique	Coordonne l'équipe du SCAC
Attaché de Coopération <i>(scientifique et technique)</i>	Coopération bilatérale technique et scientifique Coopération multilatérale et décentralisée	
Assistant scientifique et universitaire	Bourses d'études Programme visa-études-travail Recherche (<i>médecine, paléontologie, archéologie</i>)	Suivi des anciens boursiers
Assistant linguistique et éducative	Réforme universitaire Séminaires pédagogiques supérieur Filières francophones DELF-DALF Francophonie	Suivent aussi les formations, exemple : « <i>Bien Joué</i> »
Assistant linguistique et éducative	Réforme du secondaire Formation des enseignants Séminaires secondaires Écoles	Suit aussi la Francophonie

Nous remarquons que la fonction d'ACPF, dans l'Ambassade de Géorgie, est plus valorisée. Il serait le « *numéro 2* » du service culturel, notamment parce qu'il est chargé de coordonner le SCAC.

Les COCAC et les SCAC régionaux.

Il existe désormais, dans le réseau culturel français, la fonction de COCAC-RG⁴⁵¹. Il est chargé de coordonner toutes les coopérations culturelles

⁴⁵¹ Ce sont des conseillers culturels à double titre : ils gèrent des actions « *transversales* » car leur action concerne plusieurs pays (« *transversalité géographique* ») et agissent dans plusieurs secteurs culturels (« *transversalité thématique* »). Exemples de missions d'un COCAC-RG : **i/** il travaille en étroite collaboration avec les conseillers de coopération de sa zone de compétence ; **ii/** il assure pour le compte du Département une veille sectorielle dans les pays ; **iii/** il participe à la définition des orientations stratégiques des ambassades et à la programmation pour le secteur (*culturel*) ; **iv/** il apporte un appui technique aux différents SCAC de sa zone de compétence ; **v/** il anime le dispositif d'assistance technique qui relève du Ministère des Affaires étrangères, notamment dans les domaines des appuis multilatéraux, de l'enseignement supérieur ; **vi/** il s'attache à renforcer les concertations sectorielles avec les partenaires bi ou multilatéraux du développement ; **vii/** il suit les dossiers de coopération régionale dans sa zone de compétence ; **viii/** il participe à l'élaboration et au suivi des projets d'intérêt mobilisateur ou inter-pays

bilatérales de la région. Dans la zone qui nous intéresse (*Colombie, Pérou, Equateur, Venezuela, Bolivie*), le COCAC-RG est basé à Lima. Dans le cadre d'une coopération culturelle régionale encore plus recentrée, plusieurs SCAC peuvent même être regroupés dans un même site. Nous trouvons cette configuration au Costa Rica à travers le dispositif du CCCAC (*Centre Culturel et de Coopération pour l'Amérique Centrale*).

Si la situation régionale le permet, si les pays sont géographiquement proches, s'ils ne sont pas trop étendus, s'ils partagent la même culture, l'idée d'une coopération culturelle régionale offrirait d'intéressants coefficients démultiplicateurs : une action réalisée dans un pays pourrait être à nouveau réalisée dans un autre. Les pays d'Amérique centrale, hispanophones, de petite taille, proches géographiquement, offrent donc des conditions idéales pour développer, sous l'égide d'un Conseiller Culturel Régional (COCAC-RG), une coopération française « *multi-bi-latérale* »⁴⁵². D'ailleurs, en 1993, l'Attaché de Coopération linguistique et éducative avait déjà réalisé un intéressant inventaire des actions régionales envisageables dans cette zone⁴⁵³ : **i/** missions tournantes d'experts de la zone; **ii/** missions tournantes d'experts français; **iii/** participations d'experts de pays voisins; échanges de matériels pédagogiques; **iv/** stages pour des professeurs des six pays rassemblés en fonction de leurs besoins; **v/** projets régionaux intéressant la traduction, la diffusion audiovisuelle, la formation à distance. Ces projets régionaux seront d'autant plus efficaces s'ils peuvent inspirer d'autres coopérations bilatérales régionales en Amérique du Sud et dans les Caraïbes.

II/ Les budgets culturels et linguistiques du SCAC.

Afin de mieux comprendre qu'à la base de toute diffusion linguistique locale, on trouve des budgets mais aussi des contraintes budgétaires, nous avons choisi de rendre compte de certaines réalités budgétaires des SCAC.

Les SCAC sont désormais dotés de l'autonomie budgétaire, c'est à dire que les Postes diplomatiques ont la capacité de gérer eux-mêmes les crédits qui leur ont été octroyés.

Les budgets de la coopération culturelle peuvent avoir les sources suivantes :

A/ Les crédits délégués ou crédits ministériels (DGCID).

concernant sa zone géographique de compétence. Profil du COCAC-RG de COTONOU, *Transparence 2*, 2007.

⁴⁵² Il existe d'ailleurs, au Costa Rica, un Centre Culturel et de Coopération pour l'Amérique Centrale : le CCCAC. Le Costa-Rica représenterait, dans ce dispositif régional, le pays moteur de la coopération française. « *Multi* » : car, il ya, en plus de la France, plusieurs pays participants. « *Bi* » : car plusieurs relations bilatérales sont concernées dans ce dispositif régional.

⁴⁵³ Propos de Monsieur J.C. DUTHION (*Attaché de Coopération Linguistique et Éducative au Costa Rica*) : *Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*, Actes, septembre 1992, MAEE, Paris, p 257.

Les crédits du SCAC sont originaires des directions thématiques de la DGCID. Voici, par exemple, les origines ministérielles des fonds ventilés en Amérique centrale (*crédits d'intervention par Direction, en francs*)⁴⁵⁴.

	1999	2000	2001	2002
DCCF ⁴⁵⁵	3 953 216	4 845 802	4 977 586	5 254 786
DSUR ⁴⁵⁶	2 893 634	2 551 162	2 735 960	2 850 960
DATC ⁴⁵⁷	254 000	446 898	447 500	170 300
DDCT ⁴⁵⁸	4 123 992	4 516 138	4 198 954	4 198 954
Titre III	1 526 405	1 108 000	1 108 000	1 108 000
Total	12 751 247	13 468 000	13 468 000	13 583 000

Si l'on observe ce tableau, de 1999 à 2002, les crédits de la DGCID à destination de l'Amérique centrale⁴⁵⁹ n'ont cessé d'augmenter. Pour la même période, les crédits de la DCCF, qui comprend la Sous-direction pour le Français, sont passés de 3 953 216 à 5 254 786, soit une augmentation assez sensible.

Nous rappelons que les crédits ministériels sont répartis, selon l'appellation du MAEE, en fonction de Titres budgétaires : Titres II, III, IV, V, VI. A chaque Titre budgétaire correspond une série d'actions d'intervention : *soutien aux AF, aux lycées français, traitements des directeurs d'AF, des volontaires internationaux...* Les traitements des attachés (ACPF/ACE...) mais aussi les moyens de fonctionnement mis à disposition du SCAC (*rémunération des personnels, frais de location immobilière, de téléphone, de mission de personnel détaché*) font partie du Titre III. Les traitements des Attachés techniques, des volontaires internationaux (ex CSN), des assistants de langue, et des lecteurs font partie du Titre IV⁴⁶⁰.

B/ Les enveloppes «résiduelles» ou «enveloppes bilatérales»⁴⁶¹ qui comprennent : **i/** les crédits prévus pour les bourses de stages et d'études (*BGF*⁴⁶²) offertes chaque année aux professeurs de FLE, aux élèves lauréats...; **ii/** les divers crédits mineurs comme le «*crédit documentaire*», l'«*aide à la traduction*», l'«*aide au livre*»...; **iii/** les «*crédits de coopération*» fixés par pays par la Conférence d'Orientation Stratégique et de Programmation (COSP) : «*elle (la Conférence) valide les documents cadre de partenariat et les stratégies sectorielles. Elle établit une programmation indicative des ressources allouées*

⁴⁵⁴ *Culture et langue française en Amérique centrale*, MAEE-DGCID, juillet 2002,

http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Culture_et_langue_francaise_en_Amerique_centrale.pdf

⁴⁵⁵ DCCF : Direction de la Coopération Culturelle et du Français.

⁴⁵⁶ DSUR : Direction de la Coopération Scientifique, Universitaire et de la Recherche.

⁴⁵⁷ DATC : Direction de l'Audiovisuel extérieur et des Techniques de Communication.

⁴⁵⁸ DDCT : Direction du Développement et de la Coopération Technique.

⁴⁵⁹ A savoir: Costa Rica, Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá.

⁴⁶⁰ Voir Annexe 5.

⁴⁶¹ Directement attribuées aux ambassades.

⁴⁶² Bourse du Gouvernement Français.

par pays et par secteur⁴⁶³ ...elle examine les projections françaises d'ADP⁴⁶⁴.

C/ Gros plan sur l'architecture «*prototype*» des budgets des SCAC.

Dans le cadre du programme 185, les actions de coopération prévues dans les SCAC et les services centraux (DGCID) sont regroupées dans l'Action 1 «*Animation du réseau*» (Titre III). Voici, en détail, les sous-actions prévues et les budgets correspondants (année 2008, en euros⁴⁶⁵) :

Répartition par Sous-actions	PLF 2008
O2 - Animation du réseau/Fonctionnement des SCAC et des Services Centraux	2 900 805
10 – Dotation des EAF ⁴⁶⁶ et des CEF	18 520 189
09 – Soutien aux actions de Coopération	9 240 627
Total	30 661 621

Et voici, maintenant, le détail des ventilations budgétaires de la Sous-action 02 :

	PLF 2008
Communication	346 000
Évaluation	100 000
Informatique/Intranet	340 000
Formation (<i>des personnels</i>)	80 000
Frais de tournée et de représentation des Postes	1 411 000
Frais de missions et de représentation de la Centrale ⁴⁶⁷	485 000
Frais de justice	138 805
Total Sous-action 02	2 900 805

Commentaires :

Rubrique «*communication*» : la politique de communication concerne les publications de la DGCID et des Postes ainsi que de leur diffusion mais aussi toutes les opérations destinées à faire connaître les actions du Département en France et à l'étranger⁴⁶⁸.

⁴⁶³ Par exemple, elle détermine les aides bilatérales éducatives («*ADP Education*»).

⁴⁶⁴ Rapport de Monsieur Gilles CARREZ, Député : *Rapport fait au nom de la Commission des finances, de l'économie générale et du plan sur le projet de loi de finances pour 2007*, 12 octobre 2006.

<http://www.assemblee-nationale.fr/12/pdf/budget/plf2007/b3363-a5.pdf>

⁴⁶⁵ PLF 2008, op.cit. Il s'agit un schéma et non d'une application universelle.

⁴⁶⁶ Etablissements à Autonomie Financière : centre culturels, de recherche, CEF (*Espaces CampusFrance*).

⁴⁶⁷ Mais aussi des Postes diplomatiques.

⁴⁶⁸ A titre d'exemple : «*les journées de la coopération internationale et du développement*», «*les rencontres annuelles de la coopération*»...

Rubrique «formation» : des actions sont prévues pour former les agents de la DGCID à la gestion financière et comptable (*nouvelles programmations LOLF...*).

Rubrique «frais de tournée et de représentation» : on ne peut prétendre cofinancer nos actions de coopération sans inviter nos partenaires locaux.

Rubrique «évaluation» : l'évaluation des actions⁴⁶⁹ de coopération a un coût, notamment lorsqu'il s'agit d'envoyer des experts externes dans les Postes diplomatiques.

Rubrique «frais de justice» : d'anciens agents du réseau culturel, parfois, portent plainte contre le MAEE⁴⁷⁰. Ces affaires juridiques peuvent prendre des développements non négligeables, en tous cas assez graves pour l'image du MAEE et de l'action de la France à l'étranger : *«l'arrêt d'un projet signifie la perte entière des efforts déjà réalisés...il serait donc souhaitable que la Cour des Comptes, ainsi que le Parlement s'emparent de cette question et que des enquêtes soient diligentées afin de connaître les raisons de ces décisions prises par des fonctionnaires de cabinets ministériels ou des chefs de mission, hors de toute concertation et le plus souvent contre le souhait des pays partenaires »*⁴⁷¹.

III/ Le BCLE.

A/ Structure du BCLE⁴⁷².

Parmi les services du SCAC, il existe une microstructure culturelle spécialisée : le BCLE. Les personnels détachés dans un BCLE sont responsables, sous l'autorité du Conseiller culturel, de la définition et de la coordination des actions mises en œuvre dans un pays en matière, notamment, de politique du français et de la coopération éducative. Par ailleurs, ils analysent et négocient, avec les responsables éducatifs du pays et les institutions locales, les programmes des universités, des lycées et des écoles bilingues. C'est dans les BCLE importants que l'on pourra trouver toute la gamme des spécialistes culturels français : un ACE, un ACU et un ACPF⁴⁷³.

Voici, sommairement décrites, les relations hiérarchiques entre le COCAC, l'ACE et les ACPF: *«placé sous l'autorité du chef de service de coopération et d'action culturelle (COCAC), l'attaché de coopération éducative détermine tous les projets qui visent à favoriser la coopération entre les systèmes éducatifs des*

⁴⁶⁹ Nous reviendrons sur les missions d'évaluation confiées par le MAEE à des organismes extérieurs (*au nom de la transparence*).

⁴⁷⁰ Pour, par exemple, des ruptures unilatérales de contrat.

⁴⁷¹ *Revue de la FPFRE (Fédération des Professeurs Français Résidant à l'Étranger)*, octobre 2005.

⁴⁷² En 1990, les Bureaux d'Action Linguistique (BAL) sont devenus des BCLE (*Bureau de Coopération Linguistique et Éducative*).

⁴⁷³ Peu de BCLE, pour des raisons financières, sont dotés d'autant de spécialistes. Voici, à titre d'exemple, la configuration d'un BCLE de dimension moyenne, celui de l'Ambassade de France au Mexique : *« au sein d'une équipe de 4 personnes (1 ACE, 2 ACF et une assistante de direction), cet attaché... »*. *Profil de l'ACPF de Mexico, Transparence 1*, 2006.

deux pays. Sur ces thématiques il travaille en concertation avec les attachés de coopération pour le français, dont il coordonne l'action⁴⁷⁴»

L'Attaché linguistique, à moins qu'il ne dirige lui-même la coopération éducative, dépend d'un Attaché de Coopération éducative : «*l'Agent est en poste au SCAC...et exerce la fonction d'attaché de coopération pour le français sous la direction de l'attaché de coopération éducative*⁴⁷⁵». La fonction d'Attaché de Coopération éducative est réservée à des agents qui ont déjà exercé la fonction d'ACPF. Autrement dit, un ACPF qui aurait donné satisfaction pourrait être promu ACE, voire Conseiller culturel (*passerelle professionnelle*) : «*l'attaché de coopération éducative a, le plus souvent, déjà exercé les fonctions d'attaché de coopération pour le français*⁴⁷⁶».

Mais, bien souvent, l'Attaché linguistique est le seul coopérant expatrié du BCLE. Il pourra, alors, compter sur une équipe de VI⁴⁷⁷, de stagiaires FLE, d'assistants de langue... : «*l'Attaché de coopération pour le français s'appuie sur une équipe composée de 3 VI, 5 stagiaires FLE et 4 recrutés sur place. Il dispose d'une Assistante à plein-temps*⁴⁷⁸». Les VI font partie des personnels ayant des contrats à durée déterminée (CDD). On peut leur confier certaines responsabilités dans la coopération linguistique. Ils deviennent alors des «*assistants linguistiques*». Il arrive même qu'on leur attribue un champ de spécialité particulièrement pointu⁴⁷⁹ : «*Il (l'ACPF) supervise le VI chargé du cursus européen (enseignements en droit communautaire en langue française) dans les universités de Copenhague et de Odense*⁴⁸⁰». Cette configuration pourrait paraître idéale mais elle ne reflète pas toutes les réalités que l'on peut rencontrer dans les BCLE⁴⁸¹.

Dans le dispositif régional du CCCAC de San José (*voir supra*), il a même été prévu un BRCLÉ (*Bureau Régional de Coopération Linguistique et Educative*). Ce type de sous-coopération régionale devient fréquent dans le réseau culturel français. En Asie du Sud-est, on a ouvert «*le premier pôle de coopération intégrée bilatérale et multilatérale. Le projet consiste à marier tout ce qui se fait en français : les classes bilingues, les départements... Un portail régional va rassembler les informations notamment pour ce qui concerne la formation de formateurs*»⁴⁸².

B/ Missions générales de l'ACPF au sein du BCLE et du SCAC.

⁴⁷⁴ Profil de l'ACE de BUDAPEST, *Transparence 1*, 2006.

⁴⁷⁵ Profil de l'ACPF de VARSOVIE, *Transparence 1*, 2006.

⁴⁷⁶ Profil de l'Attaché de Coopération Éducative de DAKAR, *Transparence 2006*.

⁴⁷⁷ Volontaires Internationaux.

⁴⁷⁸ Profil de l'ACPF de BELGRADE, *Transparence 1*, 2006

⁴⁷⁹ Voir aussi organigramme du SCAC de Géorgie, *infra*.

⁴⁸⁰ Profil de l'ACPF de COPENHAGUE, *Transparence 1*, 2005.

⁴⁸¹ A titre anecdotique, Jacques Leylavergne, dans le BCLE de Bogotá, ne disposait d'une secrétaire que deux heures par semaine. Mais, au-delà de cette anecdote, comment les interlocuteurs locaux de l'ACPF (*hauts-fonctionnaires, ministères...*) peuvent-ils prendre au sérieux un fonctionnaire français qui ne dispose d'une secrétaire qu'une fois sur deux ?

⁴⁸² Entretien avec Sophie LOVY, Sous-directrice du français au MAE, Un plan de relance pour le français, *Le Français dans le monde*, numéro 346, pp 22-23.

L'ACPF doit suivre, à la lettre, les orientations choisies par le Chef de Poste en matière de défense et de promotion de la langue française. Mais il dépend, dans les faits, du COCAC : « *l'Attaché linguistique, placé sous l'autorité du SCAC, est responsable de la conduite de la politique définie par le poste en matière de coopération pour le français*⁴⁸³ ».

Les autorités locales peuvent intervenir dans la définition des missions d'un ACPF: « *la réforme du réseau de la coopération linguistique et éducative se poursuivra par une réflexion commune, avec les autorités russes, (sur les) fonctions et statuts locaux de nos attachés linguistiques, lecteurs et assistants* »⁴⁸⁴. En effet, les missions des attachés entrent dans le cadre des accords diplomatiques bilatéraux (voir *infra*). A ce titre, les autorités locales ont un droit de regard et même peuvent décider de modifier quelques aspects de leurs missions⁴⁸⁵. D'ailleurs, un bon diffuseur doit avant tout être capable de s'adapter: « *l'efficacité de notre action dépend largement de votre capacité à analyser ces situations locales et à définir des priorités et des choix en conséquence* »⁴⁸⁶.

Le domaine d'intervention par excellence de tout ACPF c'est la coopération linguistique. Voici ses orientations générales : « *une coopération linguistique (est) centrée sur la formation initiale et continue, notamment des enseignants nationaux et sur l'appui à la diffusion de la langue, dans les systèmes éducatifs locaux et hors de l'école, en particulier dans les médias*⁴⁸⁷ ». Cependant, s'il y a plusieurs attachés linguistiques dans un même BCLE, il y aura un partage des missions linguistiques : « *les 2 ACF se voient confiés des attributions plus sectorielles que géographiques. Aux côtés de son collègue ACF chargé du français dans l'enseignement scolaire et les universités technologiques...cet attaché a pour rôle essentiel d'apporter son soutien méthodologique aux licences de français et de conseiller les responsables universitaires qui comptent en ouvrir de nouvelles*⁴⁸⁸ ». Ainsi, les missions des Attachés, en fonction des besoins du Poste, peuvent devenir régionales⁴⁸⁹ et/ou thématiques⁴⁹⁰.

Dans certaines circonstances, les missions des ACPF peuvent même avoir des connotations très diplomatiques, voire politiques : « *dans un pays en transition, visant à être observateur à l'Organisation Internationale de la Francophonie et se rapprochant de l'Union européenne, la promotion du français est un axe*

⁴⁸³ Profil de l'ACPF de LJUBLJANA, *Transparence 1*, 2006.

⁴⁸⁴ Propos de Monsieur FAURE (*Attaché de Coopération Linguistique et Éducative à Moscou*) : *Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*, Actes, op.cit., p 108.

⁴⁸⁵ ...notamment si celui-ci exerce dans une zone sensible. Certains Etats peuvent même se méfier de certains fonctionnaires français dont les fonctions officieuses pourraient aller bien au-delà de la simple diffusion du français (*surveillance...*). Dans ce cas très précis, la fonction d'ACPF serait une « *couverture* ».

⁴⁸⁶ *Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*, op.cit., p19.

⁴⁸⁷ *Le réseau culturel et linguistique, missions et orientations*, Direction de la coopération culturelle et linguistique, 1996, MAEE-DGRCST, Paris, p 15.

⁴⁸⁸ Profil de l'ACPF de Mexico, *Transparence 1*, 2006.

⁴⁸⁹ Un ACPF peut avoir en charge une circonscription géographique, notamment si les structures éducatives, dans le pays où il exerce, sont décentralisées.

⁴⁹⁰ *Circulaire du mois de janvier 1993 : mission des personnels de coopération linguistique et éducative*. Annexe 5.

important de la politique de coopération du Poste»⁴⁹¹. L'ACPF aura son mot à dire dans ce double processus d'intégration de l'Ukraine. Nous retrouvons presque les mêmes tendances en Russie où : « face au modèle américain, dont certains interlocuteurs commencent à se détourner, la coopération éducative avec la France apparaît comme un moyen d'intégration européenne »⁴⁹².

Conclusion.

Dans ce quatrième chapitre, nous avons démontré que les actions menées par l'Attaché de Coopération pour le Français avaient des cadres administratifs locaux qu'il serait difficile d'ignorer si on veut comprendre la logique générale de l'action linguistique de la France à l'étranger.

Conclusion de la première partie:

Nous ne regrettons pas d'avoir eu recours à des approches ministérielles et locales des coopérations culturelles gérées par les attachés de coopération pour le français. Même si cette étude fut longue et technique, elle nous fait connaître de nombreux cadres et aspects de la politique extérieure culturelle de l'Etat français : **i/** les services et les dispositifs ministériels et locaux dont dépend l'ACPF; **ii/** le contenu et les objectifs des programmes que l'Etat français a prévus pour sa politique culturelle extérieure (*programmes 185 et 209*); **iii/** l'évolution et l'état actuel des budgets de la coopération linguistique; **iv/** les différentes stratégies et logistiques de la diffusion linguistique retenues par la DGCID et par la Sous-direction du Français; **v/** les opérateurs culturels du MAEE. Ces approches, souvent passées sous silence, permettent pourtant une appréhension très précise et circonstanciée non seulement des problématiques actuelles des diffusions linguistiques et culturelles françaises mais aussi des problématiques des coopérations bilatérales et multilatérales modernes. Sans une approche minutieuse de ces contextes administratifs, le degré de compréhension des politiques culturelles de l'Etat français pourrait rester incomplet et insuffisant pour pouvoir en apprécier toutes les nuances. Enfin, cette perspective administrative nous a permis de prendre connaissance des évaluations de la coopération française qui avaient été effectuées, soit par des agents mandatés par le MAEE, soit par des missions parlementaires.

⁴⁹¹ Profil de l'ACPF de KIEV, *Transparence 1*, 2006

⁴⁹² *Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*, op.cit., p108.

Deuxième partie :

La fonction d'Attaché de Coopération pour le Français (*les évolutions, les contraintes et les savoirs mis en œuvre*).

Introduction de la deuxième partie.

Après avoir présenté, dans la première partie de notre travail, les cadres administratifs et locaux des actions de l'ACPF, nous nous proposons, dans cette deuxième partie, d'aborder la fonction d'Attaché de Coopération pour le Français, à partir, notamment de la réforme ministérielle de 1999. Ce sera l'occasion de comprendre les évolutions et les nuances de son curieux statut administratif mais aussi de rendre compte de ses difficultés quotidiennes : surcharges de travail, paramètres locaux parfois difficiles, relations délicates et complexes avec les diplomates de carrière du Poste (*chapitre 1*). Toute politique de diffusion du français ne peut ignorer ces contextes. L'Attaché ne diffuse pas dans le vide. Enfin, nous analyserons les différents savoirs qui nous semblent indispensables à l'exercice de ses activités quotidiennes: savoirs universitaires, savoir-être, savoirs professionnels (*démarche de projet, indicateurs*) (*chapitre 2*).

Nous ne sommes pas Attaché de Coopération pour le Français. Nos sources sont parfois orales⁴⁹³ n'ayant pu, pour des raisons de confidentialité⁴⁹⁴, obtenir suffisamment de sources écrites directes que ce soit à l'Ambassade de France de Bogotá ou à la Sous-direction du Français du MAEE. Malgré ce handicap, et de manière, malgré tout, à présenter une enquête qui offre une description réaliste du travail de l'Attaché, nous nous sommes appuyé sur les sources écrites suivantes : *i/* l'enquête du CEPEC⁴⁹⁵ ; *ii/* les «*Transparences*» ministérielles⁴⁹⁶. A partir de notre analyse de ces «*Transparences*», nous

⁴⁹³ Entretiens avec : *i/* Monsieur RIGNAULT, Chargé de mission au Bureau des nouveaux publics (CCF/F3) à la DGCID du MAEE. Cet entretien eut lieu le 9 juillet 2007, suite à une aimable intervention de Monsieur Roger PILHION, Sous-directeur du CIEP et ancien Directeur du Français au MAEE ; *ii/* sur les nombreux entretiens que nous avons eus avec Monsieur Jacques LEYLAVERGNE; *iii/* sur les entretiens obtenus avec Madame Martine SELLOS-RAMIÈRE et notamment sur celui obtenu le 22 juin 2007 dans le SCAC de l'Ambassade de France de Bogotá. Madame SELLOS-RAMIÈRE est certainement la dernière ACPF du SCAC de Bogotá après la transformation de ce poste en poste d'ACE.

⁴⁹⁴ «*Pour des raisons administratives* », nous a-t-on dit, parfois.

⁴⁹⁵ L'enquête du CEPEC (*Centre d'Études Pédagogique pour l'Expérimentation et le Conseil*), réalisée en 1993, qui, même si elle date de plus de dix ans, reste encore d'actualité sur de nombreux aspects. C'est le MAE qui, pour améliorer, a priori, les modalités du recrutement des ACPF, avait chargé cet organisme de produire une étude «*visant à l'élaboration d'un profil de compétences des Attachés linguistiques* ». A cette fin, le CEPEC avait envoyé des questionnaires à tous les attachés linguistiques pour qu'ils fassent part, en fonction de leurs expériences, des divers aspects de leur métier. Mais, déplorent les rapporteurs de l'enquête, tous n'ont pas répondu. Le rapport est donc resté dans un état provisoire. Ce travail nous a quand même apporté de très précieux renseignements dans notre travail d'investigation. Les enquêteurs avaient réussi à recueillir quelques questionnaires et avaient regroupés les réponses des ACPF sous forme d'items ou sous forme de graphiques avec, dans ce cas précis, les pourcentages correspondant aux fréquences des réponses. Cependant, on trouve parfois, dans ce compte rendu, de regrettables redondances que nous avons éradiquées de manière à produire un travail synthétique et non une énumération stérile de compétences et de savoir-faire. *Le profil de compétence de l'Attaché linguistique*, Etat provisoire de l'enquête du CEPEC International, enquête effectuée à la demande du MAE, 1994.

⁴⁹⁶ Et plus précisément sur les «*Transparences 1*» des années 2005, 2006, 2007 et 2008 du MAEE (*c'est-à-dire sur celles qui apparaissent chaque année pendant la période estivale. Les autres «Transparences» annuelles offrent beaucoup moins de postes donc sont moins riches en profils*). Ces «*Transparences*» proposent les profils de compétences des personnels candidats à des postes culturels du réseau diplomatique français : Conseiller culturel, Attaché culturel, Attaché de Coopération éducative, Attaché de Coopération universitaire, Attaché de Coopération pour le Français. Voir sur le site du MAEE: <https://pastel.diplomatie.gouv.fr/transparence/internet/listeemploicultuel.asp>

proposerons des tableaux des compétences⁴⁹⁷ désormais prisées dans les fonctions d'ACPF et dans les autres fonctions proches (ACU/ACE). En outre, ce travail de synthèse nous permettra d'actualiser l'enquête du CEPEC et d'offrir des bases de «*profilages*» complets. Ce travail est d'autant plus précieux que, d'après Monsieur Rignault de la Sous direction du français, il n'a jamais été effectué ; **iii/** le rapport d'activité de 2002 de l'ancienne directrice de la Sous-direction du Français de la DGCID, Madame Sellier⁴⁹⁸ ; **iv/** sur la thèse que Monsieur Jacques Leylavergne avait élaborée à Saint-Domingue sur la diffusion du français dans ce pays⁴⁹⁹ ; **v/** sur le site Internet de l'ADACEF⁵⁰⁰, l'association des attachés de coopération ; **vi/** sur le site Internet de l'ACAD-MAEE, notamment sur les documents «*Formation des nouveaux partants*»⁵⁰¹ et «*Livre Blanc : la Coopération, un métier*», **vii/** sur les «*Vade-mecum*» de Louis PORCHER : *Diffuser-enseigner le français : une profession*⁵⁰² et *Champs de signes*⁵⁰³ ; **viii/** sur les actes du «*Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*»⁵⁰⁴.

Chapitre 1 :

Présentation de l'Attaché de Coopération pour le Français.

Introduction.

Dans ce premier chapitre, nous aurons l'occasion de signaler à quel point le métier même d'Attaché de Coopération est complexe. Cette complexité nuit de toute évidence à nos efforts de diffusion dans le monde. D'ailleurs, cette caractéristique apparaît déjà, lorsqu'on propose une approche administrative de la fonction. L'étude que nous allons proposer sera aussi l'occasion de dénoncer le sort qui est réservé à cet agent quand sa mission pour le MAEE se termine.

Pour les «*Transparences*» antérieures, se reporter aux archives du site du syndicat français «*SGEN étranger*» : <http://etranger.sgen-cfdt.org/> (bas de page). Attention, des profils ne sont plus disponibles.

⁴⁹⁷ Voir partie 3, chapitres 9 et 12.

⁴⁹⁸ <http://fle.asso.free.fr/aal/RapportS.htm>

⁴⁹⁹ *Etats de la diffusion du français en République Dominicaine*, sous la Direction du Professeur Louis Porcher, Université Paris III, La Sorbonne Nouvelle, 1989-1990.

⁵⁰⁰ Association des attachés de coopération éducative, pour le français.

<http://fle.asso.free.fr/aal/2D2.htm>. Cette association, dans les années 90, a rassemblé les agents contractuels de la DGCID pour former l'ACAD-MAEE (*Association de Coordination des Agents Détachés (auprès) du MAE*): attachés de coopération pour le français (ACPF), attachés de coopération universitaire (ACU) et les attachés de coopération éducative (ACE).

⁵⁰¹ Dans ce document, les attachés linguistiques, en l'occurrence, Jacques FROCHEN (*en poste à Hong-Kong*) se présentent et donnent des conseils sur la conception d'un stage pour les nouveaux partants, c'est-à-dire pour les nouveaux attachés linguistiques sélectionnés par le MAEE et sur le point de partir en mission. <http://acadMAEE.free.fr/>

⁵⁰² Hachette, Paris, 1987. Même si cet ouvrage est désormais «*ancien*», il donne de précieuses informations sur les modalités pratiques de la diffusion du français à l'étranger.

⁵⁰³ Didier, Paris, 1987. Mais signalons de suite que cet excellent ouvrage commence également à dater, notamment parce qu'il ne traite pas de la coopération multilatérale, de plus en plus indispensable et présente à l'étranger.

⁵⁰⁴ *Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*, Actes du séminaire de rentrée des personnels de coopération linguistique et éducative, MAE, Paris, 1-3 septembre 1992. Cet ouvrage nous a permis de comprendre les bases des coopérations linguistique, universitaire et éducative, à travers des exemples réalisés par les attachés eux-mêmes.

I/ Evolutions de la fonction d'Attaché linguistique.

A/ Mais comment appeler cet agent de la diffusion?

Il y aurait un certain flou, voire un certain embarras dans la dénomination même de cet agent qu'on a appelé, selon les réformes de l'administration centrale du MAEE : Conseiller pédagogique⁵⁰⁵, Attaché linguistique⁵⁰⁶ ou bien Attaché de Coopération pour le Français. Citons, à ce propos, cette note ironique extraite d'un article de Monsieur Gautherot : *«il n'est pas inintéressant d'observer les fluctuations des dénominations utilisées pour cette forme d'activité touchant la diffusion du français...abandonnant sa référence «pédagogique», l'action s'affirmait comme «linguistique». Les «préposés» à cette action changeaient alors de casquette : abandonnant celle de «conseiller» ou «d'assistant» pédagogique, ils la troquaient contre celle d'«Attaché linguistique» aussi faussement prestigieuse qu'ambiguë et qui confirmait l'extension de leurs fonctions de Maître Jacques»⁵⁰⁷.*

Louis Porcher reste plus prudent. Nous sommes de son avis : trouver une appellation est moins important que de trouver les nouvelles fonctions de l'Attaché dans une Ambassade : *«on ne se battra pas sur le terme : j'emploie «Attaché linguistique» parce que c'est la dénomination aujourd'hui en usage pour désigner le coopérant français, qui, à l'étranger, est en charge de problèmes de formation et d'enseignement du FLE...On pourrait à l'évidence l'appeler tout autrement. Je le souhaiterais pour ma part, puisque je pense que les fonctions de cet agent doivent être redéfinies, élargies, reconstruites, pour tenir compte de l'état actuel de la situation. Il faudra lui trouver un nom..»⁵⁰⁸.*

Malgré un certain progrès, l'embarras subsiste sur les fonctions et les missions de cet «insaisissable Attaché». De curieux stéréotypes perdurent, notamment dans les cercles de la diplomatie politique, en atteste cet extrait du rapport rédigé par Madame Sellier, directrice du «français» en 2002⁵⁰⁹ : *«la promotion de la langue française apparaît trop souvent (et à tort) au ministère des Affaires étrangères comme une affaire de pédagogues. Pendant de longues années, le soutien à la langue française a consisté à envoyer sur le terrain des professeurs enseigner la langue et concevoir des méthodes et des sujets d'examens. De telles opérations de pure substitution sont, depuis longtemps, condamnées et elles sont remplacées par des actions de coopération avec des acteurs étrangers. L'image demeure néanmoins : le français serait l'affaire de «cracheurs de FLE», de «pédagos» à courte vue, enfermés dans leur jargon, les mains pleines de craie » »⁵¹⁰.*

⁵⁰⁵ Pendant les années 60 et 70.

⁵⁰⁶ De 1982 à 1995.

⁵⁰⁷ GAUTHEROT J.M.: On veut croire, *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945, matériaux pour une histoire*, op.cit, p 201.

⁵⁰⁸ PORCHER Louis. : *Enseigner-diffuser le français : une profession*, Hachette, Paris, 1987, p 8.

⁵⁰⁹ Rapport SELLIER, op.cit

⁵¹⁰ Rapport SELLIER, op.cit.

Malgré ce regard sarcastique, voire blessant, sur les missions de l'Attaché linguistique, les ambassades pourraient-elles pour autant se passer des diffuseurs du français ?

B/ Une première évolution de la fonction dans les années 90.

Dès 1993, et bien avant la réforme de 1999, les missions et les fonctions de l'Attaché étaient déjà en cours d'évolution, ce n'était déjà plus un «*Conseiller pédagogique*». Ce changement a au moins eu le mérite d'officialiser une chrysalide qui avait déjà eu lieu dans les pratiques quotidiennes des attachés, à partir de la parution des deux livres de Louis Porcher en 1987 : «*Champs de signes* » et «*Enseigner-Diffuser le français : une profession*». Un Attaché de Coopération, déjà à cette époque-là, ne pouvait plus être considéré comme un professeur : «*leurs tâches ont été totalement redéfinies et, s'il est important qu'ils aient été confrontés personnellement à la situation de l'enseignement-formation en FLE comme acteur, ce n'est plus leur métier, tout comme un Proviseur ou un Inspecteur de l'Éducation nationale ne sont plus des professeurs, même s'il est important qu'ils l'aient été*⁵¹¹ ».

C/ 1999 : «naissance» de l'Attaché de Coopération pour le Français.

Presque 20 ans après les remarques de Monsieur Gautheron, les atermoiements sur la dénomination officielle du responsable de la diffusion du français continuent encore puisque le MAEE, à l'occasion de la réforme de l'administration centrale (DGCID) de 1999, a trouvé une autre appellation pour l'agent chargé de la diffusion de français : «*Attaché de Coopération pour le Français*». Ce qui signifie, pour le moins, que les autres n'étaient pas jugées tout à fait appropriées. De notre côté, nous remarquons que dans cette nouvelle dénomination la «*dimension politique*» des fonctions de l'ACPF n'apparaît toujours pas suffisamment. A défaut, on a choisi le mot «*coopération*», ce qui constitue, malgré tout, un certain progrès sémantique puisque le terme de «*coopération* » renvoie à la notion de relations bilatérales. L'Attaché appartient bien aux services diplomatiques d'une Ambassade, même s'il n'est qu'un agent contractuel du MAEE (voir *infra*). Les termes de «*pédagogie*» et de «*linguistique*» ont disparu. Le terme «*linguistique*» renvoyait trop à l'image de l'universitaire, voire du professeur affecté dans une Ambassade. L'expression «*Conseiller pédagogique*», lui, rappelait l'image du professeur «*cracheur de FLE*». Voici, à ce titre, cette remarque avisée de Violette Faro-Hanoun : «*schématiquement, nous nous trouvons devant des conducteurs de diligences de plus en plus experts au moment où arrive le train à vapeur*⁵¹²». La politique de recrutement du MAEE n'est pas encore en adéquation avec les besoins des marchés actuels de la diffusion linguistique. L'actualité n'est plus au pédagogique mais bien à la promotion et à la diffusion politique du français. On n'a moins besoin de pédagogues, même excellents, dans les ambassades que d'experts en coopération linguistique et éducative.

⁵¹¹ PORCHER Louis : Le FLE dans le dispositif français de coopération linguistique et éducative, *Les cahiers de l'ASDISFLE*, sous la Direction d'Alain SHNEIDER, numéro 16, Actes des 33ème et 34ème rencontres, Paris, mars 2005, p 148.

⁵¹² FARO-HANOUN Violette : *Etudes des conditions optimales de développement de la diffusion du français dans le cône sud hispanophone (Argentine, Chili, Paraguay, Uruguay)*, op.cit., p 389.

En effet, en réduisant la diffusion du français à la pédagogie du FLE, «...le résultat est inévitable : si le formateur se place sur le même terrain que l'enseignant lui-même, il ne peut qu'engendrer la déception. Il est clair en effet que n'importe quel enseignant en sait plus sur sa propre classe que n'importe quel formateur⁵¹³ ».

En fait, l'ACPF doit désormais se montrer « polyvalent », « généraliste », tout en conservant la capacité de mettre en œuvre des projets pédagogiques. Voici, à ce propos, ce que constataient les responsables du rapport du CEPEC sur le profil de compétences de l'Attaché linguistique : « l'extension de la coopération linguistique à une coopération éducative a créé de nouvelles exigences et généré une extension des activités elles-mêmes. En particulier l'analyse des systèmes éducatifs, le développement de nouvelles stratégies (en terme de projets, de négociation)... Aujourd'hui, les compétences jugées majoritairement déterminantes s'articulent fortement autour de la conduite de projets dans toutes ses phases et aspects, alors que la maîtrise de compétences plus spécifiques en didactique du FLE notamment apparaît comme seconde voire accessoire⁵¹⁴ »

La réforme de 1999 aura aussi été l'occasion d'officialiser un changement de méthode dans les modalités de la diffusion du français à l'étranger. Le temps des « opérations à durée illimitée » est achevé, on est passé à l'ère de la coopération sur projets, plus stratégique et limitée dans le temps (voir infra).

Cependant, si nous devons donner notre opinion sur une éventuelle dénomination, nous opterions pour : « Attaché de Coopération pour la Diffusion du Français à l'Étranger ». Cette appellation permettrait, selon nous, de mettre encore plus en valeur les dimensions diplomatiques et politiques réelles de cette fonction. En effet, un ACPF participe à l'effort de visibilité de la France dans un pays, une région. Il répand notre langue, symbole de notre culture, donc son action est non seulement diplomatique mais aussi politique car il défend les intérêts de son pays à l'étranger.

En effet, la diffusion du français peut largement contribuer à améliorer les relations diplomatiques entre deux Etats : « action politique que cette tâche d'animation, au sens où elle touche la qualité des échanges que deux communautés nationales entretiennent ou et entendent cultiver. Et action qui dépasse les incidences de la conjoncture politique. Dont les enjeux sont proprement culturels »⁵¹⁵. Ce dernier profil des « Transparences » confirme les connotations politiques de certaines missions linguistiques, de même celui-ci : « dans un pays en transition, visant à être observateur à l'OIF et dont l'objectif est l'entrée à terme dans l'Union Européenne, la promotion du français est un axe important de la politique de coopération du poste⁵¹⁶ ». Une diffusion réelle et

⁵¹³ PORCHER Louis : *Enseigner-diffuser une profession*, Paris, Hachette, 1987, p 4.

⁵¹³ FOHR Serge : *Formation des « nouveaux partants »*, site de l'ACAD-MAEE.

⁵¹⁴ *Le profil de l'attaché linguistique-Etat provisoire*, CEPEC International, 1994, p 6.

⁵¹⁵ GAUTHEROT Jean-Marie : On veut croire, *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945, matériaux pour une histoire*, op.cit., p 201.

⁵¹⁶ Profil de l'ACPF de KIEV, *Transparence 1*, 2005.

soutenue du français par les pouvoirs politiques locaux serait un argument pour l'entrée de l'Ukraine non seulement dans l'OIF mais aussi dans l'Union Européenne.

Autre configuration : si un chef d'Etat est francophile voire francophone, la langue française, de fait, sera avantagée face à ses concurrentes. Ce mélange de politique officielle locale et de linguistique de coopération est plus fréquent qu'on le croit, témoin le profil de l'ACF de Sao-Paulo⁵¹⁷ : « *le candidat devra, en outre, savoir négocier le maintien des cours de français auprès des autorités publiques soumises à de nombreux changements politiques* ».

Malgré tout, l'Attaché ne pourra jamais donner à ses actions une connotation trop politique afin de ne pas gêner la mission des diplomates du Poste.

II/ Son statut, sa situation administrative, les modalités de son recrutement, sa réintégration.

A/ Son statut, sa situation administrative.

Comme la plupart des responsables de la diffusion du français qu'ils soient à Paris (*Sous-direction du Français*) ou dans les ambassades, l'Attaché linguistique est, en principe, un fonctionnaire de l'Education Nationale détaché⁵¹⁸ auprès du Ministère des Affaires étrangères⁵¹⁹. Les fonctionnaires du MEN sont, à l'origine, bien souvent, des professeurs du primaire ou du secondaire qui, avant d'occuper la fonction d'Attaché, avaient acquis des compétences en FLE : « *le poste conviendrait à un professeur de Lettres du secondaire ayant une formation en FLE*⁵²⁰ ».

D'après l'enquête du CEPEC, les attachés interrogés ont en moyenne 41 ans et sont des cadres confirmés dans leurs ministères d'origine : ils ont entre 10 et 15 ans d'ancienneté. C'est bien le sens, dans la citation suivante, du mot « *confirmé* » : « *le profil requis est celui d'un enseignant du secondaire confirmé...*⁵²¹ » :

B/ Recrutement.

Le processus de sélection des attachés, pour les personnels titulaires du MEN, comporte deux étapes : **i/** ces fonctionnaires envoient leurs formulaires de candidature, par Internet, à la DRIC⁵²² (*devenue la DREIC*⁵²³) qui donne un avis sur cette candidature avant de la transmettre au MAEE; **ii/** ensuite, c'est la Direction des Ressources Humaines du MAEE (*DGA/DRH*) et plus particulièrement la Sous-direction des personnels, des services et des

⁵¹⁷ *Transparence 1*, 2006.

⁵¹⁸ C'est-à-dire titulaire d'une administration (*MEN*) mais travaillant pour une autre (*MAEE*).

⁵¹⁹ Les fonctionnaires du MEN détachés à la Sous-direction du Français de la DGCID sont « *chargés de mission* », ils ne sont pas titulaires non plus du MAEE.

⁵²⁰ Profil de l'ACPF de VARSOVIE, *Transparence 1*, 2006.

⁵²¹ Profil de l'ACPF d'Oslo, *Transparence 1*, 2006.

⁵²² Direction des Relations Internationales et de la Coopération qui est une des Directions du MEN.

⁵²³ Direction des Relations Européennes et Internationales et de la Coopération (*pour ses missions générales, voir infra*).

établissements culturels et de coopération du MAEE (DGA/DHR/PLD) qui se charge de la sélection des candidatures et des affectations des personnels éducatifs et scientifiques détachés à l'étranger⁵²⁴.

Les concepteurs du processus de recrutement, pour couper court à toute accusation d'opacité, l'ont dénommé «*Transparences*» et ils ont même prévu un dialogue social avec les syndicats : «*les employés ayant la lourde responsabilité de mettre en œuvre la coopération culturelle ont droit à des formations professionnelles initiales et continues, des systèmes de sélection transparents (l'annonce d'une commission pluraliste chargée d'assister la direction des ressources humaines du Quai d'Orsay est une bonne nouvelle)...*»⁵²⁵. A l'heure actuelle, ces vœux, très pieux, sont très compromis car, depuis cette année, le processus de sélection est resté interne c'est-à-dire sans intervention des syndicats. Quant à l'épineux problème de la formation initiale et continue des agents de la coopération, nous l'évoquerons ultérieurement.

C/ Des agents contractuels.

Comme **70%**⁵²⁶ des fonctionnaires de catégorie A détachés à la DGCID, les ACPF détachés du MEN sont ce que l'on appelle des «*détachés budgétaires*», ils bénéficient d'un contrat de droit public français : «*le terme de « détaché budgétaire » s'applique aux fonctionnaires des corps de personnels du Ministère de l'Éducation Nationale, détachés auprès du Ministère des Affaires étrangères pour exercer à l'étranger en occupant un poste inscrit au budget de ce dernier Ministère*»⁵²⁷. Les ACPF, commente avec amertume Michèle Sellier, «*ne sont que des contractuels*⁵²⁸ en position de détachement limité dans le temps, sans défense ni cursus professionnel organisé⁵²⁹». Ceci mérite plusieurs explications : même si, aux yeux du pays d'accueil, cet agent culturel fait bien partie des services diplomatiques et culturels d'une Ambassade⁵³⁰, l'ACF, vis-à-vis de l'administration française, se trouve dans une position administrative non seulement précaire mais ambiguë :

- «*ambiguë*» car, on le rappelle, il est titulaire d'une administration et travaille pour une autre. Il dépend hiérarchiquement, dans le cadre de ses fonctions à l'étranger, de titulaires du Ministère des Affaires étrangères. Comme tous les détachés budgétaires, ces agents sont donc soumis de fait (*de facto*) et non de droit (*de jure*) à l'autorité de l'Ambassadeur. Cette situation les empêche de

⁵²⁴ Placés auprès des Alliances françaises.

⁵²⁵ *Coopérer au début du 21ème siècle : pourquoi ? Comment ? Questions sans préjugés : conférence nationale de la coopération internationale*, CIEP-Sèvres 16-18 septembre 2002.

⁵²⁶ PLF 2008, op.cit.

⁵²⁷ TROVA Hélène : *Le statut juridique de l'action culturelle et linguistique de la France à l'étranger*, bibliothèque de Droit public, Tome 173, éditions LGDJ, Paris, 1994, p179.

⁵²⁸ Un fonctionnaire, même détaché d'un autre ministère, est considéré comme un contractuel au même titre qu'un agent titulaire d'un CDD ou d'un CDI. Cette appellation est blessante.

⁵²⁹ Rapport SELLIER, op.cit.

⁵³⁰ Détail matériel : un Attaché d'Ambassade, comme les professeurs expatriés des lycées français, a droit à la plaque «*AT*» (*Attaché Technique*). Les professeurs «*résidents*», quant à eux, n'y ont pas droit. Et pourtant, si tous ces personnels travaillaient en France, ils auraient tous le même grade (*professeurs certifiés ou agrégés de l'Éducation Nationale*), voire la même paye.

disposer d'une réelle liberté dans l'exercice de leur coopération. Ce statut juridique «*devrait lui garantir une certaine autonomie indispensable à l'exercice de ses fonctions proches de la création. (Mais) celle-ci est actuellement inexistante, et son défaut a été accentué par la réforme (du MAEE) de 1998*»⁵³¹.

Au-delà du problème du statut des personnels d'Ambassade, il n'est pas certain que cette dépendance du culturel soit très judicieuse : «*la stricte dépendance du culturel au diplomatique a montré ses limites : compétences inadéquates, rigidité face aux nécessaires évolutions, primat d'une conception où la culture est plus une «vitrine» qu'un thème d'échanges, difficulté à monter des partenariats avec d'autres institutions, en particulier les bailleurs de fonds européens et multilatéraux...*»⁵³². Ces commentaires, issus d'une réunion de la HCCI, permettent de comprendre quelques aspects de la mésentente entre les personnels culturels et diplomatiques. Si nous avons bien compris ces paroles euphémisantes, ce serait les personnels politiques qui seraient trop rigides car ils n'évoluent pas face aux changements et ne considèrent la culture que comme une «vitrine», une toile de fonds de leurs actions.

- «*précaire* » car n'étant pas titulaire de son poste, on peut mettre fin à son contrat. Il devra, à ce moment-là, demander sa réintégration au Ministère de l'Éducation Nationale (*et enseigner de nouveau*). Conséquence : les ACPF n'auront jamais de véritable carrière dans le réseau culturel français. Par ailleurs, continuer à considérer l'ACPF comme un contractuel c'est implicitement nier non seulement l'existence (*légal*) de cette profession mais aussi les actions de la coopération culturelle à l'étranger. Et pourtant, selon Madame Trova, «*les fonctionnaires titulaires qui appartiennent le plus souvent à des corps relevant du Ministère de l'Éducation Nationale et sont détachés auprès du Ministère des Affaires Étrangères, ont toujours la qualité de fonctionnaires du Ministère des Affaires Étrangères. Le personnel contractuel recruté par le Ministère des Affaires étrangères a le statut, en raison même de ce contrat, d'agent des Affaires Étrangères*»⁵³³.

Ce statut de «*contractuel éjectable*», après de bons et loyaux services, ne cesse d'agacer certains ACPF⁵³⁴ qui regrettent que le MAEE ne fasse rien pour modifier les règles de la réintégration dans le Ministère d'origine.

Ce statut pourrait avoir d'autres conséquences très néfastes. En plus de transformer la DGCID en une sorte de Tour de Babel⁵³⁵ mêlant, au gré des missions, des agents aux multiples origines administratives et les titulaires du MAEE, ce sont les politiques linguistiques mêmes qui sont, ainsi, dévalorisées car elles sont énoncées et mises en place par des agents «*de passage*» : «*en*

⁵³¹ *Coopérer au début du 21ème siècle : pourquoi ? Comment ? Questions sans préjugés : conférence nationale de la coopération internationale*, CIEP-Sèvres 16-18 septembre 2002.

⁵³² *Coopérer au début du 21ème siècle : pourquoi ? Comment ? Questions sans préjugés : conférence nationale de la coopération internationale*, CIEP-Sèvres 16-18 septembre 2002.

⁵³³ TROVA Hélène: *Le statut juridique de l'action culturelle et linguistique de la France à l'étranger*, op.cit., pp 173-174.

⁵³⁴ Des agents de la coopération culturelle portent parfois plainte contre le MAEE en raison du flou juridique de leur situation et de ses conséquences (*voir supra*).

⁵³⁵ Voir *supra*.

projetant le film «Profession : Attaché linguistique, au début du Colloque «Convergences 85», à plus de cinq cents conseillers pédagogiques, attachés linguistiques, lecteurs en poste à l'étranger, les organisateurs manifestent le souci de voir légitimer leur fonction : celle d'Attaché linguistique. Cette définition passe obligatoirement par la définition d'une véritable politique linguistique extérieure»⁵³⁶.

D/ L'option de la titularisation.

Le corps des attachés de coopération, même s'il a le mérite d'exister, ne devrait être composé que de personnels titularisés, ceci d'autant plus que le MAEE a de nombreuses opportunités, à l'étranger, pour tester ces agents détachés et désigner ceux qui «*mériteraient*» une titularisation. En 2007, les conditions de réintégration des contractuels du MAEE sont encore un sujet d'actualité, en atteste cet extrait du compte rendu d'une réunion de l'AC-MAEE⁵³⁷ : «à l'issue d'une période d'exercice en détachement (certains ont, à leur actif, une carrière au MAEE de plusieurs décennies), ces fonctionnaires devraient⁵³⁸ choisir entre : **i/** une pérennisation de leurs missions dans des conditions équitables au sein de leur administration d'accueil (MAEE); **ii/** le retour dans leur administration d'origine selon des modalités valorisant leur expérience professionnelle. L'administration devrait pouvoir aménager à ces agents un véritable cursus professionnel. Dans un contexte où l'on reconnaît à la culture et à la coopération un rôle éminent dans le marché mondial, n'est-il pas urgent de valoriser nos ressources humaines dans ces secteurs (ce que semblent contredire les nouvelles règles de retour automatique à l'administration d'origine tous les 3 ou 6 ans) ? Quid de la mise en place d'une cellule interministérielle permettant la valorisation de l'expérience à l'international de ces agents ?».

Ce compte rendu nous suggère les commentaires suivants : **i/** on y apprend que, pour des raisons obscures car non expliquées, des fonctionnaires détachés au MAEE ont échappé à leur «*destin administratif*» en évitant la réintégration dans leur ministère d'origine; **ii/** il serait valorisant, pour l'Etat français et l'efficacité de ses politiques publiques, qu'il y ait la création d'un corps de professionnels de la coopération, titulaires au MAEE. Or les services au MAEE ont été limités, pour les personnels de la coopération linguistique et éducative, à 6 années⁵³⁹ ce qui les empêcherait, de droit, de formuler toute demande de titularisation. Et pourtant, selon des spécialistes du droit administratif, ce serait a priori possible car «à l'expiration de son détachement, le fonctionnaire est obligatoirement réintégré dans son corps d'origine. Mais le fonctionnaire détaché dans un corps peut demander à y être intégré, si le statut particulier de ce corps offre une possibilité d'intégration des détachés. Le détachement peut ainsi déboucher sur un changement de corps»⁵⁴⁰.

⁵³⁶ FARO-HANOUN Violette : *Etudes des conditions optimales de développement de la diffusion du français dans le cône sud hispanophone (Argentine, Chili, Paraguay, Uruguay)*, op.cit., p 388.

⁵³⁷ Réunion du 10 mai 2007. http://www.acMAEE.org/IMG/CR_reunion_bureau_10_mai_07.pdf

⁵³⁸ C'est nous qui soulignons. Par ailleurs, ce conditionnel est assez explicite : rien n'est encore fait.

⁵³⁹ Art. 21 du décret numéro 85-986 du 16 septembre 1985 relatif au régime particulier de certaines positions des fonctionnaires de l'Etat, cité par Hélène TROVA, op.cit. Voir aussi: *Circulaire du 7 janvier 1993, fixant les missions de la Sous-direction*. Voir Annexe 5.

⁵⁴⁰ TROVA Hélène : *Le statut juridique de l'action culturelle et linguistique de la France à l'étranger*, op.cit., p 180.

Ce problème est complexe. Mais Les diplomates «*politiques*», conscients de leurs privilèges, seraient-ils vraiment favorables à tout processus d'assimilation et de titularisation de fonctionnaires provenant d'autres origines administratives ? Au sein d'une Ambassade, nous le rappelons, les agents détachés sont beaucoup plus malléables que des agents titulaires. A la décharge des personnels du MAEE, rien n'interdit, après tout, aux fonctionnaires détachés de préparer, dès leur réintégration, un des concours du MAEE.

Les attachés de coopération seraient donc, si nous reprenons la formule sarcastique de Serge Fohr, des «*péridiplomates*» ou alors des «*paradiplomates*» : «*je souhaite dire qu'il me paraît illusoire de professionnaliser la formation si on ne professionnalise pas ses agents, c'est-à-dire sans parler d'une carrière «paradiplomatique» ou «péridiplomatique» (et) si cette formation n'est pas prise en compte par le Département comme une spécialisation ou une spécificité des agents. Donc, ce stage devrait aller au-delà de la notion de stage de nouveaux partants et devenir l'ébauche d'une véritable formation initiale et continue obligatoire*⁵⁴¹ ».

E/ Le problème de la réintégration et ses formes.

A moins qu'un jour les agents détachés du MEN ne deviennent des cadres du MAEE, ils seront, à la fin de leur mission, affectés, à nouveau, devant des élèves. Le MEN a beau prendre toutes les précautions oratoires, cette forme de réintégration n'est jamais bien vécue : «*cette hypothèse de réintégration dans son corps d'origine, pour y assurer les fonctions correspondantes, doit être considérée comme naturelle à l'issue d'un détachement*⁵⁴² ». En effet, on a l'impression que pour certains attachés, revenir enseigner en France est synonyme de punition administrative. Ce retour vers les élèves, tout intéressant qu'il soit, est l'occasion, pour de nombreux attachés, de plusieurs ruptures plus ou moins douloureuses⁵⁴³, ceci d'autant plus que ces agents, à la différence des diplomates de carrière, ne sont pas sûrs du tout, au bout des trois ans de séjour en France, de repartir travailler dans le réseau culturel.

Problématique.

Comme les attachés, au cours de leur(s) mission(s), ont acquis de nombreuses compétences professionnelles, ils devraient, a priori, obtenir des réintégrations valorisantes. C'est désormais la DREIC du MEN qui est chargé d'aider les agents en fin de mission: «*toutefois le bureau du réseau extérieur et de la coopération technologique (DRIC A4) tentera de vous aider à faire valoir les compétences acquises à l'étranger. Il assure notamment une veille sur les postes dans lesquels vous pourriez utiliser au mieux vos nouvelles compétences. La DRIC n'est pas un bureau de placement, aussi, nous vous encourageons très vivement à entreprendre des démarches de votre côté et à*

⁵⁴¹ Propos de Serge FOHR, Attaché linguistique en Argentine, site Internet de l'ACAD-MAEE.

⁵⁴² *Préambule aux « Transparences »*, vœu « réintégration ».

⁵⁴³ Par exemple : **i/** changement radical de statut : il passe du statut de « diplomate » à celui d'enseignant « anonyme » ; **ii/** changement radical de niveau de vie : l'agent n'a plus son salaire de fonctionnaire expatrié (et le niveau de vie correspondant). Il a désormais un salaire et un niveau de vie très moyens.

nous tenir informés des résultats⁵⁴⁴». Mais, comme on s'en aperçoit à la fin de cette citation, le MEN émet une certaine réserve.

Ce manque de cohérence administrative empêche trop souvent les attachés de poursuivre leur mission culturelle en France : *«il ne s'agit pas de céder à de quelconques sirènes corporatistes en créant un corps spécifique, pourvu de statuts et de privilèges, mais, bien au contraire, de promouvoir une mobilité rationnelle des agents entre l'étranger et l'hexagone, afin que s'estompe le clivage entre l'action extérieure et le dynamisme intérieur...Puisque la coopération, phénomène universel, est aussi un phénomène national, il convient de concrétiser rapidement la double vocation que réclame la réalité nouvelle»⁵⁴⁵*. Les administrations devraient réfléchir à la constitution d'un vivier d'experts : *« (cette constitution) réclamerait également une réflexion au niveau du MENESR concernant les règles de détachement (sous des contrôles et des évaluations à déterminer) autorisant de véritables orientations de carrières et permettant de capitaliser l'expérience acquise. Nombre d'anciens assistants techniques⁵⁴⁶ rejoignent un établissement d'enseignement après une intervention de quatre ou huit années en coopération au cours de laquelle certains d'entre eux ont appris un nouveau métier qu'ils ne valoriseront pas »⁵⁴⁷*.

Exemples de réintégrations.

En 1996, à l'époque où une Mission Formation et Mobilité existait encore au MAEE, voici un graphique inspiré du bilan des réintégrations de 68 personnels culturels réintégrés⁵⁴⁸:

⁵⁴⁴ Préambule aux « Transparences », vœu « réintégration ».

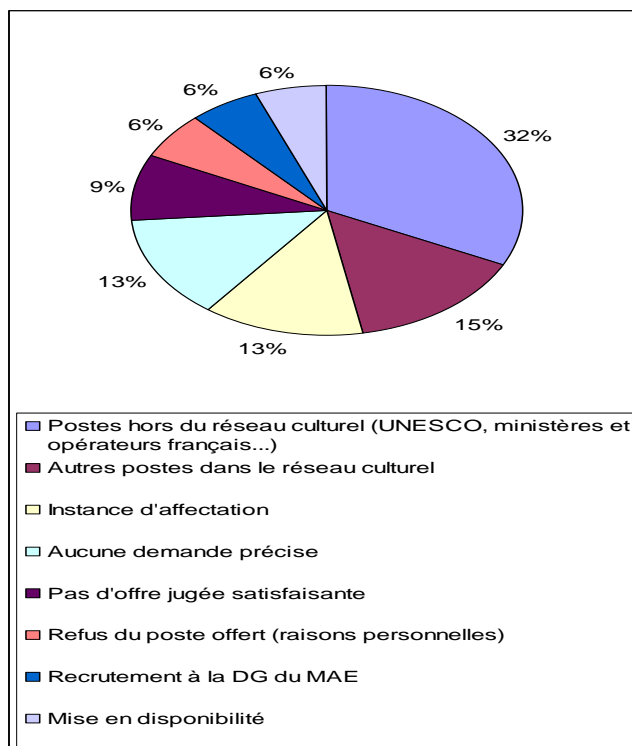
⁵⁴⁵ Site de l'ACAD-MAEE : « Le Livre blanc : la Coopération, un métier » : http://acadMAEE.free.fr/Livre_bi/lb01.htm

⁵⁴⁶ Cette remarque est valable pour tous les attachés d'Ambassade.

⁵⁴⁷ *La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'union européenne* (1995-2004), 2007, p 84,

http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/415_Int_Coop._Linguist.pdf

⁵⁴⁸ Site de l'ACAD-MAE, op.cit.



On peut estimer, d'après ce graphique, que dans **21%** des cas la réintégration s'est mal terminée.

Voici, à la suite, les sept réintégrations classiques d'un ex-agent de la coopération culturelle française :

i/ au service d'organismes internationaux (*UNESCO, AUPELF...*) avec un statut de fonctionnaire international⁵⁴⁹. Dans ce cas précis, la réintégration est devenue l'occasion d'un changement confirmé de carrière mais en dehors, il faut le regretter, du réseau culturel français. Les compétences acquises dans les ambassades sont appréciées par ces organismes. L'UNESCO demande aux candidats à des postes «*éducatifs*» d'avoir des compétences, par exemple, dans la programmation : «*il (l'expert) devra mettre en place des programmes de coopération axés sur les besoins du pays (Territoires palestiniens) dans le domaine de l'éducation*»⁵⁵⁰. Or un ACPF qui aura travaillé dans des missions de coopération éducative aura forcément conçu des programmes ;

ii/ au service du MEN ou des rectorats qui mettent en place des opérations de coopérations linguistiques et éducatives : **a/** affectation à la DGESCO (*Direction Générale de l'Enseignement Scolaire*) du MEN. Cette Direction est chargée d'élaborer «*la politique éducative et pédagogique ainsi que les programmes d'enseignement des écoles, des collèges, des lycées et des lycées*

⁵⁴⁹ Voir le graphique, ci-dessus : **32%** d'une «*génération*» d'attachés ont réussi à être «*intégrée*» dans un programme onusien ou dans un ministère français.

⁵⁵⁰ Site Internet de l'UNESCO, emploi de «*Spécialiste du programme en éducation*», Bureau de l'UNESCO à RAMALLAH, *candidature jusqu'au 11/12/2007*.

professionnels »⁵⁵¹; **b/** affectation à la DREIC du MEN. Les missions internationales assumées par cette Direction peuvent intéresser de nombreux attachés de coopération car elles peuvent être identiques à celles qu'ils ont assumées à l'étranger : « *(la DREIC) coordonne les politiques européennes, internationales et de coopération du ministère. Elle contribue à l'ouverture internationale du système éducatif français et au développement de la francophonie .Elle coordonne le développement des échanges et de la coopération avec les systèmes scolaires, universitaires et de recherche étrangers. A cette fin, elle contribue à la préparation des accords bilatéraux ainsi qu'à l'élaboration des projets conduits dans le cadre des organisations européennes ou internationales compétentes*⁵⁵² » ; **c/** affectation dans des rectorats pour devenir DARIC⁵⁵³ ou DAREIC⁵⁵⁴. Quelques missions des DARIC rappellent certaines missions des attachés d'Ambassade^{555 556};

iii/ au service du Ministère de la Culture;

iv/ au service de la Sous-direction du Français ou dans tout service de la DGCID⁵⁵⁷;

v/ au service de la Délégation Générale de la Langue Française (DGLF);

vi/ au service du CIEP. Les profils demandés pour occuper un emploi de Chargé de mission pourrait intéresser tout ACPF en phase de réintégration : « *personnes ayant une expérience personnelle confirmée du système éducatif, des structures de formation et de leur évolution, des questions d'évaluation, de réglementation...et donc capables de dialoguer avec les demandeurs étrangers, d'expertise et de formation, d'avoir une compréhension fine de leurs besoins, de leurs contraintes et d'imaginer des solutions adaptées à leurs besoins. Une expérience de la coopération internationale et multilatérale est évidemment souhaitable, acquise soit en tant qu'expert du domaine éducatif, soit en tant que conseiller ou attachés de coopération et d'action culturelle*⁵⁵⁸ »;

vii/ au service de l'AEFE.

⁵⁵¹ Site du MEN : <http://www.education.gouv.fr/cid978/direction-generale-de-l-enseignement-scolaire.html>

⁵⁵² Bulletin Officiel Spécial numéro 4 du 8 juin 2006, article 13 : « *Organisation de l'Administration Centrale du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche* » (MENESR). C'est nous qui soulignons. Site Internet du MENESR :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/special4/MENA0601257D.htm>

⁵⁵³ Délégué Académique aux Relations Internationales.

⁵⁵⁴ Délégué Académique aux Relations Européennes et Internationales.

⁵⁵⁵ « *Le DAREIC est chargé de la conception, de la mise en œuvre et du pilotage de la stratégie éducative internationale au sein de l'académie en fonction du contexte local et des objectifs prioritaires du recteur.* Bulletin Officiel numéro 18 du 3 mai 2007 : « *Relations européennes et internationales des académies, missions des délégués académiques aux relations européennes et internationales et à la coopération* ».

Site Internet du MENESR : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/18/MENC0701123C.htm>

⁵⁵⁶ Circulaire numéro 2002-017 : « *L'ouverture internationale des Académies : rôles des DARIC et des correspondants de bassin pour la coopération internationale* » : « *pratiquement, ils doivent relayer l'action du DARIC et permettre ainsi une mise en œuvre plus efficace, plus continue et plus fine du volet international du projet de votre académie. Les correspondants de bassin, bien au fait des objectifs académiques de l'ouverture internationale, s'attachent à aider les établissements à les décliner en fonction de leur spécificité. Ils constituent les relais naturels de l'information académique concernant l'international auprès des établissements et offrent une assistance technique pour la recherche de partenaires et de financements* ». Site Internet du MENESR, <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/5/orga.htm>

⁵⁵⁷ Voir infra.

⁵⁵⁸ Postes au CIEP, Bulletin Officiel numéro 17 du 24 avril 2003. Postes 1 et 2 : « *Chargés de programmes en éducation et ingénierie de formation* ». C'est nous qui soulignons.

III/ Les difficultés et les contraintes liées à la fonction⁵⁵⁹.

A/ Au niveau de la définition des missions.

Des lettres de mission seraient nécessaires car elles permettraient : **i/** de concilier officiellement les directives ministérielles de la Sous-direction du français et les objectifs du Poste diplomatique⁵⁶⁰; **ii/** de légitimer les missions de l'ACF (*aux yeux des diplomates de carrière*) en mettant en avant l'utilité de la promotion du français; **iii/** de donner un contexte aux missions générales; **iv/** d'indiquer : « *selon les postes la part d'activité consacrée aux systèmes éducatifs, à l'enseignement supérieur ou à l'audiovisuel peut varier*⁵⁶¹ ». Malgré tous les cadrages qu'elles assurent, les lettres de mission n'existent toujours pas.

B/ Au niveau des budgets.

1/ Mission budgétaire.

Il existe de fréquents contacts entre l'ACPF et « *la Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement du MAEE pour l'établissement de la programmation des actions de coopération*⁵⁶² ». Ce seront en partie les télégrammes diplomatiques (« TD ») qui préciseront les orientations générales des politiques ministérielles et les budgets correspondants. C'est à l'intérieur de ce cadre ministériel que l'ACPF devra assurer la gestion⁵⁶³ financière des crédits alloués par le Département aux planifications culturelles du BCLE⁵⁶⁴. Si des changements importants devaient survenir dans la programmation prévue (*abandon d'une action, déplacement d'une action...*) et si ces changements affectaient le budget de manière conséquente, l'ACF devra, à ce moment-là, obtenir l'autorisation, d'une part, de son Conseiller culturel et, d'autre part, de la DGCID⁵⁶⁵. L'ACPF peut parfois se voir confier une mission budgétaire encore plus lourde et complexe : « *la fonction d'ACPF au SCAC d'Alger comporte de nombreuses responsabilités liées à la programmation, au suivi et à la gestion administrative et financière des opérations de coopération de Titre III et IV : projets de coopération annuelle des 27 départements de français, projets des Départements de Traduction, restructuration des Centres Intensifs de Langues...*⁵⁶⁶ ».

2/ Instruments budgétaires.

⁵⁵⁹ Voir les deux graphiques du CEPEC qui nous ont aidés à donner un cadre à cette partie (*Annexe 14*).

⁵⁶⁰ « (*Des lettres de mission*) approuvées par l'Ambassadeur et par les services à Paris précisant la nature de l'action attendue et des éléments d'évaluation de cette action ». Rapport SELLIER, op.cit.

⁵⁶¹ Rapport SELLIER, op.cit.

⁵⁶² Profil de l'ACPF de RABAT, *Transparence 1*, 2005.

⁵⁶³ Sans oublier le suivi financier des projets : « (*l'ACPF*) coordonnera la préparation et le suivi de la programmation des moyens du SCAC pour la coopération au bénéfice des secteurs évoqués ainsi que pour la coopération linguistique ». Profil de l'ACPF de RABAT, *Transparence 1*, 2005.

⁵⁶⁴ En fonction des missions, des programmes, des actions et des sous-actions définies dans les PLF, voir supra.

⁵⁶⁵ Au nom de la fongibilité du budget, voir supra.

⁵⁶⁶ Profil de l'ACPF d'ALGER, *Transparence 1*, 2005.

Afin de programmer au mieux le budget des actions culturelles, les attachés disposent de plusieurs instruments de planification :

- L'un est intitulé « *préparation de la programmation budgétaire, dossier de demande de moyens* ». L'Attaché l'adresse, pour approbation, au COCAC qui transmettra, après avis de l'Ambassadeur, au MAEE. Ce document peut comporter les rubriques suivantes : bourses d'études⁵⁶⁷ bourses de stage, séjour scientifique de haut niveau⁵⁶⁸, mission⁵⁶⁹, invitations⁵⁷⁰, marché, conventions, subventions.

- L'autre, conçu par la DGCID, est le logiciel de programmation « *SCOPE* ». C'est l'instrument financier majeur des services culturels. Les attachés linguistiques le rempliront en fonction des priorités du Poste (« *crédits délégués* ») et des budgets prévus par la DGCID (« *crédits ministériels* » ou « *parisiens* »). Tous les ans, au mois de septembre, le SCOPE est remis par l'Ambassadeur à la DGCID pour approbation ou non (*en février*) de la programmation culturelle choisie : « *la sous-direction de la programmation et des affaires financières prépare, en liaison avec la direction financière, le budget des programmes dont la direction générale a la responsabilité. Elle programme les crédits des postes, en liaison avec la sous-direction de la coordination géographique et des services de la direction générale. Elle assure l'exécution du budget en mettant en œuvre les dépenses* »^{571 572}.

Pour de nombreux ACPF, les modalités de la programmation budgétaire des actions de coopération restent trop complexes. C'est pourquoi et pour éviter que le budget ne devienne une trop grande contrainte, il est recommandé aux candidats, dans certains profils des « *Transparences* », d'avoir une formation budgétaire préalable, « *une bonne connaissance des procédures de comptabilité du Titre IV*⁵⁷³ ».

3/ Les baisses budgétaires locales.

Les baisses des crédits ministériels⁵⁷⁴ ont des répercussions sur les budgets des SCAC et rendent délicat le travail de diffusion. Du temps de Jacques Leylavergne, le Poste de Bogotá consacrait, environ, **10 %** du budget aux actions linguistiques⁵⁷⁵. Le budget alloué à la coopération linguistique ne

⁵⁶⁷ 1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème} cycle, formation à la recherche, bourses pour professionnels ou fonctionnaires.

⁵⁶⁸ Bourse accordée dans le cadre d'un programme de recherche ou d'échange scientifique.

⁵⁶⁹ Missions d'experts français invités par le SCAC.

⁵⁷⁰ Invitations de personnalités françaises.

⁵⁷¹ Arrêté du 8 mars 2006 modifiant l'Arrêté du 10 décembre 1998 relatif à l'organisation de l'administration centrale du ministère des affaires étrangères. Voir Annexe 3.

⁵⁷² A noter l'existence d'autres logiciels de programmation: **i/** « *l'attaché de coopération devra faire la programmation budgétaire annuelle sur les logiciels SCOP-BMI-PERSAT et suivre son exécution sur le logiciel EXEPRO* ». Profil de l'ACPF de MALABO, *Transparence 1*, 2007.

ii/ « *l'élaboration automatisée des tableaux de bord à partir des données saisies dans Opus et celles issues d'autres systèmes d'information (ACTA, CONVERGENCE, CORÈGE, SCOP (sic) etc.)* ». *La lettre d'information du contrôle de gestion*, hors-série numéro 2, « *spécial réseau* », DGCID, juillet 2006.

⁵⁷³ Profil de l'ACPF de PRETORIA, *Transparence 1*, 2005.

⁵⁷⁴ Voir première partie.

⁵⁷⁵ Jacques LEYLAVERGNE, entretiens.

représenterait désormais guère plus de **4%** du budget du SCAC⁵⁷⁶. Autant dire que ce n'est plus l'axe prioritaire de la coopération culturelle avec la Colombie. C'est la coopération universitaire la nouvelle priorité de cette Ambassade puisque, selon Madame Sellos-Ramière, les bourses d'études représentent environ **25%** du budget du SCAC et que le soutien à la formation scientifique représente de **12 à 15%** du budget⁵⁷⁷. Le reste de l'enveloppe est réparti entre les autres attachés des services culturels.

Dans l'enquête du CEPEC, les ACPF se plaignaient : **i/** du manque d'autonomie, des lenteurs administratives et du manque de souplesse dans la gestion des budgets qui leur sont confiés, ce qui a un impact sur le redéploiement des moyens et, par conséquent, sur la programmation culturelle⁵⁷⁸. Cependant, la venue de la LOLF a permis relativement⁵⁷⁹ plus de souplesse et de liberté dans la gestion financière de l'enveloppe linguistique du Poste; **ii/** du retard dans les affectations des crédits obtenus.

C/ Les contraintes organisationnelles et relationnelles.

1/ Au niveau ministériel.

Les ACPF interrogés dans le cadre de l'enquête du CEPEC déploraient : **i/** le manque de directives et de perspectives claires de ce que veulent des responsables de notre pays; **ii/** la circulation malaisée de l'information dans l'administration française, ce qui contribuait à des lenteurs et donc à une certaine inefficacité.

2/ Au niveau du SCAC et du BCLE.

Dans certains Postes, les responsables de la diplomatie culturelle et/ou politique sont dépourvus d'une vision globale (*systemique*) de la coopération. Par conséquent, il existe un manque chronique de communication entre les différents agents et services de l'Ambassade. Des experts de l'évaluation

⁵⁷⁶ Madame SELLOS-RAMIÈRE, entretien de juin 2007.

⁵⁷⁷ Nous analyserons plus en détail, dans le chapitre consacré à la coopération universitaire, les modalités du programme ECOS qui représente une part importante du budget d'intervention des Postes.

⁵⁷⁸ Avant « *la programmation des opérations de l'année à venir devait parvenir au Ministère des Affaires étrangères avant la fin du mois de novembre, il pouvait (donc) s'écouler quatorze mois entre la conception du projet et sa réalisation* ». Jacques LEYLAVERGNE, *Etats de la diffusion du français en République Dominicaine*, op.cit., p 526. Mais, et c'est encore plus grave, des régulations ministérielles pouvaient intervenir et annuler indirectement les actions culturelles qui avaient été programmées : « *les régulations consistent à réduire, en moitié d'année civile, le budget attribué à un ministre ou à un service, en raison de contraintes budgétaires globales. Concrètement, les postes diplomatiques, et notamment les missions culturelles, peuvent voir leur budget préalablement autorisé réduit d'un pourcentage qui peut atteindre 15% ce qui les conduit à supprimer un certain nombre d'actions préalablement préparées avec les partenaires étrangers. L'effet en est des plus néfastes pour la qualité des relations avec le pays-cible.* FARO-HANOUN Violette : *Etudes des conditions optimales de développement de la diffusion du français dans le cône sud hispanophone (Argentine, Chili, Paraguay, Uruguay)*, op.cit., p 417. Les actions culturelles sont les proies faciles de ces régulations budgétaires. Aux yeux des contribuables, il sera moins gênant de baisser le budget du SCAC de l'Ambassade de France de Bogotà que de prévoir la restructuration du service des urgences de l'hôpital d'Aurillac.

⁵⁷⁹ Cependant, même de nos jours, les experts envoyés par la DGCID pour évaluer le degré d'efficience des programmes culturels signalent encore que « *la lourdeur des procédures comptables est source de retards et d'erreurs* ». *Culture et langue française en Amérique centrale*, op.cit.

ministérielle regrettent que « *la coopération culturelle semble pâtir d'une multiplication d'intervenants mal coordonnés entre eux* »⁵⁸⁰. Cette remarque, même si elle s'applique, en priorité, au dispositif français d'Amérique centrale, vaudrait dans de nombreux pays...

3/ Agents du politique et agents du culturel.

Les relations entre agents d'une même Ambassade peuvent devenir crispées, notamment pour des raisons statutaires et/ou financières.

Premier cas de figure : les directeurs d'AF et des attachés des SCAC peuvent ne pas avoir les mêmes statuts⁵⁸¹, peuvent ne pas avoir les mêmes salaires mais ils ont les mêmes domaines d'intervention (*politique pour le français...*). Les conflits deviennent inévitables. Il serait d'ailleurs temps que les agents du dispositif culturel français bénéficient des mêmes salaires surtout s'ils exercent les mêmes fonctions et ont les mêmes responsabilités⁵⁸².

Il existe aussi des conflits plus ou moins larvés entre les agents du culturel, fonctionnaires détachés de leur ministère et les agents du politique, diplomates de carrière, titulaires du MAEE. Or les services culturels dépendent des services dits « *politiques* », plus « *prestigieux* ». Dans la citation qui suit, Monsieur Frochen, ACPF en Chine, évoque, à mi-mots et avec une certaine dose d'humour, les services « *politiques* » de l'Ambassade (« *gros poste* ») et le service culturel (« *petit poste* ») et nous fait comprendre que des barrières perdurent entre ces deux pôles: « *(Je suis) dans un petit/gros poste dont il est physiquement très proche (l'étage au dessus), mais souvent (je suis) tenu à l'écart comme non-légitime (pas titulaire MAEE, pas énarque...)* »⁵⁸³. Ce « *partage* » malaisé voire symptomatique du pouvoir diplomatique peut entraîner des luttes responsables non seulement de dysfonctionnements dans les services culturels, mais aussi, parfois, de la fin du détachement des attachés qui auraient trop fréquemment déplu. D'où les commentaires ironiques et même sarcastiques de Monsieur Frochen : *(il faut faire prendre conscience aux nouveaux partants*⁵⁸⁴) qu'« *un Oriental «confucéen» ne fonctionne pas comme un Maghrébin, comme un enseignant français ou...un énarque ou un titulaire du MAEE- cela dit sans l'ombre d'une intention polémique* »⁵⁸⁵.

4/ Rôle déterminant de l'Ambassadeur.

Il y aurait, dans certains Postes, un désintérêt de la hiérarchie « *politique* » pour les actions de coopération linguistique. L'ACPF devra intervenir pour rappeler à

⁵⁸⁰ *Culture et langue française en Amérique centrale*, op.cit.

⁵⁸¹ Les attachés sont des fonctionnaires expatriés alors que les directeurs d'AF, parfois, ne sont pas fonctionnaires.

⁵⁸² Un autre cas de figure : les professeurs certifiés n'ont pas le même salaire selon qu'ils sont « *résidents* » (*recrutement par le lycée français*) ou « *expatriés* » (*recrutement à Paris*). Et pourtant, ils travailleront, quel que soit le cas de figure, pour l'AEFE. Ces inégalités de fait peuvent, à la longue, rendre certains fonctionnaires « *aigris* ».

⁵⁸³ Propos de Jacques FROCHEN, Attaché linguistique à HONG-KONG, site de l'ACAD-MAEE, <http://acadmae.free.fr/Formation/Forum/Frochen.html>

⁵⁸⁴ Comprendre : nouveaux attachés.

⁵⁸⁵ Propos de Jacques FROCHEN, op.cit.

l'Ambassadeur l'importance du dossier linguistique : *«la coopération linguistique, éducative et universitaire est suffisamment importante pour que non seulement le Conseiller culturel, mais le Chef de Poste diplomatique lui-même, s'applique personnellement dans cette tâche et il vous revient pour une bonne part d'appeler son attention sur ce dossier essentiel et de jouer avec un certain courage le rôle d'expert à ses côtés⁵⁸⁶»*. Il faut, en effet, un certain *«courage diplomatique»*, notamment si l'Ambassadeur ou un de ses conseillers est manifestement hostile à cette forme de coopération.

Quoiqu'il arrive, c'est bien l'Ambassadeur l'acteur clé de la diffusion du français dans un pays : *«le diffuseur institutionnel de FLE, au sein d'une telle structure, se doit, dès son arrivée en poste, d'évaluer la volonté de l'Ambassade de faciliter ou non sa tâche. Nous disons bien Ambassade et non le seul Service culturel, car l'intérêt ou le désintérêt d'un Ambassadeur pour la politique de diffusion linguistique, aura naturellement une influence non négligeable sur ses actions. Ce dernier, dans bien des cas étant le seul à jouer, auprès de l'Etat qui accueille, un rôle décisif. L'Attaché linguistique, en principe chargé dans son domaine de la politique à mener, ne jouit, dans les faits que d'une marge de manœuvre fort réduite»⁵⁸⁷*. Cette citation, aussi dure soit elle, représente une réalité à laquelle doit se soumettre tout diffuseur.

Cependant, il peut arriver que l'Ambassadeur place la coopération linguistique à un très haut : *«cette Ambassade a placé la coopération du français au Venezuela au centre de ses priorités⁵⁸⁸»*.

D/ Contraintes administratives.

1/ Contraintes «réactionnelles».

Pour les administrations centrales, l'ACPF doit rédiger, régulièrement de nombreux rapports : **i/** un rapport à l'Inspection Générale du MAEE; **ii/** un rapport d'activité destiné à la Sous-direction du français; **iii/** un rapport annuel sur l'état de la francophonie dans le pays d'exercice; **iv/** une préparation de la programmation des actions dans le cadre des coopérations linguistique, universitaire et éducative; **v/** des fiches annuelles d'évaluation; **vi/** divers rapports d'enquêtes selon les commandes du MAEE; **vii/** des projets de TD (*télégrammes diplomatiques*) et de dépêches diplomatiques; **viii/** des notes de synthèse; **ix/** des notes pour l'Ambassadeur voire des discours etc. Ainsi, en raison de l'extension croissante de ses missions, l'ACPF doit rendre compte de ses activités à un nombre encore plus grand d'administrations⁵⁸⁹.

2/ Surcharge de travail.

⁵⁸⁶ *Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*, Actes, septembre 1992, MAEE, Paris, p18.

⁵⁸⁷ Jacques LEYLAVERGNE, op.cit, p 483.

⁵⁸⁸ Profil de l'ACPF de CARACAS, *Transparence 1*, 2005.

⁵⁸⁹ En outre, l'ACPF peut avoir à rédiger, régulièrement, des réponses ou des comptes rendus destinés aux administrations locales.

En plus des coopérations culturelles, on peut même lui demander de s'occuper du dossier « sport » de l'Ambassade : *« l'ACF de ce poste suit également le dossier « sport ». Il doit donc veiller à favoriser les contacts avec les sportifs français de haut niveau évoluant dans les clubs danois (sic)..., les contacts à l'occasion des rencontres sportives franco-danoise (et il devra suivre) le dossier agence anti-dopage⁵⁹⁰ »* etc... Toutes ces surcharges de travail expliquent les commentaires ironiques suivants : *«...je suis responsable d'un BCLE qui se résume à moi-même, tout en faisant fonction, en tant que besoin (sic), de secrétaire général du service culturel et scientifique, d'attaché culturel, de gratte-papier (sic)...J'avais trouvé un titre de synthèse ronflant pour mes cartes de visite : « Attaché ancillaire⁵⁹¹ ».*

E/ Paramètres locaux qui risquent de nuire ou de favoriser notre coopération.

La mission générale de l'ACPF est de planifier, dans le pays accréditaire, les politiques culturelles décidées à Paris. Mais le succès de nos planifications dépendra grandement de l'évolution des paramètres locaux suivants :

i/ état des accords entre ministères des Affaires étrangères⁵⁹²; **ii/** décisions administratives et/ou ministérielles locales⁵⁹³; **iii/** dégradation des situations économiques et politiques locales. L'ACPF peut être affecté dans des pays ou des régions difficiles: *« (it) devra faire preuve de capacités d'adaptation à un contexte socioculturel complexe et aura le goût d'un terrain parfois rugueux (townships)⁵⁹⁴ »*; **iv/** bon ou mauvais état des administrations locales, et, notamment, du système éducatif : *« à tous les niveaux d'enseignement, les problèmes que connaît le système éducatif brésilien sont nombreux. Ils tiennent, pour une part, à une gestion administrative et financière aléatoire⁵⁹⁵ »*; **v/** changements politiques : les décisions et les négociations deviennent aléatoires; **vi/** contextes écrasants dans certains pays d'exercice : censures, absence d'autonomie, poids de l'appareil; **vii/** baisses ou hausses démographiques qui pourraient avoir pour conséquence la baisse (ou la hausse) du nombre d'apprenants de français ou en français; **viii/** vieillissement

⁵⁹⁰ Profil de l'ACPF de COPENHAGE, *Transparence 1*, 2005.

⁵⁹¹ Site de l'ACAD-MAEE, *Formation pour les nouveaux partants*. Propos d'Hélène HONORAT, ACPF à KUALA-LUMPUR.

⁵⁹² Exemple : un accord franco-roumain a été signé par « les deux ministres des affaires étrangères, en marge du XI^{ème} Sommet de la francophonie. Cet accord exemplaire prévoit le doublement entre 2007 et 2010 du nombre de sections existantes... ». *La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'union européenne (1995-2004)*, op.cit. Cet accord aura des répercussions directes et indirectes sur toutes les coopérations françaises en Roumanie.

⁵⁹³ Exemple : les gouvernements locaux décentralisent leurs systèmes éducatifs pour réaliser des économies d'échelle. Par conséquent, les ministères (*perte de pouvoir au niveau national*) et les administrations locales (*les budgets « décentralisés » sont généralement dérisoires*) sont affaiblis. Notre dispositif devra s'adapter aux nouvelles configurations administratives et devrait même aider les administrations locales à réagir : *« grâce à notre réseau de sept bureaux de Coopération Linguistique et Educative sur l'ensemble du territoire, nous étions très directement à l'écoute des préoccupations du terrain et des demandes locales »*. *Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*, Actes, septembre 1992, MAEE, Paris, p185. Mais notre réseau culturel ne dispose plus des moyens financiers nécessaires pour être à ce point présent dans un pays.

⁵⁹⁴ Profil de l'ACPF de PRETORIA, *Transparence 1*, 2005.

⁵⁹⁵ *Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*, Actes, septembre 1992, MAEE, Paris, p 186.

du corps enseignant en langue française. Or nous n'avons plus les moyens d'assurer nous-mêmes le paiement des salaires des professeurs de français. Résultat : les meilleurs étudiants fuient les carrières professorales. Comment, dès lors, diffuser le français avec des professeurs peu doués et/ou désintéressés⁵⁹⁶? **IX/** Enfin, les attachés peuvent avoir de sérieuses difficultés avec leurs partenaires locaux. Le bilan que dresse J.Leylavergne sur la coopération linguistique qu'il a menée à Saint-Domingue est très éloquent et réaliste :

Un jour, l'Ambassade de France décide d'appuyer financièrement le Secrétariat à l'Éducation⁵⁹⁷ dans sa décision de mettre en place un service spécialisé pour l'enseignement du français. Cette collaboration précéda une réforme du système éducatif dominicain grâce à laquelle le français devint, comme l'anglais, langue obligatoire dans les établissements publics du pays. Mais la diffusion du français, même si elle ne concernait qu'une vingtaine de collèges, devint assez rapidement difficile à organiser. En 1975, un VSNA⁵⁹⁸ fut mis à disposition du SEEBAC. Malgré tout, les fonctionnaires du Secrétariat furent vite débordés par ces nouvelles tâches administratives. Entre-temps, les responsables administratifs qui avaient collaboré avec les fonctionnaires français ont été mutés ailleurs. En outre, le VSNA a dû repartir en France. La première phase la coopération linguistique franco-dominicaine fut donc un échec. En 1981, le service culturel de l'Ambassade de France décida de mettre plus de moyens à ses actions linguistiques et créa donc un BAL⁵⁹⁹ doté d'un Attaché linguistique (*à la place du VSNA*). Mais les relations entre les deux administrations ne vont pas s'améliorer pour autant⁶⁰⁰. Et Jacques Leylavergne de conclure : *«il apparaîtrait donc que l'installation du Bureau d'Action Linguistique, pourtant souhaitée, par les autorités dominicaines ne se soit pas faite aisément. La passivité manifestée par le SEEBAC voire son hostilité, furent sans doute motivées par la hantise de devoir céder une part de son autorité sur le personnel enseignant de français et par la crainte de voir qu'un organisme extérieur à ce ministère puisse peser positivement sur la formation des maîtres, dans un domaine où lui-même il s'était avéré incapable de mener à terme la moindre action⁶⁰¹»*.

Conclusion.

⁵⁹⁶ Exemple : sur les 11 pays européens cités dans une étude ministérielle, seuls deux pays (*Chypre et Malte*) assurent à leurs jeunes enseignants un salaire supérieur au revenu moyen par habitant. *La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'Union européenne (1995-2005)*, MAEE, DGCID, évaluation réalisée par le DME, 2007.

⁵⁹⁷ Le SEEBAC : Secrétariat à l'Éducation, aux Beaux-arts et cultes.

⁵⁹⁸ C'est l'«*ancêtre*» du VI.

⁵⁹⁹ Bureau d'Action Linguistique, «*ancêtre*» du BCLE.

⁶⁰⁰ Voici les différents «*maux*» que constate J. LEYLAVERGNE:

- manque de formation de «*nos*» collègues du ministère;
- absence de cadres pédagogiques dans les provinces;
- absence d'organisation visant une quelconque efficacité;
- bureaucratie omniprésente et centralisme;
- jalousie de l'autorité, susceptibilité etc...

LEYLAVERGNE J., op. cit., p 476.

⁶⁰¹ LEYLAVERGNE J., op. cit., pp 478- 479.

La politique linguistique extérieure de l'Etat français ne pourra jamais être assurée dans des conditions optimales si le statut et les conditions de travail des attachés de coopération pour le français ne sont pas simplifiés et améliorés. En outre, les conditions dans lesquelles ils sont réintégrés sont souvent inacceptables.

Chapitre 2 :

Les savoirs mis en œuvre par l'Attaché.

Introduction.

L'Attaché de Coopération pour le Français accomplira d'autant mieux ses missions de diffusion qu'il aura acquis la maîtrise de certains savoirs universitaires et professionnels. La plupart de ces savoirs, dans la mesure où ils ne sont pas strictement professionnels (*savoirs universitaires*) et qu'ils ne font pas l'objet d'une formation spécifique (*savoirs être*) devront être acquis avant la nomination de l'ACPF à l'étranger.

I/ Les savoirs universitaires.

A/ Les domaines universitaires prisés.

Les connaissances universitaires nécessaires à l'exercice des fonctions d'ACPF seront les suivantes :

i/ savoirs en pédagogie et en didactique du FLE. Quelle que soit l'action pédagogique (*et/ou didactique*) à réaliser, l'Attaché linguistique, notamment pour pouvoir assumer sereinement sa fonction d'«*homme ressources*»⁶⁰², devra peut-être faire valoir : **a/** sa compétence historique : connaissance de l'histoire de la didactique du FLE et de sa genèse; **b/** sa compétence méthodologique : connaissance des manuels, des méthodes, des travaux actuels en linguistique et en didactique du FLE... ; **c/** sa compétence bibliographique : connaissances des éditeurs et des collections spécialisés en FLE : éditions *Didier*, Hachette FLE, Clé International⁶⁰³ ; connaissances des revues consacrées au FLE : *Le français dans le monde*⁶⁰⁴ ; connaissances des sites Internet du FLE: Franc-parler, fle.fr, la FIPF, ADISFLE, l'ANEFLE, SIHFLES, ADCUEFE, SOUFFLE⁶⁰⁵, **ii/** connaissance en science politique et en droit international public⁶⁰⁶. **iii/** connaissances en sciences sociales⁶⁰⁷; **vi/** connaissance de deux langues⁶⁰⁸ (*et de deux cultures étrangères*). Ces habilités linguistiques et culturelles seront déterminantes, notamment si, dans le pays où l'Attaché a été nommé, la langue

⁶⁰² Selon l'expression de Louis PORCHER.

⁶⁰³ Voir liste du site fle.fr : <http://www.fle.fr/pro/ressources/editeurs.html>

⁶⁰⁴ Voir la liste du site fle.fr : <http://www.fle.fr/pro/ressources/revues.html>

⁶⁰⁵ Voir liste proposée par le site fle.fr : <http://www.fle.fr/pro/ressources/sites-spe.html>

⁶⁰⁶ Voir partie 3, chapitre 1.

⁶⁰⁷ Voir partie 3, chapitres 3 et 4.

⁶⁰⁸ L'anglais et la langue du pays.

et la culture sont différentes des siennes. Voici, à ce titre, la jolie formule proposée dans un des profils d'ACF des «*Transparences*» : «*(l'ACF) proposera des qualités certaines d'écoute et de dialogue interculturel*⁶⁰⁹». L'aisance de l'Attaché dans la langue des partenaires locaux pourrait même être décisive, surtout s'il y existait, dans un projet de coopération, la concurrence des autres ambassades. L'agent étranger le plus familier avec les habitus linguistiques et culturels du pays serait incontestablement avantagé. C'est pourquoi certains profils des «*Transparences*» insistent sur l'habileté linguistique du candidat : «*la maîtrise du russe ou d'une langue turcique est hautement recommandée*⁶¹⁰». Certains attachés préconisent même, pour éviter les mauvaises surprises, que les nouvelles recrues du MAEE suivent une formation en «*psychologie interculturelle*» pour éviter les conflits et surtout les «*gaffes*» que nous pourrions donc appeler «*interculturelles*» : «*quitte à choquer, je crois qu'un module devrait être réservé à un psy spécialisé sur le comportemental qui pourrait éviter de fâcheuses mésaventures dans certains pays : le regard dans les pays arabes, l'affectif en Amérique latine, le rapport aux enfants dans d'autres zones...*»⁶¹¹. Il est vrai, par exemple, qu'une méconnaissance de certaines pratiques sociales colombiennes pourrait aboutir à de sérieuses déconvenues, à des incidents très difficilement «*rattrapables*»⁶¹².

B/ Le niveau universitaire de l'Attaché.

D'après l'enquête du CEPEC, le niveau universitaire minimum d'un Attaché est de BAC+4, ce qui correspond à une maîtrise de FLE : «*le niveau de spécialité requis est en général celui d'une maîtrise, d'un DESS ou d'un DEA en français langue étrangère*⁶¹³». Mais ce niveau de formation paraît parfois difficile à assumer, surtout si l'ACPF a en charge la coopération universitaire qui suppose des interventions auprès de professeurs très diplômés. Nous nous en sommes nous-mêmes rendu compte lors de la mise en place de notre enquête dans la section francophone de la Javeriana⁶¹⁴. En effet, sur les sept professeurs qui nous ont répondu : **i/** un professeur est titulaire d'un DESS en «*didactique des langues étrangères*» (*Paris III*); **ii/** un professeur est titulaire d'un master; **iii/** deux professeurs sont titulaires d'une maîtrise ; le premier a une maîtrise FLE, l'autre est titulaire d'une maîtrise de «*linguistique appliquée à l'enseignement du FLE*» (*Paris III*); **iv/** cinq professeurs sont titulaires d'une licence : deux ont une licence en «*philologie et langues*», un a une licence «*en français et anglais*», un autre a une licence en Lettres modernes; **v/** un seul professeur a le niveau baccalauréat. Voici le graphique correspondant:

⁶⁰⁹ Profil de l'ACPF de MEXICO, *Transparence 1*, 2006

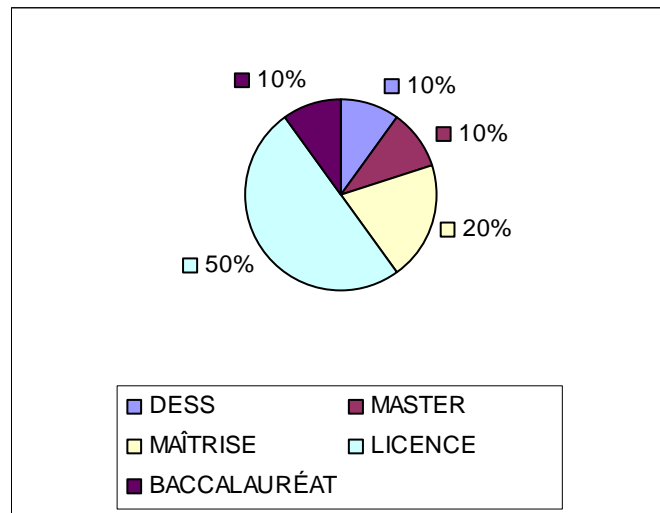
⁶¹⁰ Profil de l'ACPF de TACHKENT, *Transparence 1*, 2006.

⁶¹¹ FOHR Serge : *Formation des nouveaux partants ou comment résoudre la quadrature du cercle (sic)*, site web de l'ACAD-MAEE.

⁶¹² Les Colombiens, dans leurs relations sociales, sont beaucoup moins «*directs*» que les Français, ce qui supposerait, de la part du négociateur français, une patience et une «*endurance*» auxquelles il n'est forcément accoutumé.

⁶¹³ Profil de l'ACPF de LA PAZ, *Transparence 1*, 2006.

⁶¹⁴ Voir troisième partie, chapitre 3.



Si un Attaché devait intervenir dans cette section francophone pour y organiser des actions de formateur de formateurs, le bon sens voudrait, afin d'être «*crédible*», qu'il soit «*docteur en linguistique*», soit Bac+8, ce qui confirme une remarque énoncée dans un profil des «*Transparences*» : «*ce poste demande le profil suivant : docteur d'Etat en français (grade nécessaire à la crédibilité de la fonction sur le terrain)...*⁶¹⁵». De nos jours, le niveau «*maîtrise*» serait plutôt celui d'un professeur confirmé d'une Alliance Française.

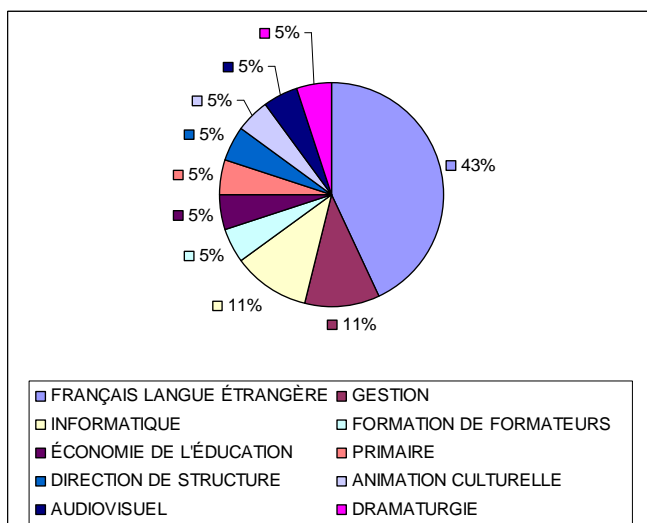
C/ Mode d'acquisition des savoirs.

Selon les attachés de coopération pour le français en poste et d'après le CEPEC, les connaissances théoriques ont été acquises^{616 617} :

⁶¹⁵ Profil de l'ACPF d'Alger, *Transparence 1*, 2006.

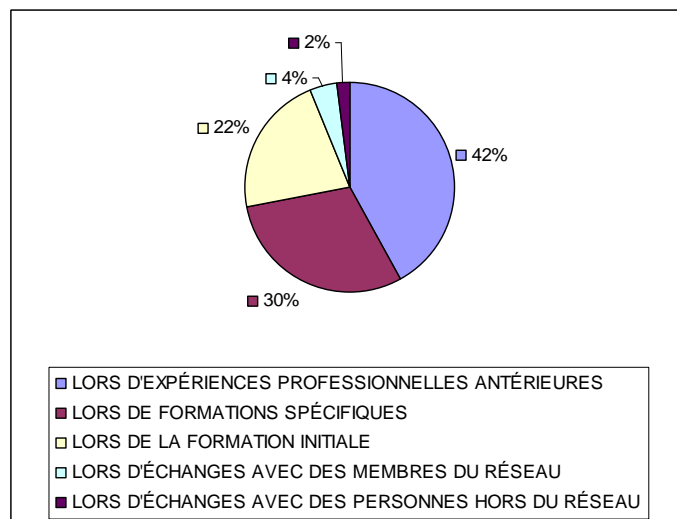
⁶¹⁶ Enquête du CEPEC International, op.cit.

⁶¹⁷ Thèmes des formations :



Enquête du CEPEC International, op.cit.

Commentaires : le FLE était encore, à cette époque-là, le thème le plus porteur. Ce qui n'est plus le cas vu l'accroissement, dans cette fonction, des compétences non pédagogiques (*voir supra et infra*).



D/ Le MAEE et la formation des agents détachés :

Nous commencerons par une curiosité : dans le récent Livre blanc de la coopération, les auteurs remarquent qu'«*on ne trouve aucune espèce de définition, a fortiori de reconnaissance, des compétences professionnelles qu'elle (la coopération) suppose*»⁶¹⁸. Cette méconnaissance officielle des compétences professionnelles nécessaires à la coopération explique que les agents qui y prennent part doivent se former eux-mêmes, en fonction des circonstances et des mutations. Or une réelle formation leur permettrait, incontestablement, de mieux s'adapter à leurs nouvelles fonctions, voire aux contextes locaux. En effet, il semblerait qu'ils éprouvent de sérieuses difficultés à trouver leurs marques si l'on en croit les dizaines de postes culturels vacants que l'on trouve, chaque année, dans les «*Transparences*» ministérielles.

Les nouvelles recrues doivent seulement suivre, avant de rejoindre leurs postes, un stage de huit jours au MAEE⁶¹⁹. Plutôt qu'une réelle formation, il s'agit d'un stage de sensibilisation. Il est regrettable que le stage d'un an organisé par le MAEE ait été supprimé en raison, notamment, de son coût élevé⁶²⁰. Les agents qui étaient sélectionnés pour le suivre exerçaient déjà dans le réseau culturel français. Seulement trois promotions d'ACPF ont pu le suivre. En outre, les futurs ACPF devaient suivre un stage pratique dans un pays appartenant à la zone géographique de leur choix. Il existait aussi un stage BELC «*long*» organisé par le CIEP (*depuis la disparition du CREDIF*) et destiné aux diffuseurs du français à l'étranger mais il a aussi été supprimé⁶²¹ : «*le service de la formation de la direction des ressources humaines du MAEE et le MEN ont mis fin au système du stage long. L'administration s'était engagée à examiner des solutions nouvelles, notamment par le biais de conventions entre le MAEE et des universités proposant des DESS. Ceci est resté un projet, dont les velléités se sont vite estompées. Bref : pour les fonctionnaires du MENRT comme pour les non-titulaires, c'est à chacun de prendre en charge sa propre formation*»⁶²². Enfin, notons que le «*séminaire de*

⁶¹⁸ *Le Livre blanc : la Coopération, un métier*, site de l'ACAD-MAEE,

http://acadMAEE.free.fr/Livre_bl/lb01.htm

⁶¹⁹ En 1996, ce stage de sensibilisation durait un mois.

⁶²⁰ Environ 200.000 francs. Entretien avec Madame SELLOS-RAMIERE, juin 2007.

⁶²¹ Entretien avec Madame SELLOS-RAMIERE, juin 2007.

⁶²² <http://perso.orange.fr/chevrel/stageMAEE.html>

rentrée des personnels de coopération linguistique et éducative» a subi également le même destin. Nous avons appris, cependant, l'existence d'une réunion entre agents du réseau français de coopération. Cette réunion est organisée chaque année par la DGCID. Mais peut-on parler de « réunion formatrice » ? «Ce rendez-vous (sic), qui a rassemblé plus de 2000 participants, avait pour thème cette année : l'action du réseau français de coopération face aux nouveaux enjeux internationaux. Une fois encore, la vertu première de cet événement fut non seulement de tirer un bilan et de débattre des grands enjeux de la coopération internationale, conjuguant solidarité et influence, mais également de mobiliser et rassembler l'ensemble des acteurs directement en charge de la mise en œuvre de cette politique à l'étranger»⁶²³.

Certains experts, mandatés par la DGCID pour évaluer la coopération française, ne cessent de dénoncer les déficiences du dispositif de formation dans le réseau culturel français. On devrait recruter « des agents au fait de l'actualité artistique, de savoirs faire culturels (gestion, droit, spécialisations techniques diverses) ainsi que des négociations internationales et multilatérales. Des séminaires de formation et d'information pourraient être régulièrement organisés à leur intention, voire des stages en formation continue (y compris en utilisant les ressources de la formation à distance). A cet égard, les ressources de formation et d'information existent en France... (des) modules de formation peuvent être demandés aux universités de Paris IX, Paris VIII...⁶²⁴ ».

En tous cas, nous sommes devant un paradoxe de taille : les agents chargés de superviser les actions de formation à l'étranger ne bénéficient pas eux-mêmes d'une solide formation. C'est pourquoi, les responsables de l'ACAD-MAEE, dès 1995, proposaient la création d'un établissement de formation et d'information destiné aux agents et futurs agents de la coopération, à savoir l'Institut pour la Coopération des Relations Culturelles et de la Coopération. Les formations de cet Institut auraient permis d'inculquer une culture professionnelle commune aux personnels de la coopération française. Mais, à notre connaissance, ce projet est resté lettre morte. Cependant, les auteurs du Livre Blanc proposent, si ce projet devait renaître, les axes de réflexion suivants: **i/** sensibilisation aux nouveaux objectifs et formes de la coopération⁶²⁵; **ii/** constitution d'un vivier de recrutement; **iii/** préparation au départ à l'étranger, notamment par la création d'une cellule d'aide.

II/ Les savoirs être de l'Attaché.

Vu la grande variété de ses missions et les contextes délicats de son travail, il semble primordial que les ACPF aient au moins les savoirs être suivants : sens des relations publiques, goût du travail en équipe, sens de l'organisation, disponibilité, puissance de travail hors du commun, disponibilité etc... Afin de donner un exemple éclairant sur les savoir-être d'un ACP, voici un profil qui demande et surtout qui suppose de nombreuses qualités humaines : « *l'Attaché de coopération pour le français est chargé de la promotion de la langue*

⁶²³ La DGCID réunit les agents de son réseau de coopération, Lettre d'Égide, numéro 32, 12/12/2007.

⁶²⁴ Culture et langue française en Amérique centrale, op.cit.

⁶²⁵ Coopérations bi-multi etc... Voir infra.

française pour les trois Communautés autonomes de langue catalane (Baléares, Catalogne, Valence). A ce titre, une importante mobilité est requise car il entretient des relations suivies avec les responsables éducatifs des Communautés et des centres de formation des enseignants, les professeurs de français et leurs associations, les départements de français et les facultés d'éducation. Il participe aux réunions de travail et de coordination organisées par l'Attaché de coopération éducative. Le travail en équipe est privilégié⁶²⁶».

III/ Les savoirs professionnels de l'Attaché⁶²⁷.

Même quand elle avait les moyens budgétaires de ses politiques culturelles, la coopération française, et notamment linguistique, a souvent été l'objet de vives critiques : peu structurée, peu planifiée et, en outre, pas auto-évaluée et peu évaluée par des organismes externes. Cependant, pour compléter notre présentation de l'Attaché de Coopération pour le Français, nous avons sélectionné trois savoirs professionnels qui nous ont paru indispensables, d'ailleurs, pour toute forme de coopération : la coopération par projet, les processus d'évaluation et les indicateurs.

A/ La coopération par projet.

En quoi consiste précisément la coopération par projet ? *«Cela veut dire que désormais nous incitons les Ambassadeurs à nous présenter un exercice de programmation qui ne soit pas fait de moyens pris isolément les uns des autres (bourses, missions, stages) mais qui soient regroupés dans des projets à durée précise, à finalité précise, à partenariat précis, à implication financière précise, ce qui nous permettra de mieux les évaluer»⁶²⁸*. Mais comment mettre en place des projets de coopération aussi ambitieux sans les crédits correspondants ? Face à ces difficultés et à ces contradictions, la coopération française se contente souvent d'assurer une *«coopération de veille»*, basée sur des actions éphémères et locales alors qu'il faudrait implémenter une coopération volontariste, constituée de projets d'envergure. En effet, les agents détachés, faute de budget, mettent en place : *«des actions diffuses, à faible valeur ajoutée et dont la vie est souvent limitée à la durée de la mission de l'Attaché de coopération pour le Français qui les a initiées»⁶²⁹*. Malgré tout, l'Attaché essaiera de respecter, dans ses projets de coopération, les trois étapes suivantes : phase de préparation, phase d'exécution et phase d'évaluation.

En amont du projet ou phase de préparation.

Il s'agit, lors de cette phase, d'évaluer : **i/** le degré de réalisation de l'action, en fonction d'un état des lieux des actions déjà réalisées dans le cadre de la

⁶²⁶ Profil de l'ACPF de BARCELONE, *Transparence 1*, 2006.

⁶²⁷ Il existe d'autres savoirs professionnels, voir Annexe 15. Nous aborderons les savoirs professionnels comme le champ du FLE et l'analyse systémique dans un contexte précis, celui de la Colombie. Voir troisième partie, chapitre 3.

⁶²⁸ Propos de Monsieur ZELLER (*Direction du Département et de la Coopération Scientifique, Technique et éducative*) : *Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*, op.cit., p 28.

⁶²⁹ *La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'Union européenne (1995-2005)*, MAEE, DGCID, évaluation réalisée par le DME, 2007.

coopération bilatérale; **ii/** la pertinence des actions envisagées, en fonction des domaines traditionnels d'intervention de la coopération française; **iii/** le degré de pertinence des actions envisagées, en fonction des besoins et des désirs de l'Etat partenaire (*demande*); **iv/** le degré de réalisation de l'action, en fonction des ressources disponibles de l'Ambassade, voire de celles des ministères (*offre*); **vi/** la pertinence des actions envisagées, en fonction de l'offre multilatérale.

C'est à partir de cette première approche que l'Attaché planifiera ses actions⁶³⁰.

La mise en œuvre du projet ou phase d'exécution.

L'Attaché veillera à construire un dispositif à trois parties ou trois interlocuteurs : SCAC (*dont il sera le représentant*), experts français en mission, partenaires locaux. A l'issue de ce processus, un plan d'action est défini.

En aval du projet ou phase évaluative.

Une évaluation⁶³¹ a pour objectif de porter un jugement de valeur sur, en l'occurrence, un aspect de la coopération culturelle française. Le MAEE distingue plusieurs types d'évaluation : **i/** évaluations d'**opérations** (*projets, programmes ou actions*); **ii/** évaluations **transversales** (*thématiques ou sectorielles*); **iii/** évaluation d'**instruments** (*organismes, opérateurs, moyens*) ; **iv/** évaluations **géographiques** (*actions menées dans un pays, une région...*).

Nous allons nous attarder sur les acteurs prévus dans cette dernière phase évaluative des projets de coopération.

B/ Les acteurs de l'évaluation.

Evaluateurs internes, le MAEE.

La politique des évaluations est désormais une des priorités du MAEE⁶³². C'est pourquoi, depuis 1989, ce ministère a procédé à trente évaluations des politiques publiques de coopération⁶³³. On comprendra, malgré l'engageante rhétorique officielle, que ce n'est pas suffisant. Mais la DGCIF n'a plus les moyens financiers de faire plus. Ce n'est d'ailleurs qu'en 2005 que les politiques éducatives et linguistiques furent enfin soumises à un processus évaluatif⁶³⁴. Nous avons recensé plusieurs évaluateurs internes : **i/** le Service des Moyens et du réseau⁶³⁵ qui «*assiste le directeur général pour ce qui concerne la gestion financière et administrative des programmes qui relèvent de sa compétence. Il définit la politique d'évaluation de la direction générale et*

⁶³⁰ Sans oublier les paramètres contextuels (*système éducatif local...*).

⁶³¹ A ne pas confondre avec un audit qui veille au respect des règles ministérielles dans la mise en œuvre du projet de coopération. L'audit s'occupe plus de la forme que du fond.

⁶³² Le MAEE a d'ailleurs mis au point un très concis *Guide de l'évaluation*, MAEE-DGCID, 2007, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/344_Int_Guide_2007.pdf

⁶³³ Malgré leur relative complexité technique, les rapports évaluatifs du MAEE permettent de comprendre l'ensemble du dispositif français de coopération.

⁶³⁴ Politiques éducatives et linguistiques de plusieurs Postes de l'Europe de l'Est.

⁶³⁵ ...qui comprend, lui-même, plusieurs services. Voir organigramme de la DGCID, première partie.

en assure la mise en œuvre⁶³⁶». Les fonctionnaires du Bureau de l'évaluation ont aussi vocation à conseiller les agents en poste pour les aider à l'évaluation de leurs propres actions; **ii/** la Sous-direction de la coordination géographique : « elle examine les programmations des postes et suit leurs actions »⁶³⁷; **iii/** l'Inspection Générale des Affaires Étrangères (INS); **iv/** les diplomates du Poste : l'Ambassadeur, le COCAC...en fait tout agent de la coopération culturelle « relevant de la structure responsable de l'action mais n'ayant pas été impliqué dans la conception ou la mise en œuvre de celle-ci⁶³⁸ » ; **v/** le concepteur lui-même (auto-évaluation, voir infra).

Cette évaluation interne peut précéder (ou suivre) une évaluation externe :

Evaluateurs externes.

En effet, plusieurs acteurs institutionnels (*hors MAEE*) peuvent se charger d'évaluer nos actions de coopération : **i/** les sénateurs et les députés dans le cadre des Commissions des Affaires Étrangères du Sénat ou des missions de la Chambre des Députés. Ces actions évaluatives donnent aussi lieu à des rapports⁶³⁹ ; **ii/** le MAEE peut, après appel d'offres, avoir recours à des organismes externes pour évaluer un pan de la coopération française. Par exemple, en 2006, des experts seniors du groupement ITD-Eu et Amnyos ont été chargés d'expertiser les programmes ECOS Nord et Sud. Cette évaluation a, entre autres, consisté en missions à l'extérieur au cours desquelles les experts-évaluateurs ont interrogé les hauts responsables de l'administration française (*Administration centrale*) et des responsables administratifs locaux (*Postes*) : «au total, la mission d'évaluation a réalisé près de 140 entretiens, tant en France qu'en Amérique latine et contacté plus de 144 bénéficiaires (des programmes)⁶⁴⁰. Des cabinets privés d'experts peuvent également être contactés : en 2007, le cabinet DME a été chargé par l'administration publique d'une évaluation de «la coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'Union Européenne (1995-2005)».

C/ Un tableau auto-évaluatif.

C'est la LOLF⁶⁴¹ qui donne un cadre budgétaire aux actions des agents de l'Etat français. Les projets de coopération des attachés pourront être évalués par leur ministère de rattachement, à l'occasion d'une mission de l'Inspection Générale du MAEE. Les agents de coopération auront donc intérêt à auto-évaluer leurs propres réalisations. C'est pourquoi, nous avons conçu un tableau qui rend compte : **i/** des contextes et des objectifs des actions de coopération

⁶³⁶ Arrêté du 8 mars 2006 modifiant l'Arrêté du 10 décembre 1998 relatif à l'organisation de l'administration centrale du ministère des affaires étrangères. Voir, Annexe 3.

⁶³⁷ Arrêté du 8 mars 2006 modifiant l'Arrêté du 10 décembre 1998 relatif à l'organisation de l'administration centrale du ministère des affaires étrangères. Voir Annexe 3.

⁶³⁸ Guide de l'évaluation, DGCID, MAEE, mars 2003.

⁶³⁹ Voir première partie, chapitre 1.

⁶⁴⁰ LACAVE Michel et alii : *Echanges scientifiques et universitaires entre la France et l'Amérique latine, évaluation du programme ECOS Nord et Sud (1992-2005)*, MAEE-DGCID, étude réalisé par IDT-Eu et Amnyos, novembre 2006, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/356-Int_ECOS.pdf

⁶⁴¹ La Loi Organique relative aux Lois de Finances est entrée en vigueur en 2006.

(renseignements généraux); **ii/** des différents critères de l'évaluation : *pertinence, cohérence, effectivité, efficacité, efficience, impact, viabilité*⁶⁴². Par ailleurs, même si ce tableau représente une synthèse⁶⁴³, il nous aide à comprendre le niveau d'exigence requis par la DGCID. Quant aux problématiques propres aux coopérations linguistiques et éducatives, il faudra se référer au questionnaire prévu par la DGCD⁶⁴⁴. Même si quelques questions ou aspects sont redondants (*impact et efficacité, impact et viabilité*), ce tableau représenterait le cadre d'une évaluation idéale :

<p>Renseignements généraux (contextes et objectifs) :</p>	<p>Historique de la trame diplomatique bilatérale et présentation des contextes politiques, sociologiques. Evolution des relations bilatérales via une synthèse des DCP et des DSP⁶⁴⁵ mais aussi des rapports d'activité du SCAC. Cadre juridique (<i>accords bilatéraux de coopération</i>). Objectifs (<i>axes stratégiques</i>) : DCP, DSP⁶⁴⁶, projets FSP⁶⁴⁷, RDT⁶⁴⁸, PAI⁶⁴⁹ ... Description de l'action de coopération : - nature⁶⁵⁰ ; - nombre d'actions prévues ; - secteur d'intervention⁶⁵¹ ; - objectifs poursuivis⁶⁵² ; - opérateur(s) concerné(s)⁶⁵³ ; - coût...etc. Présentation des acteurs français de la coopération et notamment des acteurs et du dispositif⁶⁵⁴ chargés du pilotage. Présentation des acteurs multilatéraux et locaux potentiels et actifs dans le</p>
--	---

⁶⁴² Les évaluations des politiques publiques, sous peine d'être biaisées, devront obéir à ces sept critères (LOLF).

⁶⁴³ Tableau conçu à partir des sources suivantes :

Source 1 : *Guide de l'évaluation*, DGCID, op.cit. Titre du document : *Présentation d'une fiche-type pour l'évaluation interne en fin de projet*.

Source 2 : *La coopération scientifique et universitaire franco-sud-africaine – Évaluation rétrospective 1994-2002*, DGCIG, 2004.

Source 3 : quelques évaluations de la DGCID. Voir site du MAEE : <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/>

⁶⁴³ Les évaluations des politiques publiques, sous peine d'être biaisées, devront obéir à ces sept critères (LOLF).

⁶⁴⁴ Voir Annexe 16.

⁶⁴⁵ Document Stratégique Pays. Il s'agit de l'ancien instrument de cadrage de la coopération bilatérale.

⁶⁴⁶ Document Cadre Partenariat.

⁶⁴⁷ Fonds de Solidarité Prioritaire.

⁶⁴⁸ Recherche et Développement Technologique.

⁶⁴⁹ Programme d'Actions Intégrées (CNRS).

⁶⁵⁰ Coopération linguistique, éducative, culturelle...

⁶⁵¹ Enseignement du français, promotion du français... (*Coopération linguistique*).

⁶⁵² Diversité linguistique et culturelle, coopération régionale, développement des relations avec les DFA (*Département de Français d'Amérique*)...

⁶⁵³ AF, CampusFrance...

⁶⁵⁴ C'est un comité de pilotage qui est chargé de cette mission. Plusieurs acteurs institutionnels sont concernés : MAEE, AEFÉ, AF de Paris, CampusFrance, MEN.

	<p>projet.</p> <p>Comparaisons avec les actions des autres bailleurs de fonds (<i>montants et contenus</i>).</p>
<p>Pertinence (<i>bien-fondé des actions</i>) :</p>	<p><u>Au niveau interne</u> (<i>ministères, SCAC</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moyens financiers disponibles ? • Rôle de chaque acteur français dans le processus de coopération ? • Dans quelle mesure les actions de coopération analysées sont-elles cohérentes : i/ avec les orientations et priorités politiques du MAEE⁶⁵⁵ ? ; ii/ avec les stratégies géographiques du Département ? ; iii/ avec les stratégies prévues dans les pays où elles sont développées ? <p><u>Au niveau externe</u> (<i>ou local</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correspondance avec les orientations locales : politiques éducatives, universitaires...? • Correspondance avec les besoins réels des pays partenaires et bénéficiaires? • Les partenaires et les bénéficiaires sont-ils réceptifs⁶⁵⁶? <p><u>Autres aspects</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelles autres actions sont mises en œuvre dans le cadre des priorités définies ci-dessus ? • D'autres acteurs de la coopération sont-ils intervenus dans le même secteur ? Lesquels ? • Le projet a-t-il été coordonné avec ces interventions extérieures ? Comment ?
<p>Cohérence (<i>rapports et concordances entre les éléments du programme</i>):</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comment et par qui ont été assurés le pilotage et la coordination des divers volets du projet ? Cette coordination a-t-elle permis une mise en cohérence satisfaisante des actions ? • Les moyens financiers mobilisés dans le projet sont-ils adéquats ? D'autres moyens, en qualité ou en volume auraient-ils été plus appropriés pour réaliser l'objectif poursuivi ?

⁶⁵⁵ Voir les tendances annuelles des programmes 185 et 209.

⁶⁵⁶ Exemple : en plus d'une évaluation quantitative, les experts chargés de l'évaluation des programmes ECOS ont mis en place une enquête afin de procéder à une très intéressante évaluation qualitative des actions françaises (*ou enquête d'opinion*) auprès des bénéficiaires de ces actions.

	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a-t-il eu adéquation entre les attentes des deux parties ? • Le partenariat a-t-il été satisfaisant au cours des différentes phases du projet ? <p>Complémentarité « logistique » des projets entre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les acteurs français et locaux. • Les acteurs français et les acteurs multilatéraux. • Les actions de l'Ambassade de France et les autres ambassades • Le réseau des AF et les réseaux « autres » (<i>Institut Cervantes, British Council</i>). <p>Complémentarité financière entre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les crédits français de coopération (<i>enveloppes « géographisées », ADP, FSP...</i>) et les autres crédits : i/ ceux des autres bailleurs de fond⁶⁵⁷; ii/ ceux des opérateurs locaux ; iii/ ceux des ONG.
<p>Effectivité (degré de réalisation des objectifs de l'action) :</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Toutes les actions envisagées ont-elles été conduites ? Quelles sont celles qui ont été annulées ou remaniées ? Pourquoi ? • Le calendrier a-t-il été respecté ? A quelle(s) cause (s) convient-il d'imputer un retard ? • Les crédits ont-ils été totalement consommés ? Expliquer le cas échéant, pourquoi ils ne l'ont pas été. • Quelles sont les principales difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du projet ?
<p>Efficience (taux d'exécution financière⁶⁵⁸).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les sommes du MAEE effectivement dépensées correspondent-elles aux prévisions ? Expliquer tout dépassement du budget ou toute sous-consommation des crédits • Les autres contributeurs ont-ils rempli leurs engagements financiers ? Si non pourquoi ? • Les recettes éventuelles du projet (<i>ex. frais de scolarité</i>) ont-elles été conformes aux prévisions ? • Les résultats acquis sont-ils à la mesure des sommes dépensées, indiquer un ratio : rapport entre

⁶⁵⁷ Autres ADP.

⁶⁵⁸ Rapport entre les coûts prévus initialement et les dépenses réelles.

	nombre de personnes formées et dépenses globales pour obtenir un coût moyen de formation.
Efficacité (<i>comparaison résultats attendus/résultats réels</i>) :	<ul style="list-style-type: none"> • Formulation des résultats attendus (<i>en termes qualitatifs</i>) : création ou consolidation d'une structure, expertise française, modification de statut⁶⁵⁹, d'une législation, renforcement de capacités... • Comparaison entre les résultats prévus et les résultats réels : a-t-on réussi à modifier une pratique, un statut, une technique, une législation ? La structure créée correspond-elle au plan de départ ? • Analyser les éventuels écarts : défaillance de l'opérateur français, du partenaire local, manque de pertinence du projet, manque de motivation, de moyen, problème de cohérence... ?
Impact (<i>influence des actions à moyen et à long terme</i>) :	<ul style="list-style-type: none"> • Effets économiques, sociaux et politiques de la coopération dans le pays bénéficiaire. • Effets sur les politiques universitaires et de Recherche locales. • Effets dans le système éducatif supérieur local. • Effets sur les politiques évaluatives locales (<i>capacités d'expertise développées chez le partenaire ?</i>) • Le projet est-il susceptible d'avoir, au-delà de ses effets immédiats, des retombées dans d'autres domaines ou sur un autre plan ? • Quelle image le projet a-t-il auprès des partenaires ? • Le projet a-t-il bénéficié d'une bonne visibilité ? Quelle stratégie de communication le Poste a-t-il développé pour faire connaître le projet et mettre en valeur l'action de notre pays (<i>revue de presse</i>) ?
Viabilité (<i>durée de l'influence des actions</i>) :	<ul style="list-style-type: none"> • Les activités engendrées par les projets ont-elles cessé avec lui ou sont-elles poursuivies ? Sous quelle forme ? Dans quel cadre et avec quels moyens ? • Les actions auront-elles des effets durables dans le pays partenaire ? La coopération a-t-elle engendré des changements dans les pratiques de l'administration locale ?

⁶⁵⁹ Par exemple de la langue française.

	<ul style="list-style-type: none"> • Le Poste accompagne-t-il, par un certain nombre d'actions la sortie du projet ? Lesquelles ? Comment sont-elles financées ? • Le dispositif, tel qu'il est dans l'actualité, est-il perfectible au niveau administratif voire au niveau scientifique ?
--	---

D/ Les indicateurs culturels du MAEE et des SCAC.

La coopération bilatérale française, depuis quelques années, amorce une forme de révolution dans les modalités de la coopération bilatérale, en mettant en place une véritable politique des indicateurs. En effet, un « *indicateur produit une information synthétique quantifiée permettant d'apprécier les divers aspects d'un projet, d'un programme ou d'une stratégie de développement, en vue d'aider à communiquer, à négocier ou à décider. Les indicateurs peuvent être utilisés à plusieurs niveaux selon les objectifs de la coopération* »⁶⁶⁰. Désormais, plusieurs séries d'indicateurs existent : **i/** indicateurs de contexte; **ii/** indicateurs d'activité⁶⁶¹ : nombre d'actions réalisées, nombre de livres distribués, nombre de formations réalisées; **iii/** indicateurs d'efficacité, d'efficience et d'impact (*indicateurs de résultats finaux*); **iv/** indicateurs de moyens⁶⁶².

Nous le rappelons, nous ne faisons pas partie d'une Ambassade. Notre connaissance des indicateurs culturels français et de leurs applications concrètes sont, de fait, limitées. Cependant, il était nécessaire de les évoquer pour appréhender les savoirs professionnels utilisés par les attachés. A cet effet, nous avons reproduit, en annexe, deux séries d'indicateurs culturels : les indicateurs utilisés dans les directions thématiques du MAEE (*Annexe 17*) ainsi que les indicateurs utilisés dans les SCAC (*Annexe 18*). Ces indicateurs offrent plusieurs avantages pour l'Attaché : **i/** ils peuvent être saisis par le programme « *Opus* » via Internet. L'agent doit remplir des tableaux de bord grâce auxquels le MAEE pourra évaluer rapidement toute politique culturelle; **ii/** l'agent, grâce à ces tableaux, pourra lui-même évaluer sa propre politique linguistique, voire la comparer avec celles des autres ACPF de la région sans oublier d'établir, pour chaque indicateur, une évolution dans le temps. En effet, à quoi bon connaître, le nombre actuel d'élèves inscrits dans des sections bilingues locales si on ne connaît pas la progression de cet indicateur depuis un an, cinq ans, dix ans ? **iii/** grâce aux indicateurs et à leur traitement ministériel, les attachés pourront remplir plus facilement les nombreux rapports d'activités qu'ils doivent rédiger.

Conclusion.

⁶⁶⁰ *Guide de l'évaluation*, op.cit.

⁶⁶¹ « *Ils mesurent les productions des services culturels* ». *Guide de l'évaluation*, op.cit.

⁶⁶² « *Ils informent sur le degré de mobilisation des ressources humaines, organisationnelles et financières* » Exemples : taux d'engagement ou de dépenses des Ministères, nombre de séminaires... *Guide de l'évaluation*, op.cit.

Parmi tous les savoirs universitaires et professionnels que nous avons abordés dans ce chapitre, celui des indicateurs semble être le plus porteur. En outre, nous aurons l'occasion, dans ce même travail, d'utiliser les indicateurs de performance lorsque nous analyserons le système éducatif colombien. Par ailleurs, dans la troisième partie de notre recherche, nous aurons l'occasion d'utiliser d'autres instruments professionnels de la diffusion linguistique : le champ du FLE et les enquêtes sociolinguistiques.

Conclusion de la deuxième partie :

Nous avons démontré, grâce à cette partie, que l'Attaché de Coopération est un agent polyvalent à plusieurs titres : **i/** il appartient à une administration et travaille pour une autre; **ii/** il doit intervenir dans de très (*trop*) nombreux domaines; **iii/** c'est souvent un professeur du secondaire qui occupe des fonctions diplomatiques, voire «*paradiplomatiques*» pour reprendre le mot d'esprit d'un Attaché expérimenté. Cette polyvalence embarrasse l'administration qui ne parvient pas à le nommer correctement. C'est ce qui explique que son recrutement est délicat. L'Attaché de Coopération idéal n'existe pas. Par ailleurs, le MAEE, malgré l'indéniable utilité de cet agent dans les stratégies politiques de diffusion de notre langue et de notre culture, n'a jamais vraiment prévu et pensé à une possible intégration définitive dans ses rangs. Et pourtant, ce serait la logique même, ceci d'autant plus que le MEN, à son tour, est bien embarrassé quand l'agent est réintégré en France en tant que professeur. Or ce n'est manifestement plus un professeur.

L'Attaché de Coopération pour le Français ne planifie ni dans le vide ni dans la solitude. Son action est systémique c'est-à-dire qu'on ne peut la comprendre et encore moins la développer sans avoir réfléchi sur un ensemble de paramètres locaux plus ou moins agréables à considérer. Penser différemment pourrait rendre des actions vides de sens, peu efficaces. Par exemple, les mauvaises relations qu'il pourrait entretenir avec les diplomates de carrière, même si elles traduisent un certain malaise administratif, pourraient non seulement ralentir l'efficacité de son action de diffuseur mais elles pourraient déboucher sur une fin plus ou moins justifiée et plus ou moins dramatique de son détachement auprès du MAEE. La solution serait la titularisation des agents détachés qui auraient donné satisfaction ou bien la fin des détachements longs.

Troisième partie :

Les domaines d'interventions de l'Attaché de Coopération pour le Français : coopération linguistique, éducative, universitaire et culturelle.

Introduction de la troisième partie.

L'Attaché de Coopération pour le Français, depuis quelques années, doit désormais intervenir dans plusieurs domaines de la coopération culturelle : « *il met en route et suit des programmes nationaux de coopération linguistique, éducative et universitaire dans les deux régions relevant de sa compétence... Il est responsable du Bureau de coopération éducative, linguistique et universitaire intégré au Centre Culturel français* »⁶⁶³. Ce n'est pas un cas isolé. Certains attachés évoquent même cette situation avec un certain flegme teinté d'ironie : « *(Je suis) un Attaché linguistique qui est un BCLE à lui tout seul, sans secrétaire, sans documentation organisée dans un service sans grand moyen qui s'occupe de coopération scientifique, de culturel, d'un lycée français* »^{664, 665}.

Officiellement, c'est au nom du principe de la transversalité des actions diplomatiques que l'ACPF est devenu si polyvalent mais les raisons sont plus prosaïques : la France n'a plus les moyens financiers de conserver, dans toutes ses ambassades, autant d'agents « *culturels* » spécialisés. C'est ce qui explique une diminution générale du nombre des agents contractuels dans le réseau culturel français. Dans de nombreux Postes, la coopération culturelle française se résume à la présence d'un Conseiller culturel. Par conséquent, pour ceux qui restent, les missions culturelles deviennent plus nombreuses et complexes, a fortiori si l'ACPF est le seul coopérant détaché du BCLE. A titre d'exemple, dans le SCAC de Bogotá, depuis la suppression du poste d'Attaché de Coopération universitaire, l'Attachée de Coopération pour le Français, Madame Sellos-Ramière a, à sa charge, outre la coopération linguistique, la coopération universitaire, la coopération scientifique et même la recherche. Elle est donc à la fois ACPF, ACE et ACU⁶⁶⁶. C'est en raison de cette situation, de plus en plus fréquente dans notre réseau culturel, que nous allons proposer une étude de ces différentes formes de coopération : coopération linguistique (*sous-partie 2*⁶⁶⁷), coopération éducative (*sous-partie 3*) et coopération universitaire (*sous-partie 4*). Ces études seront réalisées dans le contexte colombien. En effet, un travail de recherche, a fortiori « *professionnalisant* », se devait d'avoir un cadre géographique défini. En outre, notre réflexion ne peut être universelle de peur d'être légèrement biaisée. Une coopération universalisante est vouée à l'échec,

⁶⁶³ Profil de l'ACPF de TURIN, *Transparence 1*, 2008.

⁶⁶⁴ D'après les propos de J. FRÖCHEN : *Forum sur la formation des nouveaux partants*, <http://acadmae.free.fr/Ancien/Formation/forum.htm>

⁶⁶⁵ Il arrive même que l'ACPF ait à intervenir dans le dossier de la « *coopération sportive* », voir supra.

⁶⁶⁶ Elle gère aussi une partie de la coopération scientifique et technique. En outre, elle est responsable : *i/* du stratégique bureau des échanges universitaires de l'Ambassade; *ii/* du Club Concorde, du Centre pour les études en France (*CEF, CampusFrance*)... Autant dire que ses missions en tant qu'Attachée pour le Français ne peuvent pas être menées dans des conditions optimales. Cependant, la situation n'est pas la même dans tous les Postes diplomatiques : à titre d'exemple, 18 agents travaillent pour les deux sites du SCAC de l'Ambassade de France du Viêt-Nam : un Conseiller culturel, deux Attachés culturels...site du SCAC d'Hanoi (*organigramme*) : <http://www.ambafrance-vn.org/IMG/html/090210-organigramme-fr.html>

⁶⁶⁷ Chaque sous-partie sera déclinée en plusieurs chapitres.

elle doit être contextualisée. On pourrait d'ailleurs en dire autant de la diffusion culturelle⁶⁶⁸.

Par ailleurs, l'ACPF ne peut ignorer que les relations culturelles entre deux Etats, même si elles ne sont pas diplomatiques au sens strict du terme, sont quand même élaborées dans des cadres politiques et juridiques précis. Les traités diplomatiques qu'ils soient bilatéraux ou multilatéraux obéissent aux règles du droit international public. C'est pourquoi, avant de traiter des formes de coopération prises en charge par les attachés de coopération pour le français, nous allons consacrer le premier chapitre de la première sous-partie à l'analyse des contextes juridiques, politiques et diplomatiques des coopérations bilatérales et multilatérales. Même si, a priori, tous ces domaines sont plutôt réservés aux diplomates de carrière, l'ACPF ne pourra pas être vraiment intégré dans une ambassade et agir avec efficacité s'il n'a pas connaissance de cette perspective juridique. Cependant, il sera de plus en plus demandé aux futurs candidats à des postes culturels des notions en droit international public⁶⁶⁹. C'est légitime si on considère l'importance grandissante des organismes internationaux dans les relations internationales modernes et notamment dans la coopération éducative (*UNESCO, Banque Mondiale, FMI...*). Dans le deuxième chapitre de cette première sous-partie, et afin d'évoquer des exemples concrets de coopération, nous rendrons compte, en premier lieu, des coopérations bilatérales et multilatérales qui ont été réalisées avec l'Etat colombien pour ensuite aborder les domaines, les modalités, les cadres juridiques et les perspectives des relations culturelles entre l'Etat français et l'Etat colombien (*Etat accréditaire*).

⁶⁶⁸ Cependant, et comme nous l'avions déjà signalé dans l'introduction, le fait même de ne pas avoir de fonction officielle au sein du SCAC de l'Ambassade de France de Bogotá a rendu nos recherches difficiles. C'est pourquoi nos références au terrain ne pourront pas être, à notre grand regret, systématiques.

⁶⁶⁹ On pourra progressivement se rendre compte à quel point les auteurs des études doctorales précédentes ont eu tort d'ignorer ces aspects juridiques de la coopération culturelle.

SOUS-PARTIE 1 :

Les contextes généraux de la coopération culturelle.

Chapitre 1 :

Les contextes juridiques, diplomatiques, multilatéraux et bilatéraux des missions de coopération.

Introduction.

Tout agent de la coopération culturelle ne peut ignorer, nous l'avons démontré dans la première partie, les contextes administratifs ministériels et locaux de ses missions. Dans ce premier chapitre de la troisième partie, nous allons démontrer qu'il doit également connaître les contextes politiques et juridiques de son travail. L'Attaché de Coopération pour le Français, même s'il n'est pas diplomate de carrière, fait partie d'une mission diplomatique. Comprendre le cadre juridique de ses actions, c'est être capable de les intégrer encore mieux dans la politique globale du Poste diplomatique. Il en va de la cohérence de la diffusion de notre langue et de notre culture à l'étranger. Enfin, nous verrons dans quelle mesure toute action de coopération bilatérale devrait pouvoir être poursuivie dans des planifications, cette fois-ci, multilatérales.

I/ Les cadres juridiques, diplomatiques et politiques des relations culturelles.

A/ Les acteurs juridiques des relations internationales.

Les relations culturelles⁶⁷⁰ font partie des relations diplomatiques entre deux Etats donc elles font donc partie des relations internationales.

Les relations internationales, ce sont les relations qui existent entre les Etats; elles entrent, à ce titre, dans le cadre de leurs politiques étrangères : *« parce qu'il est doté d'une personnalité juridique internationale et qu'il est un sujet du droit international, l'Etat peut agir dans le cadre des relations internationales à l'égard d'autres sujets de droit⁶⁷¹ »*.

Il existe d'autres sujets majeurs des relations internationales, à savoir les organisations internationales⁶⁷² (OI) qui sont, d'ailleurs, des associations et des créations juridiques de ces mêmes Etats⁶⁷³. Les relations internationales entre

⁶⁷⁰ ...qui seront concrétisées par des coopérations culturelles. Cependant, les dimensions politiques et diplomatiques des relations sont prioritaires dans les relations bilatérales.

⁶⁷¹ DUPUY Pierre-Marie : *Précis de droit international public*, éditions DALLOZ, Paris, 2004, p 62.

⁶⁷² Voir infra (*coopération internationale*).

⁶⁷³ La grande différence entre les OI et les Etats est que les Etats sont dotés d'un territoire sur lequel ils exercent une souveraineté alors que les OI n'en ont pas, elles se caractérisent par des fonctions.

Etats⁶⁷⁴ ou relations interétatiques voire intergouvernementales sont définies et régulées par le droit international public⁶⁷⁵. Cependant, la coopération bilatérale interétatique «*constitue la matrice de toutes les formes de coopération internationale*»⁶⁷⁶. Même les accords multilatéraux ne peuvent ignorer l'état des accords bilatéraux dans un pays donné.

B/ Politique étrangère et diplomatie.

Politique étrangère et diplomatie peuvent être parfois confondues : «*l'Etat cherche, par le moyen de la politique étrangère à au moins maintenir et au mieux accroître ses capacités d'influence à l'extérieur du territoire national*»⁶⁷⁷. Grâce au droit de légation ou «*droit d'Ambassade*» des Etats, c'est-à-dire de la capacité juridique à entretenir des relations diplomatiques avec les autres Etats, la diplomatie représentera un des instruments de la politique étrangère d'un Etat et son prolongement à l'étranger. Le symbole institutionnel de cette capacité juridique est l'Ambassade qui non seulement représente physiquement l'Etat à l'étranger mais aussi représente l'incarnation de ses ambitions dans le pays accréditaire. Plus une Ambassade sera fournie en fonctionnaires, plus les ambitions seront claires. Donc les deux champs (*diplomatie et politique extérieure*) sont complémentaires avec la nuance suivante : la diplomatie est toujours soumise aux décisions de la politique extérieure. C'est le Ministre des Affaires étrangères qui sera chargé de rendre les options de la diplomatie conformes à la politique extérieure de son pays. Une Ambassade et ses agents, envoyés par le MAEE, devront donc suivre et appliquer, à l'étranger, les options politiques choisies par leur Etat et plus précisément par leur Ministère des Affaires étrangères⁶⁷⁸. D'où l'expression «*chancellerie politique*» qui désigne,

⁶⁷⁴ Voici un tableau qui rend compte des différents types de relations internationales:

Niveaux d'action :	Typologie d'acteurs et de programmes :
International	Organisations intergouvernementales
Bilatéral	Départements et agences gouvernementales (<i>ambassades</i>)
Interrégional (<i>Exemple : entre l'UE et l'Amérique latine</i>).	Organisations quasi-gouvernementales
Régional	ONG
Subrégional	Fondations
National	Traités et Conventions

Quelques éclaircissements sémantiques sont indispensables :

1 Un projet « *international* » suppose la participation de plusieurs nations.

Un projet « *transnational* » va concerner plusieurs nations (*au-delà des Etats*). La transnationalisation implique « *des échanges individuels ou collectifs qui n'empruntent plus le canal interétatique* » (*relations entre Etats*). SUR Serge : *Relations internationales*, 4ème édition, éditions Montchrestien, Paris, 2006, p 49.

⁶⁷⁵ Le droit international public ne s'applique qu'aux Etats, par opposition au droit international privé qui concerne les rapports entre personnes privées. D'après DUPUY Pierre-Marie, *Droit international public*, Paris, Dalloz, 2004, p 1. Une Ambassade est une émanation d'un Etat, elle est dirigée par des fonctionnaires d'un Etat.

⁶⁷⁶ SUR Serge : *Relations internationales*, éditions Montchrestien, 4ème édition, Paris, 2006, p 265.

⁶⁷⁷ BRAILLARD Philippe, DJALILI Mohammad-Reza : *Les relations internationales*, PUF, 8ème édition, QSJ, Paris, 2006, p 57.

⁶⁷⁸ Le Ministre des Affaires étrangères fait partie d'un Gouvernement qui représente, à un moment donné (*suite à un changement politique*), un Etat : « *de quelque point de vue que l'on se place, l'analyse des relations internationales porte avant tout sur le rôle des gouvernements représentants exclusifs de cet*

dans une Ambassade, l'«*étage*» où des fonctionnaires, ayant statut de diplomates, sont en charge des relations bilatérales politiques et diplomatiques avec l'Etat accréditaire⁶⁷⁹.

Les ambassadeurs, chargés de réaliser à l'extérieur, dans le pays accréditaire, les volontés du gouvernement qu'ils représentent, ont la capacité de négocier et de signer, au nom de leurs Etats, des traités⁶⁸⁰ avec les Etats accréditaires dans de nombreux domaines : politique, commercial, culturel, militaire, technique, environnemental... C'est pourquoi le responsable de l'Ambassade se voit attribuer, lors de ses missions à l'étranger, le titre d'«*Ambassadeur extraordinaire et plénipotentiaire*».

C/ Relations culturelles extérieures et diplomatie culturelle.

Parmi les trois missions qu'il donne à un Etat (*fort*⁶⁸¹), Carré de Malberg évoque celle de la prise en charge de la «*mission de culture tendant au développement de la prospérité morale et matérielle de la nation*»⁶⁸². Or la France est un des tout premiers Etats à avoir conçu et développé cette mission culturelle à l'étranger à tel point que certains experts se plaisent à rappeler que : «*le ministère des affaires étrangères (français) forme la plus grande multinationale culturelle du monde et la France demeure le pays qui consacre le plus d'efforts à la promotion de sa langue et de sa culture*»^{683 684}. Si la France conserve une certaine influence dans le monde, c'est grâce aux dimensions et à la valeur de son réseau culturel : «*elle a, dans la vie culturelle du monde, une tradition, un réseau d'institutions, d'influences, d'amitiés qui sont sans pareil pour des pays de sa dimension. Il est incontestable que si la France «du Japon au Brésil, est regardée comme «différente» et pèse d'un poids plus lourd qui résulterait des indicateurs du PNB, c'est en raison de cette présence culturelle répandue et vigoureuse*»⁶⁸⁵. Les relations culturelles, pour être prises au sérieux, doivent avoir une valeur juridique et doivent faire partie, à part entière, de l'ensemble des actions des Postes diplomatiques.

De même que les diplomates suivent, à l'étranger, les directives de la politique extérieure décidées à Paris, de même les acteurs des relations diplomatiques

acteur privilégié qu'est l'Etat souverain». BRAILLARD Philippe, DJALILI Mohammad-Reza : *Les relations internationales*, op.cit., p 33.

⁶⁷⁹ Le terme de «*politique*», dans le cadre des relations internationales, peut prendre d'autres connotations : par exemple, les axes Nord-Sud, Est-Ouest, Sud-Sud (*axes géopolitiques*).

⁶⁸⁰ Les instruments juridiques dont les Etats peuvent se servir pour sceller un accord culturel ou autre sont nombreux : *accords-cadres, conventions, traités, chartes, arrangements, échanges de lettres, protocoles...*

⁶⁸¹ Seul un Etat fort a les moyens financiers d'installer à l'étranger des dispositifs d'expansion culturelle : SCAC, AF, lycées...

⁶⁸² D'après CARRÉ de MALBERG : *Théorie générale de l'Etat*, cité par Hélène TROVA dans : *Le statut juridique de l'action culturelle et linguistique de la France à l'étranger*, op.cit., p 13.

⁶⁸³ PORCHER, Louis : *Le français langue étrangère, enseignement et émergence d'une discipline*, Hachette, CNDP, Paris, 1995, *introduction*.

⁶⁸⁴ Cette affirmation spectaculaire devrait être de moins en moins vraie : nos budgets culturels sont de moins en moins consistants et la DGCID est sur le point être sérieusement restructurée. Voir première partie, chapitre 1.

⁶⁸⁵ RIGAUD Jacques : *Rapport au ministre des Affaires étrangères sur les relations culturelles extérieures*, La Documentation française, Paris, 1979, p 13. Ce rapport représente encore une des sources d'inspiration de la politique culturelle française actuelle.

culturelles (ou *diplomatie culturelle*) appliquent, à l'étranger, les décisions du Département (MAEE) et/ou du gouvernement en matière de relations culturelles extérieures. Là aussi, certains ne perçoivent pas certaines précieuses nuances, d'où cette mise au point : « *s'il y a bien plus de choses dans les relations culturelles extérieures que n'en peut en contenir l'action diplomatique, si ample qu'elle soit, il demeure que notre présence culturelle dans le monde est un élément substantiel de la politique extérieure du pays* »⁶⁸⁶.

Les relations culturelles extérieures représentent l'ensemble des rapports qu'un Etat entretient avec les autres Etats dans les domaines suivants⁶⁸⁷ : *i/ l'éducation et la formation des hommes (coopération éducative) ; ii/ l'enseignement et la diffusion de notre langue (coopération linguistique) ; iii/ les relations scientifiques (coopération scientifique) ; iv/ la coopération technique en vue du développement (coopération technique) ; v/ les échanges sous toutes ses formes : productions intellectuelles et artistiques (coopération culturelle) ; vi/ la communication et ses implications socioculturelles (coopération audio-visuelle)*. Cette énumération est encore d'actualité. Plus les relations culturelles seront complètes et développées entre les Etats, plus il y aura de thèmes de coopération et donc d'attachés d'Ambassade. Les missions culturelles sont presque infinies. C'est pourquoi, l'Etat français a besoin, pour les mener à bien, de l'aide de nombreux acteurs institutionnels ; c'est pourquoi, aussi, la DGCID a des dimensions si impressionnantes.

D/ Une diplomatie linguistique ?

Il existe des rapports intimes entre un Etat et «sa» langue⁶⁸⁸. La France ne peut être conçue sans sa langue, le français : «*ce rapide survol montre que l'existence d'un pays est liée à la langue dans laquelle il s'incarne et s'exprime...De Paul Valéry à Fernand Braudel, on ne cesse de le répéter, ce qui définit le mieux la France, c'est la langue française*⁶⁸⁹». L'expansion de la langue française devrait être une affaire exclusive de l'Etat, notamment si celle-ci est menacée : «*une politique linguistique est une action volontariste, le plus souvent conduite par un Etat, ou une entité officielle (qui a) le souci de préserver (ou de développer) sa langue ou sa culture*⁶⁹⁰». C'est pourquoi, les restrictions budgétaires déjà mentionnées ne sont pas, de ce point de vue, logiques voire compréhensibles. Le MAEE et surtout les gouvernements qui se sont récemment succédé, estimerait-ils que la diffusion n'apporte pas grand-chose, quantitativement, à l'Etat français ? Grande responsabilité...Ou alors la méthodologie française de diffusion est à revoir.

L'action linguistique fait pleinement partie de l'action culturelle d'un Etat à l'extérieur : «*l'action linguistique internationale pourrait être définie comme*

⁶⁸⁶ TROVA H. : *Le statut juridique de l'action culturelle et linguistique de la France à l'étranger*, op.cit., p 52.

⁶⁸⁷ D'après RIGAUD Jacques : *Rapport au ministre des Affaires étrangères sur les relations culturelles extérieures*, La Documentation française, Paris, 1979, avertissement.

⁶⁸⁸ Une langue peut être partagée entre plusieurs Etats, c'est d'ailleurs le cas du français.

⁶⁸⁹ OLIVERI Claude : Politique et didactique des langues, *Les Cahiers de l'ADISFLE*, numéro 7 *Les politiques linguistiques*, Actes des 15^{ème} et 16^{ème} Rencontres, Paris, janvier 1995, p 6.

⁶⁹⁰ PORCHER Louis : Politiques linguistiques : orientations, *Les Cahiers de l'ADISFL*, numéro 7, *Les politiques linguistiques*, Actes des 15^{ème} et 16^{ème} Rencontres, Paris, janvier 1995, p 10.

*l'action organisée et volontaire qui a pour but de diffuser la langue française dans les pays étrangers*⁶⁹¹». Elle doit donc être pourvue d'un statut juridique et étatique. En effet, elle peut devenir une redoutable arme diplomatique dans la mesure où elle peut participer à l'influence d'un Etat dans le monde, voire l'accroître. Or tout l'art de la diplomatie consiste justement à accroître discrètement l'influence d'un Etat : *« (comme la guerre) la diplomatie peut aussi poursuivre des objectifs de conquête mais elle le fait par des moyens différents du combat : ce ne sera pas la destruction matérielle et brutale, voire l'élimination physique de l'ennemi mais sa défaite par la puissance financière ou idéologique*»⁶⁹². Nos «ennemis diplomatiques» ce seraient nos concurrents linguistiques.

II/ Les formes de coopération culturelle.

Sur le terrain, la diplomatie culturelle devient coopération culturelle. Pour qu'il y ait effectivement coopération, il faudra deux Etats partenaires et des accords contractuels : *«la coopération suppose l'action commune, conjointe ou coordonnée de partenaires indépendants, agissant chacun pour son compte mais associant leurs conduites de façon convenue pour la mise en œuvre d'actions limitées»*⁶⁹³. Envisagés, en théorie, dans le cadre de la réciprocité et de l'égalité, les accords de coopération bilatéraux glissent vite, notamment avec les pays émergents, vers une relation déséquilibrée de donateur et de bénéficiaire. C'est cette forme de *« coopération verticale »*⁶⁹⁴ que tout le monde voudrait éviter. On ne parle plus (*ou on ne préfère plus parler*) de coopération par *substitution*⁶⁹⁵ (*au nom du principe de non ingérence*) mais de coopération au sens plein du terme ou de coopération par projets. Mais certains commentateurs ne sont pas dupes et gardent un certain pessimisme sur les bonnes intentions des Etats *«forts»*. En effet, malgré les changements sémantiques, les habitudes demeurent : *«en réalité, les contenus varient peu depuis les années cinquante. Les restructurations se poursuivent, et le terme «coopération» n'ajoute pas grand-chose à celui de «politique», puisqu'il n'implique pas davantage les partenaires. L'interventionnisme règne toujours*»⁶⁹⁶. Certains experts prétendent que les coopérations qui se basent sur une *« approche programmes »*, dans la mesure où ceux-ci sont systémiques et globaux⁶⁹⁷, en un mot, schématiques et totalement importés, voire modélisés,

⁶⁹¹ TROVA H. : *Le statut juridique de l'action culturelle et linguistique de la France à l'étranger*, op.cit., p 14.

⁶⁹² PLANTEY Alain : *Principes de diplomatie, nouvelle édition*, Paris, 2000, p 65.

⁶⁹³ SUR Serge : *Relations internationales*, op.cit., p 263.

⁶⁹⁴ Par opposition à *«coopération horizontale»*, plus équilibrée.

⁶⁹⁵ *« Ceci signifie en particulier que les opérations engagées sur des points considérés comme prioritaires par les deux parties, étaient pensées, élaborées, proposées, mises en œuvre et gérées conjointement, que les moyens humains mis en œuvre par la France n'étaient là que pour préparer des homologues marocains à prendre leur place, que les moyens matériels n'étaient mis en place qu'une fois les infrastructures logistiques et pédagogiques assurées »*. Propos de Monsieur DANY (Attaché de Coopération linguistique et éducative au Maroc) : *Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*, Actes, septembre 1992, MAEE, Paris, p 131.

⁶⁹⁶ FARO-HANOUN Violette : *Etudes des conditions optimales de développement de la diffusion du français dans le cône sud hispanophone (Argentine, Chili, Paraguay, Uruguay)*, op.cit., p 412.

⁶⁹⁷ Comprendre : *«issus de la globalisation»*.

sont plus neutres que les «*approches projet*»⁶⁹⁸, plus proches des contextes locaux⁶⁹⁹. Faudrait-il, donc, par peur de toute forme d'ingérence, rendre identiques toutes les coopérations?

A/ La coopération linguistique.

Les politiques linguistiques⁷⁰⁰, conçues par le Ministère des Affaires étrangères, seront adaptées à l'étranger sous forme de planifications⁷⁰¹ et dans le cadre des accords de coopération linguistique décidés avec l'Etat accréditaire.

On ne peut dissocier la notion de coopération linguistique de celle de diffusion du français⁷⁰². Ce sera d'ailleurs la mission principale de l'Attaché de Coopération pour le Français : «*placé sous l'autorité Conseiller Culturel, l'attaché de coopération pour le français élabore des propositions et détermine des objectifs pour améliorer la situation de la langue française dans le pays*»⁷⁰³. Reste à déterminer la logistique ou moyens de cette forme de coopération : «*une coopération linguistique (est) centrée sur la formation initiale et continue, notamment des enseignants nationaux et sur l'appui à la diffusion de la langue, dans les systèmes éducatifs locaux et hors de l'école, en particulier dans les médias*»⁷⁰⁴.

Nous rappelons que la coopération linguistique française est de nature à être de plus en plus multilatérale. L'Etat français n'est pas le seul Etat francophone. Il existe donc une coopération et une diffusion francophones parallèlement à une coopération et une diffusion françaises.

⁶⁹⁸ «*Ensemble d'investissements et d'autres activités planifiées visant à la réalisation d'objectifs spécifiques dans le cadre d'une période et d'un budget déterminés* ». Définition de A.MAGNEN dans : *Les projets d'éducation : préparation, financement et gestion*, Paris, IPE-UNESCO; cité dans : JALLADE Lucila et alii : *Politiques et programmes nationaux d'éducation face à la coopération internationale, quel rôle pour l'UNESCO ?*, IPE-UNESCO, Paris, 2001, p 34.

⁶⁹⁹ Nous en profitons pour signaler une troisième approche intermédiaire dite « *approche sectorielle* » et qui « *visé à un développement intégré du secteur éducatif grâce à l'effort coordonné de tous les acteurs, de tous les programmes et de tous les projets éducatifs dans le cadre d'une politique globale de développement du pays et du secteur* ». JALLADE Lucila et alii : *Politiques et programmes nationaux d'éducation face à la coopération internationale, quel rôle pour l'UNESCO ?*, IPE-UNESCO, Paris, 2001, p 34.

⁷⁰⁰ On pourrait remplacer « *linguistiques* » par « *éducatives* » ou « *universitaires* ». En effet, les politiques éducatives ou universitaires doivent aussi être planifiées à l'étranger.

⁷⁰¹ « *Nous entendons par politique linguistique « la détermination des grands choix en matière de rapports entre les langues et la société » et par planification linguistique la mise en pratique de ces choix politiques; l'ensemble de ces décisions et actions constituant le champ de l'aménagement linguistique. D'un côté nous avons des décisions prises par un Etat par le biais de lois et de décrets, de l'autre des techniciens, des spécialistes, des fonctionnaires qui seront chargés, à partir, bien souvent d'un diagnostic sociolinguistique, de rendre possibles et d'appliquer, sur le terrain, ces décisions* ». MAZIERES Frédéric, *Politique linguistique colombienne*, mémoire de master 2 sous la direction de Louis-Jean Calvet. La citation « *interne* » est issue, elle, du cours de Louis-Jean CALVET: *Les politiques linguistiques*, Institut de la francophonie, p 1.

⁷⁰² La langue française véhicule bien sûr la culture française : « *La langue est l'âme même d'une culture* », jolie phrase extraite du rapport de Jacques Rigaud au ministère des Affaires étrangères : *Les relations culturelles extérieures*, Paris, la Documentation française, 1979, p 38. La diffusion du français appelle la diffusion de la culture française.

⁷⁰³ Profil de l'ACPF de COPENHAGE, *Transparence 1*, 2008.

⁷⁰⁴ *La politique linguistique et éducative : les enjeux, les stratégies et les moyens*, MAEE-Paris, 1995, p 10.

B/ La coopération éducative.

D'un point de vue idéal, l'objectif de la coopération éducative serait, en reprenant la jolie expression d'un rapport d'évaluation de la DGCID, « *d'instiller une dose de système éducatif français dans les systèmes nationaux* »⁷⁰⁵. Cependant, quel que soit le type de relation éducative entre deux pays, la coopération ou les échanges éducatifs doivent aboutir à un enrichissement réciproque très bien décrit par la citation suivante, même si elle ne manque pas d'ambitions : « *or cette réciprocité a des implications multiples sur les systèmes éducatifs. Chacun apporte à l'autre des particularités et ses visions du monde. On glisse ainsi vers l'acceptation du fait qu'on va apprendre de lui (autant) que lui de nous, et de là (nous glissons) vers une déconstruction des schémas mentaux nationaux* »⁷⁰⁶.

La coopération éducative peut représenter l'axe majeur de la coopération culturelle. Elle comprend toute intervention des institutions et/ou des experts d'un système éducatif dans un autre système éducatif⁷⁰⁷, ceci à tous les niveaux éducatifs : « *la coopération éducative (est) fondée d'une part sur l'échange de cadres de l'éducation, de professeurs et d'élèves, d'autre part sur l'apport d'une expertise française aux autorités éducatives des pays en développement* »⁷⁰⁸.

La coopération éducative est une forme de coopération très technique car elle suppose des interventions délicates dans le système éducatif local qui représente, de fait, l'essence même d'une société : « *la politique éducative, une fois réalisée, dans les faits, aura généralement une répercussion sur l'ensemble des cadres et systèmes qui l'ont déterminée* »⁷⁰⁹. En outre, les planifications éducatives peuvent prendre de multiples formes⁷¹⁰ : *aide à la décentralisation, accompagnement dans la mise en place de réformes institutionnelles, refonte des programmes, correction des dysfonctionnements, gestion des crédits publics affectés à l'éducation...*⁷¹¹.

Vu la complexité des négociations que la coopération éducative entraîne, on ne nommera à ce poste qu'un véritable expert : « *expérience des systèmes éducatifs variés et de l'ensemble d'une chaîne éducative (analyse de besoin, programmes, manuels, formation des enseignants). Expérience préalable d'un*

⁷⁰⁵ *La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'union européenne (1995-2004)*, op.cit., p 15.

⁷⁰⁶ Propos de G.BERTRAND (Attaché Linguistique à Milan Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative) : Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative, Actes, septembre 1992, MAEE, Paris, p 199.

⁷⁰⁷ Définition d'un système éducatif : « (C'est) l'ensemble des institutions mises en place, les niveaux et les étapes du parcours (systèmes scolaire et universitaire), l'appartenance à un service public ou au secteur privé composent l'essentiel de la dimension structurelle du système éducatif ». GROUX Dominique (sous la direction de) : *Dictionnaire d'éducation comparée*, l'Harmattan, Paris, 2002, format « e-book », p 421.

⁷⁰⁸ *La politique linguistique et éducative : les enjeux, les stratégies et les moyens*, MAEE-DGRCST, Paris, 1996, p 10.

⁷⁰⁹ (d)'HAINAUT Louis : *Des fins aux objectifs de l'éducation*, op.cit., p 40.

⁷¹⁰ *Approches sectorielles de la coopération ou interventions «ciblées»*.

⁷¹¹ Voir chapitre 9, infra.

Swap et du travail avec de nombreux bailleurs de fonds »⁷¹². En outre, pour mener à bien leurs actions, ils devront être de fins connaisseurs de la société et du système éducatif en question : « *une politique éducative ne naît pas du néant...(elle) est le résultat de multiples influences en interaction provenant des systèmes sociaux qui agissent sur le système éducatif et qui sont eux-mêmes sous l'influence du cadre philosophique, éthique et religieux, du cadre historique, du cadre géographique et physique ainsi que du cadre socioculturel où se situe le système éducatif engagé* »⁷¹³.

L'agent chargé de la coopération éducative, l'Attaché de Coopération Educative (ACE), essaiera de rendre le système éducatif local le plus français possible ou, au moins, de rendre l'apprentissage du français obligatoire : « *aujourd'hui, la reconquête des positions du français passe prioritairement par le développement des établissements étrangers francophones et aux filières bilingues* »⁷¹⁴.

Enfin, une coopération éducative, plus qu'une coopération linguistique, peut prendre des connotations autres que culturelles : « *la coopération éducative bilatérale ou multilatérale concerne à la fois des échanges d'expertise entre pays riches et des actions d'aide aux pays en développement ou en transition* »⁷¹⁵. En effet, peu de PVD sont en mesure d'assurer leur propre planification éducative. Une coopération éducative peut donc déborder du cadre de la coopération culturelle du Poste et devenir politique : « *la coopération éducative présente un intérêt politique évident. Il est clair que les pays en voie de développement qui souhaitent associer la France à la rénovation de leur système éducatif s'ouvrent automatiquement à notre influence culturelle voire politique* »⁷¹⁶.

C/ La coopération universitaire.

La coopération universitaire est une coopération éducative « *ciblée* », c'est à dire ouvrant sur des accords de coopération éducative concernant exclusivement le secteur supérieur des pays partenaires. Cependant, certaines autorités françaises ont tendance à ne voir dans la coopération universitaire qu'un des pans de la coopération linguistique : « *la coopération universitaire vise à la modernisation des filières classiques des départements d'études françaises, au développement de formations diplômantes spécialisées ainsi qu'à la création de centres universitaires de recherche sur la France contemporaine* »⁷¹⁷. Il est vrai

⁷¹² Profil de l'ACE de PORT VILA, *Transparence 1*, 2008.

⁷¹³ (d)'HAINAUT Louis : *Des fins aux objectifs de l'éducation*, op.cit., p 40.

⁷¹⁴ *La politique linguistique et éducative : les enjeux, les stratégies et les moyens*, MAEE-DGRCST, Paris, 1996, p 10.

⁷¹⁵ *Dictionnaire d'éducation comparée (sous la Direction de D.GROUX)*, l'Harmattan, Paris, 2002, p 141 (format e-book).

⁷¹⁶ Allocution de Monsieur Roger PILHION (Sous-directeur de la Coopération Linguistique et Educative) : *Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*, Actes, septembre 1992, MAEE, Paris, p 289.

⁷¹⁷ *La politique linguistique et éducative : les enjeux, les stratégies et les moyens*, MAEE-DGRCST, Paris, 1996, p 10.

que les frontières entre les coopérations culturelles peuvent être floues. De nombreuses actions de coopération sont bi voire trivalentes⁷¹⁸.

III/ La coopération multilatérale.

A/ Définition juridique des organismes internationaux.

Nous rappelons que la société internationale n'est pas uniquement composée d'Etats. Les relations interétatiques sont même devenues insuffisantes pour régler certains problèmes y compris culturels, d'où le recours à la coopération multilatérale : « là où la coopération classique paraît insuffisante, trop aléatoire ou ponctuelle pour répondre efficacement à des besoins constants, les états ou quelques états seulement peuvent estimer utile d'établir un mécanisme institutionnel »⁷¹⁹. On a donc créé des organismes juridiques adaptés, les Organismes Internationaux (OI)⁷²⁰ : « nous pouvons définir les organisations internationales comme des associations volontaires d'états constituées par un accord international, qui sont dotées d'organes permanents, propres et indépendants chargés de gérer des intérêts collectifs et ont la capacité d'exprimer une volonté juridiquement distincte de celle des membres »⁷²¹. Les OI sont des êtres juridiques particulièrement abstraits parce qu'ils sont dépourvus de territoires mais, en même temps, ils dépendent d'Etats⁷²² qui les composent et les financent. Ce sont, en fait, malgré les apparences, des organismes interétatiques et intergouvernementaux. L'influence des Etats y est donc considérable.

Les OI, comme les Etats, sont des sujets de droit international et sont donc pourvus d'une personnalité juridique internationale : « (cela signifie) que l'organisation en tant que personne morale de droit international est juridiquement l'auteur des actes qui sont adoptés par ses organes (cela signifie) également que les organisations peuvent conclure des accords internationaux soit entre elles, soit avec des Etats »⁷²³. D'autres conséquences peuvent être signalées : **i/** elles ont des droits mais aussi des obligations juridiques ; **ii/** elles sont pourvues d'une compétence normative : « créés par les Etats, les organisations sont elles-mêmes créatrices de règles juridiques, dont les destinataires sont variés mais dont toutes les dispositions, même si elles s'inscrivent à l'intérieur de l'ordre juridique propre à l'organisation, sont soumises au droit international »⁷²⁴. Les Etats qui entrent dans un organisme international peuvent perdre un peu de leur autonomie⁷²⁵ parce qu'ils sont

⁷¹⁸ Exemple : des experts ont la mission d'améliorer l'enseignement du français dans le système éducatif local. Ce genre d'intervention appartient : à la coopération linguistique, à la coopération éducative ou bien aux deux ?

⁷¹⁹ SUR Serge : *Relations internationales*, op.cit. , p 289.

⁷²⁰ Cependant, de nombreuses OI, faibles, ne pourraient, en réalité, aller contre la volonté d'Etats forts.

⁷²¹ DIEZ de VELASCO VALLEJO, Manuel : *Les organisations internationales*, Collection Droit International, Económica, Paris, 1999, p 8.

⁷²² Les gouvernements peuvent y envoyer des hauts-fonctionnaires pour les représenter et défendre leurs points de vue (*notion de légation passive*).

⁷²³ SUR Serge : *Relations internationales*, op.cit., p 319.

⁷²⁴ DUPUY Pierre-Marie : *Précis de droit international public*, éditions DALLOZ, Paris, 2004, p 189.

⁷²⁵ Et non leur souveraineté.

censés suivre les conseils⁷²⁶ de l'organisme dont ils font partie. Des organismes comme l'UNESCO ont donc la capacité d'élaborer, à destination de ses membres, divers actes normatifs⁷²⁷, plus ou moins contraignants : **a/** des Conventions; **b/** des Recommandations (*une recommandation est un moyen de pression mais les Etats ont le droit de la refuser*); **c/** des Déclarations.

Les OI ont le droit d'établir des relations internationales et donc d'avoir des activités diplomatiques : « *elle possèdent le droit de légation passive et active, c'est à dire la faculté de recevoir et d'envoyer des représentants diplomatiques* »⁷²⁸. Donc, rien n'empêche un fonctionnaire international d'une OI de rencontrer un Attaché d'Ambassade pour élaborer des accords entre l'Ambassade et l'organisation internationale. L'émergence des OI dans les relations internationales a permis la création d'un nouveau concept, celui de diplomatie multilatérale qui représente : « *une activité diplomatique qui a pour cadre les organisations internationales intergouvernementales, au moyen des délégations permanentes que les Etats membres entretiennent auprès d'elles* »⁷²⁹.

La France fait partie des Etats qui, au niveau de la diplomatie multilatérale, comptent puisque non seulement elle a créé, au sein du MAEE, une direction spécialisée dans le domaine de la diplomatie multilatérale mais aussi et surtout « *la France est le pays qui est membre du plus grand nombre d'organisations internationales soit près de cent, ainsi que celui qui accueille sur son territoire le plus grand nombre de sièges et de bureaux régionaux d'organisations internationales, soit trente-six* »⁷³⁰.

B/ Les organisations internationales majeures.

Tous les organismes internationaux que nous allons citer mènent des politiques culturelles actives et reconnues par de nombreux PVD. L'intérêt pour les attachés d'Ambassade sera d'avoir des contacts fréquents avec les responsables des représentations locales, ceci d'autant plus que ces OI disposent généralement de crédits bien plus importants que les crédits ministériels alloués aux Postes français.

L'organisation «mère» : l'Organisation des Nations Unies (ONU)⁷³¹;

Les institutions spécialisées.

. Banque Mondiale, FMI, SFI⁷³².

⁷²⁶ Et non des ordres.

⁷²⁷ Dits « *actes normatifs externes* ».

⁷²⁸ DIEZ de VELASCO VALLEJO, Manuel : *Les organisations internationales*, Collection Droit International, Económica, Paris, 1999, p 45.

⁷²⁹ PANCRACIO Jean-Paul : *Droit et institutions diplomatiques*, éditions PEDONE, collection « *ouvertures internationales* », Paris, 2007, p 37.

⁷³⁰ PANCRACIO Jean-Paul : *Droit et institutions diplomatiques*, éditions PEDONE, collection « *ouvertures internationales* », Paris, 2007, pp 40-41.

⁷³¹ C'est l'organisation à vocation universelle à partir de laquelle les autres organismes internationaux ont été créés. Il est donc de l'intérêt vital d'un Etat d'y avoir un Ambassadeur et une équipe de diplomates chevronnés.

- . UNESCO⁷³³.
- . UNICEF⁷³⁴.
- . PNUD⁷³⁵.

Les organisations régionales : le Conseil de l'Europe⁷³⁶, la Communauté andine, la BID⁷³⁷.

Autres :

- les organisations scientifiques et techniques ;
- les organisations non gouvernementales (ONG)⁷³⁸ ;
- les collectivités publiques internes et décentralisées d'un Etat⁷³⁹. Cette forme de coopération, de plus en plus courante, est appréciée par les Etats car elle participe aux efforts des Postes⁷⁴⁰.

C/ Le « bi-multi ».

Un des problèmes majeurs de la coopération française moderne est d'articuler et de coordonner ses actions avec celles des autres partenaires : *organismes publics et privés*⁷⁴¹, *nationaux, régionaux et multinationaux*. En effet, « la coopération est devenue un marché où l'intervention des Etats et des grandes institutions internationales croise les intérêts d'une myriade d'organismes

⁷³² Ces organismes sont classés parmi les institutions financières spécialisées mais elles interviennent, comme on le verra, dans de nombreux domaines de coopération (*éducation*).

⁷³³ Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.

⁷³⁴ Fonds des Nations Unies pour l'Enfance.

⁷³⁵ Programme des Nations-Unies pour le Développement.

⁷³⁶ Voir la Convention culturelle européenne qui « fixe les activités du Conseil de l'Europe dans les domaines de l'éducation, de la culture, du patrimoine, de l'enseignement supérieur et de la recherche, de la communication, du sport et de la jeunesse ». Michel DEYRA : *Droit International public*, Collection : *Mémento LMD*, GUALINO Éditeurs, Paris 2007, p 132.

⁷³⁷ Banque Interaméricaine de Développement.

⁷³⁸ « Les ONG, appelées aussi selon une terminologie récente, organisations ou associations de solidarité internationale (OSI ou ASI), sont l'expression d'une vie associative internationale qui traduit la solidarité entre les individus et entend compléter- ou critiquer- l'action des deux sujets majeurs du droit international, les Etats et les organisations internationales ». Michel DEYRA : *Droit International public*, Collection « *Mémento LMD* », GUALINO Éditeurs, Paris 2007, p 140. D'après cette définition, on comprendra que les ONG, qui se veulent indépendantes des Etats, peuvent intervenir dans la lutte contre la pauvreté (*humanitaire, droit de l'homme*), soit, mais aussi en faveur de l'amélioration de l'éducation.

⁷³⁹ « Pour la situer d'emblée à sa juste place, il faut concevoir l'action internationale des collectivités internes d'un Etat comme ne constituant qu'un second degré des relations internationales. Elles sont à la fois autonomes et subordonnées à celles de l'Etat souverain auquel ces collectivités appartiennent parce qu'elles ne peuvent être en contradiction avec la politique étrangère et la diplomatie de celui-ci ». PANCRACIO Jean-Paul : *Droit et institutions diplomatiques*, éditions PEDONE, collection « *Ouvertures internationales* », Paris, 2007, p 28.

⁷⁴⁰ D'où la création, au sein de la DGCID du MAEE, d'une Délégation pour l'action extérieure des collectivités locales.

⁷⁴¹ Via le Haut Conseil de la Coopération Internationale (HCCI) dont la principale mission est d'émettre et de formuler : « des recommandations sur les politiques bilatérales et multilatérales de la France, ainsi que l'action des opérateurs privés en matière de coopération internationale ». Rapport PENNE et BRISEPIERRE, op.cit. Le HCCI fait le lien entre acteurs privés et publics de la coopération française.

publics et privés »⁷⁴². Les raisons sont nombreuses et simples : **i/** La France ne peut assumer, à elle seule, toutes les formes de coopération. Un des rôles du SCAC et de la DGCID sera justement d'«*effectuer un travail de veille sur l'ensemble des programmes et possibilité de coopération multilatéraux, ainsi que sur les expériences conduites par les ONG locales*»⁷⁴³; **ii/** les organismes internationaux ont des budgets d'interventions bien plus importants que ceux que possède la France : «*pour des raisons évidentes de rationalisation des choix budgétaires, mais aussi pour tenir compte du nouveau contexte politique (UE, OIF), notre coopération gagnerait beaucoup à rechercher des complémentarités avec nos partenaires francophones et européens dont les moyens sont souvent nettement supérieurs aux nôtres*»⁷⁴⁴. A titre d'exemple, en 2005, pendant que le SCAC de Bucarest délivrait 50 bourses pédagogiques, l'UE en délivrait 514⁷⁴⁵. Le temps du financement à source unique est bel est bien révolu et surtout impossible; **iii/** les nouveaux concepts de l'aide au développement sont de plus en plus créés par les experts des OI. Pour toutes ces raisons, le multilatéralisme est devenu au fil du temps, un des axes majeurs de notre coopération : il représente **60%** des crédits du programme 2009⁷⁴⁶. Les Français ne se sont pas rendus compte de leur retard dans cette prise de conscience des avantages du (b) multilatéral puisque : «*en 2002, sur un marché d'éducation évalué à 5 ou 6 milliards de dollars, notre pays avait un retour de 1,5%*»⁷⁴⁷. Mais ce n'est peut-être pas suffisant. En effet, notre coopération doit devenir : **i/** encore plus européenne, notamment pour des raisons financières⁷⁴⁸. C'est justement un des vœux d'un des rapporteurs du Sénat : «*il est nécessaire d'amplifier le mouvement d'eupéanisation des missions du réseau culturel français à l'étranger*»⁷⁴⁹; **ii/** encore plus internationale: «*la complémentarité des concours nationaux et des financements multilatéraux apparaît encore insuffisante. Elle peut prendre plusieurs formes telles que la mise en œuvre de projets conjoints entre la France et les organisations internationales. Cette voie commence d'être explorée : les opérations « bi-multi », selon le jargon en cours, ont été engagées avec le Fonds des Nations unies pour les activités en matière de population -FNUAP- (santé de la reproduction), l'UNICEF (santé en milieu urbain et éducation des jeunes filles), la CNUCED (préparation à la négociation internationale)... Ces opérations permettent de promouvoir l'expérience et l'expertise françaises dans des pays où nos Ambassades ne disposent pas*

⁷⁴² Site de l'ACAD-MAEE : «*Le Livre blanc : la Coopération, un métier*» : http://acadMAEE.free.fr/Livre_bl/lb01.htm

⁷⁴³ Culture et langue française en Amérique centrale, MAEE-DGCID, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Culture_et_langue_francaise_en_Amerique_centrale.pdf

⁷⁴⁴ *La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'union européenne (1995-2004)*, op.cit.

⁷⁴⁵ *La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'union européenne (1995-2004)*, op.cit.

⁷⁴⁶ Voir première partie.

⁷⁴⁷ Allocution d'Albert PREVOS : La langue française face à la globalisation, Actes du colloque des 3 et 4 juin 2004, CIEP/Sèvres, colloque organisé par les Amis de Sèvres.

⁷⁴⁸ En tout, l'Union Européenne consacre 500 millions d'euros par an à l'Amérique latine, *Guide sur la Coopération Union européenne Amérique latine 2006*, site Internet CEFIDALE (*organisme qui encourage la coopération Union européenne-Amérique latine et, qui, à ce titre a publié ce guide*).

⁷⁴⁹ Rapport ROCHEBLOINE, op.cit.

*toujours des moyens nécessaires pour instruire des projets d'une certaine ampleur*⁷⁵⁰».

Même nos politiques francophones gagneraient à devenir plus multilatérales : *« notre politique linguistique s'appuie naturellement sur des coopérations bilatérales mais cherche à s'articuler, chaque fois que faire se peut, sur des actions multilatérales : opérations conduites par les institutions francophones (AUPELF-UREF, ACCT, CONFEMEN, etc.), programmes internes et externes de l'Union européenne, projets de la Banque mondiale, des banques régionales de développement, d'organisations non gouvernementales etc. autant de partenariats et de relais à travers lesquels se trouve valorisée sa visibilité internationale »*⁷⁵¹. La francophonie est devenue une valeur mondiale. Cette tendance, déjà bien ancrée en 1995, est devenue encore plus évidente en 2009 : *« la France mène une politique active pour développer la francophonie multilatérale, l'une des composantes de sa diplomatie d'influence. Elle suscite et accompagne les profondes réformes en cours et contribue largement au budget de l'OIF et des opérateurs de la francophonie »*⁷⁵².

D/ Conséquences pour les Attachés d'Ambassade et pour l'ACPF.

Les SCAC des ambassades devront chercher à participer aux projets de coopération mis en place par les OI⁷⁵³, d'où l'intérêt, pour les attachés, de les identifier rapidement dans le pays accréditaire : *« l'intervention toujours plus importante des bailleurs de fonds multilatéraux dans les programmes d'aide au développement rend de plus en plus nécessaire l'articulation de la coopération bilatérale avec les interventions multilatérales qui disposent de fonds très importants*⁷⁵⁴ ». Les OI formeraient ce que l'on pourrait appeler le *« champ local du multilatéral »*. Les attachés doivent désormais être capables de concevoir et de programmer des projets bilatéraux et de les intégrer dans des projets multilatéraux : *« (L'ACF doit se concerter) avec les responsables éducatifs des agences de coopération bi et multilatérales soutenant le projet de réforme éducative ghanéenne pour échanger informations et expériences, coordonner nos stratégies et actions »*.

Les attachés n'ont plus le choix, le MAEE ne dispose plus des crédits de coopération des années 60 ; ils sont contraints de rechercher des fonds auprès des organismes multinationaux implantés dans le pays où ils exercent : *« il (l'ACPF) devra chercher à diversifier les sources de financement des actions, en particulier auprès des instances multilatérales, des collectivités territoriales, des entreprises*⁷⁵⁵ ». Mais cette recherche systématique de fonds peut être mal perçue par les agents de la diffusion du français. C'est, selon certains ACPF, une perte de temps : *« l'essentiel de l'énergie est dépensé à obtenir des ressources du ou des partenaires plutôt qu'à affiner le projet »*⁷⁵⁶. De nombreux

⁷⁵⁰ Rapport Guy PENNE et Paulette BRISEPIERRE, op.cit.

⁷⁵¹ *La politique linguistique et éducative : les enjeux, les objectifs, les stratégies et les moyens*, MAE-DGRCST, Paris, 1995, p 11.

⁷⁵² PLF 2009, op.cit.

⁷⁵³ Au nom du cofinancement, voir première partie.

⁷⁵⁴ *Une politique pour le français*, DGCID, <http://fle.asso.free.fr/Polifran/index.htm>

⁷⁵⁵ Profil de l'ACPF de LA PAZ, *Transparence 1*, 2006.

⁷⁵⁶ Citation extraite de l'enquête du CEPEC.

ACPF estiment que le MAEE devrait lui-même prévoir les fonds nécessaires à la défense de notre langue à l'étranger. Mais, cependant, nous sommes devant un grand paradoxe : les agents de la coopération se plaignent, à juste titre, d'une baisse des crédits linguistiques mais en même temps la France est encore un des seuls pays à consacrer autant d'argent à la diffusion culturelle. Les propos (*toujours d'actualité*) de l'ancien Directeur de la DGRCSST sont éclairants : « *il faut que vous soyez conscients, en effet, que les moyens, mis à votre disposition, ne peuvent suffire à couvrir tous les besoins alors que le réseau que vous représentez constitue, à lui seul, un effort financier sans équivalent dans le monde et représente, en tant que tel, un atout considérable*⁷⁵⁷ ». Par ailleurs, il paraît impossible de couvrir tous les frais que supposeraient une défense et une diffusion parfaites de notre langue. Rien que pour lutter efficacement contre l'influence de la langue anglaise, il faudrait débloquer des millions de dollars dans de nombreux pays.

En conclusion, il sera donc de plus en plus demandé aux candidats à des postes culturels, des connaissances précises en matière de coopération multilatérale. C'est pourquoi, désormais, les connaissances professionnelles privilégiées par les recruteurs du MAEE sont les suivantes : **i/ maîtrise des processus et circuits de prise de décisions nationaux et internationaux ; ii/ connaissances techniques liées au secteur de la coopération ; iii/ droit public et international ; iv/ connaissance des enjeux du secteur et parfaite connaissance de l'ensemble des acteurs et de leur positionnement**⁷⁵⁸. Les titulaires du MEN, et notamment les professeurs de Lettres, seront de moins en moins recrutés à moins à moins qu'ils n'aient eu, auparavant, une formation en sciences politiques. La coopération linguistique n'est plus un acte de coopération isolé, à la charge d'un « *cracheur de FLE* », les missions de l'Attaché deviennent plus « *politiques* », c'est-à-dire qu'il est « *amené à travailler dans une logique de projets avec des partenaires locaux ou des organisations internationales*⁷⁵⁹ ».

E/ Les outils financiers de la coopération multilatérale.

1/ Les aides financières.

En plus des aides « *intellectuelles* » et expertises, les organismes multilatéraux peuvent proposer aux Etats demandeurs plusieurs types de produits financiers : **i/ le prêt (formule la plus fréquente) ; ii/ le don (sans contrepartie financière) ; iii/ le prêt (indirect)** : un organisme multilatéral se porte garant d'un Etat qui demande un prêt à un organisme privé.

2/ Les appels d'offres⁷⁶⁰.

⁷⁵⁷ Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative, Actes, septembre 1992, MAEE, Paris, p 19.

⁷⁵⁸ *Transparence 1*, 2008, passim.

⁷⁵⁹ Site Internet de l'ACAD-MAEE.

⁷⁶⁰ Exemple d'appel d'offre européenne:

Première phase : l'UE lance un appel d'offres pour doter des universités d'une structure d'évaluation.

Deuxième phase : l'offre française sera réalisée avec la collaboration d'autres entités : Conférence des Présidents d'Universités français, Comité National d'évaluation des Universités allemandes, Université italienne...

Les formes bilatérales de coopération pourraient devenir de plus en plus mineures ou alors très spécialisées. Certains pays préfèrent désormais consacrer leurs budgets bilatéraux à aider leurs partenaires à obtenir des prêts auprès des organismes internationaux (*banques de développement*) ou à répondre à des appels d'offres, par exemple, dans le domaine de la coopération éducative : « *maintenant la coopération à l'éducation passe davantage par des relations multilatérales. Les grands bailleurs de fonds sont les prescripteurs. Ce qui compte ce sont les appels d'offres lancés par la Banque mondiale, l'UE...Ce sont ces appels d'offres qui structurent la coopération à l'éducation dans le monde. Les crédits bilatéraux de coopération à l'éducation servent essentiellement à motiver les pays et à faire en sorte que ces pays se présentent en bonne situation face à ces appels d'offres multilatéraux* »⁷⁶¹.

Conclusion.

Nous avons démontré, à l'occasion de ce chapitre, qu'une action de coopération faisait partie des efforts diplomatiques d'un pays dans un autre (*pays accréditaire*), notamment parce qu'elle doit être réalisée dans le cadre d'accord de coopération bilatéraux. Ce premier cadre bilatéral ne doit pas faire oublier qu'il existe un second cercle de la coopération, celui de la coopération multilatérale, ceci d'autant plus que les organismes internationaux deviennent de plus en plus importants dans le monde de la coopération moderne. L'intérêt d'un Attaché de Coopération pour le Français sera de pouvoir faire participer son Ambassade à des actions multilatérales.

Chapitre 2 :

Les coopérations bilatérales et multilatérales avec l'Etat colombien.

Introduction : l'image de l'Etat colombien.

Dans ce chapitre, nous allons proposer un état des lieux des coopérations bilatérales et multilatérales qui ont été réalisées en Colombie. Nous rappelons que le lieu de la coopération représente un paramètre fondamental. Le terrain colombien fournira l'occasion d'illustrer quelques-unes des réflexions exposées dans le premier chapitre.

La Colombie est un pays qui a d'immenses difficultés, il n'est donc pas étonnant que de nombreux pays et OI proposent leurs aides, notamment dans les secteurs suivants : *population déplacée, aide aux victimes de la violence, paix, nourriture...* Mais ce n'est pas la seule raison : l'Etat colombien, contrairement au pays lui-même⁷⁶², est plutôt bien vu par certains Etats comme les Etats-Unis

Troisième phase : montage d'un projet unissant ces différentes compétences qui peuvent être publiques ou privées : « *l'important c'est qu'il y ait une réponse française et qu'elle soit prise en compte. Nous avons remporté cet appel d'offres* ». Allocution d'Albert PREVOS, La langue française face à la globalisation, Actes du colloque des 3 et 4 juin 2004, colloque organisé par les Amis de Sèvres.

⁷⁶¹ Allocution d'Albert PREVOS, *La langue française face à la globalisation*, Actes du colloque des 3 et 4 juin 2004, CIEP/Sèvres, colloque organisé par les Amis de Sèvres.

⁷⁶² L'image de la Colombie, au niveau international, est désastreuse : *guérillas, trafic de drogue, assassinats de syndicalistes...* Malgré ceci, l'Etat colombien reste assez solide. Par ailleurs, autre fait

ou par certaines OI : « depuis que la Colombie a été sélectionnée en 1949 comme le premier pays à être étudié par une mission exceptionnelle de la Banque mondiale, elle est devenue le pays favori des agences chargées d'accorder des prêts et de l'assistance (mais) aussi le cadre de nombreux essais et expériences⁷⁶³ ». Cette image est très précieuse pour demander des prêts. L'Etat colombien, en outre, a la réputation d'être un bon gestionnaire : ce pays ne fait pas partie des pays très endettés (PPTÉ), son taux de croissance est bon (6,7% en 2007), son marché est digne d'intérêt : « grâce à la taille de son marché de 41,3 millions d'habitants, l'ampleur de ses ressources naturelles et un historique de débiteur exemplaire (c'est le seul pays du continent à n'avoir jamais demandé de renégociation de sa dette), la Colombie a longtemps connu une croissance forte »⁷⁶⁴. Quelques patrons français trouvent aussi ce pays attractif : « la visite en Colombie d'une mission patronale organisée par le MEDEF international... eut pour objectif la recherche de nouvelles opportunités d'investissement en Colombie, dont l'économie est perçue, en France, comme une des plus dynamiques d'Amérique latine, ouverte vers l'extérieur, dotée d'une main d'œuvre de qualité et débiteur exemplaire »⁷⁶⁵. Cette confiance a été récemment confirmée puisque la Colombie est « le premier pays à se prévaloir du nouvel allongement des échéances de prêts consentis par la Banque Mondiale »⁷⁶⁶ :

I/ Les coopérations bilatérales en Colombie.

A/ Cadre politique de la coopération⁷⁶⁷.

Même si l'Etat colombien n'a pas souscrit à la Déclaration de Paris⁷⁶⁸, le processus local dit de «Londres-Carthagène» respecte sa philosophie générale. Ce processus, qui définit le cadre de la coopération internationale en Colombie,

remarquable, il faut savoir que la Colombie est un des seuls pays latins à n'avoir presque pas connu de dictature.

⁷⁶³ Traduction libre de : «...Desde que fuera seleccionada en 1949 como primer país a ser estudiado por una misión de gala del Banco Mundial, Colombia ha sido país predilecto de las agencias encargadas de dar préstamo y asistencia, así como escenario de numerosos ensayos e experimentos». CURRIE Lauchlín, cité par HENAO ESCOVAR Juanita: *La cooperación internacional al desarrollo en Colombia*, CINEP, Bogotá, 1991, p 31.

⁷⁶⁴ Site Web du MAEE, «fiche-pays » : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo_833/colombie_498/presentation-colombie_951/situation-economique_4786.html

⁷⁶⁵ ARAÚJO PERDOMO Fernando: *Memorias al Congreso Nacional*, julio 2007, p 46. Traduction libre de : «La visita a Colombia de una misión empresarial auspiciada por MEDEF Internacional, la cual tuvo como objetivo, la búsqueda de nuevas oportunidades de inversión en Colombia, cuya economía es percibida en Francia como una de las más pujante de América Latina abierta hacia el exterior, dotada de una mano de obra de especial calidad y deudor ejemplar».

⁷⁶⁶ Site Web de la Banque Mondiale : <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/ACCUEILEXTN/NEWSFRENCH/0,,contentMDK:21702759~menuPK:3325347~pagePK:34370~piPK:34424~theSitePK:1074931,00.html>

⁷⁶⁷ (D'après) *La estrategia de Cooperación de Colombia y el Proceso Londres-Cartagena, experiencia en la ayuda al Desarrollo en línea con la Declaración de París.*

http://www.accionsocial.gov.co/documentos/Cooperacion%20Internacional/DOCUMENTOS_NOV_2007/Documento_PNUD.pdf

⁷⁶⁸ La Déclaration de Paris représente, avec la Conférence sur la Financement du Développement de Monterrey de 2002 et la réunion de Rome de 2003, un des cadres majeurs de la coopération internationale moderne.

est issu des résolutions qui furent prises d'abord à Londres, en 2003, et à Carthagène, en 2005.

B/ Quelques acteurs ministériels colombiens de la coopération.

Les coopérations en Colombie seront réalisées, dans la mesure du possible, en fonction de trois axes administratifs suivants : organismes internationaux, gouvernement national et acteurs de la Société civile⁷⁶⁹.

Le Ministère colombien des Relations extérieures, dans le cadre des relations culturelles bilatérales, est : **i/** responsable de la négociation et de l'approbation («*suscripción*») des accords bilatéraux ; **ii/** conseiller auprès du MEN colombien pour une extension potentielle des accords culturels bilatéraux ; **iii/** responsable des planifications qui feront suite à ces traités⁷⁷⁰.

Ce n'est pas le seul organisme public qui peut intervenir dans les affaires de la coopération :

La Direction de la Coopération Internationale du MEN⁷⁷¹ a plusieurs missions de la plus haute importance. Les attachés d'Ambassade auraient même intérêt à avoir, avec les agents qui y travaillent, des relations immédiates et surtout optimales. En effet, cette direction thématique : **i/** canalise les offres et les demandes de coopération bilatérale (*en étroite collaboration avec le Ministère colombien des Relations Extérieures*) ; **ii/** conseille les universités désireuses de s'ouvrir à l'international ; **iii/** assure la communication entre les bureaux des relations internationales des autres ministères et entre ceux des universités.

⁷⁶⁹ D'autres acteurs colombiens peuvent intervenir : le Groupe du consensus des Organisations Sociales (*qui représente la société civile*), la Commission du Suivi (*organisme consultatif*), la Commission de Liaison («*de Enlace*») chargée des convocations aux Tables Rondes tripartites. Voici les thèmes (*ou Blocs Thématiques*) généralement abordés:

- 1- Les forêts.
- 2- Renforcement de l'Etat Social de Droit et les Droits de l'Homme.
- 3- Réintégration à la Société Civile (*ex-guérilleros et paramilitaires*).
- 4- Développement productif et alternatif (*en remplacement des cultures illicites*)
- 5- Programmes Régionaux de Développement et de Paix.
- 6- Populations déplacées et Assistance humanitaire.

Ce sont les véritables priorités colombiennes, c'est la conséquence des guerres civiles ouvertes ou larvées. Nous remarquons qu'aucun thème éducatif ou culturel n'y figure mais il semblait utile, même dans le cadre d'une thèse axée sur la coopération culturelle, d'évoquer les fléaux de ce pays.

⁷⁷⁰ Nous profitons de l'évocation de ce ministère et des relations diplomatiques bilatérales, pour signaler, qu'en 1999, les autorités colombiennes avaient conçu un très intéressant programme nommé «*diplomacia educativa*». Ses objectifs étaient les suivants : **i/** donner une formation aux diplomates résidant en Colombie sur la nation colombienne; **ii/** former les responsables nationaux de l'éducation (*présidents d'université...*) sur la gestion de l'internationalisation de l'éducation; **iii/** organiser des visites de fonctionnaires colombiens de l'éducation dans d'autres pays et, réciproquement, organiser la visite en Colombie de responsables de l'éducation dans leurs pays; **iv/** promouvoir l'éducation supérieure colombienne à l'étranger; **v/** promouvoir la langue espagnole (*colombienne, sic*) : «*vu que l'Espagnol... est une des langues les plus parlées dans le monde d'aujourd'hui, et si l'on compte sur la reconnaissance internationale que l'Espagnol parlé en Colombie a acquise à l'extérieur*». Site de PROEXPORT : www.proexport.gov.co. Cité dans JARAMILLO Isabel Cristina: *La internacionalización de la universidad colombiana, Un instrumento para el cambio*, ASCUN, Bogotá, 2003, p 77.

Mais les administrations actuelles ont relégué ces projets au second plan.

⁷⁷¹ Equivalent colombien de la DREIC.

C/ Autres acteurs qui peuvent intervenir.

La Communauté des Coopérants (ou «Groupe des 24» ou «G24») :

Cette instance « a donné et continue à donner à la communauté des coopérants, au-delà des échanges permanents entre les principales Ambassades présentes en Colombie, la possibilité d'atteindre un meilleur accord à propos des critères et procédés de coopération et autour de la conjoncture politique »⁷⁷². Le G24 permet des contacts informels entre les pays et les organismes de la coopération installés en Colombie. Toute Ambassade devra rechercher à obtenir d'excellents contacts avec les responsables de cet organisme et avec le secrétariat technique du G24 assumé par un CRH⁷⁷³.

L'Agence Présidentielle pour l'Action Sociale et la Coopération Internationale.

C'est par l'intermédiaire de cette Agence que le Gouvernement colombien met en œuvre des feuilles de route concernant la coopération internationale mais ce n'est pas le seul organisme qui peut assumer ce rôle de coordination : **i/ le DNP** (*Département National de Planification*)⁷⁷⁴ : il identifie les nécessités nationales en matière de coopération (*Société Civile*) mais il peut aussi participer aux négociations bilatérales, voire faire évaluer les projets de coopération ; **ii/ l'ACCI**⁷⁷⁵ : « depuis les débuts du nouveau gouvernement national, un rapprochement eut lieu avec chaque Ambassade ou agence de coopération internationale dont les représentants réitérèrent leur intention de travailler avec la ACCI ⁷⁷⁶ » ; **iii/ le SNCI**⁷⁷⁷ : « son objectif est d'assurer un large dialogue entre le gouvernement national et les entités territoriales, les sources de la coopération et les organismes de la société civile et le secteur privé »⁷⁷⁸.

Enfin, n'oublions pas les acteurs culturels et éducatifs suivants : Colcultura, Icetex⁷⁷⁹, Instituto Caro et Cuervo, Cultura Hispánica et les universités du pays.

⁷⁷² Traduction libre de : « Esta instancia ha dado, y sigue dando a la comunidad de cooperantes, más allá del intercambio permanente entre las principales embajadas presentes en Colombia, la posibilidad de lograr un mayor acercamiento en torno a los criterios y procedimientos de cooperación y diversos temas de coyuntura política ».

http://www.accionsocial.gov.co/documentos/Cooperacion%20Internacional/DOCUMENTOS_NOV_2007/Documento_PNUD.pdf

⁷⁷³ Coordinador Residente y Humanitario (*des Nations-Unies*).

⁷⁷⁴ Site du DNP : <http://www.dnp.gov.co/PortalWeb/>

⁷⁷⁵ Agencia Colombiana de Cooperación Internacional.

⁷⁷⁶ Traduction libre de: «A partir del inicio del nuevo Gobierno Nacional se realizó un acercamiento con cada una de las embajadas o agencias de cooperación internacional, cuyos representantes reiteraron la intención de trabajar con la ACCI». Ministerio de Relaciones Exteriores, *Memoria al Congreso Nacional*, julio 2003, p 559.

⁷⁷⁷ Sistema Nacional de Cooperación Internacional.

⁷⁷⁸ Traduction libre de: «Su objetivo es asegurar una interlocución amplia entre el gobierno nacional y las entidades territoriales, las fuentes de cooperación y las organizaciones de la sociedad civil y el sector privado». Site du gouvernement colombien,

<http://www.accionsocial.gov.co/documentos/Cooperacion%20Internacional/IV%20Encuentro%20Nacional%20Cooperacion/Balance%20Sistema.pdf>

⁷⁷⁹ Voir troisième partie, chapitre 12.

D/ Quelques instruments colombiens de la coopération.

Des instruments originaux (*et accessibles sur Internet*), ont été créés pour les fonctionnaires publics, qu'ils exercent au niveau municipal, départemental, national ou régional: **i/** le Manuel d'accès à la coopération⁷⁸⁰; **ii/** le Système d'Information de l'Aide officielle au Développement (SIAOD); **iii/** le SIAOD qui a même mis en ligne une intéressante carte de la coopération en Colombie⁷⁸¹.

E/ Evolution des budgets des coopérations bilatérales en Colombie.

Importance des budgets des coopérations bilatérales de 1987 à 1990 (en milliers de dollars, aide non remboursable⁷⁸²)⁷⁸³ :

Pays	1987	%	1988	%	1989	%	1990	%	TOTAL	%	Moyenne	Classement
Allemagne	7,511	9,6	6,734	9,9	10,0	10,0	5,874	9,5	26,416	9,6	6,604	6ème
Canada	20,622	26,4	15,688	23,0	12,1	12,1	7,041	11,4	50,995	18,8	12,748	2ème
Etats-Unis	15,000	19,2	15,000	22,0	23,8	23,8	15,000	24,4	60,000	22,1	15,000	1 ^{er}
Espagne	250	0,3	370	0,5	0,7	0,7	490	0,8	1,539	0,6	384	10ème
France	2,328	3,0	1,260	1,8	1,096	1,7	1,108	1,8	5,793	2,1	1,448	9ème
Italie	12,686	16,2	8,706	12,8	19,8	19,8	10,094	16,4	43,952	16,2	10,988	3ème
Japon	10,780	13,8	10,250	15,0	16,7	16,7	10,500	17,1	42,030	15,5	10,507	4ème
Pays-Bas	5,970	7,6	7,106	10,4	10,5	10,5	7,777	12,6	27,457	10,1	6,864	5ème
G.B	1,481	1,9	1,438	2,1	2,6	2,6	1,965	3,2	6,493	2,4	1,623	7ème
Suisse	1,593	2	1,573	2,3	2,2	2,2	1,666	2,7	6,244	2,3	1,561	8ème
TOTAL	78,223	100	68,128	100	63,053	100	61,517	100	270,922	100	67,730	

- Proportions des coopérations bilatérales en 1987⁷⁸⁴ :

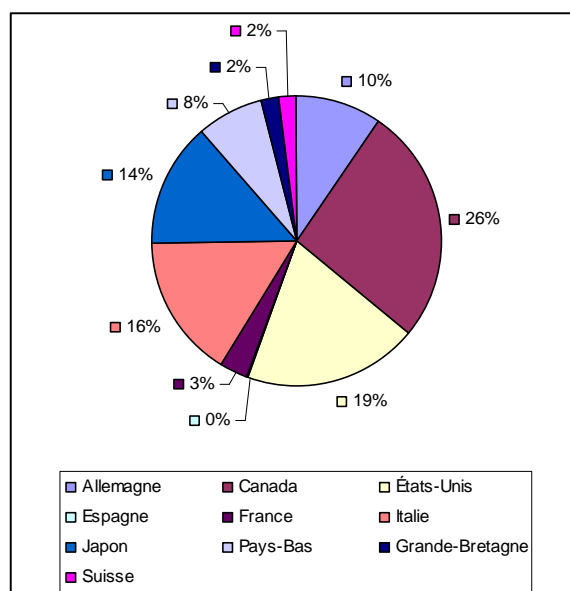
⁷⁸⁰ Site du gouvernement colombien, http://www.accionsocial.gov.co/documentos/1944_Manual_de_Acceso_a_la_Cooperación.pdf

⁷⁸¹ Site du gouvernement colombien, http://www.accionsocial.gov.co/acci/web_acci/nuevomapa/main.asp

⁷⁸² Certaines aides sont remboursables et viennent gonfler la dette extérieure d'un pays jusqu'à, parfois, l'asphyxie. Certains spécialistes condamnent violemment cette pratique car elle entraîne un endettement endémique. Il faut noter que ces habitudes financières sont réalisées avec l'aval de certains organismes internationaux (FMI...).

⁷⁸³ HENAO ESCOVAR Juanita: *La cooperación internacional al desarrollo en Colombia*, CINEP, Bogotá, 1991, p 46. **Commentaires** : c'est une étude particulièrement intéressante et utile mais qui n'a pas été poursuivie par le CINEP, ce qui est regrettable car il devient très difficile de recueillir autant de renseignements auprès des ambassades installées à Bogotá.

⁷⁸⁴ Nous avons choisi les pourcentages correspondant à une année plutôt qu'à une moyenne de trois années, dans la mesure où nous comparerons ces pourcentages aux pourcentages d'autres années (2000 et 2006, voir ci-dessous). De ce camembert, nous déduisons le classement suivant : *Canada, USA, Italie, Japon, Allemagne...France (6^{ème})*.



Importance des budgets des coopérations bilatérales en 2000⁷⁸⁵ :

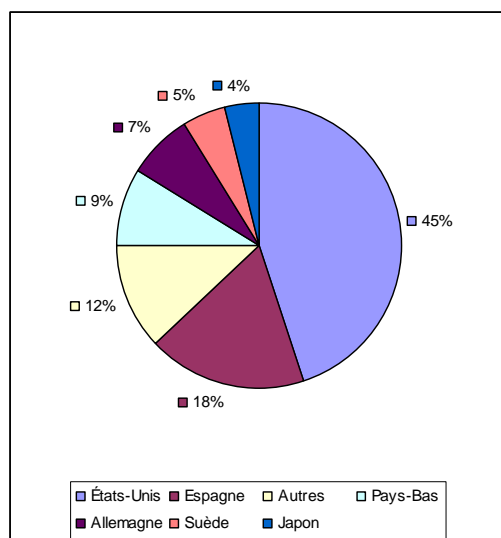
Engagements en 2000 (dollars)				
Source	Engagements	Versements	Pourcentage	Classement
AID ⁷⁸⁶		3851021	5,8%	
Allemagne	270500000	15437368	23,1%	1 ^{er}
Canada	17922978	2646089	4,0%	8 ^{eme}
Espagne		6479598	9,7%	5 ^{eme}
France		5709147	8,5%	6 ^{eme}
Japon		14000000	20,9%	2 ^{eme}
Pays-Bas		8000000	12,0%	3 ^{eme}
Grande-Bretagne		4000000	6,0%	7 ^{eme}
Suède		6820000	10,2%	4 ^{eme}
Total bilatéral	2884222	66943223	64%	

- Proportions des coopérations bilatérales en 2006 (sources de l'APD bilatérale «Colombie»)⁷⁸⁷ :

⁷⁸⁵ SOTO (Guillermo de): *Memoria al Congreso 2000-2001*, Ministerio de Relaciones Exteriores, Bogotá, julio de 2001, p 509.

⁷⁸⁶ Agence Internationale pour le Développement (ou USAID).

⁷⁸⁷ *Memoria al Congreso 2007*, Ministerio de Relaciones Exteriores, Bogotá, pp 94-98. D'où le classement suivant : USA, Espagne, Pays-Bas, Allemagne, Suède, Japon.



Commentaires (de 1987 à 2006) : Les fonds attribués par la France progressent de 1987 à 2000 : **3%** (1987), **1,7%** (1988), **1,8%** (1989), **8,5%** (2000). Mais en 2006, d'après ce document du Congrès colombien, la France disparaît de la liste des plus grands donateurs bilatéraux. La France serait donc passée sous la barre des **4%** des crédits bilatéraux. Notre pays n'a pas voulu suivre les autres ambassades qui, pendant ce temps, ont toutes accru leurs budgets de coopération. Et pourtant, tant au niveau juridique qu'au niveau diplomatique, le statut de la France a longtemps été privilégié par les autorités colombiennes. Les pays les plus volontaires en Colombie sont désormais les États-Unis et l'Espagne. Les raisons sont très différentes : les États-Unis protègent leur pré-carré et donc investissent massivement. L'Espagne est désormais consciente que son avenir passe par ses anciennes colonies. Cette prise de conscience a été plus que brutale : on est passé de **0,6%** de l'APD bilatérale (1987) à **18%** (2006).

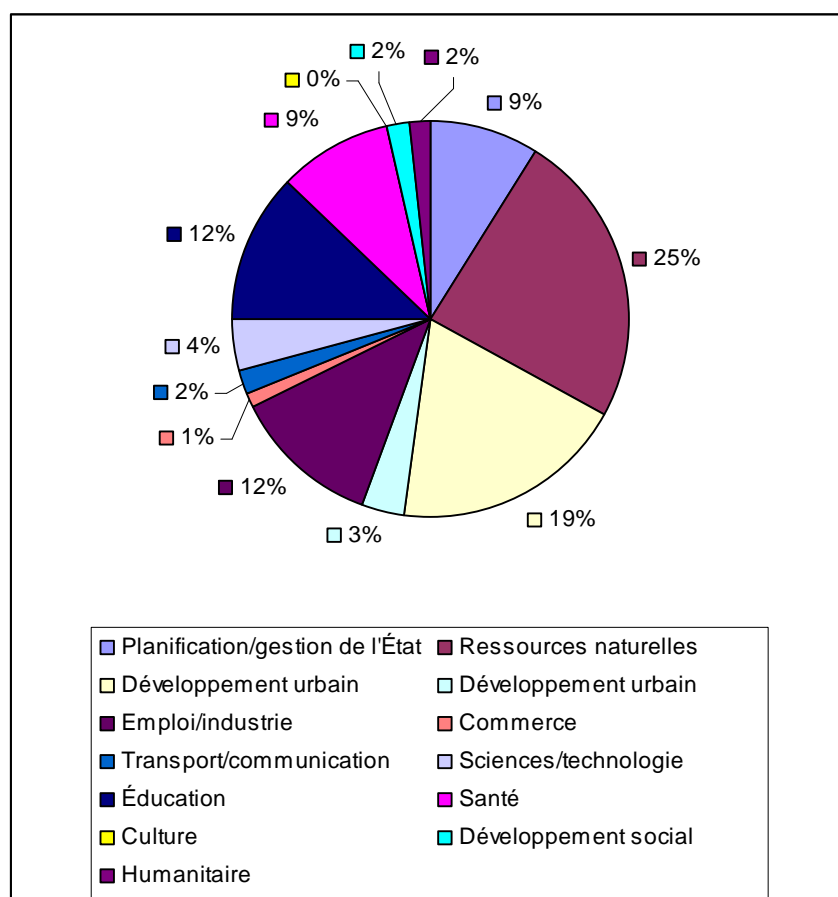
Importance des budgets des coopérations bilatérales à l'heure actuelle (2008)⁷⁸⁸ :

Pays	Nombre de projets	%	classement	Coût total en dollars	%	Classement
Allemagne	8	1		37914000	11	5 ^{ème}
Belgique	16	2		5328145	1	
Canada	18	2	5 ^{ème}	65771110	18	2 ^{ème}
Etats-Unis	676	71	1 ^{er}	125114127	34	1 ^{er}
Espagne	117	12	2 ^{ème}	52745598	15	3 ^{ème}
Italie	2	0		2388518	1	
Japon	61	6	3 ^{ème}	6099369	2	
Norvège	8	1		3406793	1	
Pays-Bas	25	3	4 ^{ème}	46401594	13	4 ^{ème}
Grande-Bretagne	5	1		447413	0	
Suède	14	1		13563718	4	
Suisse	4	0		971758	0	

⁷⁸⁸ Site du gouvernement colombien, *Mapa de la Cooperación* : http://www.accionsocial.gov.co/acci/web_acci/nuevomapa/main.asp

D'après ce tableau, les Etats-Unis écrasent de plus en plus la concurrence bilatérale : dans les années 87-90, ils se contentaient de pourcentages «discrets» (entre 15 et 25% des coopérations). En 2006, ils atteignent les 45%, et, en 2008, 34%. Toujours en 2008, on trouve 71% de projets d'origine américaine. Les autres ambassades sont vouées à jouer les seconds rôles. Le Canada, pays américain, donc intéressé par une présence minimale dans sa zone d'influence, a finalement rehaussé ses investissements bilatéraux. Il faut signaler la fausse discrétion du Japon dans le monde des coopérations bilatérales colombiennes car on le retrouve régulièrement dans les premières places. N'oublions pas que la Colombie est, en quelque sorte, un voisin, même si l'océan pacifique sépare les deux pays. Par ailleurs, le Japon essaie de contrer une influence grandissante de la Chine en Amérique latine.

Les domaines d'interventions des coopérations bilatérales entre 1987 et 1990⁷⁸⁹ :



⁷⁸⁹ HENAO ESCOVAR Juanita: *La cooperación internacional al desarrollo en Colombia*, CINEP, Bogotá, 1991, p 48.

Le secteur éducatif n'est pas une priorité bilatérale en Colombie. Nous rappelons que l'Etat ainsi que la société colombienne sont fragiles. Ils ont plutôt besoin de planifications étatiques.

II/ Les coopérations multilatérales en Colombie.

A/ Evolution des budgets des coopérations multilatérales en Colombie.

Importance des budgets des coopérations multilatérales de 1987 à 1989
(les principales aides non remboursables, en milliers de dollars)⁷⁹⁰ :

Multilatérales	1987	%	1988	%	1989	%	TOTAL	%	Classement
Système ONU									
BIRF ⁷⁹¹	0	0	0	0	5,936	21,47	5,936	7,62	5 ^{ème}
FAO	2,393	9,55	852	3,38	1,085	3,92	4,330	5,56	
OIEA	953	3,80	546	2,17	549	1,99	2,048	2,63	
OMS/OPS	1,148	4,58	1190	4,72	41	0,15	2,379	3,05	
PMA ⁷⁹²	1,432	5,72	5571	22,10	3329	12,04	10,332	13,26	2 ^{ème}
PNUD	4,441	17,73	7863	31,19	9,776	35,35	22,080	28,34	1 ^{er}
UNFDAC	1,638	6,54	2158	8,56			3,796	4,87	
UNICEF	2,925	11,67	2111	8,37	3,241	11,72	8,277	10,62	3 ^{ème}
Autres (CEPAL, OIT, UNESCO...)	1,577	6,29	1670	6,62	365	1,32	3,612	4,64	
Sous-total	16,507	65,89	21961	87,10	24322	87,95	62,790	80,58	
Autres multilatérales									
BID ⁷⁹³	6257	24,97	369	1,46	618	2,23	7,244	9,30	4 ^{ème}
CAF	0	0	200	0,79	0	0	200	0,26	
CIIA	531	2,12	536	2,13	0	0	1,067	1,37	
CIM	0	0	1035	4,11	1576	5,70	2,611	3,35	
OEA	1759	7,02	1112	4,41	1138	4,12	4,009	5,14	
Sous-total	8,547	34,11	3,252	12,90	3,332	12,05	15,131	19,42	
TOTAL	25,054	100	25,213	100	27,654	100	77,921	100	

Importance des budgets des coopérations multilatérales en 2000⁷⁹⁴ :

⁷⁹⁰ HENAO ESCOVAR Juanita: *La cooperación internacional al desarrollo en Colombia*, CINEP, 1991, p 38.

⁷⁹¹ Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (*BIRD en français*).

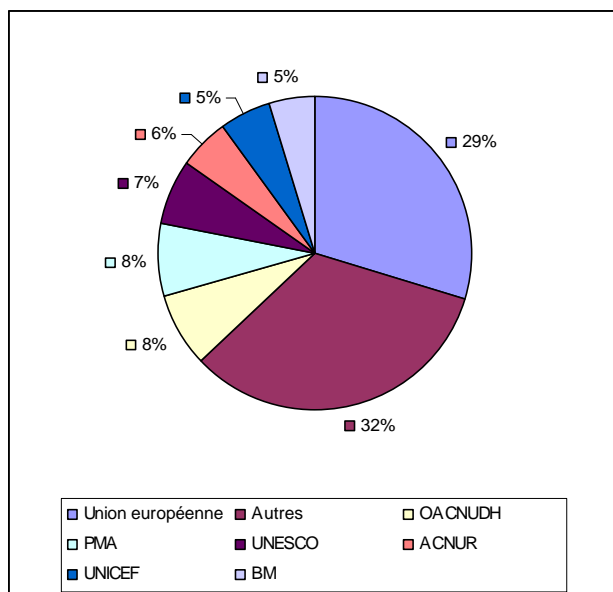
⁷⁹² Programa Mundial de Alimentos (*PAM en français*).

⁷⁹³ Banco Interamericano de Desarrollo (*même sigle en français*).

⁷⁹⁴ SOTO (*Guillermo de*): *Memoria al Congreso 2000-2001*, Ministerio de Relaciones Exteriores, Bogotá, julio de 2001, p 509.

Engagements en 2000 (dollars)				
BID		12400000	33,3%	1 ^{er}
BM	24000000	1254199	3,4%	
CAF	407000	1136185	3,0%	
FAO ⁷⁹⁵		1793991	4,8%	5ème
OEI		607000	1,6%	
OPS/OMS ⁷⁹⁶		2400000	6,4%	4ème
PMA 2		1000000	2,7%	
PNUD	10000000	710000	1,9%	
PNUMA	4500000	150000	0,4%	
UNDCP ⁷⁹⁷		4500000	12,1%	3ème
UNFPA	130000	574014	1,5%	
Union Européenne		10751172	28,8%	2ème
Total Multilatéral	39037100	37276561	36%	
Grand total ⁷⁹⁸	327460078	104219784	100%	

Importances des budgets des coopérations multilatérales en 2006 (sources de l'APD multilatérale « Colombie ») ⁷⁹⁹ :



Importance des budgets des coopérations multilatérales à l'heure actuelle (2008) ⁸⁰⁰ :

⁷⁹⁵ Food and Agriculture Organisation (sigle en anglais).

⁷⁹⁶ Organisation Mondiale de la Santé.

⁷⁹⁷ United Nation International Drug Control Program (sigle en anglais).

⁷⁹⁸ Avec les coopérations bilatérales "2000", voir supra.

⁷⁹⁹ Memoria al Congreso 2007, Ministerio de Relaciones Exteriores, Bogotá, pp 94-98.

⁸⁰⁰ Site du gouvernement colombien, Mapa de la Cooperación : http://www.accionsocial.gov.co/acci/web_acci/nuevomapa/main.asp

Organismes	Nombre de projets	%	classement	Coût total en dollars	%	classement
BID	40	16	2 ^{ème}	29601573	7	4 ^{ème}
BM	10	4	5 ^{ème}	21965209	5	5 ^{ème}
UE	99	40	1 ^{er}	237268577	59	1 ^{er}
FAO	10	4	5 ^{ème}	10073785	2	
OEA	10	4	5 ^{ème}	895980	0	
OEI	1	0		201657	0	
OIM	2	1		4200174	1	
OIT	1	0		1032804	0	
ONU/SIDA	3	1		9207966	2	
OMS/OPS	7	3		10080615	2	
UNICEF	30	12	4 ^{ème}	4300832	1	
PMA	1	0		39818311	11	2 ^{ème}
PNUD/UNDP ⁸⁰¹	37	15	3 ^{ème}	39122506	10	3 ^{ème}

Entre 1987 et 1990, les organismes onusiens étaient les principaux bailleurs de fonds en Colombie, ils ne représentaient plus que **80%** des aides multilatérales, les autres organismes multilatéraux se partageant les **20%**⁸⁰² restants. Pendant cette même époque, c'était le PNUD qui était l'organisme onusien (*suivi de l'UNICEF*) le plus intéressé par la Colombie. De nos jours, le rôle du PNUD est dérisoire : **1,9%** de l'APD multilatérale (2000). En 2006, il n'est même plus signalé. Il semblerait que cet organisme ne coopère plus de la même manière puisqu'il arrive, en revanche, en troisième position au niveau des projets. Le PNUD n'est pas impliqué dans les actions éducatives⁸⁰³. La participation de l'UNICEF⁸⁰⁴ à l'APD multilatérale colombienne est en baisse : son apport en 1987 était environ de **13%**. En 2007, il n'est plus que de **5%**, soit presque trois fois moins en vingt ans. En 2000, c'est l'Union Européenne qui devient un des principaux investisseurs en Colombie, puisqu'elle fournissait près de **30%** de l'ADP multilatérale. On pourrait expliquer le retrait bilatéral français déjà signalé par cette irruption de l'UE. En 2006, l'UE devient la première multilatérale. En 2000, le bilatéral représentait encore **64%** contre **36%** pour le multilatéral. La voie du bilatéral semble meilleure pour la Colombie, plus adaptée à une réelle complexité du terrain.

Les domaines d'interventions des multilatérales entre 1987 et 1990⁸⁰⁵ :

⁸⁰¹ UNDP (*sigle en anglais*).

⁸⁰² Les pourcentages sont arrondis.

⁸⁰³ Le PNUD s'est spécialisé, en Colombie, dans ces trois domaines :

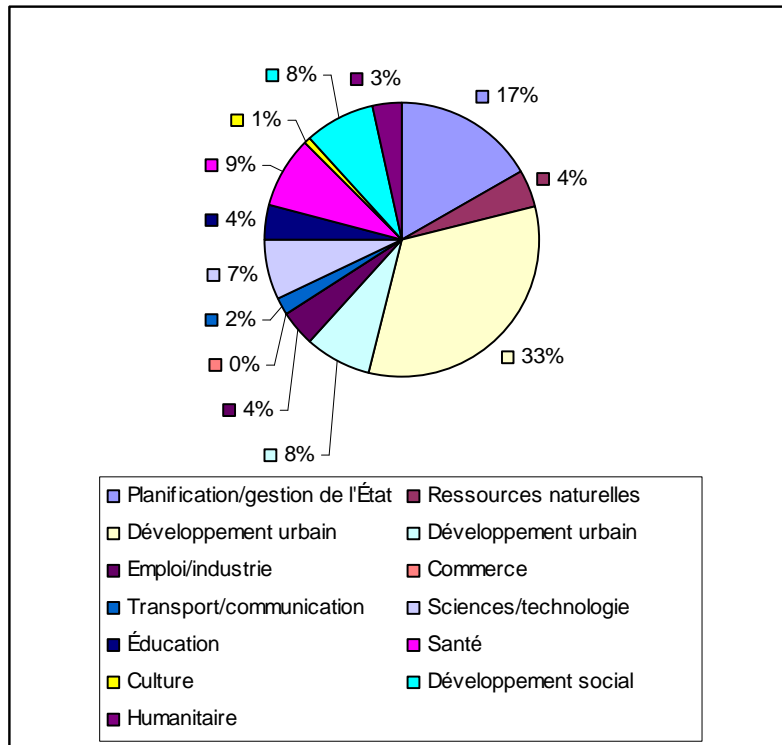
1- Lutte contre la pauvreté et développement.

2- Développement, Paix et Réconciliation.

3- Gouvernabilité démocratique.

⁸⁰⁴ L'UNICEF appuie aussi des projets éducatifs mais essentiellement dans la perspective de la lutte contre la pauvreté des enfants : *éducation de base, égalité des sexes, droits de l'enfant...*

⁸⁰⁵ HENAO ESCOVAR Juanita: *La cooperación internacional al desarrollo en Colombia*, CINEP, 1991, p 41.



Si l'on en croit ce «*camembert*», le secteur éducatif n'est pas non plus la priorité affichée des OI qui interviennent en Colombie. Comme pour le bilatéral, les secteurs privilégiés sont plutôt ceux du social et de la planification étatique.

B/ Quelques précisions sur l'action de deux acteurs multilatéraux en Colombie.

1- UE/AL.

Les projets de coopération entre l'UE et l'AL (*Amérique latine*) ne cessent d'augmenter, notamment depuis le deuxième sommet UE-AL (*Madrid, 2002*). Plusieurs types de coopération existent entre les deux continents : régionales (UE-AL), sous-régionales (UE-Mercosur, UE-CAN...) et même binationales (UE-Mexique...). L'UE a même le statut de premier bailleur de l'ADP en Amérique latine⁸⁰⁶. Quoi de plus normal, en somme, entre deux régions du monde culturellement proches ? « *Dans les débats sur la mondialisation, l'Amérique latine, dont le dynamisme est réel et qui demeure culturellement proche, devrait représenter pour l'Europe un partenaire significatif qu'il faut savoir associer à notre vision et à nos projets* »⁸⁰⁷. En outre, la coopération européenne est, a priori, plus cohérente que les coopérations bilatérales, souvent contradictoires et dispersées. En effet, la coopération européenne pour

⁸⁰⁶ L'intérêt de la France est de s'intégrer encore mieux aux projets européens qui devraient être encore plus nombreux dans les années à venir. C'est pourquoi, la France participe au budget du PVD/ALA (voir *infra*) à hauteur de **16,4%**. *Les relations de coopération entre l'Union européenne et l'Amérique latine, Notes du Jeudi*, numéro 38, MAEE-DGCID, service de la stratégie, des moyens et de l'évaluation, 16 juin 2005, p 16.

⁸⁰⁷ *Livre blanc sur la politique étrangère et européenne de la France (2008-2020)*, MAEE, juillet 2008, p 57.

pouvoir exister doit proposer une synthèse des positions et des intérêts de chaque membre de l'UE. Or «*les Etats membres (de l'Europe) agissent en ordre dispersé avec des stratégies d'intervention aux inflexions différentes*⁸⁰⁸».

Au niveau légal, grâce au PVD/ALA⁸⁰⁹, les décideurs européens ont déjà défini les grandes lignes et les budgets de l'aide vers les pays latino-américains. C'est, depuis 1992, ce document qui régleme les accords de coopération bilatéraux et régionaux entre l'Europe et l'Amérique latine :

Région	Part de l'aide communautaire destinée à l'AL
Amérique centrale et Mexique	37%
Amérique andine	27%
Cône Sud	17%
Région Amérique latine	16%
Réserves	3%

Paradoxalement, les pays les plus pro-européens (*Argentine-Uruguay-Chili*) ne bénéficient pas des aides les plus élevées.

2- L'UE/Colombie.

L'UE est devenue, au fil des années, le premier coopérant multilatéral en Colombie (*voir supra*). C'est Le DSR (*Document de Stratégie Régionale*)⁸¹⁰ de la Colombie qui définit, tous les cinq ans, désormais, les grandes lignes de la coopération entre ce pays et l'organisme européen. Cependant, ce ne sont toujours pas les coopérations éducatives et encore moins culturelles qui sont visées par ces accords : *coopération technique et financière, coopération économique, aide aux déplacés, aide humanitaire, politique migratoire...*

3- UNESCO/Colombie⁸¹¹.

L'UNESCO aussi prend progressivement de l'importance en Colombie : dans les années 1987- 90, la part de cet OI dans l'ADP multilatérale de ce pays était tout à fait dérisoire (*voir supra*). En 2006, l'aide était désormais de **7%** (*voir supra*). Nous recensons, en 2006, pas moins de 48⁸¹² réunions entre la CCUN (*Commission colombienne de Coopération avec l'UNESCO*) et l'UNESCO. Ces réunions n'ont pas toujours associé uniquement l'UNESCO et la CCUN mais aussi d'autres acteurs colombiens et multilatéraux comme le Ministère de la Culture, de l'Education nationale, l'Association des Universités, le PNUD. Les thèmes des réunions sont variés : *politiques culturelles pour le développement des pays andins, politiques et stratégie dans le secteur audio-visuel, nouvelles stratégies d'aide au journalisme, éducation supérieure et développement*

⁸⁰⁸ *Culture et langue française*, DGCID, MAEE, juin 2002, op.cit.

⁸⁰⁹ Pays en Voie de Développement/Amérique Latine/ Asie.

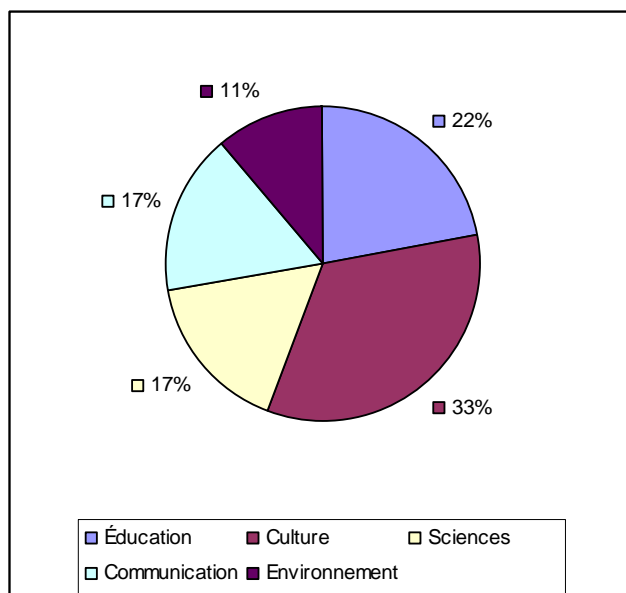
⁸¹⁰ Comisión Europea : *Colombia, Documento de Estrategia País*, 2003-2013, mars 2007, p 68. Les ambassades bilatérales ont même désormais le pouvoir de collaborer à la réalisation des DSR.

⁸¹¹ Il n'y a pas de représentation de l'UNESCO à Bogotá. C'est à Quito que se situent les bureaux régionaux de l'UNESCO (*pour la Bolivie, la Colombie, l'Equateur et le Venezuela*).

⁸¹² *Memoria al Congreso 2007*, Ministerio de Relaciones Exteriores, Bogotá, pp 213-218.

humain...L'organisme multilatéral a développé, en Colombie, des actions de quatre types (période 2004-05)⁸¹³ :

- appui à la gestion des projets nationaux et régionaux dans les domaines suivants⁸¹⁴ :



Le secteur culturel attire un plus grand nombre de projets que le secteur éducatif.

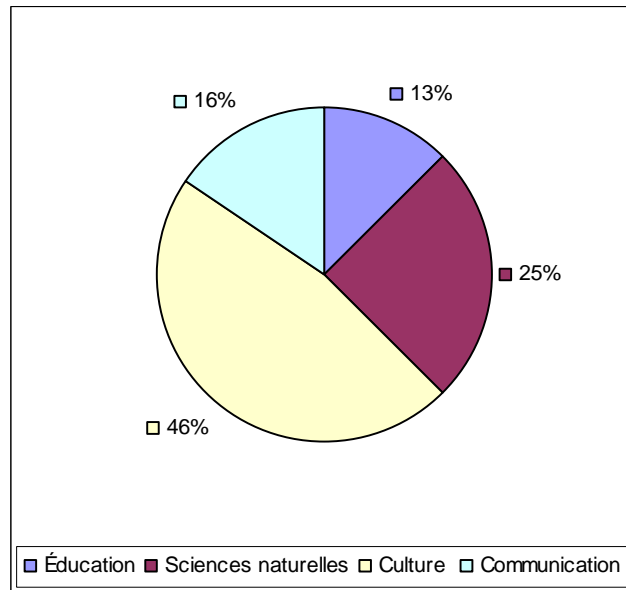
- projets multilatéraux scientifiques qui associent une institution colombienne et un organisme scientifique étranger (*sous le couvert de l'UNESCO*). Ce genre de coopération est très porteur. Nous trouvons d'ailleurs, parmi les organismes étrangers participants, des institutions des Etats-Unis, d'Allemagne, du Brésil, d'Italie, de Grande-Bretagne, de Hollande. L'absence de la France est notable.

- distribution de prix dans les proportions et les domaines suivants⁸¹⁵ :

⁸¹³ Voir Annexe 21 : «*Les interventions de l'UNESCO en Colombie (2004-05)*».

⁸¹⁴ BARCO Carolina: *Memorias al Congreso nacional*, Comisión nacional de Cooperación con la UNESCO, 2004-2005, julio 2005, pp 583-593.

⁸¹⁵ BARCO Carolina: *Memorias al Congreso nacional*, Comisión nacional de Cooperación con la UNESCO, 2004-2005, julio 2005, pp 583-593.



- des programmes de bourses (10 programmes).

Nous pourrions rajouter à cette liste les missions d'expertise. En effet, l'UNESCO est à l'origine, par exemple, d'une minutieuse étude du système éducatif supérieur colombien⁸¹⁶.

4-Deux projets éducatifs entre l'UNESCO et la Colombie.

Projet MEN II.

Le projet MEN II⁸¹⁷ (2005-2006) a été conçu contre l'analphabétisme et dans le cadre national de la «*Révolution éducative*»⁸¹⁸. Ce projet a associé l'UNESCO, le MEN colombien, la CAFAM⁸¹⁹ et le SENA⁸²⁰ dans le cadre international de l'Education Pour Tous (EPT)⁸²¹. En effet, il y a avait urgence puisque certains organismes colombiens estiment que le taux d'analphabétisme des personnes déplacées par le conflit colombien peut atteindre **90%** (*tranche des 20-29 ans*)⁸²². Une fois ce premier objectif réalisé, il est prévu d'aider cette population problématique à atteindre un niveau scolaire proche de celui de l'école primaire de base⁸²³ pour ensuite avoir, beaucoup plus tard, la possibilité d'obtenir le bac.

Projet MEN II pour les régions de la Guajira et du Sucre.

⁸¹⁶ Voir troisième partie, chapitre 3.

⁸¹⁷ ...qui représente une suite au succès du Projet MEN I, aussi contre l'analphabétisme. SCHAEFER Marion: (*Informe sobre el Proyecto de alfabetización y educación básica para jóvenes y adultos víctimas del conflicto en Colombia*, UNESCO-MEN II. Marion SCHAEFFER est spécialiste de la coopération éducative à l'UNESCO-QUITO.

⁸¹⁸ Comme nous le verrons dans notre analyse du système éducatif colombien, chaque gouvernement est tenu de proposer et de diffuser les lignes directrices de sa politique éducative.

⁸¹⁹ Caja de Compensación familiar (*Caisse d'Allocations familiales colombiennes*).

⁸²⁰ Servicio Nacional de Aprendizaje.

⁸²¹ Voir troisième partie, chapitre 8.

⁸²² Un autre problème que soulève ce rapport est le fort taux de délinquance que l'on trouve dans ces populations récemment urbanisées (*déplacement*).

⁸²³ Ciclo II de Educación Básica Primaria.

Le deuxième projet, plus ciblé, associe l'UNESCO et le MEN colombien et vise à éradiquer l'analphabétisme dans deux régions touchées par le conflit armé colombien : l'Etat du Sucre et la Guajira⁸²⁴. Chaque acteur aura ses propres responsabilités :

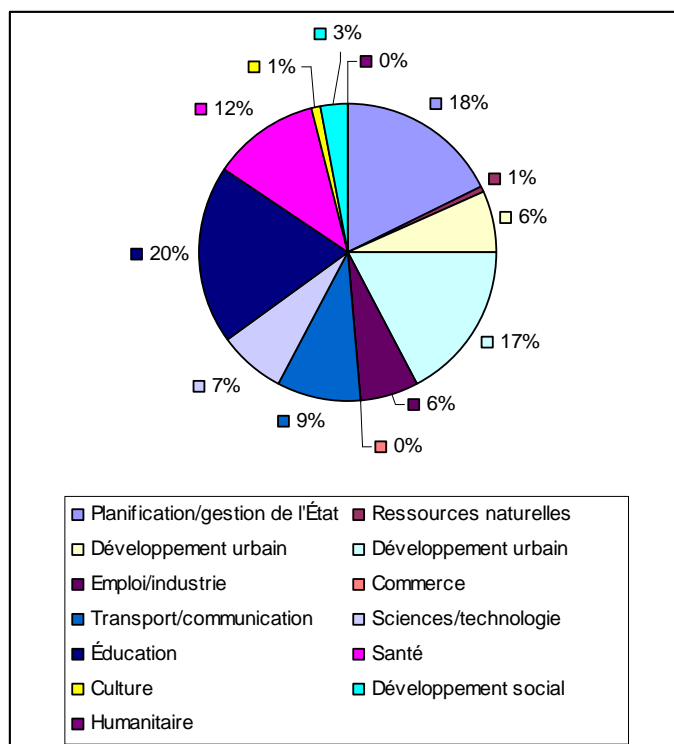
- **UNESCO-Quito** : rapports-propositions-visite du projet (*responsabilité technique*), contrats-payes (*responsabilité administrative*).
- **MEN** : logistique éducative⁸²⁵, assistance technique, inspection et vigilance...
- **Secrétariats d'Éducation** : sélection des enseignants, lien entre entités éducatives...
- **Directeurs d'école** : matériel éducatif...
- **CAFAM** : méthodologie d'apprentissage.

IV/ La coopération bilatérale franco-colombienne.

A/ Les domaines de la coopération française bilatérale.

Dans les années 1987-1990.

Voici un camembert qui permet de connaître comment, pendant cette période, la France ventilait son aide bilatérale (*évolution diachronique, en milliers de dollars*)⁸²⁶ :



⁸²⁴ SCHAEFER Marion: (*Informe sobre el*) *Perfil del proyecto MEN II*, février 2008.

⁸²⁵ Mettre en relation les acteurs éducatifs colombiens du projet.

⁸²⁶ HENAO ESCOVAR Juanita: *La cooperación internacional al desarrollo en Colombia*, CINEP, 1991, p 50.

Le secteur éducatif est largement prioritaire⁸²⁷. Les **18%** accordés aux restructurations de l'Etat colombien sont aussi parfaitement justifiables (voir *supra*).

Le DSP⁸²⁸ (2001).

Voici les montants et les classements de l'ADP française (DSP de 1998 à 2001, en millions de dollars) :

	1998	1999	2000	2001
Décaissements ⁸²⁹ nets d'ADP française (en millions de dollars)	11,8	11,5	8,9	8,2
Rang de l'ADP française (parmi les bailleurs bilatéraux ⁸³⁰)	5 ^{ème}	5 ^{ème}	5 ^{ème}	5 ^{ème}
Rang de l'ADP française (parmi tous les bailleurs)	5 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}	6 ^{ème}

Comme en atteste ce dernier document, la Colombie ne représenterait pas une priorité de la politique extérieure française. Par ailleurs, ce DSP de 2001 soulignait les actions de coopération suivantes : **i/** accompagner le processus de paix en appuyant les institutions et l'Etat de droit; **ii/** former les élites dans le cadre d'une coopération d'influence; **iii/** promouvoir les intérêts économiques français dans les secteurs de l'environnement, de l'agro-alimentaire et des transports urbains; **iv/** soutenir l'audio-visuel; **v/** maintenir une présence culturelle de qualité par : **a/ par le réseau éducatif** : poursuite de l'effort de suivi des anciens élèves des lycées français, modernisation du réseau des Alliances, développement du Centre de ressources André Maurois (CIAM); **b/ par la diffusion culturelle française** qui doit associer une offre représentative de la culture française contemporaine et une présence dans les grands rendez-vous culturels colombiens.

Bilan diachronique des accords franco-colombiens.

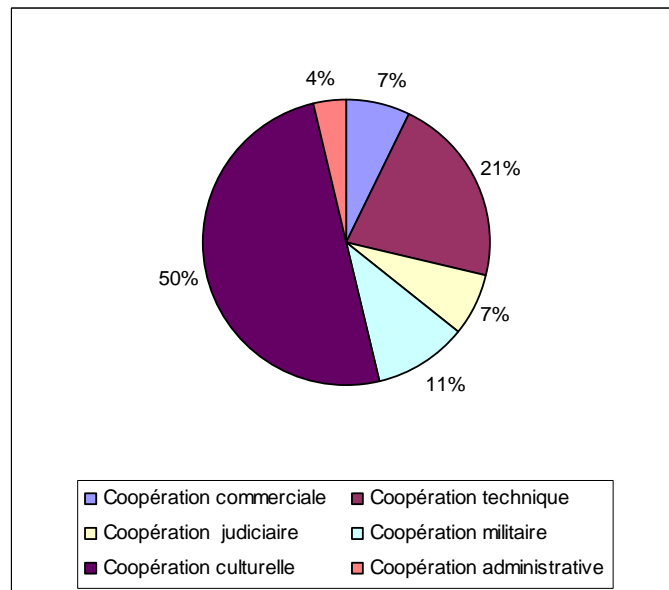
⁸²⁷ La coopération bilatérale française est donc en pleine phase avec l'action des ONG du Nord qui agissent aussi très prioritairement dans ce secteur (25,5%). Nous aurions donc des partenaires potentiels intéressants.

⁸²⁸ Document Stratégique Pays. Ce document n'est plus disponible sur le site Internet du MAEE.

⁸²⁹ Définition : « Opération par laquelle un créancier dégage des fonds d'emprunt ».

⁸³⁰ Comprendre : les autres ambassades qui ont des accords bilatéraux avec le gouvernement colombien.

Nous avons indiqué, en annexe, l'ensemble des accords bilatéraux⁸³¹ qui ont été signés entre la Colombie et la France. Voici, à partir de ce document, les pourcentages correspondants aux différents types de coopérations :



Si l'on en croit l'ensemble des accords diplomatiques passés entre la France et la Colombie, la coopération culturelle serait bien la priorité affichée de l'Ambassade de France et ce depuis des décennies.

B/ La coopération culturelle franco-colombienne.

1/ Thèmes récurrents⁸³².

Les textes des traités diplomatiques culturels doivent mentionner des dispositions et des positions claires sur certains thèmes inévitables de ce type de coopération⁸³³ : **i/** le statut des institutions; **ii/** le statut des personnels enseignants; **iii/** les programmes d'enseignement; **iv/** la protection des droits d'auteurs (*traductions des œuvres nationales*); **v/** l'équivalence des diplômes; **vi/** les modalités de la coopération universitaire. Les accords culturels universitaires ne peuvent se faire que si les relations bilatérales entre les deux pays sont avancées car : «*la délivrance de diplômes de l'enseignement*

⁸³¹ Plusieurs types d'accords juridiques sont prévus par le droit international public :

Traité : « Selon l'article 2 de la Convention de Vienne, l'expression « traité » s'entend comme d'un accord international, conclu par écrit entre Etats, et régi par le droit international, quelle que soit sa dénomination particulière. DEYRA Michel : *Droit International public*, Collection Mémento LMD, Gualino éditeurs, Paris, 2007, p 46.

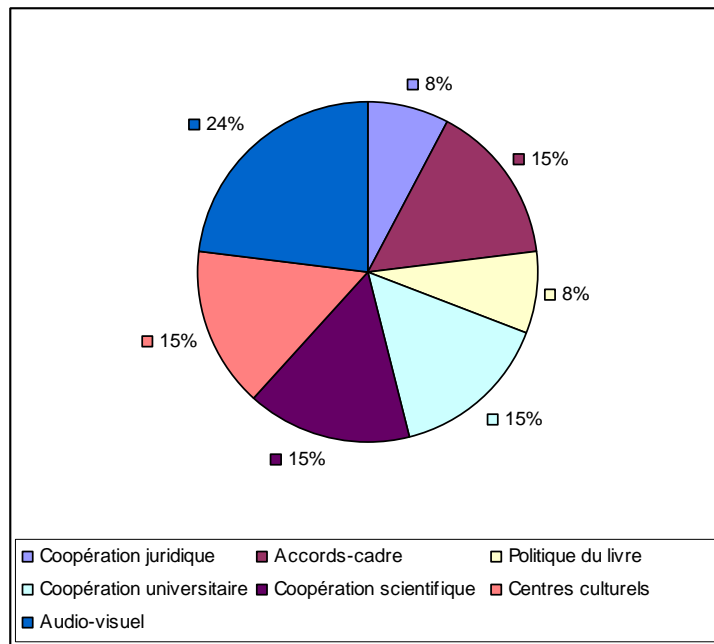
Accord : « Dans la pratique internationale, les termes "accord", "charte", "convention", "pacte", "protocole" et "traité" sont employés de façon indifférente ». Site Internet du MAEE, Base Pacte, « lexique » : <http://www.doc.diplomatie.gouv.fr/pacte/index.html>

⁸³² Voir aussi Annexe 22.

⁸³³ « En leur absence, la valeur réelle des relations culturelles deviendrait caduque » TROVA H. : *Le statut juridique de l'action culturelle et linguistique de la France à l'étranger*, op.cit., pp 212-213.

supérieur constitue un privilège de la puissance d'un pays⁸³⁴». Ils supposent aussi des précisions sur la mobilité des étudiants et les systèmes de bourses.

2/ Types de coopérations culturelles et proportions⁸³⁵ :



D'après ce camembert, il existe un remarquable équilibre entre les types d'actions culturelles prises en charge par le SCAC de l'Ambassade de France à Bogotá.

3/ Image de la Colombie en France.

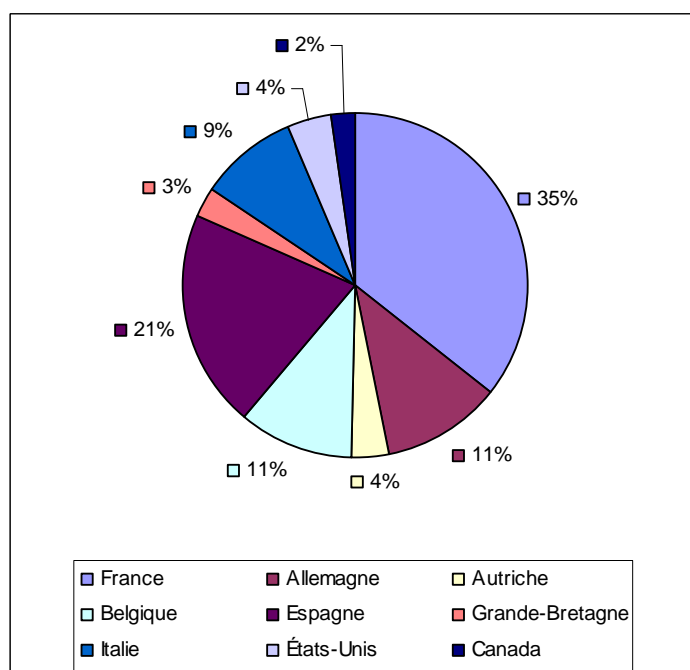
Cet aspect est souvent oublié dans les travaux concernant la coopération culturelle bilatérale entre deux Etats. Or un Etat peut très bien débloquent des crédits pour améliorer son image chez le pays partenaire. Déjà, au début des années 90, avant les Cartels de la drogue, les autorités colombiennes avaient prévu une défense de l'image de leur pays en trois points : **i/** création d'un fonds pour appuyer la présence colombienne à l'extérieur ; **ii/** montage d'un système de distribution de matériel d'appui pour informer sur le pays et le promouvoir ; **iii/** renforcer la capacité de production radiophonique, télévisuelle et cinématographique⁸³⁶. De nos jours, c'est la direction des affaires culturelles du «MAE» colombien qui est chargé de cette promotion. A cet effet, les ambassades de Colombie et les Postes diplomatiques présents à Bogotá ont été mis à contribution. En 2005, la direction en question a élaboré une liste de créateurs et d'artistes colombiens susceptibles de participer à cette diffusion

⁸³⁴ TROVA H.: *Le statut juridique de l'action culturelle et linguistique de la France à l'étranger*, op.cit, p216.

⁸³⁵ Voir Annexe 19.

⁸³⁶ Traduction libre de: "Creación de un fondo para apoyar la presencia colombiana en el exterior; montaje de un sistema de distribución de materiales de apoyo a la información y promoción del país en el exterior; fortalecimiento de la capacidad de producción en radio, TV. y cine". HENAO ESCOVAR Juanita: *La cooperación internacional al desarrollo en Colombia*, CINEP, 1991, p 63.

positive. Entre juin et novembre 2005, il n'y eut pas moins de 50 manifestations culturelles à travers toute la France. Voici un camembert qui donne les proportions des manifestations culturelles dans quelques pays occidentaux⁸³⁷:



On peut, bien sûr, interpréter ces résultats exceptionnels⁸³⁸ de différentes manières. Cependant, l'association entre les artistes colombiens résidant en France et le SCAC de Bogota fut réussie. Un des événements culturels que l'on doit peut-être distinguer des autres, fut le festival «*Colombie Documentaire*» organisé en 2005 et qui donna lieu à la projection, au public français, de 35 documentaires colombiens.

C/ Les modalités colombiennes de la coopération culturelle.

1/ Cadre général.

Les traités bilatéraux, qui représentent les instruments juridiques des coopérations culturelles, seront négociés, signés et ratifiés par les représentants de l'Etat français et de l'Etat accréditaire : chefs d'Etats, chefs des gouvernements, ministres des affaires étrangères chefs des missions diplomatiques, à savoir les ambassadeurs⁸³⁹.

Les autorités colombiennes insistent sur la valeur du mot «*coopération*» qui doit exclure toute forme de «*colonisation culturelle*» : «*la coopération culturelle, biculturelle...doit servir d'appui aux programmes nationaux et, en aucun cas, ne*

⁸³⁷ BARCO Carolina: *Memorias al Congreso Nacional*, 2005-2006, Ministerio de Relaciones Exteriores julio 2006, pp 421-445.

⁸³⁸ Toutes les années ne sont pas aussi fastes pour la France. En 2005, 32 manifestations culturelles colombiennes étaient réalisées en France, 31 en Espagne, 12 en Allemagne, 13 en Grande-Bretagne et...30 aux Etats-Unis.

⁸³⁹ ...qu'on dénomme «*extraordinaires et plénipotentiaires* » car on leur délègue les pleins pouvoirs dans les négociations avec les agents de l'Etat partenaire.

devra se transformer en un substitut de ceux-ci. Le pays récepteur détermine les priorités et les nécessités qui requièrent la coopération, laquelle est régie par le principe du bénéfice réciproque et le respect des peuples pour la libre détermination...⁸⁴⁰». Les mots utilisés, excessifs peut-être dans un contexte diplomatique, traduisent, en tout cas, une farouche volonté d'indépendance culturelle.

2/ Protocole colombien (ou étapes du processus juridico-diplomatique) :

Capacité des parties : seuls les Etats ou les organismes internationaux ont la capacité juridique pour signer des traités. En Colombie, la Constitution précise que c'est le Président qui y souscrit ou, à défaut, le Ministre des Relations Extérieures.

Les négociations : les traités sont souscrits entre les ministères des relations extérieures par l'intermédiaire des agents diplomatiques accrédités dans chacun des pays.

La signature : c'est le chef de l'Etat ou à défaut le ministre des Affaires étrangères.

La ratification : les instances compétentes de chaque pays font en sorte que le traité soit juridiquement accepté et reconnu⁸⁴¹.

L'échange de notes : à partir duquel les pays signataires expriment leur volonté d'accepter le traité.

3/ Les commissions mixtes.

Elles interviennent après l'Accord culturel cadre, sont préparées par les fonctionnaires des ministères des Affaires étrangères de chaque pays et ont lieu tous les deux ans. La coutume internationale veut que, régulièrement, soient mises en place des Commissions Mixtes Paritaires où les hauts-fonctionnaires de chaque pays⁸⁴² sont chargés de faire appliquer les articles prévus dans les accords culturels ou d'agrandir leurs champs d'application : «pour qu'il y ait un véritable processus opératoire dans les accords qui encadrent la coopération bilatérale, il faut que des commissions mixtes des pays concernés soient organisées pour qu'on puisse programmer leurs activités pendant une période déterminée, prorogée si on l'estime nécessaire, en accord avec les résultats qui apparaîtront dans les commissions qui évalueront ces activités»⁸⁴³. Nous avons reproduit, en annexe⁸⁴⁴, un exemple de Commission

⁸⁴⁰ Traduction libre de: «...La cooperación internacional...debe servir de apoyo a los programas nacionales y en ningún caso en un substituto de los mismos. El país receptor determina las prioridades en las cuales requiere la cooperación y se rige por el principio del beneficio recíproco y el respeto por la libre determinación de los pueblos». Ministerio de Educación Nacional, *Convenios culturales bilaterales*, Dirección General de la Cooperación, 1994, p 6. Ce livre dont c'était, en 1994, la quatrième édition n'a pas été réédité depuis, malgré son extrême utilité. C'est pourquoi, en 2008, les fonctionnaires que nous avons rencontrés au MAE colombien, étaient justement en train de l'actualiser.

⁸⁴¹ Parcours colombien : service juridique du MAE, Congrès, Président de la République, Journal Officiel.

⁸⁴² Par exemple, de chaque Ministère des Affaires étrangères.

⁸⁴³ Traduction libre de : « Para que haya una verdadera operatividad en los convenios que enmarcan la cooperación bilateral, es necesario que se realicen comisiones mixtas de los países involucrados para que ellos programen sus actividades durante un periodo determinado, prorrogable – si lo estimen conveniente- conforme a los resultados que surjan de las comisiones que evalúen dichas actividades ».

Mixte franco colombienne où apparaissent non seulement les thèmes de travail abordés mais aussi les ministères ou les entités chargés des applications. Nous nous rendons compte, à l'occasion, de l'extrême variété des thèmes de coopération entre les deux pays : langues, éducation, culture, arts, cinéma. Nous confirmons, à la lecture de ce document, qu'il s'agit bien d'échanges équitables et avisés entre deux pays pleinement souverains. Par exemple, les fonctionnaires colombiens connaissaient fort bien l'excellence française en matière de restauration de monuments anciens, d'où des demandes ciblées (*dans la partie «Comunicaciones»*). En revanche, nous avons du mal à comprendre la demande colombienne en matière de décentralisation de leur système éducatif. En effet, notre système éducatif est un des plus centralisés du monde.

D/ Les accords culturels franco-colombiens⁸⁴⁵.

1/ Etat des lieux.

La coopération culturelle avec la France est, a priori, particulièrement appréciée par les autorités colombiennes car c'est la seule, parmi toutes les coopérations bilatérales concurrentes, qui fait l'objet, en 2007, d'un compte rendu aussi complet dans la très officielle revue semestrielle «*Memoria*»⁸⁴⁶ du Ministère colombien des Relations Extérieures : « *dans le cadre des relations culturelles (avec la France) il a été organisé : 24 expositions, 10 festivals de cinéma, 4 colloques de littérature, à l'occasion de semaines culturelles dans 6 villes, 12 concerts et un défilé de mode* »⁸⁴⁷. Cette année-là, seules les actions culturelles de l'Allemagne, de l'Autriche, de l'Italie, du Japon, de la Pologne, du Portugal, de la Suède ont été signalées. Les réalisations anglaises, américaines, espagnoles ont donc été passées sous silence. En 1994, la France faisait même partie des quatre pays⁸⁴⁸ privilégiés avec lesquels les accords diplomatiques passaient directement dans le domaine juridique sans passer par les procédures légales postérieures d'«*incorporación*» ou d'«*aceptación*» appliquées pourtant pour les accords réalisés avec des pays comme l'Italie, l'Allemagne et la Grande-Bretagne.

Cependant, nous craignons que les relations politiques ternissent de plus en plus les relations culturelles entre ces deux pays. Les méandres diplomatique-juridico-politiques⁸⁴⁹ de l'Affaire Betancourt aggravent de jour en jour l'état des liens interétatiques et intergouvernementaux. Si, par malheur, l'otage franco-

Ministerio de Educación Nacional, *Convenios culturales bilaterales*, Dirección General de la Cooperación, 1994, p 6.

⁸⁴⁴ Voir Annexe 20.

⁸⁴⁵ Les textes des accords diplomatiques franco-colombiens sont disponibles sur le site du ministère des Affaires étrangères (*Base pacte*) : <http://www.doc.diplomatie.gouv.fr/BASIS/pacte/webext/bilat/SDF>

⁸⁴⁶ Dans cette revue ministérielle, que l'on trouve exclusivement dans la bibliothèque de ce ministère, les fonctionnaires colombiens rendent compte, entre autres, des actions diplomatiques qui ont été réalisées tant au niveau bilatéral qu'au niveau multilatéral.

⁸⁴⁷ ARAÚJO PERDOMO Fernando : *Memorias al Congreso*, Ministère des Relations Extérieures, 2007, pp 187-201.

⁸⁴⁸ Avec les Etats-Unis, la Belgique et la Hollande.

⁸⁴⁹ Il fallait avoir recours à un néologisme très complexe pour traduire, avec une certaine exactitude, la complexité de cette affaire. Nous avons rédigé ce paragraphe avant la libération d'Ingrid Betancourt.

colombien des FARC mourrait, captive, dans la jungle, les relations deviendraient, de fait, très mauvaises. Mais, finalement, elle a été libérée durant l'été 2008. Les relations politiques bilatérales se sont-elles améliorées pour autant⁸⁵⁰?

2/ Quelques remarques d'ordre juridique.

Les relations diplomatiques culturelles franco-colombiennes ne sont pas si éthérées et platoniques que l'on pourrait penser. En effet, de nombreuses dispositions dans les accords entre deux Etats sont suivies, a priori⁸⁵¹, de droits et d'obligations. Elles font pleinement partie du domaine du droit international public. Prenons en considération l'Article 11 de l'Accord Complémentaire qui stipule : «*les résultats⁸⁵² (de la coopération universitaire) constitueront, dans tous les cas, une propriété commune des personnes naturelles ou juridiques⁸⁵³ qui interviendront dans le programme ou le projet. Dans le cas où le résultat de la recherche conjointe arrive à être objet de droits de propriété intellectuelle, celles-ci⁸⁵⁴ stipuleront un Accord qui feront respecter la propriété commune, avec l'intention de mettre une tutelle juridique à ces droits dans les territoires respectifs et dans les territoires des pays tiers, en accord avec les lois de chaque pays et les règles internationales en vigueur sur la propriété intellectuelle*»⁸⁵⁵. Ainsi, un accord de coopération peut entraîner des situations juridiques particulièrement complexes.

3/ Proportions entre types de coopération.

- *Proportions entre les formes de coopération culturelle en fonction des accords bilatéraux (paramètre diachronique)*⁸⁵⁶ :

⁸⁵⁰ Quant à nous, nous avons été muté en Equateur, donc nous ne pouvons pas juger de l'impact de cette libération sur les relations diplomatiques et culturelles entre la France et la Colombie...

⁸⁵¹ Contraindre un Etat est difficile, notamment dans un cadre diplomatique (*au nom du principe sacré de souveraineté*) : « *dans le règlement des divers problèmes qui marquent son destin, un Etat ne peut se voir imposer une autorité extérieure et supérieure. Ni la société internationale, dépourvue d'organes propres, ni les autres Etats, ne peuvent en droit prévaloir sur lui* ». DUPUY René-Jean, *le Droit International*, PUF, QSJ, 12^{ème} édition, 2004, p 37.

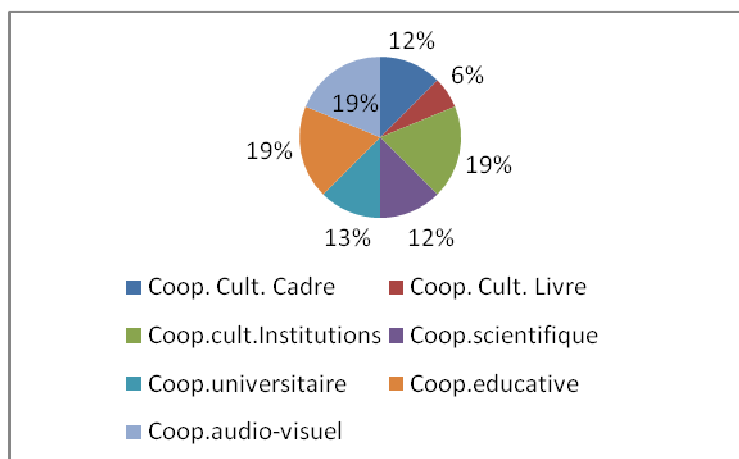
⁸⁵² Découverts scientifiques, publications...

⁸⁵³ Organismes français et colombiens.

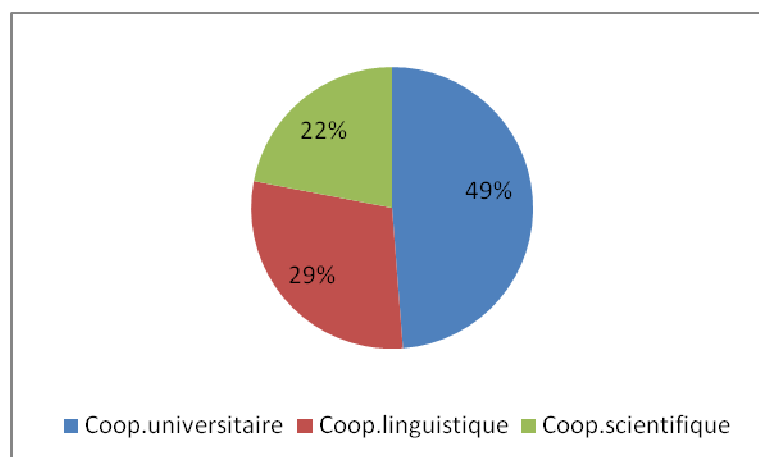
⁸⁵⁴ Les personnes naturelles et juridiques.

⁸⁵⁵ Traduction libre de: "*Los resultados derivados de la ejecución de los proyectos de investigación conjunta, realizados en el marco del presente Acuerdo Complementario, constituirán, en todo caso, propiedad común de las personas naturales o jurídicas que intervengan en el problema o proyecto. En el evento de que el resultado de la investigación conjunta llegue a ser objeto de derechos de propiedad intelectual, aquellas estipularán un Acuerdo que respete la propiedad común, con el fin de tutelar jurídicamente tales derechos en los respectivos territorios y en aquellos terceros países, en concordancia con las leyes de cada país y las reglas internacionales vigentes sobre propiedad intelectual*". Accord complémentaire de coopération technique et scientifique du 19 septembre 1963 (ampliation).

⁸⁵⁶ Pourcentages établis en fonction de l'Annexe 19: «*Etat et liste des accords bilatéraux entre la République de la Colombie et la République française* ». «*Cadre*» renvoie aux accords cadre.



- Proportions en fonction du nombre d'actions réalisées sur le terrain (état des coopérations universitaire, linguistique et scientifique en 2007)⁸⁵⁷:



Les coopérations linguistiques et universitaires représentent, en 2007, les deux grands pôles de la coopération culturelle franco-colombienne. Mais des évolutions sont à craindre, notamment depuis que le français n'est plus langue obligatoire d'apprentissage dans le système éducatif colombien. En 2009, la politique culturelle du Poste est manifestement moins ambitieuse. Même si on a rajouté, sur le site de l'Ambassade, une rubrique «*coopération pour la recherche*», on nous propose davantage de généralités sur les coopérations que des descriptions d'action de coopération. En outre, malgré la nomination sur ce poste d'un ACE, donc d'un spécialiste en coopération éducative, on constate qu'aucune action de coopération éducative n'est mentionnée (*interventions dans le système éducatif local*).

Le succès d'une coopération culturelle peut dépendre de plusieurs paramètres : **i/** image (*culturelle*) de notre pays dans le pays partenaire (*niveau culturel*) ; **ii/**

⁸⁵⁷ Site Internet de l'Ambassade, http://www.ambafrance-co.org/article.php?id_article=281, juin 2007, (*lien brisé*).

fluidité des relations entre les deux Présidents (*niveau politique*); **iii/** bienveillance des hauts-fonctionnaires à l'égard des fonctionnaires français de l'Ambassade (*niveau administratif*) : « *il n'est pas indifférent qu'un président soit de gauche, de droite...ami ou non de la France ni enfin que les services de l'Etat soient favorables ou non à notre effort de diffusion culturelle...ainsi rien ne se fait sans l'autorité de l'Etat : pas d'accord culturel, pas non plus de langue étrangère au statut privilégié* »⁸⁵⁸. Par ailleurs, le diffuseur devra prévoir tout changement politique susceptible de nuire ou de favoriser son action auprès de l'Etat accréditaire et les stratégies correspondantes : « *avoir conscience des données du jeu politique, non seulement dans sa composition présente, mais aussi dans le détail des programmes des partis, constituée, à n'en pas douter, une nécessité impérieuse* »⁸⁵⁹.

4/ Analyse de la Convention cadre du 31 juillet 1952 : « Convention sur l'échange culturel entre la Colombie et la France ».

C'est en 1952 que fut signée, à Bogotá, la Convention⁸⁶⁰ qui régit, depuis cette date, les relations diplomatiques culturelles entre la France et la Colombie : « *les Hautes Parties contractantes faciliteront, dans la mesure du possible, la réalisation d'initiatives tendant à un rapprochement culturel des deux pays* »⁸⁶¹. Mais ce document est surprenant à plusieurs titres : **i/** les domaines culturels cités dans ce document ne sont pas nombreux : « *encouragés par le désir de favoriser et de développer les relations scientifiques, littéraires, artistiques et scolaires entre les deux pays* » (*préambule*)⁸⁶²; **ii/** la coopération linguistique n'ait pas fait l'objet d'une mention plus sérieuse. L'évocation de « *relations littéraires* » reste vague; **iii/** Cependant, un peu plus loin dans la Convention, il est fait mention du Lycée français Louis Pasteur : (*Article 4*) : « *le Gouvernement de Colombie, quant à lui, s'oblige à prendre les mesures nécessaires pour doter cet établissement d'un statut légal pour favoriser son développement et assurer à ses élèves, au moyen d'une répartition des horaires, l'enseignement efficace de la langue française* »⁸⁶³. Nous sommes surpris que le gouvernement colombien soit aussi attentif à l'apprentissage de la langue française : il s'intéresse même aux emplois du temps des élèves (*sic*). Tout porte à croire que cette Convention a été rédigée pour ménager les représentants colombiens et dans l'urgence car il n'est même pas fait mention des statuts des deux langues dans les systèmes éducatifs respectifs.

⁸⁵⁸ *Etats de la diffusion du français en République Dominicaine*, sous la Direction du Professeur Louis Porcher, Université Paris III, La Sorbonne Nouvelle, 1989-1990, p 38.

⁸⁵⁹ *Etats de la diffusion du français en République Dominicaine*, sous la Direction du Professeur Louis Porcher, Université Paris III, La Sorbonne Nouvelle, 1989-1990, p 39.

⁸⁶⁰ *Convención sobre intercambio intercultural entre Colombia y Francia*. Signée par l'Ambassadeur de France en Colombie et le Ministre des Affaires étrangères colombien.

⁸⁶¹ Traduction libre de: « *Las Altas Partes contratantes facilitarán hasta donde fuere posible, la realización de iniciativas tendientes a un acercamiento entre los dos países* », Article 1 de la Convention.

⁸⁶² Traduction libre de: « *Animados por el deseo de favorecer y desarrollar las relaciones científicas, literarias, artísticas y escolares entre ambos países* ».

⁸⁶³ Traduction libre de: « *El Gobierno colombiano, por su parte, se obliga a dictar las medidas necesarias para dotar a este establecimiento de un estatuto legal para favorecer su desenvolvimiento y asegurar a sus alumnos, mediante una distribución de horarios, la enseñanza eficaz del idioma francés* ».

En outre, cette Convention nous apporte des renseignements sur : **i/** le rôle des « *commissions mixtes* » franco-colombiennes qui doivent, en l'occurrence, établir la liste de coopérants (*professeurs, techniciens, conférenciers*) qui devront se rendre dans les deux pays (*échange de coopérants*) (*Article XI*) ; **ii/** l'existence d'un système de reconnaissance mutuelle des diplômes des deux pays (*Article V*) ; **iii/** la mise en place, par le Gouvernement français, de bourses d'études pour les étudiants colombiens. C'est au sein de l'Ambassade de France que se décidera les attributions (*avec des représentants des deux pays*) (*Articles VI et VII*) ; **iv/** la promesse de diffusion dans chaque pays de la culture du pays partenaire : *œuvres littéraires, scientifiques, cinématographiques, émissions TV...* (*Article VIII*) ; **v/** la création d'instituts culturels, d'établissements d'enseignement, de chaires universitaires (*Article II*).

Malgré toutes les précautions rhétoriques tendant à faire croire qu'il s'agit de coopération « *horizontale* » et équilibrée, il faut être conscient que la Colombie n'a pas les moyens budgétaires de la France. On ne voit pas, par exemple, comment le système éducatif colombien pourrait influencer le nôtre. Malgré le déclin de la France, son influence culturelle est encore très largement visible.

5/ Accords de coopération universitaire et technique.

C'est, de loin, ces formes de coopération que les deux parties privilégient (*ou ont privilégiées*) puisqu'elles font l'objet de trois accords : **i/** *Accord de coopération technique et scientifique du 18 septembre 1963 (accord cadre)*; **ii/** *Accord complémentaire de coopération technique et scientifique du 19 septembre 1963 (ampliation)*; **iii/** *Accord sur la coopération universitaire du 2 mars 1998*.

La pierre de touche de la coopération culturelle entre les deux pays, c'est donc la coopération universitaire et scientifique. Les deux parties avaient même prévu un Accord complémentaire dont l'objectif était « *de renforcer et développer, dans un intérêt mutuel, la coopération entre les institutions d'enseignement supérieur et de recherche françaises et colombiennes* »⁸⁶⁴. Cet Accord complémentaire ouvrait de larges perspectives ; en tout cas, il montrait une véritable entente bilatérale : (*Article IX*) « *le présent Accord Complémentaire n'empêche pas le développement d'autres relations franco-colombiennes dans le champ de la recherche et de la formation à la recherche scientifique et technologique* »⁸⁶⁵. Par ailleurs, ces trois accords prévoient : **i/** les modalités des missions des experts français et colombiens dans les deux pays; **ii/** les conditions d'attribution des bourses; **iii/** les modalités et les formalités des programmes d'études dans chacun des deux pays; **iv/** des programmes de formation du personnel scientifique, technique, administratif ;

⁸⁶⁴ Traduction libre de: « *El objeto del presente Acuerdo Complementario es el de reforzar y desarrollar, con base en el interés mutuo, la cooperación entre las instituciones de enseñanza superior y de investigación francesas y colombianas* ».

⁸⁶⁵ Traduction libre de: « *El presente Acuerdo Complementario no impide el desarrollo de otras relaciones franco-colombianas en el campo de la investigación y de la formación a la investigación científica y tecnológica* ».

Dans un autre Accord culturel franco-colombien⁸⁶⁶, il semblerait que les autorités colombiennes aient fait une légère concession à leur «orgueil scientifique» : (Article 1) : *(il s'agit, par cet accord) « d'introduire dans l'éducation supérieure colombienne une méthodologie de la recherche scientifique qui soit identique à celle qui existe dans les universités françaises »*⁸⁶⁷. Il était aussi prévu trois sous-axes de coopération : *i/ modalités d'homologation des diplômes de chaque pays; ii/ aides aux publications scientifiques; iii/ dotations en revues, documents...* On se doute que cette dernière clause sera davantage assumée par la France. Nombreux sont les coopérants qui évoquent la bonne volonté du pays d'accueil mais leurs finances publiques imposent bien souvent des restrictions budgétaires qui les empêchent de vraiment participer à des projets, qui plus est, culturels⁸⁶⁸.

Pour terminer, il faut signaler une clause qui nous paraît même très intéressante dans la mesure où elle prévoit de placer la coopération bilatérale franco-colombienne dans un contexte multilatéral : *«contribuer à l'étude de projets réalisés dans le cadre d'Organismes Internationaux et choisis en commun accord entre les deux gouvernements»*⁸⁶⁹.

Conclusion.

Ce chapitre a été l'occasion de confirmer, en prenant l'exemple colombien, l'importance grandissante des organismes internationaux dans la coopération moderne. Mais l'intérêt de ce chapitre ne s'arrête pas là car il nous a également permis d'étudier les modalités colombiennes de la coopération et donc de nous confronter aux réalités du terrain, notamment lors de notre analyse des accords diplomatiques bilatéraux entre les États français et colombien. Cette étude des paramètres politiques, administratifs et diplomatiques colombiens aura aussi été l'occasion de démontrer, encore une fois, que la connaissance des contextes locaux est fondamentale dans la conception des planifications linguistiques et culturelles.

⁸⁶⁶ *Entendimiento entre la República de Colombia y la República francesa para la creación de un instituto de altos estudios para el desarrollo*”, 13 juin 1979.

⁸⁶⁷ Traduction libre de: *« Introducir en la educación superior colombiana una metodología de la investigación científica que sea similar a la existente en las Universidades francesas »*.

⁸⁶⁸ C'est le même constat que faisait Jacques LEYLAVERGNE sur les suites des accords culturels entre la France et la République dominicaine : *« Ainsi, les diverses institutions dominicaines intéressées par cette coopération culturelle font-elles de plus en plus appel au Service Culturel pour financer en totalité ou en partie leur projet de diffusion de la culture dominicaine en France »*. *Etats de la diffusion du français en République Dominicaine*, thèse pour le doctorat, sous la Direction de Monsieur le Professeur Louis Porcher, Université Paris III, La Sorbonne Nouvelle, 1989-1990, p 298-299.

⁸⁶⁹ Traduction libre de: *“Contribuir al estudio de proyectos realizados en el cuadro de Organismos Internacionales y (sic) escogidos de común acuerdo entre los Gobiernos”*.

SOUS-PARTIE 2 :

La coopération linguistique en Colombie.

Chapitre 3 :

Les premiers instruments et les axes principaux de la coopération linguistique en Colombie.

Introduction.

L'Attaché de Coopération pour le Français ne pourra accomplir, dans le cadre de la coopération linguistique bilatérale, sa mission principale de diffuseur de la langue française ou de coopérant linguistique sans utiliser des instruments intellectuels performants : l'analyse systémique, le champ (*et le domaine*) du FLE ainsi que les enquêtes d'opinion (*ou enquêtes sociolinguistiques*). C'est pourquoi, nous délimiterons, dans ce premier chapitre, le champ colombien du FLE. Une fois cette base acquise, nous présenterons les principaux axes de la coopération linguistique.

Cependant, avant toute action planificatrice, l'Attaché doit être conscient qu'il ne peut pas rompre toute la «*logique planificatrice*» du Poste diplomatique et plus particulièrement celle du BCLE. Il devrait, à ce titre, faire une synthèse des actions faites dans le passé, au moins pour en évaluer l'efficacité. En même temps, il distinguera celles qui ont été porteuses et celles qui ne l'ont pas été et en tirera des conclusions pertinentes. Il devra aussi tenir compte des engagements pris par son prédécesseur et des actions en cours. Ce bilan pré-opérationnel assurera une certaine logique de l'action linguistique à court et à long terme : «*l'Attaché, ayant rejoint son poste, doit évidemment être opérationnel aussitôt. La tentation est grande alors...d'agir selon l'ordre des urgences, c'est-à-dire, en réalité sans aucune planification ou conformément à la planification antérieure. Il n'y a pas lieu de nier qu'effectivement, toujours, un certain nombre d'engagements préalables doivent être tenus. C'est la fonction de continuité... Tout ne commence pas avec l'arrivée du nouvel attaché ; de même serait-il absurde de tout vouloir changer, même si d'aventure, c'était possible*⁸⁷⁰».

I/ Le champ du FLE : un instrument de la coopération linguistique.

Avant d'intervenir et de planifier des actions de coopération linguistique ciblées, les attachés de coopération pour le Français ont intérêt d'utiliser un premier instrument de travail : le champ du FLE (*et l'analyse systémique*⁸⁷¹) :

A/ Le domaine du FLE.

⁸⁷⁰ PORCHER Louis : *Enseigner-diffuser le français : une profession*, Hachette, Paris, 1987, p 35.

⁸⁷¹ Voir introduction générale.

1/ Définition.

Une première étape de la planification linguistique sera pleinement assurée grâce à une description du domaine du FLE en présence. Voici les quatre éléments récurrents dans tout domaine⁸⁷² :

a/ Des acteurs institutionnels comme les ministères, les Alliances Françaises, les lycées français, les départements de français, les sections bilingues, les agences de CampusFrance ...

b/ Des « *acteurs personnalisables* », à savoir : les attachés de coopération pour le français, les enseignants, les apprenants, les formateurs de formateurs (*conseillers pédagogiques*). Ce sont les ressources humaines de la diffusion.

c/ Mais, notamment depuis les années 90⁸⁷³, sont apparus de nouveaux acteurs qui pourraient avoir une certaine influence dans le champ du FLE et dans le champ des coopérations culturelles. En tout cas, ils pourraient être utiles aux projets de l'ACP, quels qu'ils soient. Il s'agit : **i/** des organisations internationales (ONU, UNESCO, OCDE...)⁸⁷⁴; **ii/** des organisations internationales francophones (OIF, AIF, AUF...); **iii/** des bailleurs de fonds (*Banque Mondiale, FED, BID*); **iv/** des fondations privées (*Soros, Schuman, Adenauer, Friedrich...*).

d/ Des marchandises (*livres, méthodes audiovisuelles...*). Ce sont les ressources matérielles du champ.

Chaque pays a son propre domaine, doté d'un nombre d'acteurs institutionnels et « *personnalisables* » plus ou moins grand, d'une configuration plus ou moins complexe. A partir de la description du domaine, l'Attaché en dégagera un champ⁸⁷⁵, c'est-à-dire un concept de travail capable d'organiser, de donner à cet ensemble diffus un vecteur, une ligne directrice, une synergie : « *construire un champ c'est se donner, en tant qu'Attaché Linguistique, le moyen efficace de mener à bien une action sur le réel, nous sommes Attaché linguistique, donc nous construisons ce champ*⁸⁷⁶ ».

Après avoir recensé les acteurs institutionnels identifiables dans le champ colombien, nous dresserons une liste potentielle d'acteurs personnalisables.

2/ Les acteurs institutionnels en Colombie.

En Colombie, on recense les diffuseurs institutionnels directs⁸⁷⁷ suivants :

⁸⁷² Toutes ces distinctions ont été créées par Louis Porcher : *Champs de signes, Etats de la diffusion du français langue étrangère*, Didier, Paris, 1987.

⁸⁷³ PORCHER ne pouvait les évoquer en 1987.

⁸⁷⁴ Voir troisième partie, chapitre 1.

⁸⁷⁵ «*Nous opposons "domaine" à "champ". Le domaine du FLE est concret, il renvoie à une réalité matérielle observable; le champ est abstrait, c'est une création conceptuelle*». Jacques LEYLAVERGNE, op.cit., p 30.

⁸⁷⁶ LEYLAVERGNE J., op.cit., p 16.

⁸⁷⁷ Les diffuseurs économiques participeront aussi à la diffusion du français mais indirectement.

Un acteur central du champ de la diffusion de la langue et de la culture françaises, l'Ambassade de France.

Le SCAC et le BCLE de l'Ambassade de France occupent, dans le champ des acteurs institutionnels, des places privilégiées : c'est eux qui coordonnent et planifient les politiques culturelle et linguistique de la France en Colombie. A cette fin, il dispose d'organismes français, franco-colombiens⁸⁷⁸ et colombiens :

Deux réseaux franco-colombiens.

i/ Le réseau des Alliances Françaises. Il y en a seize en Colombie réparties en 12 villes: *Armenia, Barranquilla, Bogotá*⁸⁷⁹, *Bucaramanga, Cali, Cartagena, Manizales, Medellín*⁸⁸⁰, *Pereira, Popayán, Santa Marta, Valledupar*. Nous remarquons que les Alliances sont regroupées par régions :

- la côte caraïbe et le Nord-est : *Barranquilla, Santa Marta, Cartagena, Valledupar* ;
- le Nord-Ouest de la Colombie : *Bucaramanga* ;
- la zone du café « *eje cafetero* » : *Armenia, Manizales, Pereira* ;
- les régions andines centrales : *Bogotá, Medellín* ;
- la région andine occidentale : *Cali* ;
- le sud de la Colombie : *Popayán*.

ii/ Le réseau des lycées français. Il y en a trois en Colombie :

- un à Bogotá ;
- un à Cali ;
- un à Pereira.

Nota 1 : les deux premiers lycées sont conventionnés avec l'AEFE c'est-à-dire qu'ils ont droit à des subventions ministérielles ; le dernier est en gestion locale.

Nota 2: on trouve, dans le Lycée même de Bogotá, un opérateur des lycées français de Colombie, à savoir le bureau de l'Association des Anciens élèves du Lycée Français Louis Pasteur (ASALF).

Un opérateur ministériel qui a une représentation en Colombie.

L'agence CampusFrance, chargée de la promotion des études universitaires françaises. Elle est située dans les locaux de l'Alliance Française du Centre (*Bogotá*).

⁸⁷⁸ Les Alliances françaises et les lycées français, contrairement à une Ambassade qui est un territoire français, sont des organismes français mais de droit local privé.

⁸⁷⁹ Le Directeur de l'Alliance du CHICÓ gère deux autres Alliances: celle du Centre et la nouvelle AF de Cedritos (voir partie 3, chapitre 7).

⁸⁸⁰ Dotée d'une antenne dans le quartier dit du «*Poblado*».

Un opérateur de l’Ambassade⁸⁸¹ : le Club Concorde⁸⁸², dont la mission officielle générale est de: «*rassembler les Colombiens qui ont reçu une éducation française : ex-élèves des lycées français de Colombie, Colombiens qui ont étudié en France (ou bien dans les universités francophones de Suisse et de Belgique*⁸⁸³), *ex-élèves du lycée Helvetia, étudiants des Alliances Françaises qui peuvent se prévaloir de 400 heures, minimum, de français*»⁸⁸⁴. A cette liste, on peut y ajouter les ex-boursiers du gouvernement français et les ex-étudiants des sections universitaires francophones de Bogotá.

Cependant, il faut noter que les créateurs du Club Concorde avaient prévu d’autres missions, plus spécifiques : «*développer des activités et des programmes pouvant intéresser les membres notamment dans les champs suivants : administration publique, économie, droit, ingénierie, médecine, arts, (tout) en favorisant les activités culturelles dans tous les domaines, en établissant des programmes spécifiques qui permettront le développement intégral...de la citoyenneté*»⁸⁸⁵.

On compte trois représentations du Club en Colombie : une à Bogotá, une à Medellín et une à Cali.

Des associations de professeurs colombiens.

- ACOLPROF représente l’organisme national fédérateur des associations de professeurs⁸⁸⁶. Mais d’autres associations, localisées dans les grandes villes colombiennes, méritent notre attention :

- Celle de **BOGOTÁ**, qui s’appelle ABCPROF⁸⁸⁷.
- Celle de **MEDELLÍN**.
- Celle de **CALI**.

⁸⁸¹ Le Club Concorde est une association de droit local privé. Plus précisément, la « corporation » Club Concorde est, selon le droit colombien, une personne juridique de droit privé dotée d’un patrimoine propre et d’une autonomie administrative. C’est aussi une association d’intérêt public ou social créée à des fins non lucratives et soumise aux lois prévues dans le Code civil. *Constitución de corporación du Club Concorde del 22 de junio del 2000, acta de la Asamblea General del 5 de mayo del 2000.*

⁸⁸² Créé en 1998 par l’Ambassade de France.

⁸⁸³ Les rédacteurs de cet acte notarié auraient pu au moins mentionner le Québec, voire d’autres pays francophones.

⁸⁸⁴ *Constitución de corporación du Club Concorde del 22 de junio del 2000, acta de la Asamblea General del 5 de mayo del 2000.* Traduction libre de: “*Aglutinar a los colombianos que hayan recibido una educación francesa: ex-alumnos de colegios franceses de Colombia, colombianos que hayan estudiados en Francia (o en universidades francófonas de Suiza y Bélgica), ex-alumnos del colegio Helvetia, estudiantes de las Alianzas colombo-francesas que hayan estudiado un mínimo de 400 horas de francés*”.

⁸⁸⁵ *Constitución de corporación du Club Concorde del 22 de junio del 2000, acta de la Asamblea General del 5 de mayo del 2000.* Traduction libre de: “*Desarrollar actividades y programas en los campos de interés para los miembros, especialmente en administración pública, economía, derecho, ingeniería, medicina, artes, estimulando actividades culturales en todas las áreas, estableciendo programas específicos, que permitan el desarrollo integral de diversos sectores de la ciudadanía, con énfasis en aquello cuya labor se centre en la educación, el arte y la cultura*”.

⁸⁸⁶ On dénombre, en Colombie, toutes associations confondues, environ 100 professeurs affiliés. *Entretien avec Madame Juana SALAMANCA, Présidente d’ABCPROF.* Ce sont essentiellement des professeurs d’universités et d’Alliances Françaises.

⁸⁸⁷ Association Bogotá-Cundinamarca de profesores de francés.

- Celle de *BARRANQUILLA*.
- Celle de *TUNJA*.
- Celle de *PASTO*.

Des sections francophones universitaires (ou DFA⁸⁸⁸).

Dans les universités publiques :

- Celle de l'*Université NATIONALE*.
- Celle de l'*Université PÉDAGOGIQUE*.

Dans les universités privées :

- Celle de l'Université de *la JAVERIANA*⁸⁸⁹.
- Celle de l'Université de *LOS ANDES*.
- Celle de l'Université de *LA SALLE*.
- Celle de l'Université *EXTERNADO*.

Des sections bilingues, trilingues de collèges⁸⁹⁰ (à Bogotá et uniquement privées^{891 892}).

- Celle du *DA VINCI (Lycée italien)*⁸⁹³.
- Celle de *HELVETIA (Lycée suisse)*.
- Celle du Lycée *anglo-colombien*⁸⁹⁴.
- Celle de l'*ENGLISH SCHOOL*.
- Celle du *REFUS*.
- Celle du *SIERVAS DE SAN JOSE*.

Des librairies et des bibliothèques françaises⁸⁹⁵.

- La bibliothèque André Maurois (*CIAM*) située dans les locaux de l'Alliance Française du Centre.
- La librairie « *privée* » «*Tiempos Futuros*»⁸⁹⁶.

⁸⁸⁸ Département de Français d'Amérique.

⁸⁸⁹ Dans lequel nous avons donné un cours magistral sur la francophonie caribéenne et nord-américaine.

⁸⁹⁰ En Colombie, on n'utilise pas le terme «*liceo*» mais le terme «*colegio*».

⁸⁹¹ Si les écoles privées proposent le français comme langue d'étude à leurs étudiants, c'est pour conforter leur présence dans le marché linguistique local. En effet, la logique linguistique (*et commerciale*) est simple : plus un institut propose de langues, plus il attirera les parents d'élèves. Or le français jouit en Colombie d'une bonne réputation. **NOTA** : mais ces lieux privés de la diffusion du français n'entrent pas dans le champ d'action de l'Ambassade de France de Bogotá.

⁸⁹² A titre symbolique, nous avons réussi à trouver un établissement public où on enseignait encore le français, il s'agit du Lycée Mercedes Nariño (*banlieue Sud de Bogotá*). Cet établissement doit figurer dans la liste des acteurs institutionnels du champ colombien du français, notamment parce que c'est dans cet établissement que sont envoyés en stage les étudiants de français de l'Université Pédagogique. *Entretien du 24 octobre 2007* avec le Coordinateur de la section française de l'Université Pédagogique.

⁸⁹³ Dans lequel nous avons donné des cours de FLE avec la méthode *Reflets*.

⁸⁹⁴ Une pratique intéressante : dans ce Lycée, et dans le cadre de leur apprentissage du français, les élèves de Terminale peuvent aller passer un an en France, avant d'entrer à l'Université.

⁸⁹⁵ Il existe à Bogotá une «*librería francesa*» mais le fonds en livres en français est peu conséquent et peu actualisé.

⁸⁹⁶ Il faut souligner que cette librairie édite des ouvrages de FLE, ce qui est exceptionnel en Amérique latine. Voir troisième partie, chapitre 13.

3/ Les acteurs personnalisables⁸⁹⁷.

Pour concevoir, à l'intérieur du champ du FLE et de la culture française, des actions planificatrices efficaces, l'Attaché devra non seulement identifier les acteurs personnalisables clefs des dispositifs français et colombiens mais il devra aussi avoir avec eux des relations professionnelles optimales :

Les relations avec les agents de l'administration française.

Dans l'Ambassade.

Préliminaires : au niveau de l'Ambassade, associée par Porcher à «un marché»⁸⁹⁸, l'Attaché devra comprendre rapidement : **i/** les enjeux (économiques, politiques, collectifs voire personnels) entre les différents agents et les services; **ii/** les positions (*luttés, alliances, antagonismes, solidarités*) entre les agents et les services; **iii/** la répartition des biens matériels et des biens symboliques (*satisfactions, espérances*). En fonction de ses différentes observations et analyses, l'Attaché pourra non seulement s'intégrer avantageusement à cet ensemble mais aussi il pourra plus facilement placer ses actions planificatrices dans les diverses programmations du Poste : « *il s'agit de mesurer les marges de manœuvres dont on dispose en amont et en aval, non pas pour faire cavalier seul, mais au contraire pour s'insérer au mieux dans le dispositif fonctionnellement existant...*⁸⁹⁹ ».

Au niveau hiérarchique.

Relations avec le Conseiller culturel et l'Attaché de Coopération éducative.

Au niveau «transversal».

Relations avec : **i/** les responsables et agents de la «*diplomatie politique*» : avec l'Ambassadeur, «*le numéro 2*», le premier Conseiller, le deuxième Conseiller, le premier secrétaire, deuxième secrétaire. Cette équipe de diplomates, proche du chef de mission, forme la *Chancellerie*; **ii/** les responsables et agents du Consulat («*Chancellerie consulaire* »); **iii/** les autres attachés de l'Ambassade : l'Attaché de Coopération culturelle; **iv/** l'Attaché de Coopération éducative, l'Attaché de Coopération universitaire voire avec l'Attaché audiovisuel; **v/** les autres attachés du BCLE; **vi/** les assistants techniques affectés dans les ministères locaux ou dans universités locales...; **vii/** les responsables du «*pôle*» économique (*PEE*).

Hors Ambassade.

Administrations centrales.

⁸⁹⁷ Voir aussi les schémas systémiques de l'introduction générale.

⁸⁹⁸ PORCHER L. : *Enseigner-diffuser le français : une profession*, op.cit., p 56.

⁸⁹⁹ PORCHER L. : *Enseigner-diffuser le français : une profession*, op.cit., p 56.

Relations avec les responsables de la : **i/** DGCID; **ii/** Sous-direction du français; **iii/** DREIC du MEN etc.

Coopération régionale.

Relations avec les attachés linguistiques affectés dans les pays voisins mais aussi avec le Conseiller culturel régional.

Coopération linguistique et culturelle.

Relations avec: **i/** les présidents, le délégué général, les directeurs, les conseillers pédagogiques et les professeurs des centres culturels et des Alliances Françaises ; **ii/** les proviseurs des lycées français.

Relations avec les représentants locaux⁹⁰⁰.

Avec les politiques et les responsables administratifs.

Relations avec : **i/** les politiques locaux; **ii/** les fonctionnaires des administrations éducatives locales⁹⁰¹ : responsables des organismes locaux de diffusion du français et des associations de professeurs; **iii/** les responsables et professeurs des sections universitaires francophones publiques et privées; **iiii/** les responsables et professeurs des sections francophones de collèges publics et privés⁹⁰².

Médias.

Relations avec les journalistes locaux⁹⁰³ (avec la participation de l'Attaché de presse).

Autres relations :

Au niveau du «marketing culturel».

Relations avec les chefs d'entreprises françaises et/ou colombiennes pour négocier d'éventuelles participations financières ou symboliques à des projets linguistiques et/ou culturels⁹⁰⁴.

⁹⁰⁰ Ces relations constituent, selon l'expression de Louis Porcher, «*le capital social*» de l'Attaché.

⁹⁰¹ «*L'attaché représente le Service Culturel de l'Ambassade auprès des institutions universitaires et scolaires du pays et son action génère de l'intérêt pour l'enseignement français*». Profil de l'ACPF de TEL-AVIV, *Transparence 1*, 2008.

⁹⁰² La semaine de la francophonie est l'occasion de rencontres entre acteurs français de la diffusion et responsables locaux : «*(pour l'organisation d'un festival français, il y eut la participation) du service culturel, des entreprises, du PEE, des Alliances, du Lycée français, du bureau de la SFERE, des universités, de la librairie française*». Propos d'Hélène HONNORAT, ACPF à KUALA-LUMPUR, *Formation des nouveaux partants*, Site de l'ACAD-MAEE.

⁹⁰³ Exemple : Madame Sellos-Ramière a accordé 15 interviews à la presse locale (*presse écrite, radio, TV*) pour le lancement de la politique d'accréditation et d'harmonisation des diplômés universitaires entre la France et la Colombie (*voir infra, coopération universitaire*).

⁹⁰⁴ Exemple : la multinationale CARREFOUR et la compagnie aérienne AIR FRANCE ont participé, à Bogotà, à l'événement «*Célébration de la Francophonie et de la langue française*» du 20 au 27 mars 2007. A noter aussi la participation d'autres ambassades : celle de Suisse, d'Algérie (*depuis cette année*

Au niveau multilatéral.

Relations avec les responsables des organismes régionaux et multilatéraux de la coopération.

B/ Evolutions possibles du champ.

Une bonne maîtrise du champ permettra à l'attaché de modifier sa configuration, en fonction d'évolutions dont il ne sera pas parfois responsable :

i/ Evolutions administratives : il peut être décidé : **a/** d'une restructuration du dispositif local de coopération⁹⁰⁵, **b/** de la réintroduction de la langue française dans le système éducatif.

ii/ Evolution du nombre d'apprenants : si le responsable d'un établissement scolaire décide de faire étudier à ses élèves le français, ce même établissement rentrera dans le champ du FLE.

iii/ Les rapports entre les acteurs du champ du FLE : les rapports entre les acteurs du champ du FLE peuvent être conflictuels et peuvent perturber la dynamique d'un centre d'apprentissage et, par conséquent, du champ du FLE. Vu le nombre d'acteurs dans le champ du FLE, nous ne pourrions présenter toutes les situations délicates. C'est pourquoi, nous prendrons exemple sur les relations des enseignants avec les autres acteurs du champ. Contrairement aux décideurs des ministères et des ambassades, les professeurs de FLE diffusent directement le français auprès des apprenants. Donc, sans eux, point de diffusion. Cette position de «*derniers maillons de la chaîne «FLE»*» est parfois très lourde à assumer. Il faut avoir été enseignant de FLE (*ou enseignant tout court*) pour comprendre cette pression qui vient du statut que l'on a dans une hiérarchie éducative. Les enseignants de FLE seraient largement les «*dominés*»⁹⁰⁶ du champ. En effet, ils doivent, si nous prenons l'exemple d'un professeur exerçant dans une Alliance : **i/** suivre les conseils et les directives de leur Conseiller pédagogique ; **ii/** suivre une méthode de FLE souvent imposée par l'Attaché ou/et le Conseiller pédagogique de l'Alliance, ce qui laisse à l'enseignant une liberté pédagogique limitée⁹⁰⁷; **iii/** tenir compte des décisions du Directeur d'Alliance, a fortiori si celui-ci est en même temps Conseiller pédagogique; **iv/** tenir compte des souhaits des élèves et des parents d'élèves. Les élèves d'une Alliance sont des «*clients*» qui payent des prestations. Si l'on devait mettre en place une enquête d'opinion destinée à des professeurs de FLE, il serait indispensable de comprendre ces multiples pressions qu'ils subissent quotidiennement. Il faudrait leur poser des questions sur les relations

observatrice dans les Institutions Francophones internationales), de Belgique, d'Egypte, du Canada, du Liban, du Maroc et de Roumanie.

⁹⁰⁵Exemple 1 : un Directeur d'AF devient Délégué Général des Alliances Françaises à la place de l'Attaché culturel.

Exemple 2 : l'Ambassadeur décide d'enrichir son SCAC d'un nouvel expert chargé d'étudier le système éducatif local.

⁹⁰⁶ Selon la terminologie de PORCHER.

⁹⁰⁷ Le degré extrême de précision des nouveaux référentiels européens limite encore plus cette «*liberté pédagogique*».

qu'ils ont avec leurs supérieurs hiérarchiques, sur leur degré d'intégration dans la structure où ils enseignent, voire sur leurs revendications salariales⁹⁰⁸.

En conclusion, de nombreux événements administratifs ou humains peuvent survenir dans le champ. L'Attaché pourra même devenir l'observateur privilégié des effets de ses propres actions: *« l'Attaché c'est à la fois un théoricien, un observateur et un homme de terrain. Cette polyvalence est bien une des originalités de cette fonction puisqu'elle pourrait aboutir à un paradoxe : il doit donc sans cesse théoriser sa propre action, passer de la théorie à l'action, de l'action à la théorie. Ce sera à lui de saisir les moments où il faudra glisser de l'une à l'autre ou de l'autre à l'une selon les finesses de la situation et les avancées ou les reculs de son projet de planification linguistique »*⁹⁰⁹.

Une fois que le domaine et le champ auront été appréhendés et délimités, d'autres instruments d'analyse seront particulièrement utiles pour la mise en œuvre de la planification linguistique :

II/ Les enquêtes sociolinguistiques et la recherche d'indicateurs sociolinguistiques.

Les savoirs en sciences sociales sont de plus en plus valorisés dans la mesure où l'Attaché est aussi, selon la précision de Porcher : *« un enquêteur social »*. A cette fin, il doit être capable de créer, à partir d'enquêtes, des données chiffrées significatives pour améliorer la diffusion du français dans le pays où il exerce : *« pour introduire le changement nécessaire, c'est-à-dire la pratique de la diffusion de la langue et de la culture française dans tous leurs aspects, il est indispensable que l'Attaché linguistique dans sa formation spécifique (ou fonctionnelle si préfère), soit doté des instruments d'analyse objectivée d'une situation globale⁹¹⁰ »*. En effet, la mise en place d'enquêtes sociales et sociolinguistiques sera particulièrement appréciée et précieuse car elles permettront à l'Attaché : **i/** d'avoir un contact direct avec des acteurs du champ du FLE et, éventuellement, avec les représentants des publics potentiels à interroger; **ii/** de planifier ses actions linguistiques en fonction de résultats précis, de pourcentages, de graphiques: *« la connaissance des tendances qui président au choix du français chez les candidats à l'apprentissage de cette langue est indispensable pour déterminer quelle sera la stratégie retenue parmi toutes celles qui s'offrent à l'Attaché linguistique en tant que décideur⁹¹¹ »*. Il pourra aussi utiliser avantageusement les résultats des statistiques officielles du pays si elles ont été recueillies selon des méthodes modernes et fiables⁹¹²; **iii/** d'élargir l'offre en cours de FLE. Une des missions de l'Attaché est bien sûr de chercher à conquérir de nouveaux marchés linguistiques. C'est la raison

⁹⁰⁸ En Colombie, dans certaines Alliances de Province, des professeurs locaux gagnent 10.000 pesos par heure de cours soit, environ, 3 euros... parfois même rien du tout s'ils sont encore étudiants. Comment, dès lors, leur reprocher leur *« manque de motivation »* ?

⁹⁰⁹ LEYLAVERGNE J., op.cit., introduction générale.

⁹¹⁰ PORCHER Louis : *Enseigner-diffuser une profession*, Paris, Hachette, 1987, p36.

⁹¹¹ LEYLAVERGNE J., op.cit., p 331.

⁹¹² En Colombie, c'est le DANE (*Departamento Administrativo Nacional de Estadística*) qui est chargé de donner des études statistiques de la population colombienne. Site du DANE, http://www.dane.gov.co/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

d'être de la diffusion. L'enquête d'opinion doit aussi servir à la promotion du français.

L'enquête préliminaire, l'enquête «imaginaire».

Jacques Leylavergne propose un « *questionnaire imaginaire* »⁹¹³ conçu à partir d'un chapitre du livre de Louis Porcher « *enseigner-diffuser le français* »⁹¹⁴. Ce questionnaire, que l'on pourrait facilement adapter à la situation colombienne, permettrait aussi de guider l'Attaché pour concevoir, en fonction des réalités à étudier, d'autres questionnaires.

Exemples de publics à enquêter⁹¹⁵.

. *Les Français installés en Colombie*⁹¹⁶. Ils ne fréquentent par forcément les centres culturels français. Mais on doit pouvoir les rechercher, notamment en s'adressant au service des immatriculés de l'Ambassade de France.

. *Les communicateurs (apprenants influents)* : **i/ les journalistes; ii/ les publicitaires; iii/ les voyageurs.** Les professionnels du tourisme colombien sont sûrement en quête de touristes francophones. Ils représenteraient un marché conséquent; **iv/ les décideurs** : - les chefs d'entreprise. Ils devraient être très intéressés par la maîtrise du français. En effet, cette langue leur permettrait de développer leurs affaires dans des pays francophones, - les hauts fonctionnaires, - les responsables politiques, les élites locales. Ces enquêtes pourront être avantageusement suivies de propositions de formations.

Les inactifs : **i/ les demandeurs d'emploi.** L'intérêt est évident : la maîtrise d'une langue internationale ne pourrait que favoriser la recherche d'un bon emploi; **ii/ les femmes au foyer; iii/ les retraités** : en France, il existe de plus en plus de formations universitaires pour les «seniors». Pourquoi pas en Colombie ? En tout cas on ne peut négliger ce public-là qui ne demande qu'à se cultiver.

. *Les francophones colombiens.* Nous proposerons, dans le cadre de la diffusion-réception du français, deux enquêtes d'opinion : l'une destinée aux élèves actuels du Lycée français, l'autre aux anciens élèves. Ces enquêtes représentent des instruments fiables de la coopération linguistique. Vu la dimension des comptes rendus auxquels elles ont donné lieu, nous avons choisi de les présenter à la fin de ce chapitre consacré à la coopération linguistique⁹¹⁷.

III/ Les axes principaux de la coopération linguistique.

⁹¹³ « Aussi avons-nous créé un questionnaire comme concept opératoire initial que nous appellerons : « questionnaire imaginaire ». LEYLAVERGNE J., op.cit., p337.

⁹¹⁴ (D'après) Louis PORCHER, *Enseigner-diffuser le français : une profession*, op.cit., pp58-68.

⁹¹⁵ Sources :

- PORCHER L. : *Enseigner-diffuser le français : une profession* op.cit., pp 36-37.

- LEYLAVERGNE Jacques., op.cit. Le questionnaire est présenté dans son intégralité dans les Annexes I et II de cette thèse.

⁹¹⁶ Les Français installés dans un pays peuvent devenir de véritables alliés pour l'expansion de notre langue, notamment parce qu'ils connaissent les clés des sociétés locales.

⁹¹⁷ Voir troisième partie, chapitres 5 et 6.

La coopération linguistique peut se décliner autour de multiples axes. L'organigramme du MAE de 1992-1993⁹¹⁸ nous en indique quelques-uns⁹¹⁹:

- . Formation initiale et continue des enseignants de français.
- . Stages longs pour les formateurs étrangers.
- . Liaison avec les associations de professeurs de français langue étrangère et la Fédération Internationale des professeurs de français.
- . Liaison avec les intervenants spécialistes de français langue étrangère.
- . Centres de ressources documentaires et d'information.
- . Choix et production de matériels pédagogiques.
- . Promotion de la langue française.
- . Programmes et contenus d'enseignement.
- . Certifications.
- . Place de l'enseignement du français dans les systèmes éducatifs⁹²⁰.

Mais, en fonction des réalités et des nécessités locales, d'autres axes peuvent être conçus. A titre d'exemple, nous avons reproduit un tableau qui représente les actions de coopération prévues dans les programmations des politiques linguistiques et éducatives des SCAC de quelques pays européens (PECO)⁹²¹ :

Priorités affichées/pays	Bulg.	Chy.	Esto.	Hong.	Letto.	Litua.	Malte	Pol.	Rép.Tche.	Rouma.	Slov.	Slovénie
Plurilinguisme précoce						3						
Appui au primaire	1											
Appui au secondaire		1	3	1	2	2	1	3	1	1	2	1
Appui aux sections bilingues	2				1	1		1	2	2	1	1
Appui au supérieur	3	2	2	2					3			
TICE	3	1								4		
Certification		1									3	1
Plan pluriannuel	1	3	1						4	3	4	2
Coopération avec MEN local				1								
Soutien aux associations			4		3		2	2				
Actions de communication							3	2				

Commentaires : il ressort de l'analyse de ce tableau, ce classement des actions de coopération :

- 1- appui au secondaire.
- 2- appui aux sections bilingues.

⁹¹⁸ Voir Annexe 6. L'organigramme de 2006 (Annexe 7) est beaucoup plus laconique.

⁹¹⁹ Nous reprendrons, à la suite, tous ces axes mais dans un ordre différent.

⁹²⁰ Voir troisième partie, chapitre 3.

⁹²¹ *La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'union européenne (1995-2005)*, op.cit. Pour chaque pays, ce tableau offre un classement des actions prioritaires.

- 3- plan pluriannuel.
- 4- appui au supérieur.
- 5- certification.
- 6- soutien aux associations.
- 7- TICE.
- 8- actions de communication.
- 9- coopération institutionnelle avec MEN.
- 10- appui au primaire.
- 11- plurilinguisme précoce.

Les actions qui tendent à une diffusion de notre langue dans les systèmes éducatifs locaux sont nettement privilégiées. Nous pouvons aussi nous rendre compte à quel point on laisse, malgré les contraintes actuelles, une certaine liberté aux planificateurs dans le choix de leurs priorités.

A/ Axes principaux de la coopération linguistique.

Premier axe : *formation des professeurs et soutien aux associations de professeurs.*

Suite à la réforme de 1999⁹²², il avait été décidé : **i/** que les activités pédagogiques, notamment la formation des enseignants, ne représenteraient plus qu'un tiers des activités courantes d'un ACPF; **ii/** qu' un autre tiers serait désormais consacré à la promotion de la langue française (*expositions, présentation de la francophonie aux lycées et collèges*); **iii/** qu'enfin, un dernier tiers serait dédié, au moyen d'enquêtes, à la recherche d'informations sur le personnel enseignant local mais aussi sur les élèves. Cependant, même si les missions pédagogiques ne sont plus, désormais, les priorités de l'Attaché, il n'en demeure pas moins qu'elles existent toujours et qu'elles représentent, parfois, l'activité majeure de la coopération linguistique de quelques Postes. Par exemple, sur le site Internet du Poste de Bogotá, seules les actions pédagogiques formatrices étaient, à une époque, mentionnées⁹²³: « *la création de filières complètes de formation de professeurs de français au sein des universités colombiennes (maîtrise) constitue un réel enjeu pour répondre à la demande croissante de formation en français...étant donné l'accroissement important de la demande en FLE, la formation de formateurs constitue toujours pour ce poste, dans ce secteur d'activités, une priorité. Ce poste considère comme une priorité d'élever la formation des enseignants de français des Universités. Ce poste entend favoriser le développement du français dans les collèges bilingues par un appui logistique (fourniture de matériel pédagogique, formation des enseignants, conseil dans le domaine des cursus)*⁹²⁴ ».

Les crédits des Postes consacrés à la formation initiale et continue des professeurs peuvent représenter une grande part du budget de la coopération bilatérale. A titre d'exemple, dans les PECO, la formation initiale des

⁹²² Voir première partie.

⁹²³ Depuis l'arrivée de Madame SELLOS-RAMIERE, le site de l'Ambassade offre une description très complète des activités du BCLE et notamment des activités liées à la coopération universitaire.

⁹²⁴ Site de l'Ambassade de France en Colombie, http://www.ambafrance-co.org/article.php3?id_article=281, 2007, (lien brisé).

professeurs universitaires de français correspond à «**30% de la part de programmation consacrée aux français (sic)...Les deux tiers des crédits étaient absorbés par la rémunération des personnels (et notamment des lecteurs de français)**»⁹²⁵.

Les formations pédagogiques offrent de nombreux intérêts : **i/** elles représentent des «*actions à fort effet multiplicateur*»⁹²⁶. Une fois en possession des dernières nouveautés pédagogiques, les formateurs de formateurs pourront ensuite les transmettre, progressivement, aux professeurs ; **ii/** elles peuvent avoir des retombées dans d'autres domaines culturels : traduction, art et culture, médias ; **iii/** elles permettent d'accentuer le degré de compétence des professeurs. Elles donnent ainsi une bonne image de la pédagogie française. La diffusion peut aller en deçà d'une salle de classe : «*la formation d'enseignants est une des choses que, nous français, savons faire, c'est même sur ce plan que l'on nous reconnaît le plus de compétences. Il n'est que de recueillir à ce propos les discours de nos collègues latinos (sic)*»⁹²⁷. A défaut, les professeurs devront se charger, eux-mêmes, de leur formation⁹²⁸.

1/ Formation de formateurs sur place⁹²⁹.

Les actions de formation organisées par l'ACPF pourront être effectuées dans plusieurs institutions «*françaises*» ou locales : les Alliances Françaises, les DFA (*Département de Français d'Amérique*), les DEF⁹³⁰, les filières francophones, les facultés de pédagogie⁹³¹.

Dans les Alliances Françaises, la formation de formateurs (*ou «ingénierie de formation»*) est assurée, soit par un Conseiller pédagogique, soit par l'Attaché de Coopération pour le Français. Ce sont les garants du niveau pédagogique des professeurs qui y enseignent. Dans le cadre des AF, l'Attaché pourrait : **i/ «organiser, en partenariat avec l'Association des professeurs de français et les Alliances Françaises locales, des stages de formations continues pour les professeurs de français du primaire, du secondaire, et des centres de Langues**

⁹²⁵ *La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'union européenne (1995-2004)*, op.cit.

⁹²⁶ Enquête du CEPEC, op.cit.

⁹²⁷ CHAREAUDEAU Patrick : La politique linguistique en Amérique latine, *Les Cahiers de l'ADISFLE*, numéro 7 : *Les politiques linguistiques*, Actes des 15^{ème} et 16^{ème} Rencontres, Paris, janvier 1995, p 103.

⁹²⁸ C'est un vœu pieu, davantage respecté dans les «*grandes Alliances*» que dans les «*petites*». Dans une AF de Colombie, nous avons même vu, en guise de cours, des cahiers d'élèves remplis de conjugaisons. Ils avaient passé l'année à recopier le Bescherelle. A la décharge de ces professeurs, il faut dire qu'ils ont à peine une existence officielle et souvent ne sont pas payés (*stagiaires*). En outre, comment trouver, au fond de la Colombie, des professeurs à la fois vraiment bilingues, compétents et corvéables à merci?

⁹²⁹ En aucun cas les attachés n'interviendront dans des lycées français, domaines pédagogiques des Inspecteurs Généraux et des IPR-IA (*Inspecteurs Pédagogiques Régionaux*) en mission et mandatés par l'AEFE.

⁹³⁰ Département d'Etude de Français. Ces départements assurent la formation des futurs enseignants de français, d'où leur considérable importance.

⁹³¹ Dans le secteur public colombien, c'est dans les départements universitaires que les professeurs de français sont formés. En Colombie, cette mission est assurée par l'Université pédagogique. Mais, comme on le verra (*troisième partie, chapitre 3*), le français a disparu du secteur public colombien. Ainsi, même si cette mission didactique de l'Université Pédagogique existe encore, elle n'en demeure pas moins menacée.

des universités⁹³²»; **ii/** visiter tous les professeurs d'une Alliance⁹³³ et proposer des réunions pédagogiques afin de rectifier, en groupe, les erreurs pédagogiques et/ou de didactique observées. Les ACPF exerceront dans les AF leur fonction d'expert mais avec une perspective et un point de vue très différents des directeurs qui sont de moins en moins pédagogues et de plus en plus commerciaux⁹³⁴ : «*la création du corps des Attachés de Coopération Linguistique et Éducative est une excellente mesure pour les établissements culturels, parce que ces agents ont une légitimité⁹³⁵ pour porter un regard au sein même de nos établissements. Nous y avons des responsables pédagogiques, des directeurs de cours, des coordinateurs, certes, mais nous avons besoin d'un regard tout de même plus large, horizontal, transversal, afin d'avoir une idée plus claire de ces publics qui apparaissent ici et là⁹³⁶*». Même si cette citation peut paraître vieillie, elle apporte un élément essentiel : du haut de son Ambassade, ACPF a davantage de «*recul pédagogique*» ; **iii/** organiser les formations à distance⁹³⁷.

Exemple de formations de formateurs : une coordination pédagogique organisée par un ACPF de Bogotá.

Nous mentionnerons, à titre d'exemple, la réunion du 6 décembre 2004 dirigée par Jacques Leylavergne et à laquelle ont assisté tous les coordinateurs pédagogiques des AF de Colombie. En effet, l'Attaché linguistique est officiellement Coordinateur pédagogique de toutes les Alliances Françaises⁹³⁸⁹³⁹. Ces réunions sont nécessaires : non seulement elles permettent de donner une cohérence pédagogique au réseau des alliances mais aussi elles permettent aux coordinateurs de partager leurs différentes expériences pédagogiques.

L'Attaché et les coordinateurs se sont mis d'accord pour : **i/** réduire le nombre de manuels en usage dans le réseau (*cohérence pédagogique*). Avant 2001, dix manuels circulaient. En 2004, il y en a seulement deux : *Reflets et Forum*; **ii/** harmoniser les contenus et la durée des modules. Toutes les alliances doivent progresser de la même manière pour éviter des décalages très dommageables

⁹³² Profil de l'ACPF de SAO-PAULO, *Transparence 1*, 2006.

⁹³³ «*Il (l'ACPF) effectue des observations de classes*». Profil de l'ACPF de DAMAS, *Transparence 1*, 2005.

⁹³⁴ C'est le moment d'évoquer la situation des directeurs d'AF (*recrutés localement*) qui n'ont, bien souvent, aucune formation pédagogique spécifique. Ce manque de formation en FLE peut ne pas gêner certains responsables des services culturels français. Le directeur «*doit faire ses preuves...* ».

⁹³⁵ ...notamment parce qu'ils sont, en général, professeurs titulaires du MEN et spécialistes en FLE.

⁹³⁶ Propos de Monsieur Alain FOHR (*Direction des échanges culturels et artistiques*) : *Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*, Actes, MAE, Paris, septembre 1992, p 44.

⁹³⁷ L'Ambassade de France de Bogotá est centre d'examen régional du master 1 de FLE (*CNED - Université Stendhal*).

⁹³⁸ Désormais, en Colombie, c'est Madame Anne-Marie ROUSSEAU, en poste dans la nouvelle Alliance de Cedritos, qui exerce désormais la fonction de Coordinatrice pédagogique Générale des Alliances françaises. Cette nouvelle configuration permet à l'Attachée en poste dans l'Ambassade, d'être déchargée d'une tâche particulièrement prenante.

⁹³⁹ Cette réunion, qui a eu lieu au SCAC de l'Ambassade de France, a donné lieu à la publication d'un document intitulé : *Lettre de cadrage pédagogique et didactique de la coordination des Alliances françaises de Colombie, bilan de la réunion annuelle*.

pour les élèves qui, par exemple, changeraient d'Alliance en cours d'année ; **iii/** prévoir des actions de formations régionales. Des actions pédagogiques ont eu lieu entre les trois alliances de la «zone du café» : *Manizales, Pereira, Armenia*; **iv/** mettre en place des stages et des formations à distance afin de professionnaliser le corps enseignant; **v/** concevoir une formation spécifique pour les coordinateurs pédagogiques : aide à la préparation du DAEFLE (*financée par le SCAC*); **vi/** organiser une formation sur les nouvelles épreuves du DELF et du DALF qui vont être désormais conçues en fonction des référentiels du Cadre Européen Commun de Référence; **vii/** confier à l'Alliance de Medellín l'expérimentation de la réforme du niveau 3 de la méthode *Reflets*; **viii/** mettre en place le programme «SOS Alliance» destiné aux apprenants en difficulté; **ix/** prévoir des visites de classe systématiques par les coordinateurs pédagogiques : nous rappelons que la plupart des professeurs des petites Alliances sortent à peine de l'Université ou y sont encore (*tutorat*); **xii/** rendre homogènes et standardisées les attestations de langue. Les élèves devraient pouvoir justifier de leur niveau de langue où qu'ils aillent en Colombie; **xiii/** diffuser le TCF qui représente une nouvelle forme d'attestation du niveau de langue; **x/** Enfin, ils se sont mis d'accord pour que les professeurs remplissent désormais un cahier de préparation de leurs cours afin de pouvoir être consulté à tout moment par le Coordinateur. Les professeurs devront pouvoir démontrer qu'ils pratiquent une pédagogie par objectifs.

2/ Formations extérieures.

Formations en France, stages et bourses.

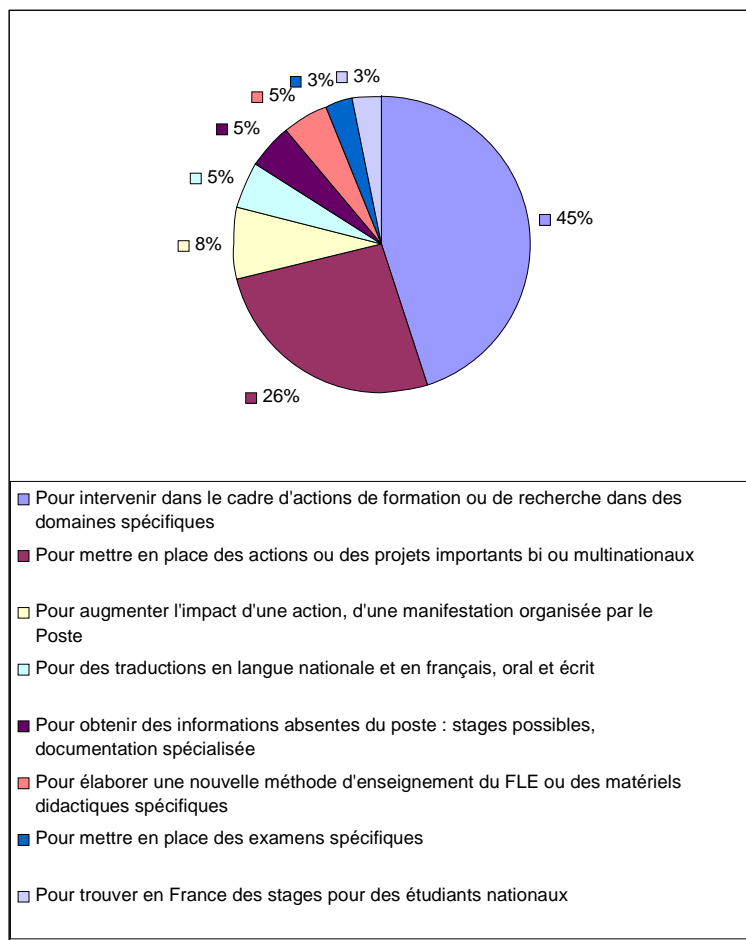
L'ACPF, en cooptation avec les directeurs de centres culturels, devra aider les professeurs et les étudiants à obtenir des formations, des stages ou des bourses d'étude en France. Un professeur colombien peut vouloir achever sa formation en France (*thèse, master...*) ou suivre des formations courtes : « *l'ACF est chargé d'assurer la sélection de professeurs/étudiants pour des stages de perfectionnement en France*⁹⁴⁰ ». Le BCLE finance, à cet effet, trois bourses par an pour que des professeurs puissent suivre des stages de courte durée à l'UFC⁹⁴¹ de Besançon.

Interventions d'experts.

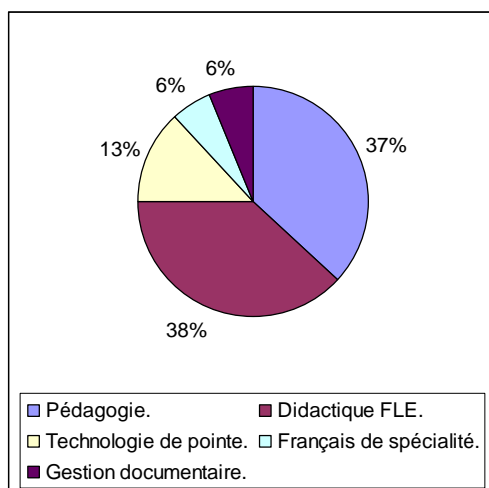
D'après l'enquête du CEPEC, les experts extérieurs peuvent être appelés :

⁹⁴⁰ Profil de l'ACPF de RIO-DE-JANEIRO, *Transparence 1*, 2006

⁹⁴¹ Université de Franche-Comté.



Et dans les domaines suivants :



Types d'experts.

Afin d'organiser localement des actions formatrices, les attachés peuvent avoir recours aux types d'experts suivants: professeurs universitaires, professeurs universitaires spécialistes du FLE, experts des politiques linguistiques

européennes, experts détachés au CIEP⁹⁴², experts de la DREIC, experts des CNDP, experts et pédagogues de l'Alliance Française de Paris, experts des maisons d'édition⁹⁴³. Certains attachés sont plutôt rétifs à ces interventions, estimant qu'elles pourraient leur nuire à leur «*prestige pédagogique*» local.

Les professeurs colombiens ont pu bénéficier de la venue de : **i/** Claude Germain, Professeur Honoraire Université du Québec à Montréal, spécialiste en Didactique du français^{944 945}; **ii/** de Patrick Riba⁹⁴⁶, responsable du Bureau DELF-DALF au CIEP qui a dispensé une formation sur les évaluations dans le cadre du CECR; **iii/** de Monsieur Galvez, de l'Université de Besançon (CLA)⁹⁴⁷; **iv/** de Madame Cerdan, chargée de programme au CIEP. Elle a formé des professeurs pour les accréditer à corriger les examens DELF et DALF. Désormais 30 professeurs colombiens sont accrédités. Ils pourront, à leur tour, former leurs collègues des AF; **v/** de Monsieur Claude Beaudoin du CASNAV⁹⁴⁸ qui a réalisé un séminaire «*Petits Princes*» sur l'enseignement précoce et sur l'enseignement aux adolescents. Cette intervention, dont l'intitulé exact était «*gestion des groupes d'enfants et d'adolescents en classe de FLE*», était organisée par l'Alliance Française de Medellín⁹⁴⁹.

⁹⁴² De nombreux fonctionnaires du MEN (*IA-IPR, IEN, professeurs certifiés et agrégés spécialisés...*) sont détachés au CIEP, organisme dans lequel ils ont le statut de chargés de mission et pour lequel ils peuvent effectuer des missions d'expertise ou de formation à l'étranger. La coopération par missions de moyenne durée représente l'avenir des coopérations françaises.

⁹⁴³ Si une nouvelle méthode de FLE devait être diffusée dans les Alliances Françaises de Colombie, la maison d'édition organiserait et assurerait à ses frais des plans de formations pour les professeurs locaux. C'est pourquoi, en Colombie, la méthode *Reflets* risque de disparaître. Il y aurait des pressions éditoriales pour imposer une nouvelle méthode. C'est d'ailleurs ce qui arriva... (*Rajout du 27/01/2009*).

⁹⁴⁴ ...dans le cadre du XIX^{ème} Congrès national de l'Association des professeurs de français qui avait eu lieu les 6,7 et 8 septembre 2007 à Cali. Le thème était : «*le français en Colombie : enjeux pédagogiques et culturels* ». Ce Congrès a aussi évoqué les deux sous-thèmes suivants :

L'enseignement du français dans le système éducatif colombien :

- Le français dans le cursus d'enseignement préscolaire, primaire et supérieur.
- Méthodes, approches et matériaux pour l'enseignement du français.
- Élaboration de matériaux pour l'enseignement du français.
- Intégration des TIC dans le cursus.
- Le texte littéraire dans le cours de français.
- Le français sur Objectifs Spécifiques (*FOS*).
- Rapport langue-culture dans l'enseignement et l'apprentissage du français.

Dialogue Colombie-monde francophone :

- Regards croisés : Colombie-pays francophones.
- Le français dans l'entreprise colombienne.
- Le français dans le milieu artistique colombien.
- Le français et la recherche scientifique.

⁹⁴⁵ Notons aussi que l'actuelle ACPF de l'Ambassade, Madame Sellos-Ramière, avait organisé, en 2006 et avec l'association Acolprof, la participation de professeurs colombiens au Congrès international Sedifrale (*Séminaire des professeurs latino-américains de FLE*).

⁹⁴⁶ ...dans le cadre du septième séminaire national des professeurs de français de Colombie.

Voir le programme général du séminaire sur le site de l'Ambassade de France :

http://www.ambafrance-co.org/article.php3?id_article=707, 2007, (*lien brisé*)

Voir aussi : http://www.ambafrance-co.org/article.php3?id_article=581, 2007, (*lien brisé*)

⁹⁴⁷ Voir le programme sur le site de l'Ambassade de France : http://www.ambafrance-co.org/article.php3?id_article=961, 2007, (*lien brisé*)

⁹⁴⁸ Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage.

⁹⁴⁹ A titre de curiosité, voici un des postulats de l'intervenant, Monsieur BAUDOIN qui justifie, à la fois sa venue et la formation qu'il avait choisie: «*compte tenu de la croissance du programme Petits Princes, qu'il s'agisse des cours internes Alliances Françaises ou des cours externes...nous ressentons continuellement le besoin de former des professeurs. C'est pourquoi, depuis 2004, nous proposons un*

Exemples d'organismes formateurs.

Afin d'étudier les possibilités de bourses et de stages pour les professeurs et les étudiants locaux, l'Attaché devra avoir une excellente connaissance des organismes de formation français et de leur fonctionnement⁹⁵⁰ : « *une très bonne connaissance du fonctionnement de l'enseignement Supérieur et de la Recherche en France dans le domaine du français ... (permettra) une meilleure action sur le terrain*⁹⁵¹ ». En effet : « *l'évolution du poste fait qu'il (ACPF) devra être capable de développer une stratégie et une mise en œuvre de formation et de préparation à des diplômes français à distance, en partenariat avec une ou plusieurs universités françaises*⁹⁵² ».

Nous avons recensé les organismes suivants : **i/** les universités françaises et européennes⁹⁵³; **ii/** le MAEE qui propose plusieurs stages de FLE par an : « *le ministère des Affaires étrangères propose trois stages modulaires aux professeurs et formateurs de français langue étrangère (FLE) et français langue seconde (FLS) : deux sessions (hiver et été) de formation sur l'enseignement du FLE et du FLS et un stage sur l'ingénierie de la formation à distance*^{954 955} »; **iii/** le CIEP; **iv/** l'Alliance Française de Paris qui organise régulièrement des stages, des séminaires de FLE et même des missions de formateur de formateurs etc...

3/ Soutien pédagogique aux professeurs.

Dans ce cadre, l'Attaché devra : **i/** soutenir les manifestations internationales des associations françaises de professeurs : « *l'agent aura pour tâche de préparer la réunion régionale de la FIPF prévue en 2010*⁹⁵⁶ »; **ii/** soutenir les associations locales de professeurs de français: « *il (l'ACF) travaille de concert avec la Fédération des associations de professeurs de français et les sept associations régionales de professeurs de français*⁹⁵⁷ ». Elles représentent des relais des Postes, il serait incohérent de les ignorer. En outre, elles diffusent les

séminaire annuel qui va dans le sens de la formation continue car les professeurs doivent faire face de plus en plus à des situations auxquelles ils ne sont pas toujours préparés. Ce séminaire acquiert donc une valeur pratique car il traite d'aspects ponctuels de l'enseignement du FLE à un public d'adolescent. L'invitation s'étend à tous les professeurs d'Alliances françaises » Rapport du Troisième séminaire «Petits Princes», octobre 2006. Ce rapport nous a été aimablement communiqué par Madame SELLOS-RAMIÈRE.

⁹⁵⁰ A ce titre, l'ACPF devra connaître le nouveau dispositif «LMD» : licence-master-doctorat (ou 3/5/8). Pour faciliter la mobilité des étudiants européens (système des équivalences), les diplômes du DEUG et de la Maîtrise n'existent plus. Tous les cours en Europe sont semestrialisés et chaque semestre correspond à 30 ECTS. « *En complément de ses compétences d'expert, le candidat possédera une très bonne connaissance du nouveau dispositif universitaire français (L/M/D en langues et en français langue étrangère, en particulier).* Profil de l'ACPF de MEXICO, *Transparence 1*, 2006.

⁹⁵¹ Profil de l'ACPF d'Alger, *Transparence 1*, 2006.

⁹⁵² Profil de l'ACPF du CAIRE, *Transparence 1*, 2006.

⁹⁵³ Profil de l'ACPF de MEXICO, *Transparence 1*, 2006.

⁹⁵⁴ site Internet MAEE : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/francophonie-langue-francaise_1040/langue-francaise_3094/enseigner-francais_11872/formations-pedagogiques-linguistiques_11873/stages-france-pour-les-professeurs-francais_11874/index.html

⁹⁵⁵ Voir aussi les stages d'été et d'hiver du BELC (avec la participation de la Sous-direction du français).

⁹⁵⁶ Profil de l'ACPF de SYDNEY, *Transparence 1*, 2006.

⁹⁵⁷ Profil de l'ACPF de SYDNEY, *Transparence 1*, 2006.

nouvelles pratiques pédagogiques : « *il faut reconnaître que durant ces années (années 80), (il) s'est fait un travail considérable de formation pédagogique...du fait que les bureaux d'action pédagogiques travaillaient en relation étroite avec les associations locales, ce qui est, dans ces pays (d'Amérique du Sud) un des facteurs principaux de réussite*⁹⁵⁸ ». Pour bien se rendre compte des services que peuvent rendre les associations de professeurs à un SCAC, voici toutes les fonctions officielles d'Abcprof, une des associations colombiennes de professeurs de français⁹⁵⁹ :

- « *L'association travaille à l'excellence professionnelle, académique et culturelle de ses membres au moyen de cours, de publications, de séminaires, de conférences, d'expositions et d'ateliers.*
- *Elle informe sur les cours et les bourses qui sont offertes dans les pays francophones.*
- *Elle encourage les échanges d'information entre les membres de l'association et les professionnels des autres disciplines, les institutions identiques (dans les aspects académique, professionnel, culturel et technique) tant au niveau national qu'international).*
- *Elle incite les relations entre les membres de l'association et les professeurs des pays francophones.*
- *Elle encourage les relations amicales et de solidarité professionnelle entre les membres de l'association...».*

Cette association recevait de l'aide de l'Ambassade de France mais elle a été supprimée. Or la Présidente de l'association, Madame Salamanca, voudrait que l'Ambassade s'investisse de nouveau et intervienne au niveau : **i/** de la formation de professeurs; **ii/** des aides pédagogiques et matérielles; **iii/** des bourses d'études⁹⁶⁰; **iv/** de la politique des assistants de langue⁹⁶¹; **v/** des installations des associations. Contrairement au Club Concorde, à l'ASALF et à EduFrance (*CampusFrance*), les associations de professeurs de français colombiens ne disposent pas de locaux situés dans un des bâtiments du réseau culturel français. Lors de notre enquête sur Abcprof, nous nous sommes d'ailleurs rendu chez Madame Juana Salamanca. Elle nous a précisé, qu'à une époque, Acolprof avait ses bureaux dans l'Ambassade. Cependant, selon, cette fois-ci, Jacques Leylavergne, les responsables des associations colombiennes n'assuraient pas vraiment la permanence dans le bureau qui leur avait été prêté au CIAM. L'ACPF a donc dû supprimer les aides qui leur avaient été octroyées⁹⁶². Depuis lors, Madame Salamanca regrette de n'avoir aucun contact avec l'Ambassade. Cette anecdote nous permet de signaler que dans un champ du français les relations humaines peuvent être complexes. Mais, quels que soient les torts de l'association, la vocation du SCAC est de nouer

⁹⁵⁸ CHAREAUDEAU, Patrick : La politique linguistique en Amérique latine, *Les Cahiers de l'ADISFLE*, numéro 7 : *Les politiques linguistiques*, Actes des 15^{ème} et 16^{ème} Rencontres, Paris, janvier 1995, p 100.

⁹⁵⁹ *Statuts de l'association Bogotá-Cundinamarca de profesores de francés ABCPROF*, « filiale » d'ACOLPROF, 1994.

⁹⁶⁰ Madame SALAMANCA nous a fait remarquer qu'il était plus facile d'avoir une bourse d'études à l'Ambassade du Canada qu'à l'Ambassade de France, même si c'était pour une durée plus brève (*un mois*). Il suffit seulement au candidat de démontrer qu'il est bien professeur de français et qu'il est affilié à une association locale de professeurs de français.

⁹⁶¹ Si des professeurs de français veulent obtenir un poste d'assistant de langue espagnole en France.

⁹⁶² Un bureau, un téléphone, une connexion à Internet, et une somme de fonctionnement.

des contacts avec toutes les associations de professeurs de français: « *quant aux publics, notre dispositif, doit corriger une injustice qui en dit long sur une certaine dérive de la politique culturelle menée depuis plusieurs décennies : le désintérêt absolu qu'elle manifeste pour les petites associations francophiles...ce tissu de sympathies curieuses, porteur de capacités de relais et d'influence, mérite d'être entretenu autrement que par la visite annuelle du consul* »⁹⁶³.

Autres formes de soutien.

L'ACPF pourrait également : **i/** prendre en charge les frais d'inscription des étudiants et des professeurs qui suivent une formation complémentaire en FLE; **ii/** les conseiller, notamment s'ils doivent rédiger des mémoires professionnels (*masters 1 et 2 de FLE*); **iii/** superviser les programmes d'échange d'assistants de langues : lecteurs de français à l'étranger et lecteurs d'espagnol en France⁹⁶⁴. Ces programmations illustrent deux des thèmes majeurs de la politique linguistique : celui de la réciprocité et celui du plurilinguisme; **iv/** suivre les anciens boursiers du gouvernement français⁹⁶⁵; **v/** soutenir les coopérants du SCAC (VI) dans leurs projets.

Deuxième axe : inventaire et recherche des ressources pédagogiques.

L'Attaché recherchera, dans son champ, les ressources humaines dont il peut disposer pour organiser, en connaissance de cause, la formation du corps professoral. A ce titre, il pourrait :

- créer, à partir d'un questionnaire distribué aux enseignants, un fichier recensant toutes les compétences et les formations de tous les professeurs de français de son champ. Ce fichier permettrait à l'Attaché : **i/** de se rendre compte de leurs lacunes et donc de leurs besoins en formation en didactique et pédagogie⁹⁶⁶. Madame Sellos-Ramière a créé ce genre de fichier, nous le reproduisons en annexe⁹⁶⁷ ; **ii/** de savoir sur quel professeur il pourrait compter pour organiser un séminaire FLE local : « *l'ACF monte des actions de formation : organisation de séminaires et stages de formation en Égypte, repérage et formation en France de personnes ressources*⁹⁶⁸ ».

- disposer d'un inventaire de tous les établissements universitaires et secondaires où l'on apprend le français avec les coordonnées des

⁹⁶³ *Coopérer au début du 21ème siècle : pourquoi ? Comment ? Questions sans préjugés : conférence nationale de la coopération internationale*, CIEP-Sèvres 16-18 septembre 2002.

⁹⁶⁴ La France accueille 6500 assistants de langue par an et envoie 2500 assistants de langue à l'étranger. Allocution d'Albert PREVOS, La langue française face à la globalisation, Actes du colloque des 3 et 4 juin 2004, colloque organisé par les Amis de Sèvres.

⁹⁶⁵ « *Il (l'ACPF) assurera un suivi des anciens boursiers et stagiaires étudiants...il sera en charge du programme d'assistants de langue espagnole* Profil de l'ACPF d'ASSOMPTION, *Transparence*, 2006.

⁹⁶⁶ Notons que la FIPF propose elle même une «*banque d'experts*». Site de la FIPF : <http://www.fipf.org/expert/inscription.php>

⁹⁶⁷ Voir Annexe 24.

⁹⁶⁸ Profil de l'ACPF du CAIRE, *Transparence 1*, 2006.

responsables pédagogiques. Une fois le contact assuré, l'ACPF pourrait adresser à tous les coordinateurs un questionnaire⁹⁶⁹.

- évaluer les ressources humaines, matérielles et pédagogiques des départements de français des universités colombiennes. Nous illustrerons cette forme de coopération linguistique et universitaire⁹⁷⁰ avec une action que nous avons nous-mêmes réalisée. En effet, nous avons interrogé les professeurs de l'Université colombienne de la Javeriana⁹⁷¹. Après avoir analysé les réponses des professeurs et après avoir constaté de nombreuses lacunes dans leurs connaissances des politiques linguistiques européennes, nous avons décidé de leur présenter et de leur expliquer les grandes lignes du CECRL⁹⁷² ainsi que les référentiels du type B2⁹⁷³. En outre, depuis septembre 2005, les experts du CIEP⁹⁷⁴ conçoivent les diplômes du DELF et du DALF⁹⁷⁵ en fonction des niveaux et des référentiels du CECR.

Grâce à cette action formatrice, les professeurs de la Javeriana ont désormais : **i/** des connaissances sur les objectifs généraux du Conseil de l'Europe et de la Division de Strasbourg en matière de politiques linguistiques; **ii/** des connaissances sur le CECRL, qui, non seulement offre une synthèse des travaux des experts européens mais représente aussi l'avenir de la didactique et de la pédagogie du FLE car il a enfin permis l'élaboration de programmes communs, d'objectifs communs et de certifications communes. Le CECRL est désormais reconnu internationalement et est destiné à tous les professionnels des langues qu'ils soient professeurs, formateurs de formateurs, membres de jurys, donc à tous les personnels enseignants du département de français de la Javeriana. En outre, le manuel qui est utilisé dans cette section francophone de la Javeriana est *Forum*, un des premiers manuels de FLE à tenir compte des acquis de la méthodologie européenne. Les professeurs se devaient de connaître les principes didactiques qui ont servi à l'élaboration de leur outil principal de travail; **iii/** des connaissances sur la terminologie linguistique officielle, du moins sur celle qui a été adoptée par les experts européens. Or la terminologie est souvent une source de confusion pour les professeurs et les élèves; **iv/** des connaissances sur les référentiels du Niveau B2 pour le français qui représentent les illustrations ciblées et concrètes du CECRL. En effet, le Niveau B2 propose des inventaires de compétences et de formes⁹⁷⁶ dans les

⁹⁶⁹ Voir Annexe 25. Ce questionnaire, destiné à des responsables universitaires, sera facilement adaptable à d'autres types d'établissement (*sections bilingues du secondaire...*).

⁹⁷⁰ Cette action est bivalente : elle fait partie des actions de diffusion du français et a été réalisée dans une université.

⁹⁷¹ Voir questionnaire de l'Annexe 23.

⁹⁷² Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

⁹⁷³ Sources:

1/ Conseil de l'Europe : *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, Paris, Didier, 2000.

2/ Conseil de l'Europe : *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant), un référentiel*, Division des Politiques linguistiques de Strasbourg, DGLF, Didier, 2004.

⁹⁷⁴ Ils ont eux-mêmes participé à l'élaboration du CECRL.

⁹⁷⁵ Les étudiants de la JAVERIANA préparent désormais ces diplômes.

⁹⁷⁶ «...dont la maîtrise par les apprenants sert à caractériser un niveau de compétence visé ou acquis ». Conseil de l'Europe : *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant), un référentiel*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, p 15.

domaines suivants : genres discursifs⁹⁷⁷, fonctions discursives⁹⁷⁸, structures syntaxiques et morphosyntaxiques, notions lexicales spécifiques⁹⁷⁹, matière phonétique, matière graphique (*orthographe*), compétences culturelles⁹⁸⁰. Lors de notre présentation, nous avons énoncé et commenté chacune de ces compétences à partir de documents extraits du Référentiel ; **v/** des indications sur les nouveaux outils de travail destinés à l'auto-évaluation (*Dialang et le Portfolio*).

Troisième axe : *création et diffusion des ressources pédagogiques en FLE.*

Ressources « papier ».

L'ACPF devra : **i/** participer à la conception de manuels de FLE : « *dans le cadre de l'enseignement public, il (l'ACPF) assure la conception des nouveaux manuels d'enseignement du français basés sur l'approche communicative, la conception des manuels des instituts moyens, la conception du référentiel du cycle secondaire et des manuels de ce cycle dans les domaines littéraire et scientifique*⁹⁸¹ ». Cependant, cette mission de l'ACPF est de moins en moins fréquente, notamment s'il existe déjà une méthode qui donne satisfaction; **ii/** soutenir la publication locale d'ouvrages de didactique et de dictionnaires : « *il (l'ACF) contribue au perfectionnement des professeurs de français...par le soutien à la production locale de manuels de français*⁹⁸² » ; **iii/** assurer les commandes de livres, de manuels, de revues, de matériels FLE afin de fournir les Alliances Françaises en matériels FLE⁹⁸³; **iv/** créer des bibliothèques spécialisées en FLE dans BCLE et dans les Alliances. A Bogotá, c'est le CIAM⁹⁸⁴ qui dispose d'un fonds d'ouvrages spécialisés en didactique et pédagogie du FLE; **v/** assurer le développement, avec l'Attaché culturel, du CIFIC (*Centre d'Information sur la France Contemporaine*) local; **vi/** soutenir la revue *Le français dans le monde* : « *il (l'ACPF) pourra conduire les dossiers suivants :...soutien à la revue Le Français dans le monde*⁹⁸⁵ »; **vii/** soutenir les revues francophones locales : « *soutien au journal le «Journal francophone de KHARKIV*⁹⁸⁶ » En Colombie, nous regrettons la disparition de plusieurs revues pédagogiques qui avaient été créées par des professeurs de français colombiens : « *Eclorre* », « *Approche* » et « *Chanteclair* ». De nos jours, il n'en existe plus aucune. La Présidente d'ACOLPROF, Madame Myriam de Zarate, souhaiterait, et c'est légitime, pouvoir créer une nouvelle revue; **viii/** sélectionner des articles d'intérêt sur la pédagogie et la didactique du FLE en vue de leur exploitation par les conseillers pédagogiques ou les professeurs des établissements culturels; **ix/** diffuser des informations sur le système

⁹⁷⁷ Réception orale et écrite, interaction orale et écrite...

⁹⁷⁸ Inventaires directement issus de la notion d'acte de parole (« *approche communicative* »).

⁹⁷⁹ Regroupements thématiques, comme dans les guides de voyage : *aller au restaurant*....

⁹⁸⁰ Inventaire et description des connaissances et des savoir-faire que l'élève doit avoir dans une situation d'inter culturalité pour acquérir, progressivement, une « *personnalité interculturelle* ».

⁹⁸¹ Profil de l'ACPF de DAMAS, *Transparence 1*, 2005.

⁹⁸² Profil de l'ACPF de TACHKENT, *Transparence 1*, 2006.

⁹⁸³ Ces commandes devront être faites dans le cadre d'un appel d'offres (*à la concurrence*).

⁹⁸⁴ Centre d'information André Maurois. Cette bibliothèque dispose de 3096 livres sur la France.

<http://www.ciam.org.co/biblioteca/articulos/6/> (lien brisé)

⁹⁸⁵ Profil de l'ACPF du CAIRE, *Transparence 1*, 2006.

⁹⁸⁶ Profil de l'ACPF de KIEV, *Transparence 1*, 2005.

éducatif français, sur la recherche universitaire française; **x/** diffuser les supports didactiques et pédagogiques « européens » : le CECRL, les portfolios...

Ressources informatiques (TICE) et Internet.

L'agent chargé de la coopération linguistique devrait, dans le cadre de la diffusion électronique : **i/** diffuser les outils européens⁹⁸⁷ et français⁹⁸⁸ issus de l'informatique : *Lingua 2 : Babelnet, Longoland ; le logiciel d'autoévaluation Dialang, Prolexis...*⁹⁸⁹ ; **ii/** mettre en place des programmes faisant appel aux nouvelles technologies d'enseignement et de formation à distance : « ((l'ACPF) assurera le suivi et le développement des « pages françaises » (site de formation et d'information sur le site officiel du Centre national d'études pédagogique local)⁹⁹⁰. C'est pourquoi, on peut demander à un ACPF dès lors qu'il existe dans le pays d'affectation un projet d'enseignement à distance particulièrement complexe, des compétences avérées en multimédia et en informatique : « il (l'ACPF) encourage particulièrement les enseignements de français innovants, notamment l'apprentissage en ligne... Son rôle (et son profil) principal est celui d'un -édumédiateur- en charge de piloter le projet de développement d'un « cyber centre » d'information, de ressource et d'apprentissage en ligne... Il animera ce centre (en proposant), en association avec le CNED, des évaluations et des formations en ligne, dont des formations de formateurs... Ce poste redéfini principalement en fonction des exigences liées aux enjeux et au développement du « cyber centre » requiert une parfaite connaissance en multimédiatisation... une bonne maîtrise des langages de programmation XLM, PHP, PXP, SQL...⁹⁹¹ » ; **iii/** diffuser des logiciels d'aides à la traduction, de conservation, de gestion et de transmission des connaissances ; **iv/** favoriser l'accès aux banques de données en langue française.

Ressources audiovisuelles.

Dans ce cadre, l'ACPF devra : **i/** fabriquer du matériel FLE audiovisuel ; **ii/** enregistrer des documents audio et vidéo et les diffuser dans les AF ; **iii/** conseiller les professeurs, notamment dans l'usage des multimédias ; **iv/** introduire⁹⁹² des programmes de sensibilisation au français dans les médias nationaux : « l'Attaché devra... diffuser les méthodes audio-visuelles (Reflets-Brésil et Br@nché) auprès des médias⁹⁹³ ».

Quatrième axe : gestion des examens en FLE et politique des certifications.

⁹⁸⁷ Liste non exhaustive :

Voir site LINGUA@NET: <http://www.linguanet-europa.org/plus/fr/home.jsp>

Voir site de la Commission Européenne : http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/lingua/products_en.html

⁹⁸⁸ Ceux réalisés ou soutenus par la Sous-direction du Français, voir première partie.

⁹⁸⁹ Voir première partie.

⁹⁹⁰ Profil de l'ACPF d'OSLO, *Transparence 1*, 2006

⁹⁹¹ Profil de l'ACPF de SEOUL, *Transparence 1*, 2005.

⁹⁹² Avec l'Attaché audiovisuel.

⁹⁹³ Profil de l'ACPF de SAO-PAULO, *Transparence 1*, 2006.

L'ACF doit, en concertation avec les directeurs des centres culturels: **i/** organiser les sessions du DELF, du DALF⁹⁹⁴ : « *l'ACF est responsable de la gestion nationale du DELF et du DALF en Roumanie*⁹⁹⁵ » ; **ii/** assurer les fonctions de Président de Jury du DELF et du DALF : « *ce poste (d'ACPF) doit être confié en priorité à un agent titulaire de l'Education nationale (Président du DELF-DALF)*⁹⁹⁶. En effet, seul un agent titulaire du MEN peut valider certains examens de langue, notamment ceux conçus par le MEN et le CIEP ; **iii/** rédiger les procès-verbaux de réussite à ces examens ; **iv/** former les professeurs aux nouvelles modalités des examens du DELF et du DALF ; **v/** habilitier les professeurs des Alliances à faire passer les examens du DALF et du DELF : « *habilitation au nouveau DALF et DELF*⁹⁹⁷ » ; **vi/** adopter une politique des certifications en FLE de manière à varier l'offre française en fonction des nouveaux publics : « *à titre d'exemple, l'ACPF pourra conduire les dossiers suivants ...développement des certifications*⁹⁹⁸ ».

Cinquième axe : conception des programmes des centres culturels français.

L'ACPF peut aider à concevoir les programmes des Alliances Françaises et des Centres culturels: « *(il) n'interviendra que rarement de manière directe dans la formation de formateurs (peu ou pas d'animation d'ateliers ou de stage par exemple) mais plutôt (dans la) définition de programmes mis en œuvre par les Alliances Françaises*⁹⁹⁹ ». Ceci étant dit, la conception de programmes (et de curricula) est très complexe et redoutée. Nous y reviendrons dans le chapitre consacré à la coopération éducative.

Sixième axe : promotion de la francophonie.

L'ACPF doit valoriser l'image du français et de la francophonie, a fortiori si le pays d'affectation fait partie des institutions de la Francophonie (OIF, AUF...) : « *(l'ACF) assurera la gestion du dossier Francophonie*¹⁰⁰⁰ ». A ce titre, il interviendra dans l'organisation des manifestations de la francophonie : « *(il) participe à l'organisation des journées de la francophonie à Varsovie*¹⁰⁰¹ ». Nous rappelons que ces manifestations culturelles sont l'occasion d'une collaboration non seulement des autres attachés du Poste mais aussi celle des diplomates et des attachés des autres ambassades : « *l'ACF sera directement impliqué aux côtés de l'attaché culturel et des représentants des autres postes diplomatiques dans l'organisation des manifestations officielles de la francophonie*¹⁰⁰² ». A Bogotà, lors de la manifestation « *Célébration de la Francophonie et de la langue française* », qui a eu lieu au mois de mars 2007, les ambassades d'Algérie, de Belgique, du Canada, d'Égypte, du Liban, du Maroc et de Roumanie étaient toutes représentées.

⁹⁹⁴ Et du TCF, s'il existe dans le pays.

⁹⁹⁵ Profil de l'ACPF de BUCAREST, *Transparence 1*, 2006.

⁹⁹⁶ Profil de l'ACPF de BELGRADE, *Transparence 1*, 2006.

⁹⁹⁷ Profil de l'ACPF de KIEV, *Transparence 1*, 2005.

⁹⁹⁸ Profil de l'ACPF du CAIRE, *Transparence 1*, 2006.

⁹⁹⁹ Profil de l'ACPF de SYDNEY, *Transparence 1*, 2006.

¹⁰⁰⁰ Profil de l'ACPF de LJUBLJANA, *Transparence 1*, 2006.

¹⁰⁰¹ Profil de l'ACPF de VARSOVIE, *Transparence 1*, 2006.

¹⁰⁰² Profil de l'ACPF de VARSOVIE, *Transparence 1*, 2006.

Septième axe : promotion du français.

Cela consiste à participer à des manifestations culturelles à effets démultiplicateurs. Dans ce cadre, l'ACPF sera amené à : **i/** concevoir et coordonner des concours, des opérations publicitaires, des événements culturels, des congrès... : concours des olympiades, de nouvelles, de la Dictée d'or, Primevère...; **ii/** participer à des concours organisés par le SCAC de l'Ambassade : concours national de traduction de poésie française, concours «*Allons en France*», concours des «*jeunes talents*»...

B/ Exemples de coopérations linguistiques publiques et privées.

1/ Un exemple de coopération potentielle : le projet régional «*Bogotá Bilingüe*».

Ce projet représente un cuisant échec de la coopération linguistique et de la diffusion du français à Bogotá. En effet, la Mairie de Bogotá, le Conseil Général de la région Cundinamarca¹⁰⁰³, le MEN colombien, les secrétariats de l'Éducation de la région de Cundinamarca ont conçu, pour une durée de quatre ans (de 2004 à 2008), un vaste projet régional intitulé «*Bogotá Bilingüe*». Ce projet est étonnant à plusieurs titres :

Première surprise : un certain décalage entre les désirs et les réalités.

Voici les objectifs des décideurs colombiens (à long terme¹⁰⁰⁴) : **i/ 100%** des enseignants et des coordinateurs régionaux atteindront le niveau B2 en anglais; **ii/ 100%** des lycéens¹⁰⁰⁵ auront le niveau B1; **iii/ 100 %** des organismes informels qui offrent une formation bilingue seront accrédités par les Secrétariats d'Éducation districtaux et départementaux.

Voici maintenant les réalités :

Total	Professeurs		Étudiants	
<A1	8	1%	329	13%
A1	258	18%	1787	68%
A2	670	46%	432	17%
B1	405	28%	64	2%
B2	111	8%	4	0%
C1	16	1%	0	0%
C2	4	0%	0	0%
Total	1472	100%	2616	100%

Comment, en l'espace de quatre ans, rendre bilingues autant de monde ? Or ce tableau montre que le système colombien d'apprentissage des langues a déjà de sérieuses difficultés. Aucun des professeurs enquêtés n'a le niveau C2. La démesure du projet, voire sa « *démagogie didactique* » est confirmée par cette

¹⁰⁰³ Exactement c'est « *la Gobernación* ».

¹⁰⁰⁴ Mention pudique mais précieuse.

¹⁰⁰⁵ « *Education media* » nous dit le document. Ce niveau correspond aux niveaux des classes de Première et de Terminale.

autre assertion : « avoir des citoyens et des citoyennes capables de communiquer en anglais, de telle sorte que la ville de Bogotá et la région de Cundinamarca puissent être intégrées dans les processus de communication universelle, dans l'économie globale et l'ouverture culturelle »¹⁰⁰⁶.

Cependant, on trouve régulièrement, dans la presse locale, d'autres affirmations assez graves pour éradiquer la présence du français dans la société et dans le système éducatif colombien. Voici, par exemple, ce que dit Monsieur Jorge Leyva, un des candidats à la Mairie de Bogotá : « pour moi, l'analphabétisme ce n'est pas de ne pas savoir lire et écrire mais c'est de ne pas savoir utiliser un ordinateur et ne pas parler anglais »¹⁰⁰⁷. Les propos d'un autre candidat à la mairie, Monsieur Peñalosa, ne sont pas plus flatteurs : « et j'espère que dans 20 ans tous les bacheliers du district seront reçus à l'examen en parlant anglais »¹⁰⁰⁸. Nous pouvons mesurer, en cette circonstance, le pouvoir des politiques locaux sur une bonne ou une mauvaise diffusion du français.

Deuxième surprise : une curieuse définition du bilinguisme.

Ce projet partait pourtant sur des bases solides en proposant, dès le début du rapport, une bonne définition générale du bilinguisme: « la personne bilingue est une personne ou une communauté linguistique qui utilise de manière habituelle deux langues. C'est cette personne-là qui, en plus d'utiliser sa première langue, a des compétences similaires dans une autre langue et est capable d'utiliser n'importe laquelle des deux, ceci dans des contextes différents et avec efficacité »¹⁰⁰⁹. Mais, peu après, voici ce qui est dit : « pour commercer, et afin de concrétiser cette aspiration communicative, on a pris en considération certains avantages de l'anglais qui est considéré comme la langue qui offre une plus grande possibilité d'accès à l'éducation, à la science, à la technologie, à la culture et à l'économie »¹⁰¹⁰. On ne mentionne donc qu'une seule catégorie de bilinguisme (espagnol-anglais). En outre, et c'est très contestable, ce serait le seul type de bilinguisme qui offrirait un accès suffisant aux champs culturels mentionnés. En conclusion, l'Attaché linguistique devra vite intervenir pour intégrer la langue française dans ce projet pourtant très porteur, notamment parce que plusieurs administrations publiques et privées

¹⁰⁰⁶ Red Académica, proyecto « Bogotá Bilingüe », <http://www.redacademica.edu.co/>

Traduction libre de: « Tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicar en inglés, de tal forma que se inserte a Bogotá y Cundinamarca en los procesos de comunicación universal, en la economía global y la apertura cultural. »

¹⁰⁰⁷ *El Tiempo* (journal colombien), édition du vendredi 12 octobre 2007, pp 1-11. Traduction libre de: « Para mí el analfabetismo no es no saber leer no escribir, sino no saber utilizar el computador y no hablar inglés ».

¹⁰⁰⁸ Idem. Traduction libre de: « Y espero que en 20 años todos los bachilleres distritales se gradúen hablando inglés ».

¹⁰⁰⁹ Red Académica, proyecto « Bogotá Bilingüe », <http://www.redacademica.edu.co/>

Traduction (libre) de: « Bilingüe es una persona o comunidad lingüística que utiliza de manera habitual dos lenguas, es aquella que además de usar su primera lengua, tiene competencia semejante en otra lengua y es capaz de usar cualquiera de las dos en diferentes contextos con eficiencia ».

¹⁰¹⁰ Red Académica, proyecto « Bogotá Bilingüe », <http://www.redacademica.edu.co/>

Traduction (libre) de: « Sin embargo, para empezar a darle forma a esta pretensión comunicativa, se han considerado algunas ventajas del inglés, reconocido como el idioma que brinda mayor posibilidad de acceso a la educación, la ciencia, la tecnología, la cultura y la economía ».

importantes y participent : le Ministère de l'Éducation nationale, les Secrétariats d'Éducation, la région Cundinamarca, le SENA¹⁰¹¹, la Chambre de Commerce de Bogotá, L'Institut de la Culture et du Tourisme, les Associations de Collèges bilingues, les Universités... Notons, enfin, la présence remarquable d'un de nos concurrents dans le champ colombien, celle du British Council, l'équivalent anglais de CampusFrance...

2/ Exemples d'actions privées de diffusion du français.

Nous nous sommes penché sur les politiques linguistiques de deux multinationales françaises installées en Colombie : Carrefour et Michelin. Quels sont leurs plans de formation linguistique prévus pour leurs personnels non francophones ?

La «politique linguistique» de Carrefour.

La multinationale française Carrefour a, pour ses employés, sa propre politique de formation continue, que ce soit en France ou à l'étranger. A Bogotá, elle dispose même d'un centre autogéré où il est dispensé plusieurs types de formation : comptabilité, langues vivantes étrangères (*espagnol, anglais, français*). Cette formation est gratuite pour les employés¹⁰¹² mais ne peut être suivie qu'après accord de la direction et en fonction de l'intérêt du groupe. Elle n'aboutit pas à l'obtention d'un diplôme ou d'une certification.

Les cours en français, et la nuance est appréciable, ne sont pas offerts en fonction d'une stratégie commerciale ou d'un intérêt financier immédiat mais plutôt pour faciliter l'intégration du personnel local à une entreprise française ou pour leur mise en valeur. En effet, la langue de communication courante utilisée par les employés entre eux et même avec le personnel français expatrié est, a priori, l'espagnol. Le français ne sera utilisé que dans de rares cas par les employés locaux : compréhension de directives de la maison mère rédigées dans notre langue...

En 2006, le centre autogéré a enseigné le français à 39 employés, ce qui correspond à 998 heures de français¹⁰¹³. Cela signifie aussi que ni l'Ambassade de France ni la direction des Alliances Françaises de Bogotá ne sont intervenus dans ce plan de formation. Carrefour a donc exclusivement recours à des instituts de langue colombiens. Il serait peut-être urgent, dès lors, que les services publics français s'intéressent davantage à ce type de diffusion privée qui pourrait prendre un jour une certaine consistance.

La «politique linguistique» de Michelin.

¹⁰¹¹ Servicio Nacional d'Aprendizaje.

¹⁰¹² CARREFOUR Colombie emploie environ 6000 personnes.

¹⁰¹³ Ces renseignements nous ont été donnés par Christian YERMANOS, Gérant des Ressources Humaines à CARREFOUR Colombie.

La « *politique* » pour le français¹⁰¹⁴ de l'entreprise Michelin, a été, quant à elle, revue à la baisse. En note, nous avons reproduit le bilan détaillé des formations assumées par cette entreprise en Colombie¹⁰¹⁵. Globalement, cette brève étude confirme bien la baisse des moyens attribués par la direction de Michelin à l'apprentissage du français. Par exemple, de 2005 à 2007 on passe de 3150 à 1500 heures de français¹⁰¹⁶. Cette baisse a été décidée pour deux raisons¹⁰¹⁷ : *i/* les dirigeants de Michelin se sont rendus compte que l'usage du français dans l'entreprise, notamment à Cali¹⁰¹⁸, avait créé une forme d'élitisme entre employés de la firme. Il s'y était formé un cercle de francophones assez exclusif à l'égard des autres employés ne parlant pas français ; *ii/* les employés colombiens désiraient apprendre le français non comme une fin en soi mais plutôt pour pouvoir obtenir, ensuite, un poste d'expatriation. A ce titre, signalons qu'actuellement 13 Colombiens suivent une formation en France, chiffre qui est à la baisse. Les motivations allaient, donc, au-delà des raisons strictement

¹⁰¹⁴ Le français et l'anglais sont les deux langues de travail officielles dans les entreprises MICHELIN. Cette règle souffre quelques exceptions, notamment en Amérique latine où l'espagnol et le portugais représentent des langues de communication interne. C'est pourquoi MICHELIN offre à ses employés des formations en français, soit, mais aussi des formations en portugais et en anglais.

¹⁰¹⁵ Ce document nous a été adressé par Monsieur BOYMON, un des responsables du groupe MICHELIN en Colombie.

1 - Instituts de formation en langue français :

Cali: Alliance Colombo- Francesa de Cali (*M. André BAUER*)

Bogotá: Alliance Française de Bogotá (*Mme. Marcela LÓPEZ*)

2 - Nombre d'heures d'apprentissage du français dispensées :

2005 : 3150

2006 : 2100

2007 : 1500

3 - Nombre d'apprentis :

2005 : 35

2006 : 25

2007 : 20

4 - Autres formations dispensées en français Colombie :

2005 : environ 100 heures pour 20 participants (*formations techniques sur procédé de fabrication des pneus dispensées par des intervenants français du siège*)

2006 : environ 200 heures pour 15 participants (*mêmes thèmes*)

2007 : aucune

5 - Formations dispensées en France à des salariés colombiens :

2005 : 5 détachements pour une durée moyenne de 6 mois

2006 : 10 détachements pour une durée moyenne de 6 mois

2007 : 13 détachements pour une durée moyenne de 3 mois

6 - Formation autres langues :

Seulement 3 en cours (*anglais*) pour 3 personnes (*durée moyenne 80 heures*).

La société ICOLLANTAS était auparavant filiale du groupe américain UNIROYAL-GOODRICH, qui a été acquis par MICHELIN en 1990. La prise de contrôle de la filiale colombienne n'a eu lieu qu'en 1998. Jusqu'à cette date, la direction en place imposait l'anglais comme langue technique dans l'entreprise.

7 - Nombre de salariés maîtrisant suffisamment le français pour communiquer professionnellement dans cette langue :

Environ 50 (*dont 3 expatriés français*)

¹⁰¹⁶ L'organisme chargé de dispenser les cours est l'Alliance française de Bogotá. Ainsi, les employés qui suivent des cours de français, peuvent obtenir des diplômes.

¹⁰¹⁷ Entretien téléphonique avec Monsieur BOYMOND, juin 2006. En tout, 700 employés « *directs* » y travaillent. Le Siège juridique est situé à CALI.

¹⁰¹⁸ Il y a en Colombie deux usines MICHELIN : l'une à CALI, l'autre à BOGOTÁ.

professionnelles¹⁰¹⁹. En conséquence : **i/** le fait, par exemple, d'avoir été un ancien élève d'un des lycées français de Colombie ou tout simplement d'être francophone n'est plus un argument au moment du recrutement. Les recruteurs se basent désormais sur des critères plus directement professionnels ; **ii/** la direction de Michelin choisit les candidats à un apprentissage de notre langue avec plus de sélectivité.

Conclusion.

Nous avons remarqué, au cours de ce chapitre, à quel point les modalités et les formes de la coopération linguistique pouvaient être variées. La coopération linguistique est une coopération culturelle qui offre, en fonction des contextes et des situations, de très nombreuses déclinaisons. Nous avons également établi que le champ du FLE représente bien un des instruments essentiels de la coopération et de la planification linguistiques. Mais nous avons aussi évoqué, dans ce premier chapitre consacré à la coopération linguistique, un autre instrument prometteur : les enquêtes sociolinguistiques. C'est en fonction de ce constat que nous avons opté pour la mise en place, à titre expérimental, d'enquêtes d'opinion, ceci d'autant plus qu'elles vont nous permettre, en outre, de vérifier le bien fondé de notre approche de la diffusion par la réception (*voir introduction*). Les trois prochains chapitres rendent donc compte de ce processus expérimental.

Chapitre 4 :

Les contextes théoriques et empiriques des enquêtes d'opinion (*ou l'hypothèse de la réception du français*)¹⁰²⁰.

Introduction.

Nous rappelons qu'un des objectifs généraux de notre thèse est de démontrer que les politiques linguistiques du MAEE et les planifications linguistiques des SCAC devraient davantage tenir compte du concept de réception. On ne doit plus baser notre coopération linguistique sur le seul concept de diffusion. C'est pour corroborer cette idée, cette méthode de diffusion, que nous avons pensé à réaliser des enquêtes d'opinion auprès des étudiants colombiens du lycée français de Bogotá. Cependant, nous ne pouvons pas mettre en place des enquêtes sans leur donner des cadres scientifiques et épistémologiques précis et fiables : contextes et méthodes sociolinguistiques, profil sociolinguistique des élèves, conception du questionnaire, méthodes statistiques et d'échantillonnage.

¹⁰¹⁹ Il faut regretter que, bien souvent, certains étudiants des Alliances Françaises aient le même type de raisonnement spécieux : ils apprennent le français pour pouvoir obtenir plus facilement un visa de tourisme dans notre pays.

¹⁰²⁰ Nous ne rendons compte ici que des méthodologies et des conclusions de nos deux premières enquêtes. Cependant, nous signalons que la première enquête a donné lieu à un rapport très détaillé de plus de 150 pages adressé, comme il se doit, à l'administration du Lycée français Louis Pasteur. Quand nous l'estimerons nécessaire nous reproduirons, dans les notes de l'Annexe 31, consacrée aux résultats de l'enquête 1, certains commentaires issus de ce rapport.

I/ La sociolinguistique et l'enquête sociolinguistique.

La sociolinguistique a pour objet de décrire les rapports entre la société et les langues, et, par extension, entre les langues et des groupes sociaux. Nous remarquons que cette définition n'évoque pas des dimensions culturelles d'une langue. Or, en ce qui nous concerne, nous avons toujours systématiquement associé, dans nos recherches, langue et culture. Nous avons donc eu du mal à trouver, dans le continuum formé par les sciences du langage, une discipline ou une sous-discipline qui étudie les relations entre groupe social d'une part, et, d'autre part, la langue et la culture. La solution serait, a priori, de créer une nouvelle discipline des sciences du langage en associant, comme le font certains spécialistes, sociolinguistique et ethno-linguistique pour créer la discipline de l'ethno-sociolinguistique : « *l'étiquette ethno-sociolinguistique présente l'avantage majeur de signifier ouvertement le double aspect ethnologique (incluant les questions de communauté ethnoculturelle, d'identité) et sociologique (incluant les questions de stratifications sociales, de conflits sociaux, de politiques linguistiques et éducatives), recouvrant de la sorte l'ensemble du champ des usages des langages humains* »¹⁰²¹. Ce nouveau concept, l'ethno-sociolinguistique, inclut presque tous les paramètres et domaines cognitifs de notre enquête : le groupe social constitué par les élèves du Lycée français de Bogotá, la langue française, la culture française et même les politiques linguistiques¹⁰²². Il manquerait, soit, le domaine de la communication. Or nous rappelons que nos enquêtes sont « *systémiques* » c'est-à-dire qu'elles doivent être comprises comme faisant partie du processus de réception via le phénomène cybernétique¹⁰²³ de la boucle rétroactive¹⁰²⁴.

Un des outils de la sociolinguistique, l'enquête sociolinguistique (*ou linguistique de terrain*), va nous permettre, en l'occurrence, de recenser, de regrouper, de décrire et d'analyser les opinions qu'un groupe social porte, entre autres, sur la langue et la culture françaises. En effet, l'enquête sociolinguistique représente le meilleur moyen que nous ayons trouvé pour connaître réellement les opinions et habitus culturels des élèves actuels (*enquête 1*), des ex-élèves (*enquête 2*) du Lycée français de Bogotá sans oublier les francophiles (*enquête 3*). C'est à partir d'une enquête expérimentale, réalisée en 2005¹⁰²⁵, de ses imperfections et de ses conclusions que nous avons décidé d'interroger de nouveau¹⁰²⁶ et différemment les élèves sur les thèmes intéressant la diffusion de la langue et de la culture françaises.

¹⁰²¹ BLANCHET P. : *La linguistique de terrain, Méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique*, PUR, Rennes, 2000, pp 76-77.

¹⁰²² Les politiques et planifications linguistiques font partie, a posteriori, de nos enquêtes puisqu'elles devraient être modifiées en fonction des résultats de celles-ci.

¹⁰²³ Ou "feed-back".

¹⁰²⁴ Voir introduction.

¹⁰²⁵ Après avoir obtenu l'accord de Monsieur PASQUIOU, Proviseur, à cette époque-là, du Lycée français Pasteur.

¹⁰²⁶ Cette nouvelle enquête (*ou enquête 1*) a été réalisée en octobre-décembre 2006 avec les autorisations de Messieurs VIDAL et BRINGUIER, respectivement Proviseur et Proviseur-Adjoint actuels du Lycée français Louis Pasteur.

II/ Identification du groupe social interrogé, le bilinguisme et le biculturalisme.

Le groupe social en question est constitué par des Sud-Américains hispanophones qui apprennent notre langue et notre culture dans un contexte éducatif français. Ce groupe est donc identifiable grâce à des critères linguistiques, éducatifs et culturels. Si nous nous basons sur le concept de «*communauté linguistique*»¹⁰²⁷, les élèves du Lycée français font partie, par conséquent, d'une même communauté bilingue et biculturelle. Ils intègrent, parallèlement à un premier système de références linguistiques et culturelles «*maternel*», un second système de références linguistiques et culturelles, en l'occurrence européen. Ils vivent pleinement, si on utilise une expression issue de l'anthropologie culturelle, «*une situation interculturelle*» et «*interlinguistique*». Une personne est bilingue dans la mesure où elle possède «*deux systèmes linguistiques*»¹⁰²⁸. Mais la personne bilingue en question maîtrise-t-elle également ces deux systèmes ? C'est en fonction de ce degré de maîtrise qu'il faudrait identifier les bilingues. Cette notion d'équilibre est précieuse car elle nous permet de signaler que les élèves du Lycée français de Bogotá, comme c'est le cas dans tous les lycées français, maîtrisent bien mieux leur langue maternelle que la langue cible, surtout à l'oral. Mais, s'empresse de signaler les responsables français, il faudra seulement quelques mois en France pour qu'un élève bachelier issu d'un lycée français devienne parfaitement bilingue. Les lycées français permettraient un curieux «*bilinguisme par anticipation*»¹⁰²⁹.

Les élèves du Lycée français sont Colombiens¹⁰³⁰, leurs références, leurs réflexes culturels sont donc issus de la société colombienne. Et pourtant, dès qu'ils sont rentrés au Lycée français, ils ont commencé à s'initier à de nouvelles valeurs, celles de la culture française. Ils ont même dû apprendre à gérer les conflits qui pouvaient surgir entre les représentations issues de leur société maternelle et celles issues de la culture cible. Un Colombien et un Français, non seulement n'ont pas les mêmes représentations, mais aussi ne réagissent pas de la même manière face aux réalités qu'elles soient culturelles, sociales ou autres, l'un appartenant à la culture européenne francophone, l'autre à la culture latino-américaine hispanophone.

III/ La notion et la pratique de l'interculturalité.

Nous avons, nous-mêmes, étudié la Colombie sous plusieurs angles d'approche : en science politique (*DESAL*¹⁰³¹ à *I'HEAL*¹⁰³²) et en littérature (*DEA d'Études hispaniques*¹⁰³³). Cette première étape, bien antérieure à cette

¹⁰²⁷ CALVET Louis-Jean : *La sociolinguistique*, Paris, PUF, QSJ, 5^{ème} édition, Paris, 2005, p 81.

¹⁰²⁸ SIGUAN M. MACKEY W.F. : *Education et bilinguisme*, préparé pour le Bureau internationale d'éducation, UNESCO-DELACHAUX et NIESTLE, 1986, p 11.

¹⁰²⁹ A l'inverse, un élève qui n'ira pas en France après son bac serait condamné à perdre progressivement «*son*» bilinguisme, notamment au niveau de l'expression écrite et orale. En revanche, au niveau de la compréhension du français, son bilinguisme devrait durer davantage.

¹⁰³⁰ Quelques élèves sont Franco-Colombiens ou Français.

¹⁰³¹ Diplôme d'Études Spécialisées sur l'Amérique latine.

¹⁰³² Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine (*Paris III*).

¹⁰³³ Paris III.

enquête, nous a permis de saisir, depuis la France, différents aspects de la société colombienne : contextes politiques, culturels, littéraires... Or les élèves vivent ces contextes quotidiennement et directement.

Pratique quotidienne de l'interculturalité «franco-colombienne».

Je¹⁰³⁴ suis un Français qui vit en Colombie depuis quatre ans. Ainsi, j'ai moi-même l'occasion, comme les élèves, selon la situation dans laquelle je me trouve, de passer de la culture colombienne à la culture française, d'utiliser la langue française ou la langue espagnole : comme la plupart des élèves interrogés, je parle français et espagnol au lycée, (*avec mes collègues et les parents d'élèves*) et chez moi, l'espagnol.

Contact quotidien avec les «membres» du groupe social interrogé.

«Il est nécessaire de s'assurer que l'objet de la question a bien une réalité et une unité suffisantes pour tous les membres de la population étudiée¹⁰³⁵ ».

Je suis professeur au Lycée français depuis trois ans, j'ai pu avoir, par conséquent, un contact quotidien avec ses élèves. Ce contact privilégié m'a permis de faire certaines observations. Cette forme d'observation directe est nommée, en sciences sociales, «*flottante*» et non focalisée, c'est-à-dire qu'elle n'a pas donné lieu à un recueil ad hoc de données. Or de nombreuses questions ont été conçues à partir de ces observations «*flottantes*» de professeur. En effet, cette proximité m'a au moins permis de m'assurer que mes questions seraient comprises par les destinataires de mon enquête et surtout exploitables. Ces observations permettent non seulement d'acquérir et d'utiliser un certain bon sens dans la rédaction des questions mais aussi et surtout elles permettent de faciliter l'analyse des données chiffrées grâce à une meilleure compréhension du groupe social interrogé. En outre, des collègues du lycée ont lu mon questionnaire et m'ont conseillé parfois sur la manière de poser certaines questions et sur la pertinence de poser des questions qui n'étaient pas prévues initialement.

Un enquêteur qui ne ferait pas partie du lycée aurait, à notre avis, beaucoup de mal à percevoir certaines évidences acquises sur le terrain. Si l'on devait «*adapter*» ce questionnaire à d'autres pays sud-américains, il faudrait, à ce moment-là, bien tenir compte non seulement du nouveau contexte sociolinguistique du pays, des nouveaux habits de ses habitants mais aussi et surtout de ceux des élèves. Il n'est donc pas de meilleur «*poste d'observation*» que le lycée où se déroulerait l'enquête. Si l'enquêteur ne faisait pas partie du lycée (*Ambassade*), il faudrait absolument qu'il cherche à obtenir des conseils des professeurs, voire des personnels administratifs.

IV/ Les modalités de l'observation¹⁰³⁶.

¹⁰³⁴ Le «je» est «*haïssable*» mais tellement plus naturel en l'occurrence.

¹⁰³⁵ GHIGLIONE R., MATALON B. : *Les enquêtes sociologiques, théories et pratiques*, Armand Colin, Paris, 2004, p 122.

¹⁰³⁶ « *L'observation assure une double démarche d'élaboration des savoirs. Elle aide à répondre à des questions sur l'objet étudié et à analyser la manière avec laquelle on procède pour choisir ces questions*

La parfaite neutralité de l'observateur est, en sciences, recherchée, appréciée et même indispensable. Cependant, dès qu'il s'agit d'observer et d'étudier des opinions, une première approche subjective des réalités en jeu peut, en l'occurrence, largement contribuer à améliorer la conception d'un travail de type sociolinguistique. Comment, en effet, interroger des élèves hispanisants sur la langue et la culture françaises sans avoir eu soi-même une expérience interculturelle et « *inter linguistique*¹⁰³⁷ » de cette nature ? Cette enquête d'opinion, dans ce sens, pourrait être considérée comme le fruit de nombreuses expériences individuelles et l'aboutissement de multiples observations personnelles. C'est ce processus cognitif que nous nous proposons de relater :

VI/ Problématique épistémologique et méthodologique¹⁰³⁸ de nos enquêtes.

Notre méthode générale est à la fois d'obédience « *empirico-inductive* » et « *hypothético-déductive* », quantitative et qualitative, subjective¹⁰³⁹ et objective. Elle est « *empirico-inductive* » dans la mesure où ce sont les résultats obtenus sur le terrain qui sont prioritaires sur les modélisations intellectuelles : « (*la démarche empirico-inductive*) accorde une priorité chronologique, méthodologique et théorique aux pratiques et aux faits par rapport aux constructions intellectuelles¹⁰⁴⁰...les données viennent de la sorte conformer ou infirmer une construction rationnelle qui, d'une certaine façon, priment sur elles »¹⁰⁴¹.

Cependant, dans notre approche, une hypothèse préliminaire existe, même si elle demeure secondaire par rapport à la démarche empirique. En effet, et c'est la part « *hypothético-déductive* » de notre projet, nous avons défini, dans l'introduction, une appréhension et une méthode systémiques de la diffusion du français. En effet, selon nous, la diffusion¹⁰⁴², telle qu'elle est pratiquée actuellement par le MAEE, n'obéit pas au principe systémique de la réception. Par conséquent, nous avons formulé l'hypothèse du bien-fondé des enquêtes sociolinguistiques, auprès des apprenants-récepteurs, pour vérifier notre hypothèse. Une fois cet apport théorique acquis, nous nous sommes penché sur les moyens techniques pour réaliser nos enquêtes. Donc, et c'est assez courant dans les sciences sociales, nous avons pratiqué un « *va et vient inductif/déductif* » entre hypothèse et pratique¹⁰⁴³.

et élaborer une stratégie ». BLANCHET A., GHIGLIONE R., MASSONAT J., A.TROGNON A. : *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*, DUNOD, Paris, 2005, p 24.

¹⁰³⁷ C'est un néologisme que nous assumons.

¹⁰³⁸ La méthodologie expose les moyens d'aboutir à la connaissance « *scientifique* » visée : « *Selon Le Moigne, les trois questions fondamentales de l'épistémologie sont la méthode (comment connaître ?), le statut (que connaître ?) et la valeur (pourquoi connaître) ?* ». BLANCHET P., op.cit., p 63. Mais nous rappelons qu'Egare MORIN préfère le terme de « *méthode* » qui désigne, selon lui, la (*les*) démarche(s) intellectuelle(s) qui sont utilisés dans le cadre d'une recherche (*voir introduction*).

¹⁰³⁹ Une recherche est subjective si elle représente la conséquence d'une hypothèse émise par un chercheur, la nôtre en l'occurrence, celle de la réception, voir introduction.

¹⁰⁴⁰ BLANCHET P., op.cit., p 27.

¹⁰⁴¹ BLANCHET P., op.cit, p 29.

¹⁰⁴² Voir introduction.

¹⁰⁴³ BLANCHET P., op.cit, p 32.

Quant aux données recueillies par nos enquêtes, elles peuvent être quantitatives (*exemple : nombre d'élèves qui regardent TV 5.*) ou qualitatives (*exemple : opinions des élèves sur la programmation de TV5*).

VI/ Place de nos enquêtes dans la problématique de la diffusion de la langue, la notion de réception.

Nous nous sommes intéressé, dans le cadre de ces enquêtes, à la réception du français et non à sa diffusion. Nous nous sommes placé du côté des récepteurs, donc des apprenants, et non des décideurs. En effet, les élèves du Lycée français¹⁰⁴⁴ sont, en ce qui nous concerne, des agents actifs majeurs de la diffusion du français langue étrangère¹⁰⁴⁵ et non, par conséquent, des agents passifs. Ils ont des opinions. Or, ne pas connaître leurs opinions au cours de leur apprentissage, quel que soit, par ailleurs, le degré de sophistication de nos autres planifications, nuit gravement à toute politique de diffusion de notre langue¹⁰⁴⁶. Une enquête est précisément un moyen efficace¹⁰⁴⁷ de connaître les perceptions des élèves qu'on a tendance à imaginer sans prendre la peine de les vérifier. En organisant des enquêtes, les décideurs se donnent les moyens de prévoir les actions linguistiques et/ou culturelles adéquates, en fonction des opinions et les habitus réels des apprenants. Mais nous ne pensons pas qu'un seul Attaché de Coopération pour le Français puisse réaliser un tel travail, ceci d'autant plus qu'il faudrait enquêter non seulement dans tous les lycées français d'un pays, mais aussi dans toutes les Alliances Françaises.

Conclusion.

Grâce à ce chapitre, nous avons pu présenter les cadres sociolinguistiques de la première enquête et démontrer en quoi la mise en place de ce genre d'enquête était indispensable pour corroborer notre concept de la diffusion-réception de la langue française.

Chapitre 5 :

La première enquête d'opinion.

Introduction.

Nous allons présenter, à l'occasion de ce chapitre, les modalités que nous avons utilisées dans la mise en place de la première enquête. Nous finirons ce

¹⁰⁴⁴ Ces remarques sont aussi valables pour les élèves des Alliances Françaises.

¹⁰⁴⁵ Le français est bien, pour les élèves du Lycée français, une langue étrangère. Nous avons pris l'expression «*FLE*» «*dans son sens premier*», sans nous référer aux méthodes FLE.

¹⁰⁴⁶ Ces opinions sur les réalités culturelles françaises, ils peuvent les diffuser à leurs amis, à leurs collègues. Il faut donc s'assurer de la qualité des représentations.

¹⁰⁴⁷ A condition de respecter les modalités de réalisation d'une enquête sociologique. Une enquête «*biaisée*» serait inutile et surtout fallacieuse.

chapitre en proposant un bilan pragmatique, c'est-à-dire orienté vers des actions potentielles de planifications linguistiques.

I/ Thèmes de la première enquête¹⁰⁴⁸ .

A/ Thèmes principaux.

1/ Les représentations des élèves, les stéréotypes.

Les élèves du Lycée français sont en contact permanent avec des éléments culturels extérieurs à leur propre culture : la langue française, la culture française, les Français... C'est à partir de ces contacts directs ou symboliques que les élèves se créent, au fur et à mesure de leur scolarité, des représentations individuelles et/ou collectives, conscientes et/ou inconscientes de ces éléments extérieurs sous forme d'attitudes, d'opinions et/ou de stéréotypes: « *les relations instaurées entre la culture cible et la culture des apprenants sont déterminantes dans la constitution de leurs attitudes et de leurs représentations à l'égard des pays autres* »¹⁰⁴⁹. Ces représentations font précisément partie des processus dit de l'interculturalité : « *l'interculturel c'est la perception qu'une communauté se construit sur une autre communauté à partir d'observations, de contacts directs ou indirects entre deux groupes : A et B. Chacun se donne une représentation de l'autre qui ne coïncide pas nécessairement avec celle de chaque groupe. L'interculturel est donc un phénomène de représentations qui débouche sur des stéréotypes... les Français vus par les Latino-Américains sont froids, distants...* »¹⁰⁵⁰.

Nous nous occuperons, à l'occasion de ces enquêtes, uniquement des représentations stéréotypées : « *le stéréotype peut être défini comme un ensemble de traits censés caractériser ou typifier un groupe dans son aspect physique et mental et dans son comportement. Cet ensemble s'éloigne de la «réalité» en la restreignant, en la tronquant et en la déformant* »¹⁰⁵¹. Vu la longueur de la première enquête, nous avons préféré que les élèves répondent le plus spontanément possible, d'où un choix orienté des stéréotypes. Les stéréotypes sont ambivalents. Ils représentent des perceptions simplifiées, parfois bonnes ou parfois mauvaises des autres peuples. Il existe plusieurs types de stéréotypes : les auto-stéréotypes et les hétéro-stéréotypes : « *le stéréotype affiche ainsi les perceptions identitaires (les auto-stéréotypes) et la cohésion des groupes, par comparaison avec les traits attribués à d'autres groupes (les hétéro-stéréotypes)* »¹⁰⁵². Les élèves partagent donc, a priori, les mêmes stéréotypes sur les Français et la langue française ; les représentations stéréotypées, dans ce sens, permettraient une forme de cohésion sociale,

¹⁰⁴⁸ Les références en chiffres romains renvoient aux différentes parties du questionnaire présenté dans son intégralité dans l'Annexe 26.

¹⁰⁴⁹ BEACCO J.C.: *Les dimensions culturelles des enseignements de langue, des mots aux discours*, collection «références», Paris, Hachette, 2000, p 52.

¹⁰⁵⁰ LE BERRE M.B. : *Cours de maîtrise FLE, « Compétence culturelle et didactique des cultures »*, CNED-Université Stendhal, Grenoble 3, p 44.

¹⁰⁵¹ PREISWERK R. et PERROT D. : *Ethnocentrisme et histoire*, Paris, éditions ANTHROPOS, 1975, cité par LEBERRE M.B., *Cours de Maîtrise FLE*, Université Stendhal, Grenoble 3, p 38.

¹⁰⁵² MOORE Danièle (coordination) : *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*, op.cit., p 14.

chaque groupe ayant ses propres idées sur les autres groupes. Cependant, les stéréotypes sont souvent porteurs de connotations négatives, comme si les peuples et les individus préféraient, «*naturellement*», ne retenir que les aspects négatifs. Mais les stéréotypes, y compris positifs, ne sont pas forcément meilleurs, ils sont, malgré tout, aussi déformants de la réalité.

Nous proposerons aux élèves des affirmations, à partir desquelles ils auront à se prononcer¹⁰⁵³. Cette technique nous a paru bien meilleure que celle du «*brain storming*¹⁰⁵⁴ » très aléatoire, vague et incomplète. On retrouve les mêmes lieux communs, de fait, peu exploitables : «*Tour Eiffel*», «*Hugo*»... Ce genre de procédé serait plutôt utilisable dans la rue, dans le cadre d'un micro-trottoir. Or les élèves du lycée ont, a priori, des perceptions plus sophistiquées que celles d'un débutant ou d'un touriste car leurs contacts avec la langue et la culture françaises datent d'au moins dix ans. Cette technique pourrait plutôt être utilisée avec des élèves de niveau A1, A2... (*Alliances Françaises*). Si, malgré tout, on pratiquait ce genre de test, il faudrait le réaliser dans la langue maternelle des élèves afin de recueillir des opinions naturelles et authentiques, sans le filtre du français¹⁰⁵⁵. En outre, les élèves auraient à leur disposition de plus nombreux choix lexicaux (*adjectifs, figures de styles, expressions idiomatiques...*) de manière à présenter une opinion nuancée et non une série de mots choisis au hasard.

2/ Objets des opinions et des stéréotypes.

Les stéréotypes ne s'arrêtent pas aux représentations sur les Français. C'est pourquoi nous interrogerons les élèves aussi sur d'autres réalités culturelles françaises, sources d'autres stéréotypes :

. Le lycée français (*cadre de leur apprentissage*). Le lycée est un des acteurs institutionnels essentiels de la diffusion du français en Colombie (*III*). Nous demanderons aux élèves d'énoncer les avantages (*réponses imposées*) et les désavantages à étudier au lycée (*réponses ouvertes*).

. La langue française (*langue cible*) : «*il existe tout un tas d'attitudes, de sentiments des locuteurs face aux langues... et à ceux qui les utilisent* »¹⁰⁵⁶. Nous évaluerons à quel point cette langue cible est appréciée (*ou non*) dans ses différents emplois (*culturel, personnel, universitaire, professionnel*) et dans quelle mesure les élèves la mettent en valeur et la défendent face à sa concurrente majeure, l'anglais (*IV, 4*).

¹⁰⁵³ Par exemple : «*les Français sont orgueilleux* », «*êtes-vous d'accord ? Pas d'accord ? Vous ne savez pas* » (voir *Annexe26*).

¹⁰⁵⁴ On demande aux gens interrogés d'inscrire, par exemple, sur un tableau, tout ce qui leur vient à l'esprit quand on dit : «*France*» et/ou «*Français*» («*mots déclencheurs*»). Cette technique est, par exemple, utilisée dans le manuel «*Tours de France*», chapitre 1 «*la France en un mot* », Paris, Hachette, 1985, pp 5-6 et est citée par LE BERRE M.B, *Cours de maîtrise FLE, « bilan d'expérience »*, Université Stendhal, Grenoble 3, CUEF, 1989.

¹⁰⁵⁵ L'utilisation d'une langue non maternelle peut perturber la formulation d'une opinion naturelle, surtout s'il s'agit de donner un avis sur la langue étudiée voire sur les locuteurs naturels de cette langue (*appréciations délicates à énoncer car elles peuvent concerner les professeurs*).

¹⁰⁵⁶ CALVET L.J : *La sociolinguistique*, op.cit., p 42.

. La France et les pays francophones (*pays cibles*).

Nous évaluerons, en premier lieu, leur degré de connaissance du concept de francophonie (*VIII, 1*). En effet, un lycée français mais aussi ses élèves font partie du champ de la francophonie. D'ailleurs, une semaine de la francophonie y est organisée chaque année. En outre, la communauté francophone prend de plus en plus de valeur et d'importance dans le monde actuel, que ce soit linguistiquement, économiquement voire politiquement. Ce questionnaire, nous l'espérons, aura au moins été l'occasion, pour les élèves, d'une certaine prise de conscience de cette nouvelle force linguistique communautaire.

Nous évaluerons ensuite leurs connaissances sur les pays francophones (*VIII, 2-3-7*). Nous avons voulu savoir s'ils avaient une bonne image de la France et combien de temps ils comptaient y rester (*VIII, 4-6-8-9*). Enfin, nous avons voulu savoir dans quels pays francophones ils voudraient a priori vivre ou/et étudier (*VIII, 11*).

. Les Français (*locuteurs cibles*), compris ici comme les locuteurs «*natifs*» de cette langue et porteurs de la culture française (*IX*).

Les Français devraient représenter pour les élèves du Lycée français un modèle linguistique (*voire culturel*) à atteindre. Les Français seraient, en reprenant ici la terminologie adoptée en sociologie, le «*groupe linguistique de référence*» : «*le groupe de référence est celui qui sert de modèle normatif pour un individu*»¹⁰⁵⁷. Mais notre enquête va au-delà de l'aspect purement linguistique. Les Français sont porteurs d'une langue à la maîtrise de laquelle les élèves aspirent, soit, mais est-ce suffisant pour les motiver ? Ne faudrait-il pas aussi que les Français soient aussi perçus comme des modèles sociaux ou modèles tout court ? Ainsi, les conditions d'apprentissage seraient peut-être optimisées : «*dans ce contexte (interculturel), la rencontre avec d'autres systèmes culturels constitue des points de friction, des lieux de dysfonctionnements, des occasions où peuvent se créer des «significations aberrantes» de l'autre*».¹⁰⁵⁸ Nous recenserons donc les jugements des élèves du lycée sur les locuteurs «*natifs*» au moyen d'un mini-questionnaire (*IX*). C'est un paramètre fondamental : s'ils poursuivaient leurs études en France, ils fréquenteraient, de fait, de nombreux Français. Autant, dès maintenant, connaître les perceptions qu'ils en ont, quitte à les corriger.

Les questions que nous leur poserons sur les Français représentent aussi un moyen de connaître la position des élèves sur les stéréotypes qui circulent sur nous en Colombie (*IX, 2*). Quels sont-ils et dans quelle proportion ? Leur scolarité au Lycée français, leur bilinguisme et leur biculturalisme leur permettent-ils, désormais, de prendre des distances par rapport à ces perceptions outrancières qui circulent non seulement en Colombie mais aussi parfois dans le monde entier ? Ainsi, nous verrons, au cas par cas, stéréotype par stéréotype, le degré de distanciation qu'ils ont acquis. Mais ces perceptions,

¹⁰⁵⁷ ETIENNE J. : *Dictionnaire de sociologie : les notions, les mécanismes, les auteurs*, Paris, Hatier, 1997, p 183.

¹⁰⁵⁸ LE BERRE M.B. : *Cours de la Maîtrise de FLE, «compétence culturelle et didactique des cultures* », op.cit., p 26.

notamment si elles sont négatives, peu favorables aux Français, pourraient occasionner un conflit propre à l'inter culturalité : «*la stéréotypie renvoie implicitement davantage au système de valeurs local qu'à celui de la culture dont on parle explicitement*¹⁰⁵⁹». Dans quelle mesure, les stéréotypes négatifs sur les Français peuvent-ils gêner leur apprentissage de la langue française ?

Enfin, et afin de compléter notre étude, nous leur demanderons, à titre expérimental, d'énoncer les représentations que les Colombiens ont, selon eux, des Français (IX, 3) ainsi que les perceptions que les Français ont, toujours selon eux, des Colombiens (IX, 4).

B/ Thèmes secondaires.

Il s'agira aussi :

i/ D'évaluer «*la sécurité ou l'insécurité linguistique*» des élèves (IV, 5-6-7). C'est un concept relativement récent de la sociolinguistique. Il est lui-même issu d'un concept proche du champ de la psychologie, «*l'imaginaire linguistique*» : «*l'imaginaire linguistique est défini comme le rapport du sujet à la langue et à la Langue, repérable par ses commentaires évaluatifs sur les usages ou les langues*¹⁰⁶⁰». La «*Langue*» serait l'usage idéal du français. C'est un usage que désirerait tout apprenant. A partir ce concept, on pourrait aussi créer celui de «*Locuteur idéal*». Ainsi, nous retrouvons, par ce biais, le concept de locuteur cible (voir supra).

L'enjeu de l'évaluation de la sécurité linguistique est le suivant : comment les élèves jugent-ils leur propre usage de la langue française ? Ont-ils une bonne image de ce qu'ils parlent ? Même si l'opinion des élèves est de fait subjective et ne correspond à aucune norme véritable, elle est cependant d'une importance vitale dans le processus d'acquisition d'une langue : «*les représentations linguistiques produisent de la sécurité/insécurité (représentations) qui constituent le moteur du changement linguistique : le rapport du locuteur aux pratiques rejaillit sur celui-ci*¹⁰⁶¹». Plus l'élève sera sûr de lui, plus il sera enclin à faire des efforts pour approcher la dextérité du «*locuteur idéal*». A travers quelques questions, les élèves devront, ainsi, auto-évaluer sommairement le niveau qu'ils pensent avoir. C'est de cette manière que nous pourrions apprécier, nous-mêmes, leur niveau de sécurité ou d'insécurité linguistique. Nous pourrions même apprécier le jugement des élèves en fonction de leur niveau d'étude et leur sexe : les élèves de Seconde se sentent-ils plus sûrs que les élèves de Terminales ? Les filles se sentent-elles plus sûres que les garçons ?

ii/ D'évaluer leur connaissance du réseau culturel en Colombie et de ses acteurs institutionnels publics ou privés: le réseau des Alliances, l'agence EduFrance (*CampusFrance*), le Club Concorde, la librairie française « *Tiempos*

¹⁰⁵⁹ZARATE G. : *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, DIDIER-CRÉDIF, Paris, 1993, p84.

¹⁰⁶⁰CALVET L.J. : *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, Paris, 1999, p 156.

¹⁰⁶¹CALVET L.J. : *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, 1999, p 146.

Futuros ». La méconnaissance de ces diffuseurs serait un sérieux handicap non seulement pour les élèves mais aussi pour la diffusion même du français.

Si les résultats étaient insuffisants, il faudrait veiller non seulement à une meilleure présence de ces acteurs dans le Lycée français mais aussi inciter les élèves à se rendre plus fréquemment, par exemple, dans les AF de Bogotá, il en va de leur avenir «*interculturel*» (V).

iii/ D'évaluer le taux de fréquentation des médias francophones : TV5, sites Internet et magazines. Les élèves utilisent-ils suffisamment ces ressources mises bien souvent à leur entière disposition ? En cas de réponse négative, leur intégration définitive à la culture française pourrait prendre du temps, voire devenir compromise. En effet, comment appartenir pleinement à une nouvelle culture sans utiliser régulièrement les médias à travers lesquels elle est diffusée (VI) ?

iv/ D'évaluer leur connaissance des symboles culturels français, ceux du moins que les élèves ont retenus tout au long de leur scolarité au lycée (VII). Ce relevé nous donnera l'occasion de déterminer le champ culturel dominant de leur «*mémoire scolaire*». Littérature ? Musique ? Arts plastiques ? Il nous permettra aussi de recenser les noms des Français qui les ont les plus marqués, de donner une liste des symboles de la culture française qu'ils connaissent le mieux...

II/ Conception du questionnaire.

Les enquêtes d'opinion doivent être réalisées en fonction de techniques avérées au risque d'être «*biaisées* » donc inutilisables : «*le sociolinguiste étudie les rapports (entre la langue et la société) en collectant les données à analyser in vivo c'est-à-dire auprès d'un échantillon représentatif de la communauté linguistique par le moyen d'instruments qui assurent aux résultats de la recherche objectivité et fiabilité. Le questionnaire occupe une position de choix parmi les instruments de recherche car il permet d'obtenir des données recueillies systématiquement en se prêtant à une analyse quantitative*»¹⁰⁶². L'outil qui sera utilisé pour recueillir les opinions des élèves donc sera le questionnaire écrit. Il doit obéir à certains principes que nous rappelons ici et que nous avons respectés :

Forme et contenu des questions.

Nous avons, dans la rédaction de notre questionnaire, obéi aux cinq principes de base suivants :

i/ Varier les types de questions¹⁰⁶³. Nous avons proposé, en fonction du thème étudié : **a/** des questions de fait et des questions d'opinion (*contenu des*

¹⁰⁶² CALVET L.J. et DUMONT P. : *L'enquête sociologique*, Paris, L'Harmattan, 1999, p 13, format « e-book », p 13.

¹⁰⁶³ Nous avons fait en sorte de proposer un questionnaire à la fois ouvert et fermé : **a/** «*le questionnaire fermé est constitué par une suite de questions dont l'ordre et la formulation sont fixés à l'avance et où le sujet qui donne sa réponse doit choisir dans une liste, elle est aussi constituée à l'avance* » ; **b/** «*le questionnaire ouvert : la formulation et l'ordre des questions sont fixés, mais le sujet peut répondre aussi*

questions) ; **b/** des questions fermées et ouvertes (*forme des questions*) ; **c/** des questions avec des réponses à échelle numérique.

Les questions de fait (*et fermées*), on les trouve, par exemple, dans la section VI¹⁰⁶⁴ : «*ressources médiatiques francophones*». On ne peut pas poser en permanence ce type de question pour ne pas appauvrir ultérieurement les réponses aux questions ouvertes. En effet, les personnes interrogées s'habitueraient à formuler des réponses brèves. Les questions d'opinion (*et ouvertes*), on en trouve une, par exemple, dans la section III, 2 : les élèves devaient y énoncer les désavantages à étudier au Lycée français. Grâce à ce type de question, on donne l'impression à la personne interrogée qu'on est sensible à son opinion personnelle. Les «*questions*» à échelle numérique, on les trouve, par exemple, dans la section IV, 4. D'ailleurs, il ne s'agit pas vraiment de questions mais d'opinions présentées sous la forme affirmative ou négative, opinions auxquelles les élèves devront réagir. Nous avons préféré les affirmations aux questions interro-négatives, d'interprétation plus difficile, voire ambiguës. Toutes les opinions qu'on leur a proposées sont elles-mêmes stéréotypées. Nous verrons dans quelle mesure les élèves sont ou non tombés dans ce piège. Les possibilités de réponses se limiteront à trois : «*je suis d'accord*», «*je ne suis pas d'accord*», «*je ne sais pas*». L'option «*je ne sais pas*» doit apparaître sur le même plan que les autres. Cette position est aussi intéressante à connaître que les autres, a fortiori dans ce contexte, car elle pourrait dénoter le refus de tomber dans une vision stéréotypée des réalités. Enfin, et pour ne pas alourdir notre questionnaire, nous n'avons pas proposé une échelle numérique à cinq options¹⁰⁶⁵. Ces nuances, par ailleurs, n'auraient pas été pertinentes dans de nombreux cas.

ii/ Ne pas poser les mêmes questions : éviter les redites, les coq-à-l'âne. Dans notre questionnaire nous avons choisi des thèmes variés et non redondants : Lycée français, francophonie, médias...

iii/ Regrouper toutes les questions portant sur le même thème. D'où les sections I, II, III, IV, V, VI...

iv/ Eviter, à chaque fois, de demander une justification des réponses sous la forme «*pourquoi?* ». En effet, ces questions peuvent susciter l'agacement des personnes interrogées, surtout si elles ont déjà du mal à répondre à la première question.

v/ Les questions doivent être simples au niveau du vocabulaire employé et au niveau des structures syntaxiques, recommandation d'autant plus valable que ce sont des élèves encore imparfaitement bilingues. Parfois, dans le doute, nous nous sommes permis de proposer des traductions en espagnol.

longuement qu'il le désire...». GHIGLIONE R., MATALON B. : *Les enquêtes sociologiques, théories et pratiques*, Armand Colin, Paris, 2004, pp 57-58. Donc : «*il faut obtenir un subtil dosage entre questions de fait, qui appellent des réponses précises, et questions d'opinion, qui portent sur des jugements... entre questions fermées, qui formulent des réponses entre lesquelles le sondé doit choisir, et questions ouvertes, qui laissent une liberté de réponse*». ETIENNE J. : *Dictionnaire de sociologie : les notions, les mécanismes, les auteurs*, Hatier, Paris, 1997, p 270.

¹⁰⁶⁴ «*Regardez-vous régulièrement TV 5 ?* » = réponse précise par oui ou par non.

¹⁰⁶⁵ Avec les items «*plutôt d'accord*», «*plutôt pas d'accord*».

III/ Les modalités de sélection de l'échantillon.

A/ La méthode «*par quotas*», principes généraux.

Une enquête d'opinion permet de connaître une opinion générale en interrogeant (*seulement*) une partie du groupe social. En effet, nous ne pouvons pas interroger tous les élèves de la section «*lycée*». Nous ne pouvons pas non plus sélectionner «*au hasard*» les élèves de cette section. Il fallait donc constituer un échantillon qui représente bien cette population. C'est pourquoi, nous avons opté pour la méthode représentative ou par quotas : «*la méthode des quotas consiste à reproduire un échantillon qui représente une maquette de la population observée. On fait l'hypothèse que si l'échantillon possède la même répartition statistique de certains critères (âge, sexe, profession...) que la population totale, les opinions émises par les personnes faisant partie de l'échantillon seront également représentatives de ce que pense la population totale*¹⁰⁶⁶ ». La réussite d'une enquête dépendra de la qualité de l'échantillonnage : «*la qualité des conclusions que l'on peut tirer d'une enquête est liée à la composition de son échantillon. Si celui-ci n'est pas représentatif de la population particulière qu'on veut étudier, les conclusions qu'on en tirera, même au moyen de méthodes statistiques raffinées, s'écarteront de celles qu'on aurait obtenues en interrogeant toute la population. L'échantillon est biaisé, la généralisation n'est pas légitime*¹⁰⁶⁷ ». Pour avoir un échantillon représentatif, il faut choisir les paramètres les plus pertinents possibles : «*en général, les quotas sont définis en fonction de quelques caractéristiques simples, comme l'âge, le sexe, la catégorie socioprofessionnelle. Ces variables sont retenues parce qu'on peut en connaître la distribution dans la population ; il est évident que c'est une condition nécessaire pour l'application de la méthode (des quotas)*¹⁰⁶⁸ ».

B/ Les critères classiques d'échantillonnage par quotas sont-ils tous pertinents dans cette enquête?

Les critères de sélection «*classiques*» : «*sexe*», «*âge*», «*profession*»¹⁰⁶⁹ ne sont pas, ici, assez pertinents. En effet : **i/** le fait d'être une fille ou un garçon ne devrait pas, a priori, faire varier l'opinion d'un élève sur de nombreux thèmes de notre enquête. Ceci étant dit, nous essayerons d'analyser certaines réponses, à titre expérimental, en fonction du sexe des élèves. Nous pensons aux questions concernant la notion de «*sécurité linguistique*» (*questions IV, 5, 6, 7*) : sont-ce les filles ou les garçons qui ont le plus confiance en leurs capacités orales et écrites lorsqu'ils utilisent notre langue ? Dans le même esprit, nous avons pensé à faire une analyse séparée (*en fonction du sexe*) dans l'analyse des réponses sur les représentations de la France (*questions VIII, 4, 6, 8, 9*) et sur les perceptions interculturelles (*questions IX, 1, 4*) ; **ii/** le fait d'avoir 15 ou 16 ans n'est pas non plus un critère déterminant pour sélectionner les élèves.

¹⁰⁶⁷ GHIGLIONE J., MATALON B. : *Les enquêtes sociologiques, théories et pratiques*, op.cit, pp 39-41.

¹⁰⁶⁸ ETIENNE J. : *Dictionnaire de sociologie : les notions, les mécanismes, les auteurs*, Paris, Hatier, 1997, p 229.

¹⁰⁶⁹ Des parents en l'occurrence.

Cependant, nous avons essayé de constituer un échantillon représentant toutes les catégories d'âges¹⁰⁷⁰ des élèves; **iii/** le critère de la catégorie socioprofessionnelle n'est pas non plus satisfaisant : ce sont les parents des élèves qui ont des professions et non les élèves. Ceci convenu, si l'on consulte les résultats de l'enquête effectuée l'année précédente, il est notable que les parents appartiennent presque tous à la catégorie sociale des cadres supérieurs. Ainsi, même si nous avons choisi ce critère, les résultats n'auraient pas été intéressants dans la mesure où la population parentale est socialement trop homogène.

C/ Les quotas retenus, niveau d'étude et nationalité.

Par ailleurs, et d'après les spécialistes du sondage d'opinion, il semble inutile de varier à l'infini les critères de sélection, les quotas. Cela entraînerait des exigences trop lourdes et donc trop difficiles à respecter.

Le critère du niveau des études.

Description de la structure générale du lycée et conséquences pour notre échantillon :

Le Lycée français de Bogotá est un établissement organisé en deux sections : **a/** une section «*collège*» dans laquelle on trouve les niveaux d'étude suivants : Sixième, Cinquième, Quatrième, Troisième ; **b/** une section «*lycée*» dans laquelle on trouve les niveaux d'étude suivants : Seconde, Première, Terminale.

Nous avons estimé que les élèves du Collège n'avaient pas atteint la maturité linguistique nécessaire (*ou la maturité tout court*) pour donner aisément leur opinion sur la langue française et sur les valeurs culturelles françaises. Le questionnaire a donc été adressé exclusivement aux élèves de la section «*lycée*» qui compte 339 élèves.

Effectifs des niveaux et conséquence sur l'échantillonnage:

Au Lycée français, les classes ne sont pas constituées en fonction des nationalités et des langues maternelles des élèves. Les élèves, qu'ils soient Colombiens, Français, hispanophones, anglophones..., reçoivent les mêmes cours, ils ont la même éducation, les mêmes professeurs. C'est la version «*linguistique*» de la laïcité. Il faut noter que cette répartition des élèves, incontestable en France, n'est pas un acquis dans tous les lycées bilingues de Bogotá. Dans d'autres lycées, les classes peuvent être faites en fonction des origines linguistiques des élèves, voire de leurs nationalités. Nous avons donc choisi de respecter la logique interne du lycée dans la répartition des élèves et donc de privilégier le quota «*niveau des études* » : nous avons distribué les questionnaires en fonction des classes et non en fonction d'autres éléments : profil sociologique, nationalité.... Un autre choix eût été très délicat, voire impossible. Comment, en effet, demander aux professeurs de ne distribuer les questionnaires qu'à une partie d'une classe, qu'à certains élèves ? Ce choix stratégique nous a permis de tenir compte des différentes sections suivies par

¹⁰⁷⁰ Elèves de 15 à 19 ans.

les élèves. Ainsi, et c'est appréciable, notre échantillon respecte la parité élèves «scientifiques» et élèves «littéraires». Ce sont les élèves de la section «S» qui représenteront le niveau Première et les élèves de «TL» qui représenteront le niveau Terminale. Pour les classes de seconde, le problème ne se pose pas car la classe de seconde fait encore partie du «tronc commun». Les élèves de seconde ne se sont pas encore «spécialisés».

Les classes de Première sont les plus nombreuses, elles représentent environ **37%** des effectifs totaux. Elles vont donc représenter **37%** des élèves interrogés, soit 37 questionnaires.

Les classes de Terminale représentent environ **29 %**¹⁰⁷¹ des effectifs totaux. Elles vont donc représenter **29%** des élèves interrogés, soit 29 questionnaires.

Les classes de Secondes représentent quant à elles environ **34%** des effectifs. Elles vont donc représenter **34%** des élèves interrogés, soit 34 questionnaires.

Le critère de la nationalité et les conséquences pour notre échantillon.

Au Lycée français, on trouve plusieurs nationalités : les Français et les Franco-Colombiens (environ **23 %**), les Colombiens (environ **75 %**) et des élèves issus d'autres pays («élèves-tiers») (**2 %**)¹⁰⁷². Les «autres élèves», nous précise le dossier d'établissement, sont : «des enfants de diplomates francophones (Algérie, Belgique, Canada, Liban, Maroc, Suisse) ou de divers pays hispanophones (El Salvador, Equateur, Espagne, Guatemala, Mexique, Venezuela) et de divers autres pays (Etats-Unis d'Amérique, Grande-Bretagne, Palestine, Portugal). Beaucoup d'élèves identifiés comme étrangers bénéficient en fait de la double nationalité : colombo-belge, colombo-américaine, colombo-suisse...». Ces précisions nous incitent à penser que le système éducatif français a une bonne réputation dans les sphères diplomatiques francophones (et non francophones), ceci d'autant plus que le Lycée français n'est pas le seul lycée francophone de Bogotá : il existe un Lycée suisse (*Helvetia*). Au-delà de l'évolution possible cette répartition depuis cette date¹⁰⁷³, nous constatons que nos proportions et ceux du lycée sont très proches, ce qui démontre la qualité de nos méthodes de sélection et la grande représentativité de notre échantillon¹⁰⁷⁴. Nos résultats sont d'autant plus remarquables que le critère «nationalité» n'était pas notre critère prioritaire mais bien celui du niveau des élèves.

Remarques sur les catégories «Français» et «Franco-Colombiens» :

On a choisi de regrouper les Français et les Franco-Colombiens pour plusieurs raisons :

¹⁰⁷¹ Chiffres légèrement arrondis.

¹⁰⁷² Si nous nous basons sur le dossier d'établissement et sur la section «origine géographique des élèves», nous trouvons la répartition suivante : **20,86 %** des élèves sont de nationalité française (parmi lesquels **63% de Franco-Colombiens**) et **76, 95 %** sont Colombiens. Les «autres nationalités» représentent, elles, **2,19 %**.

¹⁰⁷³ Il y a eut, entre-temps, la rentrée de 2007.

¹⁰⁷⁴ En outre, ces chiffres ont été établis à partir des dossiers de tous les élèves.

- on ne pouvait multiplier, comme précisé auparavant, les contraintes dans la constitution de notre échantillon;

- il eût fallu partir «à la chasse» des Français répartis dans toutes les classes de la section «lycée». Donc, il aurait fallu interroger presque toutes les classes;

- nous cherchons, pour notre échantillon, une répartition par profil linguistique et non une répartition par nationalité ;

- il n'y a plus qu'un seul Français en Terminale. Ainsi, rien qu'en Terminale, les Français ne représentent plus un grand poids dans l'opinion générale;

- enfin, le Lycée français lui-même, dans ses statistiques, regroupe les Français et les Franco-Colombiens. Ce qu'on peut facilement comprendre : un Français qui vit en Colombie est en situation d'interculturalité, de même un Colombien qui étudie au Lycée français. Dans les deux cas, ils ont des contacts directs avec les deux langues et les deux cultures. D'après une première lecture des questionnaires, ce sont ces deux groupes qui sont très majoritairement représentés. C'est pourquoi, nous avons analysé, en priorité, les réponses des Colombiens et écarté les nationalités telles que «Colombo-Vénézuélien», «Colombo-Américain»..., ceci d'autant plus que les élèves issus d'autres pays ne représentent que 2 % des élèves du lycée. Ils ne sont que peu représentatifs de l'opinion générale. Donc, on a réparti ce pourcentage dans les groupes des Colombiens et des Franco-Colombiens¹⁰⁷⁵.

Enfin, nous pourrons, grâce à ce processus de sélection, dégager un sous-groupe : celui des Français et des Franco-Colombiens et comparer, éventuellement, les résultats de ce sous-groupe avec ceux de tout l'échantillon.

D/ Le «problème» des «Franco-Colombiens».

Même si le critère de la nationalité paraît important dans un contexte interculturel et dans notre processus de sélection, il faut cependant prendre des précautions dans la manipulation de ce paramètre. Par exemple, il ne faut pas confondre nationalité et profil linguistique. En effet, on pourrait penser que les nationalités reflètent les habitudes linguistiques des élèves. Au lycée, ils utilisent le français et l'espagnol¹⁰⁷⁶, soit, mais qu'en est-il dans leurs foyers respectifs ?

Les élèves français ont un des deux parents (*voire les deux*) qui sont Français; donc ils sont sans cesse en contact, chez eux, non seulement avec la langue française mais aussi avec la culture française. Leur mode de vie est français, leurs repères culturels sont français. Les élèves colombiens n'ont de contacts avec la langue et la culture française qu'au lycée. Ce qui crée, précisons-le, un désavantage certain dans les processus d'acquisition. Mais qu'en est-il pour les Franco-Colombiens ? Ils ne s'expriment pas toujours, chez eux, en français. Pour certains élèves ce sont leurs grands-parents qui sont d'origine française.

¹⁰⁷⁵ Si nous précisons cela, c'est par soucis d'objectivité.

¹⁰⁷⁶ Affirmation que nous nuancerons ultérieurement.

Même s'ils sont, d'un point de vue administratif, Franco-Colombiens ; d'un point de vue linguistique, ils ne sont pas vraiment franco-colombiens. En outre, il y a des Franco-Colombiens qui ne sont jamais allés en France. Ces dernières considérations sont confirmées par le dossier d'établissement : « *le lycée français accueille une majorité d'élèves colombiens et autour de 20% d'élèves de nationalité française (qui ne sont pas tous francophones)* » (c'est nous qui soulignons).

C'est en raison de ces doutes sur la catégorie «*Franco-Colombien*» que nous avons jugé que le profil des nationalités ne pouvait constituer un quota prioritaire. Mais les conséquences ne s'arrêtent pas là : nous ferons en sorte, dans le processus de sélection des questionnaires, de choisir les Franco-Colombiens qui utilisent réellement le français comme langue de communication chez eux. Nous écarterons, donc, pour rendre notre échantillon encore plus affiné, les Franco-Colombiens qui n'utilisent que l'espagnol. A cette fin, nous avons utilisé la technique dite des questions «*filtre*» qui consiste à introduire dans les enquêtes des questions qui permettent de s'assurer non seulement de la sincérité et de l'application des personnes interrogées mais surtout, en l'occurrence, de l'adéquation entre profil des élèves et buts de notre enquête. Il s'agit de la question II, 1.

En fonction de tous ces doutes sur cette catégorie sociolinguistique, on aurait éliminer de notre échantillon. Mais ce choix aurait été arbitraire et surtout impossible à honorer : les classes du lycée, rappelons-le, ne sont pas réparties en fonction de la famille linguistique des élèves.

Le tableau suivant permet de visualiser rapidement les effectifs de la section lycée, les nationalités des élèves, les profils linguistiques ainsi que tous les pourcentages correspondants:

E/ Répartition des élèves.

Répartition des élèves en fonction des niveaux d'études et des profils linguistiques en fonction des effectifs totaux du Lycée français :

NIVEAUX	EFFECTIFS	%	NATIONALITÉS	EFFECTIFS	¹⁰⁷⁷
SECONDES	115 élèves	34%	COLOMBIENS :	76	68%
			FRANÇAIS ET FRANCO-COLOMBIENS :	35	32%
PREMIÈRES	127 élèves	37%	COLOMBIENS :	93	73,5%
			FRANÇAIS ET FRANCO-COLOMBIENS :	33	26,5%
TERMINALES	97 élèves	29%	COLOMBIENS :	86	89 %
			FRANÇAIS ET FRANCO-COLOMBIENS :	10	11 %

¹⁰⁷⁷ Les pourcentages des «*divers*», à savoir : 3,5% (Secondes) ; 0,8% (Premières) ; 1% (Terminales) ont été répartis dans les autres niveaux.

En fonction de ces derniers pourcentages, nous pouvons constituer désormais l'échantillon de la manière suivante¹⁰⁷⁸ :

Répartition des questionnaires par niveaux d'études et profils linguistiques dans l'échantillon obtenu :

NIVEAUX :	NOMBRE DE QUESTIONNAIRES PAR « NIVEAU » :	NOMBRE DE QUESTIONNAIRES PAR « PROFIL LINGUISTIQUE » :
SECONDES :	34	COLOMBIENS : 23 FRANCO-COLOMBIENS : 11
PREMIÈRES :	37	COLOMBIENS : 27 FRANCO-COLOMBIENS : 10
TERMINALES :	29	COLOMBIENS : 26 FRANCO-COLOMBIENS : 3

IV/ Analyse du contenu des réponses.

Tout dépendra en fait du type de la question posée :

i/ Traitement des questions de fait et fermées :

Les questions «*fermées*»¹⁰⁷⁹ posent moins de problèmes car les réponses sont bipolaires, une analyse statistique et chiffrée sera rapide.

ii/ Traitement des questions ouvertes et d'opinion :

Voici la méthode proposée par un expert : «*au moment de l'interprétation nous disposons d'une collection de discours individuels, à partir desquels, il nous faut tenir un discours unique, cela pose de double problème de l'agrégation des réponses individuelles et de leur généralisation*¹⁰⁸⁰». Il faudra donc «*coder les réponses, c'est-à-dire les regrouper dans un petit nombre de catégories (des codes), ce qui pose parfois des problèmes délicats d'analyse de contenu*¹⁰⁸¹». Nous rappelons que cette enquête est la suite d'une enquête-test qui avait déjà été réalisée l'année précédente à celle-ci. Cette toute première enquête expérimentale nous avait permis de relever les réponses les plus fréquentes des élèves. On a utilisé ce corpus de réponses les plus fréquentes pour concevoir un questionnaire fermé. Mais on ne pouvait pas prendre en compte toutes les catégories de réponses : «*lorsqu'on distingue trop de réponses, il reste trop peu de sujets dans chaque catégorie, et il n'est plus possible d'en tirer des conclusions significatives... En introduisant des catégories supplémentaires, on masque l'information importante sous des nuances inutiles*». Même si nous avons élaboré des «*discours uniques*» en regroupant les types de réponses possibles, nous avons quand même rendu compte de l'opinion individuelle, sous forme de discours direct, chaque fois qu'elle résumait convenablement un point de vue général ou exprimait un point de vue original. On peut en effet «*reprocher*» aux sondages d'opinion (*mais c'est peut-*

¹⁰⁷⁸ Pour obtenir le nombre de questionnaires, par exemple, des Secondes «*Colombiens*», on a multiplié 0,68 par 34.

¹⁰⁷⁹ Réponse par oui ou par non ou en fonction d'une liste de réponses donnée par l'enquêteur.

¹⁰⁸⁰ GHIGLIONE R, MATALON B. op.cit., p 7.

¹⁰⁸¹ GHIGLIONE R, MATALON B. op.cit., p 102.

être leur raison d'être) de proposer une opinion uniformisée, standardisée, de ne pas tenir compte de la spécificité de l'opinion de chaque individu. Or une opinion individuelle peut être remarquable et belle, hors des codes et hors des normes. Le florilège de citations d'élèves que nous proposerons au fil des analyses aura au moins permis de palier à ce «*défaut*» général de l'enquête d'opinion. Ce choix nous a permis non seulement de laisser la parole aux élèves mais aussi, et ce n'est pas forcément un luxe inutile, de rendre cette enquête plus vivante et agréable à lire.

iii/ illustration visuelle des résultats (*les « camemberts »*) :

Chaque catégorie de réponse (*ou code*) donnera lieu à des pourcentages : «*tant d'élèves ont répondu...*» Ces pourcentages seront regroupés et illustrés avec la technique des «*camemberts*» pour permettre une lecture rapide des proportions. Ces camemberts seront de deux formes¹⁰⁸² : «*circulaires*» ou «*à colonnes*», en fonction du type de réponse. Pour les réponses à échelle numérique, nous utiliserons un graphique «*à colonnes*» car il permet de mieux faire apparaître le degré d'adhésion des élèves aux affirmations proposées.

Enfin, et dans la mesure du possible, nous proposerons, pour chaque réponse, des commentaires sur les pourcentages obtenus. Ceci étant dit, tous les lecteurs de cette enquête pourront se faire leur propre opinion à partir des chiffres et des pourcentages proposés. Nous ne prétendons pas exprimer toutes les analyses possibles des résultats. Chacun, en fonction de son expérience de la diffusion du français, peut apprécier différemment les résultats.

iv/ Les marges d'erreur. Une enquête sera biaisée si son concepteur ne tient pas compte des marges d'erreur potentielles et s'il n'en tient pas compte dans ses résultats¹⁰⁸³.

VI/ Modalités pratiques : *conditions de passation de l'enquête au niveau des professeurs chargés de faire passer l'enquête et au niveau des élèves.*

i/ Cadre théorique.

Nous nous sommes basé sur des techniques utilisées en sciences sociales qui stipulent, entre autres, que l'observateur doit contrôler son implication dans l'observation sans pour autant l'annuler. Il doit donc veiller, de loin, au bon déroulement de l'enquête et sans se manifester directement. Si par exemple l'enquêteur était présent dans la salle cela pourrait avoir des influences néfastes et ceci à double titre : «*les conditions d'observation peuvent indirectement infléchir les attitudes réciproques entre observateur et observés : sentiment de gêne, impression d'être voyeur ou persécuteur chez l'observateur ; sentiment d'être jugé, dépossédé de son savoir ou de s'exhiber*

¹⁰⁸² Nous utiliserons le programme EXCEL pour réaliser ces graphiques.

¹⁰⁸³ Voir infra (*enquête 2*) et Annexes 29 et 30.

chez l'observé¹⁰⁸⁴». N'oublions pas que les élèves interrogés sont des adolescents, encore plus sensibles aux influences extérieures. Un intervenant extérieur, qui plus est adulte et professeur de français, aurait pu démobiliser leur attention.

ii/ Au niveau des professeurs, les consignes.

Les professeurs chargés de faire passer cette enquête se contenteront d'expliquer l'objectif général de l'enquête en évitant de donner le nom des concepteurs des questions. Ils préciseront seulement que c'est une enquête qui a eu l'aval de la direction du lycée. Le fait d'avoir confié cette mission à des professeurs non impliqués directement dans l'enquête est aussi un gage de neutralité. Les professeurs ne pourront intervenir que si un élève leur pose une question sur le sens d'un mot, d'une expression. Mais, pour éviter ce genre d'intervention, nous avons choisi un vocabulaire simple et accessible. Nous avons même prévu, parfois, des traductions en espagnol (VIII, 10).

Les professeurs chargés de faire passer l'enquête ne seront pas des professeurs de français. En effet, si les élèves avaient été sollicités par leur professeur habituel de français, leurs réponses auraient été peut-être trop subjectives : soit des élèves auraient voulu faire lui plaisir, soit ils auraient saisi l'occasion pour être désagréables. Donc, nous avons confié nos questionnaires de préférence à des professeurs de sciences, plus neutres dans ce type de questions sur la langue et la culture françaises.

iii/ Au niveau des élèves.

.Tous les élèves répondront au questionnaire dans les mêmes conditions.

. Aucune classe n'a été avertie de l'enquête. Les élèves n'ont pas eu le temps de préparer leurs opinions sur les thèmes de l'enquête ou d'échanger entre eux des consignes. C'est la garantie d'avoir une opinion «*non-préméditée*» et surtout réellement personnelle.

. Les élèves répondront aux questionnaires dans leur salle de classe comme s'ils étaient en cours pour ne pas changer leurs habitudes. C'est ce que les sociologues appellent une «*situation naturelle*» : «*la situation est dite naturelle lorsque les sujets observés restent dans leur milieu de vie naturelle*¹⁰⁸⁵ ». Les déplacer vers une autre salle, leur demander de remplir les réponses sur un ordinateur aurait pu perturber leurs habitudes, ce qui aurait créé «*une situation manipulée*». Une salle de classe, par ailleurs, offre d'excellentes conditions pour recueillir des opinions : silence et peu d'interventions extérieures.

iv/ Le temps de réponse a été fixé pour les élèves à une heure maximum, ce qui correspond à une heure de cours. Dans les faits, au bout d'une demi-heure, la grande majorité des élèves avait déjà rempli leur questionnaire.

¹⁰⁸⁴BLANCHET A., GHIGLIONE R., MASSONAT J., TROGNON A. : *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*, Paris, DUNOD, 2005, p 32.

¹⁰⁸⁵BLANCHET A., GHIGLIONE R., MASSONAT J., TROGNON A., op.cit., p 46.

v/ Les questionnaires, identiques en tous points, seront remplis anonymement et les réponses pourront être rédigées éventuellement en espagnol afin que certains élèves puissent s'exprimer plus librement et plus aisément. Il est à noter que très peu d'élèves ont utilisé leur langue maternelle et qu'une infime minorité d'élèves ont profité de ces libertés pour faire des remarques déplacées. Il faut ici saluer leur choix linguistique et leur sérieux.

Conclusions sur la première enquête.

Nos conclusions et commentaires se limiteront à trois domaines d'analyse : les représentations des élèves, les actions à envisager pour l'amélioration de la diffusion de la langue et de la culture françaises et, enfin, la présence éducative française en Colombie.

A/ Des représentations des élèves.

Les élèves ont une haute estime de leur lycée : ils ne s'abstiennent pas dès qu'il s'agit de proposer les avantages qu'il y a à y étudier, ils sont même très motivés¹⁰⁸⁶. De même, ils sont aussi très enthousiastes quand il s'agit de citer les différents avantages de la langue française : au niveau culturel, au niveau personnel, au niveau scolaire et enfin au niveau professionnel¹⁰⁸⁷, ce qui représente des résultats plutôt encourageants. Cependant, et c'est pour le moins la preuve d'un certain esprit critique, ils ne s'abstiennent pas non plus dès qu'il s'agit de citer les quelques désavantages dans le type de scolarité proposée au Lycée français. Citons les deux principaux : il n'y pas assez de place accordée à la culture colombienne et le rythme de travail est trop lourd.

Ils ont aussi une très bonne image de la France et des Français¹⁰⁸⁸.

Si ces premiers résultats représentent bien une victoire pour la diffusion de la langue et de la culture françaises, c'est une victoire qui laisse, parfois, un arrière-goût amer. En effet, autant il est plus qu'appréciable que les élèves soient devenus, au fil de leur scolarité, d'ardents défenseurs de notre culture et de notre langue, autant il faut regretter, premièrement, qu'ils aient trop souvent des connaissances vieillies, voire commerciales des réalités culturelles françaises, deuxièmement, qu'ils aient approuvé des perceptions trop stéréotypées, voire naïves de ces mêmes réalités culturelles françaises. En effet, si nous commençons par commenter leur connaissance des «*symboles culturels français*», on pourrait regretter que leurs références soient :

- trop commerciales, même si elles sont actuelles (*cinéma*)¹⁰⁸⁹;
- trop touristiques (*architecture*)¹⁰⁹⁰;

¹⁰⁸⁶ Avec 0% de «*sans opinion*». Voir Annexe 31, graphique 8.

¹⁰⁸⁷ Voir Annexe 31, graphiques 13 à 16. Le taux des «*sans opinion*» est aussi dérisoire : de 0% à 0,2%.

¹⁰⁸⁸ Seulement 9% des élèves interrogés ont une perception négative des Français. Voir Annexe 31, graphique 95. 93% des élèves ont une bonne image de la France (*avant séjour*). Voir Annexe 31, graphiques 65 et 66.

¹⁰⁸⁹ Les élèves n'avaient cité que des succès cinématographiques commerciaux : *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*, *Le placard*, *Taxi*... Ces données ainsi que les trois suivantes n'apparaissent que dans le compte rendu originel de l'enquête.

- trop vieilles (*littérature*)¹⁰⁹¹;
- très lacunaires (*arts plastiques*)¹⁰⁹²;
- trop centrées sur l'équipe de France de football (*sport*)¹⁰⁹³...

Même si la littérature est l'art français le plus populaire parmi les lycéens, il faut quand même signaler qu'un seul auteur français vivant a été signalé¹⁰⁹⁴. Par ailleurs, la créativité française, tous arts confondus, ne s'est pas arrêtée au XIXème siècle. Le viaduc de Millau, une des seules références culturelles modernes citée, a connu un certain succès chez les élèves et pour cause : une exposition sur ce viaduc venait d'être organisée peu de temps avant notre enquête. Cet exemple montre d'ailleurs qu'il faudrait multiplier ce genre d'initiatives, notamment en arts plastiques, «*parent pauvre*» de la culture générale française des lycéens.

Les élèves du Lycée français devraient prendre plus de distances avec certaines représentations simplistes. La langue française n'est pas, objectivement, «*plus romantique que la langue anglaise*» ni «*plus belle*»¹⁰⁹⁵ même si, et il faut le souligner, les élèves de Terminale ont acquis face à certains stéréotypes plus de distance et d'esprit critique que les secondes¹⁰⁹⁶. Ceci étant dit, les élèves, d'une manière générale, devraient désormais «*avoir une attitude plus critique envers les hétérostéréotypes*¹⁰⁹⁷ *circulant dans leur propre pays sur le pays dont ils étudient la langue : par contre, les individus héritant d'un faible capital culturel partageront sans doute davantage les stéréotypes courants et réducteurs dans la mesure où ils possèdent peu d'informations à ce sujet.*¹⁰⁹⁸ » Or nous estimions, a priori, que les élèves du Lycée français appartenaient, de fait, au premier groupe d'étudiants : ceux qui ont à leur actif de nombreuses années de contacts quotidiens avec notre langue et notre culture et qui ont, par conséquent, une «*attitude plus critique*». D'où une certaine déception.

Au niveau de la perception qu'ils ont des Français, les élèves gardent dans leur esprit certains stéréotypes négatifs. Ceux-ci sont, selon eux, «*orgueilleux*», «*égocentriques*», «*froids*», «*peu ouverts*», «*sales*», «*xénophobes*»¹⁰⁹⁹. Cependant, les élèves ne partagent pas d'autres stéréotypes plutôt répandus dans le monde : les Français sont «*râleurs*», voire «*agressifs*» ont «*mauvais*

¹⁰⁹⁰ Les élèves n'avaient cité que des monuments touristiques : *la Tour Eiffel, l'Arc de triomphe, Versailles...* Voir compte rendu original de l'enquête. Nous proposons, ici, nous le rappelons, une synthèse des résultats et des commentaires obtenus.

¹⁰⁹¹ Les élèves n'avaient cité que des classiques : *Hugo, Voltaire, Molière...* Voir compte rendu original de l'enquête.

¹⁰⁹² En effet, nombreux sont les élèves à n'avoir cité qu'une seule référence artistique française.

¹⁰⁹³ Voir Annexe 31, graphique 58.

¹⁰⁹⁴ Il s'agit du philosophe Michel ONFRAY. Voir compte rendu original de l'enquête. C'est ce résultat qui a permis, entre autres, à la librairie «*Tiempos Futuros*» d'obtenir une subvention destinée à améliorer son fonds en livres français contemporains, voir partie 3, chapitre 13.

¹⁰⁹⁵ Voir Annexe 31, graphiques 17 et 18.

¹⁰⁹⁶ Voir Annexe 31, graphiques 17bis et 18bis.

¹⁰⁹⁷ Ce sont les images qu'on se fait des autres groupes nationaux. Dans ce cas précis, ce sont les images que les Colombiens se font des Français, de la France, de la langue française.

¹⁰⁹⁸ PUGIBET V. : Des stéréotypes de la France et des Français chez les étudiants mexicains, *Le français dans le monde*, n°181, novembre-décembre 1983, p 47.

¹⁰⁹⁹ Voir Annexe 31, graphiques 96, 97, 98, 99, 101 et 100.

caractère»¹¹⁰⁰. Mais, comme on l'a déjà remarqué, un stéréotype, même positif, n'est pas forcément une bonne représentation de la réalité.

Au niveau de leur perception de la France, les élèves sont très enthousiastes. Les seules réserves que nous ayons relevées sont les suivantes : les problèmes sociaux de notre pays et l'ennui supposé de la vie en France¹¹⁰¹.

Sinon, ils estiment très majoritairement que la France est un pays «*riche culturellement*», «*moderne*», «*puissant*», «*beau*»¹¹⁰².

Autre constat qui pourrait être intéressant : ce sont les filles qui désirent le plus s'installer ou étudier en France (**84% contre 70**¹¹⁰³), ce sont les filles qui ont la meilleure image de la France (**98% contre 88**¹¹⁰⁴), enfin, ce sont elles qui ont le taux de sécurité linguistique le plus élevé (**54% estiment avoir un bon niveau en français contre 40%**¹¹⁰⁵).

Ceci étant dit, comment interpréter le nombre parfois conséquent des «*sans opinion*» ? C'est une catégorie qui gêne de nombreux enquêteurs à tel point que parfois certains la suppriment: «*il arrive que le chercheur estime qu'il est peu vraisemblable que quelqu'un n'ait aucune opinion sur un certain problème, et que l'absence de réponse exprime plutôt une absence de réflexion, ou masque un refus de répondre pour des raisons diverses. On cherchera alors à diminuer le nombre des « sans opinions » en ne proposant pas cette possibilité dans la liste des réponses...*¹¹⁰⁶» Cependant, nous pourrions proposer les interprétations suivantes : **i/** des élèves se sont lassés vu de nombre conséquent de questions; **ii/** des élèves ne se sentaient pas concernés par certains thèmes; **iii/** ou alors la catégorie des «*sans opinion*» représenterait les élèves qui auraient refusé d'entrer dans une vision stéréotypée, qu'elle soit positive ou négative. Si l'on garde cette dernière hypothèse, ce serait dans les questions concernant les Français que les élèves se seraient montrés les plus rétifs, les moins enclins à rentrer dans le jeu des stéréotypes¹¹⁰⁷. Mais cette dernière hypothèse reste une interprétation par défaut (*sans aucune certitude*).

B/ Des actions qui pourraient être envisagées.

Les **98%** de réussite au brevet des collèges, les **100%** de réussite au baccalauréat français, les **100%**¹¹⁰⁸ de résultats favorables pour l'admission dans les universités colombiennes... inspirent le respect ; les élèves du Lycée français sont de bons élèves, c'est un fait. Cependant, une enquête n'aurait pas

¹¹⁰⁰ Voir Annexe 31, graphiques : 102, 103 et 104.

¹¹⁰¹ Voir Annexe 31, graphiques : 82 et 86.

¹¹⁰² Voir Annexe 31, graphiques : 79, 83, 88 et 89.

¹¹⁰³ Voir Annexe 31, graphiques 71 et 72.

¹¹⁰⁴ Voir Annexe 31, graphiques : 65 et 66.

¹¹⁰⁵ Voir Annexe 31, graphique 32.

¹¹⁰⁶ GHIGLIONE R., MATALON B, op.cit., p 120.

¹¹⁰⁷ Les pourcentages représentant les «*sans opinion*» sont les suivants:

33% pour les questions concernant les représentations sur les Français ;

20,5% pour les questions concernant les représentations sur la France;

25% pour les questions concernant les langues française et anglaise.

¹¹⁰⁸ *Dossier d'établissement*, résultats de 2005,

de raison d'être si elle ne permettait pas d'aboutir à des suggestions pour l'amélioration de la diffusion de la langue et de la culture françaises. Tout ne peut être parfait, il y aurait donc des points à améliorer. Or, au vu de certains résultats recueillis, Il faudrait, à notre avis :

- Travailler avec les élèves sur les stéréotypes et plus précisément les auto-stéréotypes et les hétérostéréotypes négatifs et positifs (*qui déforment autant les réalités*) : «*l'image de l'étranger est bien au cœur de l'éducation bilingue. Au départ, c'est-à-dire aussi longtemps que l'apprenant d'une seconde langue ne peut pas s'appuyer sur une expérience directe approfondie, cette image est inévitablement construite sur des stéréotypes, positifs ou négatifs*»¹¹⁰⁹. Par ailleurs, les seules références directes qu'ils ont, ce sont leurs professeurs français. Une des premières actions à envisager serait donc de nature didactique et pédagogique. Mais le traitement des stéréotypes ne fait pas partie des programmes ministériels français. Ainsi, notre idée serait d'éditer une brochure à destination des élèves et des parents¹¹¹⁰ dans laquelle il y aurait une présentation et une remise en question des stéréotypes qu'ils soient positifs ou négatifs. Ce travail sur les représentations conscientes et inconscientes mais aussi individuelles et collectives pourrait faciliter, dans l'immédiat, leur apprentissage de la langue cible, et, à long terme, leur future intégration en France ou dans tout pays francophone. En outre, ce genre d'action pourrait affiner leur esprit critique. Nous avons pensé à décrire et à évaluer les stéréotypes des anciens élèves et les francophiles (*enquêtes 2 et 3*), mais, vu le canal utilisé (*Internet*) et le moindre degré de disponibilité des personnes interrogées, nous avons renoncé à poser autant de questions.

- Inciter les élèves à utiliser davantage leur bilinguisme en dehors du Lycée français, peut-être par le biais d'activités culturelles sous la direction de professeurs ou d'intervenants francophones. Ce premier compte rendu montre que trop d'élèves, une fois en dehors du lycée, ne semblent pas assez intéressés par leur langue et leur culture d'adoption.

- Inciter les élèves à se rendre à des manifestations culturelles francophones. Cette année, **72%**¹¹¹¹ des élèves n'ont pas assisté à une manifestation culturelle en dehors de leur établissement.

- Prévoir une plus grande part à la musique française dans la programmation culturelle du Lycée. Les élèves, à la surprise générale, sont très amateurs de musique française actuelle : rap, hip-hop, variétés....

- Prévoir des intervenants extérieurs en portugais et en italien. Il est dommage, par exemple, de ne pas profiter de la présence du Lycée italien de Bogotá...

- Prévoir une plus grande place à la culture sud-américaine et colombienne.

Arrêtons-nous quelque temps sur ce délicat problème :

¹¹⁰⁹ LUDI G., PY B. : *Être bilingue*, 3ème édition, Peter Lang, 2003, p 182.

¹¹¹⁰ Les stéréotypes se transmettent de générations en générations.

¹¹¹¹ Voir Annexe 31, graphique 48.

Les lycées français ont été ouverts pour assurer la scolarité des fils de Français expatriés. Cette mission du service public à l'étranger est bien sûr une des priorités majeures de l'AEFE¹¹¹². Mais les fils d'expatriés sont souvent minoritaires dans de nombreux établissements. Sur l'ensemble du réseau et si l'on tient compte uniquement des établissements en gestion directe et conventionnés (avec l'AEFE), **44, 5%** des élèves scolarisés sont des élèves français^{1113 1114}. Au Lycée français de Bogotá, la situation serait encore plus engageante pour imposer l'interculturalité dans les programmes : seulement **23%** des élèves sont Franco-Colombiens¹¹¹⁵. La culture dominante maternelle au Lycée français est bien la culture colombienne.

Or le manuel de français ne laisse aucune place à la culture et à la littérature sud-américaines et encore moins à la culture et à la littérature colombiennes. Il serait curieux d'y relever le nombre de références au champ culturel maternel des élèves. Il faudrait donc créer des programmes de français adaptés aux réalités linguistiques et culturelles des élèves des lycées français, quitte à modifier ou à enlever des programmes ministériels initialement prévus. Les maisons d'édition pourraient, sans trop de difficultés, entreprendre la conception de manuels de français destinés aux élèves des lycées français d'Amérique latine. Ce marché serait suffisamment porteur. Il serait, par exemple, judicieux d'adapter les programmes de grammaire en tenant compte des erreurs commises par les hispanophones. Nous signalons, à l'occasion de cette conclusion, que ce genre de méthode existe déjà sur le marché éditorial¹¹¹⁶. En outre, depuis l'émergence du concept d'interculturalité en FLE, de nombreux spécialistes de la question préconisent un contact entre culture maternelle et culture cible. Le système éducatif français a un très grand succès à l'étranger. Mais est-ce une raison pour ne pas tenir compte davantage du profil culturel de la majorité des élèves ?

- Initier les élèves à la francophonie qui reste une notion beaucoup trop vague dans leur esprit : seulement **11%** des élèves interrogés ont su la définir correctement¹¹¹⁷. Ceci étant dit, paradoxalement, les élèves ont une bonne culture générale dès qu'il s'agit de citer des pays francophones. Ils n'ont pas oublié, par exemple, de citer les pays de l'ex-Indochine française.

- Prévoir une plus grande présence des cultures francophones dans les programmes scolaires et organiser des actions avec la collaboration de tous les services culturels des ambassades francophones ayant une représentation à Bogotá. Il faudrait que les élèves aient davantage connaissance des

¹¹¹² « La scolarité des enfants français à l'étranger est une préoccupation des familles expatriées et des pouvoirs publics. A ce titre, l'aide à la scolarisation des enfants français constitue pour l'agence une priorité de gestion. Elle s'inscrit dans le cadre de la mission générale de service public d'enseignement ». Rapport d'activité de l'AEFE, 2004-2005,

http://www.aefe.fr/doc.php/rapport_d'activite_de_l'annee_2004/2005

¹¹¹³ Revue de la FPFRE, octobre 2007, p4.

¹¹¹⁴ Notons que dans l'ensemble du Secteur Amérique, les élèves français représentent **33.2%** des effectifs contre **58.8%** d'élèves nationaux et **8.9%** de tiers étrangers. Revue de la FPFRE, octobre 2007, p 4.

¹¹¹⁵ Voir compte rendu originel de l'enquête.

¹¹¹⁶ Editions SM.

¹¹¹⁷ Voir Annexe 31, graphique 60.

particularités culturelles et linguistiques de ces pays. Cela pourrait être fait aussi à partir d'émissions ou de magazines diffusés sur TV5. En effet, nous rappelons que **62%** des élèves interrogés souhaiteraient vivre dans un autre pays francophone que la France¹¹¹⁸ : (*par ordre de préférence*) le Canada (**40%**), la Belgique (**21%**), la Suisse (**18%**)¹¹¹⁹. A ce propos, peut-être qu'un jour, assistera-t-on, sous l'égide de l'Europe, à la création, en Colombie, d'un lycée franco-belge ou d'un lycée franco-suisse?

- Prévoir une meilleure préparation aux épreuves scientifiques de l'ICFES et aux examens d'entrée des universités colombiennes.

- Prévoir des actions plus systématiques des autres opérateurs de la diffusion de la langue et de la culture françaises : Alliances Françaises, EduFrance, Club Concorde. Les élèves ne les connaissent pas assez, ce qui pourrait leur nuire à plus ou moins long terme : **28%** ne connaissent pas, même de nom, les Alliances Françaises, **31%** ne connaissent pas EduFrance...¹¹²⁰.

- Il serait particulièrement important que les élèves, au fur et à mesure de leur scolarité et en fonction de leurs goûts ou de leurs intérêts, puissent se présenter aux sessions des diplômes de langue française reconnus par le MEN ou par la CCIP¹¹²¹. En effet, bon nombre d'attestations et de diplômes de l'Alliance seraient susceptibles de les intéresser. Par ailleurs, les élèves pourraient se prévaloir d'un diplôme de langue officiel, même s'ils devaient quitter prématurément le Lycée français. Rappelons que, pour pouvoir entrer dans une université française, le DALF est accepté (*à défaut du Baccalauréat*). Ou alors, il serait peut-être envisageable de créer un système d'équivalence automatique en fonction du niveau d'étude obtenu par l'élève : un élève qui aurait atteint le niveau Troisième pourrait, par exemple, obtenir le niveau DELF scolaire, voire le DELF A4.

- Inciter les élèves à profiter des nombreux médias francophones chez eux ou au CDI. En effet, **77%** des élèves ne regardent pas régulièrement TV 5¹¹²²; **88%** des élèves ne lisent pas de journaux en français ; **85%** ne lisent pas de magazines en français¹¹²³... Dans la mesure où c'est Internet qui est le «*média*» francophone le plus utilisé par les élèves, pourquoi ne pas organiser, par des professeurs spécialisés, «*un parcours francophone*» d'Internet en fonction des besoins des élèves ?

C/ De la présence culturelle française en Colombie.

Les parents des élèves interrogés font partie de la société aisée, celle qui, a priori, décide des habitus culturels dans la société colombienne. Comme nous l'avions commenté, c'est un très bon signe pour la diffusion de la langue et de la culture françaises. Le fait même que les élites du pays confient leurs enfants

¹¹¹⁸ Voir Annexe 31, graphique 91.

¹¹¹⁹ Voir Annexe 31, graphique 92.

¹¹²⁰ Voir Annexe 31, graphiques 40 et 42.

¹¹²¹ Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris.

¹¹²² Voir Annexe 31, graphique 50.

¹¹²³ Voir Annexe 31, graphiques 52 et 54.

à un système éducatif français est le gage, malgré un climat politique actuel peu favorable à notre pays¹¹²⁴, d'une bonne image de la France en Colombie.

Et pourtant, ce n'était pas a priori «évident» : la Colombie ne fait pas partie des zones d'influences traditionnelles de la France, de son «*champ*». Ce sont les Etats-Unis qui dominent économiquement et culturellement dans cette partie du monde¹¹²⁵. La présence en Colombie de trois lycées français et d'environ 15 Alliances Françaises démontre que de nombreux Colombiens estiment que la France et ses valeurs culturelles sont attractives et suscitent un intérêt certain. Mais cette présence est-elle un fait acquis ? D'ici dix ans, vingt ans, trente ans...notre réseau culturel sera-t-il aussi bien implanté, aussi étendu qu'à l'heure actuelle ? Les Etats-Unis, à cause du TCL et/ou à cause de certaines actions de la Banque Mondiale (*voire du FMI*), ne vont-ils pas dominer culturellement la Colombie ? Dans ce cas-là, notre réseau culturel ne serait-il pas sérieusement menacé ?

Chapitre 6 :

La deuxième enquête d'opinion¹¹²⁶.

Introduction.

Dans le cadre de cette nouvelle enquête, il s'agissait d'interroger les anciens élèves du Lycée français. Afin de pouvoir les contacter plus facilement et afin de changer les modalités d'investigation, nous avons opté pour une autre forme de recueil des opinions : cette fois-ci, nous avons envoyé notre questionnaire¹¹²⁷ par Internet. Pour obtenir le courriel des anciens élèves, nous avons utilisé les bases de données aimablement fournies par la responsable du Club Concorde¹¹²⁸. Conscients des risques d'échec que représente cette méthode virtuelle et de manière, cependant, à obtenir un nombre consistant de réponses, nous avons conçu un questionnaire agréable à lire, sobre, avec des réponses faciles à saisir, des espaces, des couleurs et un chapeau explicatif.

Nous avons procédé à seulement deux relances, avec, à chaque fois, un appel discrètement ferme mais enjôleur. Sur les 195 anciens élèves du Lycée français interrogeables, 72 personnes nous ont répondu. Ce qui représente déjà un bon résultat (*plus du tiers*), ceci d'autant plus qu'il n'était pas, a priori, évident que les personnes susceptibles de nous répondre aient envie de répondre à 21 questions d'affilée. En outre, par Internet, il n'y a pas la présence tangible de l'enquêteur qui représente une forme de pression, aussi discrète soit-elle. A un

¹¹²⁴ Suite à l'affaire Betancourt.

¹¹²⁵ Cette domination pourrait prendre encore de l'ampleur avec la prochaine conclusion d'un accord de libre commerce entre les deux pays (*TCL*). Après 30 mois de négociations, les gouvernements colombien et américain sont parvenus à un accord général. Mais le TLC ne sera officialisé qu'après ratification auprès des congrès colombiens et américains (*courant 2007*). Cependant, le 3 mars 2008, le TLC colombo-américain n'était toujours pas été signé.

¹¹²⁶ La troisième enquête fera l'objet d'un compte rendu ultérieur.

¹¹²⁷ Voir Annexe 27.

¹¹²⁸ Voir la troisième partie, chapitre 3.

moment de l'enquête, nous avons bien pensé, pour améliorer nos quotas, à appeler par téléphone des personnes qui figuraient dans la base de données ; mais cela aurait compromis le rapport de neutralité que nous recherchions entre enquêteur et enquêté. En effet, un questionnaire transmis par Internet permet une relation et un questionnement presque parfaitement objectifs¹¹²⁹. Dans la mesure où l'enquêteur parle, des marqueurs d'affectivité peuvent altérer le degré de neutralité du message¹¹³⁰. En outre, le fait d'être professeur au lycée aurait pu considérablement influencer les personnes interrogées car elles ont suivi une scolarité dans cet établissement. Notre nouvelle méthode a donc évité de mettre en place une enquête qui aurait pu être contestable dès le départ¹¹³¹.

A/ Les chiffres de l'enquête.

Afin de traiter dans un cadre scientifique les réponses à notre questionnaire, voici, à la suite, les chiffres clés de la population totale et les pourcentages correspondants de l'échantillon. A partir de ce premier labour, nous serons en mesure d'évaluer la représentativité et donc la qualité de notre échantillon. Cependant, et afin de l'améliorer sa représentativité, nous serons peut-être amenés à le rectifier, via une formule mathématique conçue à cet effet.

Tableaux de synthèse (tableaux croisés).

Tableaux (population totale).

Les effectifs :

	HOMMES	FEMMES	TOTAUX :
18-25	27	36	63
26-40	27	29	56
41 et plus	27	49	76
TOTAUX :	81	114	195

¹¹²⁹ La présentation des questions et leur forme peuvent contenir des éléments de subjectivité impossibles à éradiquer. Se recommander du Club Concorde représente déjà une connotation.

¹¹³⁰ Pour une liste complète des phénomènes propres à des situations d'interlocutions, voir Annexe 28.

¹¹³¹ Ceci étant dit, avant l'arrivée d'Internet, beaucoup de diffuseurs ont dû accepter cette subjectivité latente qui rendait les enquêtes d'opinion particulièrement biaisées : « *la première enquête uruguayenne (Enquête sur l'image de la France en Uruguay) a été réalisée par les services de l'Ambassade de France sous forme d'entretiens avec un certain nombre de personnalités, la seconde, réalisée par l'Institut de sondages « Equipos Consultores », a combiné différentes techniques. D'abord, la réunion de groupes de motivation, puis une enquête d'opinion à partir d'un échantillon représentatif de la population de Montevideo...enfin les entretiens en profondeur réalisés auprès des professeurs de français...D'un point de vue strictement scientifique, on peut douter des réponses obtenues en raison même des effets produits par l'usage des questionnaires sur les personnes interrogées : les conditions des rencontres, les intérêts des enquêteurs et leur action sur les personnes interrogées, la façon dont ces personnes situent leur propre histoire par rapport au thème proposé* ». FARO-HANOUN Violette : *Etudes des conditions optimales de développement de la diffusion du français dans le cône sud hispanophone (Argentine, Chili, Paraguay, Uruguay)*, op.cit., pp 453-454. Les méthodes utilisées par cette enquêtrice sont troublantes et peu académiques. Or c'est bien elle qui évoque « *un point de vue scientifique* ». En effet, les résultats obtenus ne seraient pas fiables car : **i/** elle compare les résultats d'enquêtes réalisées selon des méthodes différentes et par des enquêteurs très différents ; **ii/** elle ne présente pas les chiffres de la population totale et de l'échantillon ; **iii/** elle ne calcule pas les marges d'erreurs...

Les fréquences :

	HOMMES	FEMMES	TOTAUX :
18-25	13	18	32
26-40	13	14	28
41 et plus	13	25	38
TOTAUX :	41	58	100

Tableaux (échantillon).

Les effectifs :

	HOMMES	FEMMES	TOTAUX :
18-25	8	13	21
26-40	12	12	24
41 et plus	7	20	27
TOTAUX :	27	45	72

Les fréquences :

	HOMMES	FEMMES	TOTAUX :
18-25	11	18	29
26-40	16	16	33
41 et plus	9	27	37
TOTAUX :	37	62	100

B/ Commentaires sur les échantillons recueillis et conséquences sur le traitement des données¹¹³².

Au terme de ce parcours chiffré, nous constatons que notre échantillon représente, en général, particulièrement bien la population totale. Les écarts entre la population totale et l'échantillon sont en effet minimes : on constate des défauts dans les tranches d'âge «26-40» et «41 et plus» (chez les hommes). En conséquence, au moment du comptage des questionnaires remplis, nous avons deux solutions : **i/** soit enlever plusieurs questionnaires à notre échantillon pour pouvoir respecter davantage les quotas des tranches d'âge et des sexes ; **ii/** soit tenir compte de tous les questionnaires retournés mais en sachant que cette dernière option allait compliquer le traitement des données recueillies. Néanmoins, cette dernière solution permettait de respecter un des principes de base des enquêtes d'opinion : plus le nombre de personnes interrogées est grand, meilleure est l'enquête.

En outre, et d'après les tables d'erreurs (pour une population totale de 200 personnes¹¹³³), le fait de tenir compte de 72 personnes¹¹³⁴ au lieu de 60-65 nous a presque permis de passer d'un risque d'erreur de **5%** à **3,75%**, ce qui est appréciable. Les autres tables¹¹³⁵ concernent d'autres cas de figure : **i/** la table « *marge d'erreur à 95% en fonction de la fréquence et de la taille de*

¹¹³² Commentaires réalisés avec l'aide de Monsieur CEROI Stéphane, Professeur agrégé de mathématiques au Lycée français Louis Pasteur de Bogotá.

¹¹³³ Voir Annexe 29. Ces tables-ci ont été aussi réalisées par Monsieur CEROI Stéphane.

¹¹³⁴ Sur une population totale de 200 personnes.

¹¹³⁵ Voir Annexe 29.

l'échantillon » sera utilisée sans contexte précis et pour une population infinie. On s'en servira, avant toute enquête, afin de connaître les marges d'erreur possibles et les perspectives offertes pour éviter de constituer un échantillon biaisé. La fréquence renvoie aux pourcentages obtenus. Ainsi, si, dans une enquête, **50%** des personnes interrogées ont répondu « *oui* », il y a **95%** de probabilité que, dans la population totale, il y ait entre **45%** et **55%** de personnes qui répondent « *oui* » ; **ii/** nous nous servirons des autres tables « *effectif total 100, 150, 200 et 300* », si la population totale est comprise entre 100 et 300 personnes environ.

Les faits nous ont donné raison car, au terme des calculs rectificatifs, nous nous sommes rendu compte que notre échantillon, malgré une surreprésentation de la catégorie « *hommes entre 26 et 40 ans* » et une sous-représentation de la catégorie « *hommes de 40 et plus* », permet d'obtenir les mêmes fréquences que dans la population totale. A cette fin, nous avons utilisé la formule rectificatrice suivante¹¹³⁶ : $27 \times X_1 \div 8 + 27 \times X_2 \div 12 + 27 \times X_3 \div 7$. Dans cette formule, X_1 , X_2 , X_3 désignent respectivement les effectifs (*correspondant à la question*) des 3 tranches d'âge dans l'échantillon. Par exemple, si nous appliquons cette formule à la question 1 :

. $X_1 = 8$ (*c'est-à-dire que 8 hommes ont répondu «oui»*).

. $X_2 = 11$ (*c'est-à-dire que 11 hommes ont répondu «oui»*).

. $X_3 = 6$ (*c'est-à-dire que 6 hommes ont répondu «oui»*).

Nous obtenons le chiffre de 75 que l'on divise ensuite par 81 (*effectif total de la population*).

On aurait obtenu **92,6%** (*fréquence corrigée*) de « *oui* » alors que sans le rectificatif on a obtenu **92,6 %** de « *oui* » (*fréquence non corrigée*). Si l'on considère la question 1, notre échantillon se comporte de la même manière que l'aurait fait la population générale. Nous avons appliqué cette formule à toutes les questions de l'enquête une première fois pour les hommes, une deuxième fois pour les femmes¹¹³⁷. En effet, si on l'avait appliquée aux deux sexes, les marges d'erreurs auraient été encore plus faibles car on aurait pris en compte davantage de personnes interrogées. Les pourcentages obtenus représenteraient des résultats « *idéaux* ». Nous nous rendons compte que nos résultats s'approchent bien souvent de cet «*idéal*» statistique. En tous cas, en fonction de l'effectif de notre échantillon, nous pouvons nous permettre une marge d'erreur de **4 à 5%**.

Nous venons de démontrer la fiabilité des résultats, nous pouvons donc passer à leur analyse.

¹¹³⁶ Nous précisons que cette formule n'est qu'un exemple, elle ne sert qu'à cette enquête.

¹¹³⁷ Voir Annexe 30. Dans cette annexe, nous trouvons également le schéma général de la grille de lecture utilisée dans le dépouillement des réponses.

Conclusions sur la deuxième enquête¹¹³⁸.

Nous avons opté pour un bilan pragmatique, c'est-à-dire axé ou orienté, en fonction des résultats exprimés par les graphiques, vers des propositions d'actions, dans l'optique de l'amélioration de la diffusion de la langue et de la culture françaises¹¹³⁹.

A/ Profil linguistique et culturel des ex-élèves.

Auparavant, il serait intéressant, pour donner un cadre général à notre enquête, de dégager, en fonction des résultats, quelques éléments du profil type de l'ancien élève du Lycée français : **i/** l'ex-élève estime que parler français est très utile (**56%**), voire assez utile (**33%**)¹¹⁴⁰. Bien après leur scolarité au Lycée français et au-delà d'un usage affectif de notre langue, les élèves estiment donc que le français leur est particulièrement utile. Cette opinion est très prononcée chez les jeunes femmes de 18 à 25 ans et assez prononcée chez les femmes de 26 à 40 ans¹¹⁴¹. Par conséquent, les femmes de 18 à 40 pourraient représenter des « cibles » de notre «marketing culturel». **ii/** il utilise le français plutôt dans ses voyages¹¹⁴²; **iii/** il voyage plutôt vers des pays francophones comme la Belgique, la Suisse ou le Canada¹¹⁴³; **iv/** alors que **93%**¹¹⁴⁴ des personnes interrogées ont voyagé dans notre pays, seulement **28%** et **14%**¹¹⁴⁵ de ces personnes y sont allées pour leurs études ou pour y exercer des activités professionnelles. Les voyages en France sont donc plutôt associés au plaisir; **v/** leur image de notre pays est très positive aussi bien chez les femmes que chez les hommes et quelle que soit la tranche d'âge¹¹⁴⁶; **vi/** l'ex-élève recherche, dans ses relations amicales, des francophones à **74%**¹¹⁴⁷, ce qui représente encore un succès de la diffusion française à long terme. Les femmes recherchent davantage ce critère linguistique que les hommes¹¹⁴⁸.

B/ Les meilleurs vecteurs «humains» de la diffusion du français.

Le diffuseur du français en Colombie pourra compter sur ces deux catégories pour l'aider dans sa mission linguistique :

1. Les femmes. Nous confirmons un des constats de notre première enquête : les femmes sont plus francophiles que les hommes. Les actions de diffusion du français devront donc avoir pour cibles, de préférence, les femmes.

¹¹³⁸ Nous rappelons que nous ne prétendons pas exprimer toutes les analyses possibles des résultats. Chacun, en fonction de son expérience de la diffusion du français, peut apprécier différemment les résultats.

¹¹³⁹ Nous avons parfois indiqué, comme dans la première enquête, quelques réflexions plus ponctuelles que nous suggéraient certains «camemberts», voir Annexe 32.

¹¹⁴⁰ Annexe 32 : graphique Q3 «intérêt».

¹¹⁴¹ Annexe 32 : graphiques Q3 femmes.

¹¹⁴² Annexe 32 : graphique Q4.

¹¹⁴³ Annexe 32 : graphique Q6bis.

¹¹⁴⁴ Annexe 32 : graphique Q5.

¹¹⁴⁵ Annexe 32 : graphiques Q7et Q8.

¹¹⁴⁶ Annexe 32 : graphiques Q9.

¹¹⁴⁷ Annexe 32 : graphique Q11.

¹¹⁴⁸ Annexe 32 : graphique Q11b.

2. **La tranche d'âge « 18-25 »**. Cette catégorie d'âge serait a priori, plus que les autres tranches d'âge, un des meilleurs vecteurs de diffusion. En effet, cette tranche : **i/** voit davantage que les autres l'intérêt de parler français (Q3); **ii/** recherche, en général, notamment chez les hommes, plus que dans les autres tranches, des amitiés francophones (Q11); **iii/** lit plus de livres en français (Q15); **iv/** c'est dans cette tranche d'âge que les hommes ont la meilleure image des Français (Q12a); **v/** c'est dans cette catégorie que les femmes assistent le plus à des manifestations culturelles françaises (Q16d).

C/ Autres faits intéressants.

Les faits suivants pourraient aider aussi à concevoir des actions efficaces, en connaissance de cause :

1. Les ex-élèves regardent davantage TV5 que les élèves actuels du Lycée français (**54% contre 23%**¹¹⁴⁹). Mais, dans les deux enquêtes (**70% et 85%**¹¹⁵⁰), les personnes interrogées estiment que les programmes proposés par la chaîne francophone sont peu intéressants. Cette constante aurait de quoi inquiéter au moins les décideurs français.

2. Seulement **28%** des ex-élèves lisent des journaux et des magazines en français (Q14).

3. Les lieux culturels les plus fréquentés sont le Lycée français et les Alliances Françaises (Q16a).

4. Un peu plus de la moitié des ex-élèves assistent à des manifestations culturelles françaises et **14%** ne se sont pas prononcés (Q16). Les méthodes de «*marketing culturel*» ne sont pas assez performantes.

5. Le théâtre, le cinéma et les expositions représentent les genres de manifestation culturelle préférés des anciens élèves (*question 16b*).

6. L'opérateur préféré des femmes, et notamment des femmes âgées de plus de 41 ans, c'est le Club Concorde (Q16e et f).

7. Les restaurants restent les lieux français les plus fréquentés par les anciens élèves, notamment par les hommes ainsi que les personnes de plus de 41 ans (Q18).

8. Ce sont les hommes et les personnes âgées entre 18 et 25 ans qui fréquentent le plus les sites Internet francophones (Q18).

9. **55%** des anciens élèves, notamment les 26-40 et les hommes, seraient prêts à prendre des cours de langue française, ce qui représente un marché important (Q19).

¹¹⁴⁹ Annexe 32 : graphique Q13 et graphique Q50 (*première enquête*).

¹¹⁵⁰ Respectivement : graphique Q13bis et graphique 51 (*première enquête*).

10.76% des ex-élèves seraient particulièrement intéressés par des formations libres¹¹⁵¹ de culture française. La plupart des personnes interrogées seraient même prêts à y consacrer deux heures par semaine (Q19 et 20).

D/ Perspectives générales.

Si l'on suit les enseignements de Le Moigne, les résultats de nos enquêtes devraient être «*faisables*», c'est-à-dire validés ou non en les confrontant au réel : «*(la faisabilité) c'est le pouvoir de mise en œuvre de la connaissance produite, aussi bien sur le plan de la communication des résultats*¹¹⁵² *que sur celui de l'action qu'ils permettent de mener sur le réel...ce critère de «faisabilité» conduit à en tirer des implications concrètes en termes d'action sur le terrain (en termes de politiques linguistiques, éducative, culturelle)*»¹¹⁵³. Par conséquent, un des objectifs naturels de notre travail est que les résultats de nos enquêtes soient «*validés*», d'une manière ou d'une autre, par les acteurs de la diffusion du français aussi bien en France qu'à l'étranger : décideurs de l'AEFE, décideurs du Ministère des Affaires étrangères, proviseurs des lycées français, BCLE, attachés de coopération pour le français. Par conséquent, il serait judicieux et logique d'envoyer nos comptes rendus à la Sous-direction du français et à l'AEFE. Mais l'idéal serait¹¹⁵⁴ de créer un «*observatoire de la diffusion du français dans le monde*» qui aurait la mission d'analyser statistiquement les données de toutes les enquêtes qu'il recevrait afin de pouvoir déterminer les tendances générales et locales de la diffusion/réception du français.

Nous avons constitué, à partir de nos trois enquêtes, nos propres bases de données. A partir de celles-ci, on pourrait envisager d'étudier l'évolution diachronique¹¹⁵⁵ des opinions, des habitus et des représentations des apprenants de français¹¹⁵⁶ : «*si découvrir et cerner des stéréotypes ou des contenus représentationnels apporte de riches informations, l'aspect évolutif des représentations appelle aussi à s'interroger sur la dynamique de leur construction et de leur transformation, en même temps que dans leurs relations avec les dynamiques d'apprentissage*»¹¹⁵⁷. Ce nouveau travail pourrait faire l'objet d'une étude postdoctorale. Mais cette recherche supposerait l'usage d'instruments de statistiques que nous ne maîtrisons pas encore¹¹⁵⁸. Il serait aussi très intéressant, comme cela est suggéré dans cette dernière citation, d'étudier l'impact de l'éradication des stéréotypes sur l'apprentissage des élèves.

¹¹⁵¹ Sans formation diplômante.

¹¹⁵² Publication des travaux de recherche.

¹¹⁵³ BLANCHET P., op.cit., p 70.

¹¹⁵⁴ Ce dispositif n'existe pas encore, nous sommes dans l'utopie, d'où le conditionnel.

¹¹⁵⁵ ...car ce ne sont pas les mêmes classes d'âge qui ont été interrogées dans la première, dans la deuxième et dans la troisième enquête.

¹¹⁵⁶ Voir enquête 2.

¹¹⁵⁷ MOORE Danièle (coordination). : *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*, collection CREDIF-Essais-Didier, Paris, 2002, p 16.

¹¹⁵⁸ ...car il s'agirait de comparer des pourcentages issus d'échantillons très différents.

Chapitre 7 :

Le réseau des Alliances Françaises.

Introduction.

Dans le cadre de nos enquêtes sur la coopération linguistique et sur ses instruments, il nous a paru primordial d'effectuer des recherches sur les Alliances Françaises. En effet, elles représentent souvent, a fortiori si elles sont regroupées en réseau, des vecteurs essentiels de la diffusion de notre langue et de notre culture à l'étranger. C'est pourquoi, afin de donner une description et une analyse détaillées, contextualisées et complètes de cet opérateur, nous avons rendu compte non seulement des modalités de fonctionnement du réseau des Alliances de Colombie mais aussi de celles des Alliances de Bogotá qui représentent, de fait, des modèles pour toutes les Alliances de ce pays.

En outre, on demande fréquemment à l'Attaché de Coopération pour le Français d'intervenir dans une Alliance¹¹⁵⁹, voire d'en diriger une : « *piloter, organiser, gérer une Alliance Française à l'étranger sous la responsabilité du coordinateur des Alliances Françaises et du Conseiller culturel* »¹¹⁶⁰. Inversement, on peut confier à un Directeur d'Alliance Française des missions traditionnellement attribuées à un ACPF : « *à la demande du CCCAC, cet organisme (AF) est opérateur de la coopération linguistique et éducative. Elle (AF) organise les examens de l'Alliance Française de Paris, ainsi que les examens de maîtrise de FLE pour les professeurs panaméens... Elle constitue, avec l'Association des professeurs de français, l'appui principal et le vecteur de la coopération linguistique et éducative* »¹¹⁶¹.

Afin de rendre notre travail le plus efficace et le plus pertinent possible, nous nous sommes appuyé sur : **i/** quelques archives du siège de l'Alliance Française du Chicó à Bogotá; **ii/** les entretiens que nous avons eus avec le Directeur et la Coordinatrice pédagogique de l'Alliance du Chicó **iii/** un document intitulé : *Statuts de l'Alliance Française de Popayán*¹¹⁶² **iv/** des rapports d'activité des Alliances Françaises de Bogotá.

I/Le réseau des Alliances Françaises de Colombie.

A/Taille et répartition géographique.

Le réseau des AF de Colombie comprend 15 Alliances et annexes : Armenia, Barranquilla, Bogotá (*avec les annexes du Centre, du Chicó et de Cedritos*),

¹¹⁵⁹ On a donc estimé que notre présentation des Alliances Françaises colombiennes devait être particulièrement précise.

¹¹⁶⁰ Profil de l'ACPF de SARATOV, *Transparence I*, 2008.

¹¹⁶¹ *Culture et langue française en Amérique centrale*, op.cit.

¹¹⁶² Ce document date du 25 octobre 2005. Popayán est une ville située dans l'extrême sud de la Colombie.

Bucaramanga, Cali (avec une annexe au Lycée français Paul Valéry), Cartagena, Manizales, Medellín (dotée d'une antenne nommée Aguacatala), Pereira, Popayán, Santa Marta.

Nous remarquons que ce réseau est particulièrement fourni et qu'il couvre de nombreuses régions de Colombie :

- la côte caraïbe : Barranquilla, Santa Marta, Cartagena;
- le nord-ouest de la Colombie : Bucaramanga;
- la zone du café « *eje cafetero* » : Armenia, Manizales, Pereira;
- les régions andines centrales : Bogotá, Medellín;
- la région andine occidentale : Cali;
- le sud de la Colombie : Popayán.

Pour des raisons de sécurité intérieure, ce réseau ne pouvait guère s'étendre dans des régions réputées dangereuses, malheureusement assez nombreuses dans ce pays. En effet, nous y trouvons la présence de nombreux groupes violents et armés : guérilleros, paramilitaires et narcotrafiquants.

A titre de comparaison, le réseau d'un des pays voisins, celui du Venezuela, n'a que six Alliances. Précisons que ce pays, pendant longtemps, était plutôt tourné, culturellement, vers les Etats-Unis. Ceci expliquerait peut-être cela. Cependant, nous sommes encore bien loin des dimensions des réseaux argentin (71 Alliances), mexicain (49 Alliances) et brésilien (51 Alliances).

B/ Le rôle du Délégué Général des Alliances.

C'est l'Alliance Française de Paris qui vote le mandat de Délégué et qui l'octroie à un personnel du MAEE présent sur place. Le Délégué Général est donc le représentant de l'Alliance Française de Paris. Il assure la coordination financière, administrative, culturelle et pédagogique du réseau ainsi que son développement. Il est l'intermédiaire entre les conseils d'administration des Alliances du pays, l'Alliance Française de Paris et les services de l'Ambassade.

C/ Les indicateurs¹¹⁶³ financiers et culturels du Délégué des Alliances.

Nous avons eu la chance, au cours de nos investigations, d'avoir rencontré, à plusieurs reprises, le Directeur des Alliances de Bogotá qui est devenu, entre temps, Délégué Général des Alliances de Colombie¹¹⁶⁴. A l'aide de quelques indicateurs¹¹⁶⁵, Monsieur Sciandra nous a expliqué son point de vue, en tant que Délégué Général, sur la gestion du réseau colombien des Alliances Françaises. Les quelques données chiffrées que nous avons pu reproduire, outre leur valeur intrinsèque¹¹⁶⁶, donnent à notre travail un degré de précision

¹¹⁶³ Pour des listes complémentaires d'indicateurs, voir Annexes 4 et 33.

¹¹⁶⁴ Cette nomination est logique : contrairement à l'ancien Délégué qui n'avait eu aucune charge dans le réseau des Alliances et même aucune expérience de direction d'Alliance Française, Monsieur SCIANDRA a toujours eu, dès son arrivée en Colombie, la responsabilité des Alliances de Bogotá.

¹¹⁶⁵ Mais certaines de ces données sont, on le comprendra, confidentielles, notamment dans un contexte concurrentiel. C'est pourquoi, elles n'apparaîtront pas dans cette thèse.

¹¹⁶⁶ Elles nous ont permis de comprendre le mode de fonctionnement d'une Alliance.

très appréciable car une Alliance est une entité culturelle particulièrement complexe¹¹⁶⁷ et relativement peu décrite.

1- Les chiffres-clés du réseau des Alliances Françaises de Colombie¹¹⁶⁸.

Les chiffres-clés du réseau des Alliances Françaises de Colombie (1) :

Colombie	Alliances propriétaires	Valeur immobilière en euros	Alliances locataires	Nombre d'annexes	Surface Terrain en m2	Salles de classe	Personnels administratifs	Profs.	Personnels Service
Armenia			1		200	6	3	5	
Barranquilla	1	370370	1	1	1526	11	8	21	4
Bogota	2	1.588.636	1	2	1548	44	35	71	10
Bucaramanga	1	171699			258	11	6	14	
Cali	1	268000			560	11	5	18	6
Cartagena	1	169198			629	5	3	7	3
Manizales	1	95000			525	16	5	12	
Medellin	1	260000	1		480	11	15	50	5
Pereira	1	110000	1	1	470	12	4	18	2
Popayán			1		871	5	2	7	1
Santa Marta			1		300	4	2	7	1
TOTAUX	9	3.032.903	7	4	7367	136	88	230	32

Les chiffres-clés du réseau des Alliances Françaises de Colombie (2) :

Colombie	Détachés	Détachés ¹¹⁶⁹ MAEE	VI	Membres AF	Conseil d'Administration
Armenia					7
Barranquilla	1	1		42	9
Bogota	2	1		64	12
Bucaramanga				23	11
Cali	1			15	9
Cartagena			1	41	10
Manizales				11	7
Medellin	1		1	30	6
Pereira	1			30	7
Popayán				25	5
Santa Marta				26	10
TOTAUX	6	2	2	307	93

2- Quelques indicateurs financiers.

Ressources propres (31 décembre 2006) :

¹¹⁶⁷ C'est justement cette complexité, et l'adaptabilité qui peut en découler, qui a permis à cette institution de survivre depuis plus d'un siècle à sa concurrence.

¹¹⁶⁸ Tous ces tableaux sont des extraits du document « *Eléments financiers du 1er janvier au 31 décembre 2006* ». Ce document nous a été remis par le Délégué Général des Alliances Françaises de Colombie.

¹¹⁶⁹ Ce sont les détachés du MEN qui travaillent provisoirement pour le MAEE.

Colombie	Budget global en euro ¹¹⁷⁰	Cours de langue	Activités culturelles	Médiathèque	Mécénat ou levée de fonds	Autres ressources ¹¹⁷¹
Armenia	41.488	29.623	776		37.076	11.826
Barranquilla	339.037	326.654	5.776	1.108		8.562
Bogota	2.622.022	2.543.111			20.829	15.082
Bucaramanga	165.092	128.855	178			3.631
Cali	294.404	280.422	11862	1.000		1.120
Cartagena	142.660	139.336	301			3.023
Manizales	94.338	86.719				333
Medellin	771.785	676.994	65.571	8.000		21.220
Pereira	111.679	98.962	4.795		1.034	3.140
Popayán		27.485				
Santa Marta	75.886	59.827	597		4.767	1926
TOTAUX	4.658.391	4.397.988	89.108	10.108	63.706	69.863

Ressources extérieures (subventions extérieures) :

Colombie	Subventions MAEE	Subventions Investissements ¹¹⁷²	Subv. Ambassade de France ; Nouveau Centre d'information (voir infra)	Autres	Subventions Spécifiques	Total subventions extérieures	Autofinancement en % (ratio)
Armenia		8.300			500	8.800	97.3
Barranquilla						0	111.5
Bogota			43.000			43.000	100.0
Bucaramanga		18.000		14.427		32.427	100.0
Cali						0	94.0
Cartagena						0	113.2
Manizales		2.150		2.600		4.750	93.5
Medellin						0	100.0
Pereira				3.000		3000	96.6
Popayán	4.343					4.343	
Santa Marta				8.769		8.769	101.8
TOTAUX	4.343	28.450	43.000	28.796	500	105.089	

Commentaires :

Ressources propres: ces chiffres nous permettent de comprendre que les cours de langue représentent l'activité la plus rentable d'une Alliance. Mais il ne faudrait pas pour autant complètement négliger les rentrées financières provenant des autres activités culturelles.

¹¹⁷⁰ Ce sont les budgets acquis grâce aux ressources propres : vente de livres...

¹¹⁷¹ C'est-à-dire, par exemple, les intérêts accumulés sur les comptes bancaires d'une Alliance.

¹¹⁷² Pour les investissements immobiliers : nouveaux bâtiments...

A titre d'exemple, en 2005, l'Ambassade de France a donné aux Alliances Françaises de Bogotá la somme de 158.600 euros pour la construction du nouveau siège de Cedritos. *Rapport d'activité des Alliances de Bogotá, Assemblée Générale Ordinaire du 17 avril 2006.* Ce document nous a été remis par un membre de l'Assemblée Générale (anonymat respecté).

Ressources extérieures : l'indicateur le plus important de ce tableau est le taux d'autofinancement, c'est-à-dire la capacité d'une Alliance à se subvenir à elle-même en ayant le moins possible recours aux subventions extérieures. Toujours d'après ce tableau, quatre Alliances franco-colombiennes se trouvent dans une situation délicate : Armenia, Cali, Manizales, Pereira. L'action du Délégué sera d'autant plus efficace et appréciée si toutes ses Alliances arrivent à un taux de **100%** (ou plus). Généralement, les AF fonctionnent à **80%**¹¹⁷³ sur des fonds propres et sur des recettes extérieures (*hors subventions*).

Fonds de roulement : c'est un indicateur qui permet de mesurer la capacité d'une Alliance à survivre sans aucune recette financière. Le fonds des Alliances de Bogotá est de 90 jours, ce qui représente une bonne performance.

Ce sont les excellents chiffres des AF de Bogotá, et, notamment, la croissance annuelle de **12%**¹¹⁷⁴ qui ont incité les responsables de la coopération française en Colombie à ouvrir un nouveau Centre d'Information (CIAM)¹¹⁷⁵. Ce projet a même fait la une du magazine « *L'esprit des lieux* », où l'on précise : « l'ouvrage, d'une superficie totale de 5000m², prévu pour être entièrement multimédia, abritera une médiathèque, une salle d'exposition, deux salles de conférence, un auditorium, un espace destiné aux associations et vingt salles de classe. Ce programme se réalise grâce à une subvention de 500000 euros accordée par le Ministère des Affaires étrangères, à un emprunt de 1.2 millions d'euros et à un investissement de 1.2 millions d'euros sur fonds propres par l'Alliance française de Bogotá ».

3- Les données propres aux cours : élèves différents, nombre d'heures vendues, recettes totales.

Etats des lieux en Colombie en 2006¹¹⁷⁶ :

Colombie	Recettes totales en pesos	Nombre d'élèves internes	Nombre d'élèves externes	Total élèves	Heures élèves vendues
Armenia	120.199.967	157	56	213	24485
Barranquilla	923.668.857	742	1.058	1.800	137523
Bogotá	7.479.163.000	5.743	3.834	9.577	1074017
Bucaramanga	485.566.101	803	21	824	79400
Cali	883.212.000			1.658	147181
Cartagena	423.696.852	660	250	910	85849
Manizales	786.623.000	352	369	721	67168
Medellín	2.315.356.627	1.068	1.590	2.658	438818
Pereira	320.800.000	502	787	1.289	94631
Popayán	92.713.725			222	23129
Santa Marta	227.659.001	180	516	696	50418
TOTAUX	14.058.659.130	10.207	8.481	20.568	2.222.6619

¹¹⁷³ *Culture et langue française en Amérique centrale*, op.cit.

¹¹⁷⁴ *L'esprit des lieux*, trimestriel des établissements culturels français à l'étranger, numéro 14, novembre 2007.

¹¹⁷⁵ Pour l'instant et depuis 2005, le Centre de documentation est situé dans les locaux de l'AF du Centre et porte le nom de CIFIC (*Centre d'Information sur la France Contemporaine*).

¹¹⁷⁶ *Éléments financiers du premier janvier au 31 décembre 2006*, op.cit.

Détails (évolution diachronique et par Alliance) :

Nombre élèves différents							
Colombie	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Armenia	72	129	179	144	198	173	213
Armenia		79.2%	38.8%	-19.6%	37.5%	-12.6%	23.1%
Barranquilla	805	936	1301	1748	1720	2019	1820
Barranquilla		16.3%	39.4%	34.4%	-1.6%	17.4%	-9.9%
Bogotá	5719	5571	6337	6826	7328	7771	9577
Bogotá		-2.6%	13.7%	7.7%	7.4%	6%	23.2%
Bucaramanga	517	500	547	557	698	718	806
Bucaramanga		-3.3%	9.4%	1.8%	25.3%	2.9%	12.3%
Cali	907	1349	1440	1772	1936	1679	1658
Cali		48.7%	6,7%	23.1%	9.3%	-13.3%	-1.3%
Cartagena	370	380	450	478	802	600	910
Cartagena		2.7%	18.4%	6.2%	67.8%	-25.2%	51.7%
Manizales	246	290	338	306	385	753	721
Manizales		17.9%	16.6%	-9.5%	25.8%	95.6%	-4.2%
Medellín	1060	1545	2007	2270	2892	2451	2658
Medellín		45.8%	29.9%	13.1%	27.4%	-15.2%	8.4%
Pereira	456	516	501	771	906	983	1289
Pereira		13.2%	-2.9%	53.9%	17.5%	8.5%	31.1%
Popayán	128	195	150	232	225	249	222
Popayán		52.3%	-23.1%	54.7%	-3%	10,7%	-10.8%
Santa Marta	489	415	311	263	554	516	696
Santa Marta		-15.1%	-25.1%	-15.4%	110.6%	-6.9%	34,9%
TOTAUX	10 769	11829	13562	15369	17646	17913	20571
%		9,8%	14.7%	13.3%	14.8%	1.5%	14.8%

Heures vendues élèves							
Colombie	2000	2001	2002	2003	2004	2005	(S1) 2006
Armenia	3200	6572	9763	8214	11624	11278	24485
Évo.2005/006							117.10%
Barranquilla	54336	63655	81993	111553	125893	128681	137523
Évo.2005/006							6.87%
Bogotá	515538	562527	671497	706992	447732	803393	1.074.017
Évo.2005/006							33.69%
Bucaramanga	30337	49260	56328	60436	68941	72798	79400
Évo.2005/006							9.07%
Cali	55924	94811	98638	114274	126574	121201	147181
Évo.2005/006							21.44%
Cartagena	33012	40184	38557	77668	69371	85849	85849
Évo.2005/006							23.75%
Manizales	18137	21958	25282	38599	78419	67168	67168
Évo.2005/006							-14.35%
Medellín	132179	155396	198971	239394	251467	249772	438818
Évo.2005/006							75.69%
Pereira	21000	31715	28190	51981	68864	64876	94631
Évo.2005/006							45.87%
Popayán	13752	18740	18500	23798	26171	30701	23129
Évo.2005/006							-24.66%
Santa Marta	22795	18724	32175	26175	39315	45736	50418
Évo.2005/006							10.24%
TOTAUX	900.210	1.063.458	1.258.979	1.406.178	1.582.848	1.676.225	2.222.619
Évo.2005/006							32,60%
%		18.1%	18.4%	11.7%	12.6%	5.9%	32.6%

Commentaires : ces tableaux¹¹⁷⁷ permettent au Délégué d'avoir une approche omnisciente et sûre sur le réseau qu'il dirige. Si l'on prend en considération le paramètre «*nombre d'élèves différents*», on constate, en 2006, que les AF de Barranquilla, de Cali, de Manizales mais surtout de Popayán étaient en difficulté. Quant à l'AF de Santa-Marta, régulièrement déficitaire depuis 2001, elle s'est finalement redressée spectaculairement. Serait-ce dû à la nomination, en son sein, d'un Directeur dynamique et enthousiaste ? Si l'on prend en considération, maintenant, le critère «*heures vendues élèves*»¹¹⁷⁸, on constate que ce sont les AF de Manizales et de Popayán qui sont en mauvaise posture.

¹¹⁷⁷ Voici un autre indicateur :

Nombre heures vendues par élèves différents							
Colombie	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Armenia	44.4	50.9	54.5	57	58.7	65.2	115
Barranquilla	67.5	68	63	63.8	73.2	63.7	75.6
Bogotá	90.1	101	106	103	102	103.4	112.1
Bucaramanga	58.7	98.5	103	108.5	98.8	101.4	98.5
Cali	61.7	70.3	68.5	64.4	65.4	72.2	88.8
Cartagena	89.2	105.7	85.7	79.7	96.8	115.6	94.3
Manizales	73.7	75.4	70.9	82.6	100.3	104.1	93.2
Medellín	124.7	100.6	99.1	105.5	87	101.9	165.1
Pereira	46.1	61.5	56.3	67.4	76.0	66	73.4
Popayán	107.4	96.1	123.3	102.6	116.3	123.3	104.2
Santa Marta	46.6	45.1	104.8	99.5	71	88.6	72.4
TOTAUX	83.6	89.9	92.8	91.5	89.7	93.6	108

Commentaires : cet indicateur est moins convaincant car il ne permet pas de repérer aussi facilement les AF en difficulté.

¹¹⁷⁸ ...qui constitue l'indicateur le plus fiable.

4- Les activités culturelles.

Les activités culturelles (1), (2006)¹¹⁷⁹ :

Colombie	Galerie Expo	Théâtre	Budget euros	Spectacles tournées interna. <small>1180</small>	Nombre séances	Spectateurs	Spectacles prod.locales	Nombre séances	Spectateurs
Armenia			304	1	1	400	1	1	100
Barranquilla	1	1	34796	8	8	3756	36	36	2102
Bogotá	3	1	90100	8	11	3085	11	11	1544
Bucaramanga	1	1	7553	1	1	100	5	5	1460
Cali	1	1	11862	5	5	2950	14	14	4120
Cartagena	1	1	9028	1	1	30	13	13	1765
Manizales	1		6670	2	2	900	32	32	4250
Medellín	1	1	94562	3	3	1800	16	16	77930
Pereira	1	1	11109	2	2	700	5	5	2570
Popayán							3	3	1426
Santa Marta	1		5521	3	4	1640	1	1	56
TOTAUX	11	6	271505	34	38	15.361	78	137	97323

Les activités culturelles (2), (2006).

Colombie	Confér.	Nombre séances	Spectateurs	EXPO.	Spectateurs	CINÉ.	Nombre Séances	Spectateurs	TOTAL Spect.
Armenia	3	6	380	1	300	1	4	10	1.190
Barranquilla	3	3	580	8	1065	31	37	5372	12.875
Bogotá	6	27	1570	12	5511	32	32	2334	14.044
Bucaramanga	3	10	1300	7	3111	30	30	917	6.888
Cali	3	9	410	5	5100	4	12	600	13.180
Cartagena	2	3	385	8	585	48	51	1890	4.655
Manizales	7	34	12725	12	7150	9	9	331	25.353
Medellín	6	8	1270	7	830	2	2	130	81.960
Pereira	7	7	448	10	3000	6	18	750	7.468
Popayán	2	2	62	2	410	8	8	920	2.818
Santa Marta	4	6	480	7	970	8	38	1427	4.573
TOTAUX	46	115	19610	79	28032	179	241	14631	175.007

5- Les médiathèques-centres de ressources.

Les médiathèques-centres de ressources (1), (2006) :

¹¹⁷⁹ *Eléments financiers du premier janvier au 31 décembre 2006, op.cit.*

¹¹⁸⁰ En effet, il arrive qu'une même troupe fasse des tournées dans plusieurs Alliances.

Colombie	Budget en euros	Surface en M2	Postes de lecture	Employés	Livres	Revue	Cassettes-audio	Cassettes-vidéo	CDS
Armenia		15	8	1	1500	3	50	20	100
Barranquilla	2.593	250	48	2	2324	300	7	52	420
Bogotá	54.320		58	7	12470	22	824	1957	21772
Bucaramanga	3.000	105	30	1	3342	11	607	456	1448
Cali	1.000	220	48	1	4464	12	480	214	3900
Cartagena	524	60	28	1	1862	0	125	109	224
Manizales	100		8	1	2100	7	34	55	145
Medellín	8000	150	18	2	4541	15	200	236	5000
Pereira	2000	30	3	1	1262	4	5	82	762
Popayán					1116	5	113	81	403
Santa Marta					600	5	50	30	20
TOTAUX	71537	830	249	17	35581	384	2495	3292	982

Les médiathèques-centres de ressources (2), (2006) :

Colombie	DVD	CEDEROMS	Fréquentation Annuelle	Nombre de prêts annuels
Armenia	45	5	150	100
Barranquilla	129	16	7051	420
Bogotá	163	982	52000	21772
Bucaramanga	56	25	2950	14488
Cali	148	600	10000	3900
Cartagena	175	30	4062	224
Manizales	65	10	100	145
Medellín	71	47	17000	5000
Pereira	90	119	3000	762
Popayán	122	3	910	403
Santa Marta	70	40	4000	20
TOTAUX	1134	1877	101223	34194

Commentaires : à partir de ces tableaux, il serait utile d'établir des coefficients pour évaluer, dans chaque Alliance, les rapports suivants : nombre de livres/nombre d'inscrits; nombre de places/nombre d'inscrits; nombre d'inscrits/fréquentation annuelle; nombre de prêts par jour; nombre de visiteurs par jour¹¹⁸¹.... Grâce à ces nouveaux indicateurs, les actions destinées à améliorer le rendement de certaines Alliances seraient plus faciles à concevoir.

II/ Les missions générales et les modalités de fonctionnement d'une Alliance Française.

A/ Statuts.

Les Alliances sont de droit local¹¹⁸²: « l'Alliance Française est une association privée à but non lucratif, sans discrimination politique, raciale, religieuse, d'origine ou de condition sociale, créée selon les lois colombiennes

¹¹⁸¹ Exemple (Alliance du Centre) : 30.950 visiteurs (soit 85 par jour) ; 20.498 prêts par an (56 par jour). Rapport à l'Assemblée Générale Ordinaire du 17 avril 2006.

¹¹⁸² ...mais sont liées à un SCAC par un contrat.

conformément aux statuts et finalités de l'Alliance Française fondée à Paris en 1883¹¹⁸³». Contrairement aux responsables des ambassades de France, leurs directeurs peuvent avoir des comptes à rendre aux institutions locales. C'est pourquoi, toute Alliance doit rechercher une symbiose juridique et culturelle avec le pays d'accueil. Ainsi, toutes les décisions prises ne sont pas exclusivement françaises mais franco-colombiennes. Tout problème rencontré sera résolu de même, selon des modalités « *interculturelle* ». D'où la jolie formule de J. Harzic, ancien Secrétaire général des Alliances Françaises : « *notre maison ne se conçoit donc pas sans une imbrication authentique avec le tissu culturel, social et pédagogique du pays d'accueil* ¹¹⁸⁴ ». Cette dimension humaine de la diffusion nous la retrouvons dans toutes les Alliances du monde. Malgré les dimensions mondiales du réseau des Alliances, ce n'est pas une « *multinationale* » comme les autres.

Enfin, les AF sont liées moralement à l'Alliance Française de Paris qui est dépositaire du label « *Alliance Française* ». Ce n'est qu'après approbation des statuts par l'Alliance Française de Paris qu'une association locale peut devenir une Alliance.

B/Missions générales d'une Alliance.

Les quatre missions incontournables d'une Alliance Française sont les suivantes :

1- enseignement de la langue française;

2- politique de certifications et d'attestations : il s'agit d'organiser plusieurs sessions d'examen au cours desquelles les élèves pourront passer des examens variés et reconnus;

3 - organisation d'activités culturelles variées;

4 - diffusion de la culture française et francophone : « *diffuser la culture française et francophone ainsi que la technologie grâce à des écrits, supports audiovisuels, conférences et autres moyens similaires en mettant à disposition du public les structures nécessaires (bibliothèque, librairies, ciné-clubs, salle d'exposition et spectacles)* ¹¹⁸⁵.

D/ Les Alliances et le MAEE.

Contrairement aux instituts ou aux centres culturels qui sont des services extérieurs de l'Etat, les Alliances sont autonomes : « *car il n'appartient pas au ministère des affaires étrangères de créer ou de supprimer une Alliance Française. Toutefois, ce dernier peut s'appuyer sur certaines pour assurer son action culturelle à l'étranger* » ¹¹⁸⁶. Aucune Alliance n'est, de fait, obligée d'avoir une convention cadre avec le MAEE. Mais il y a tellement d'avantages à en

¹¹⁸³ Article 1 des statuts de l'Alliance Française de Popayán.

¹¹⁸⁴ *Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*, op.cit., p 46.

¹¹⁸⁵ Article 5, idem.

¹¹⁸⁶ Rapport DUVERNOIS, op.cit.

avoir une que de très nombreuses Alliances sont conventionnées¹¹⁸⁷. Ainsi, elles pourront bénéficier des mêmes avantages que les établissements culturels relevant directement de l'Etat : mise à disposition de personnels d'encadrement (*directeurs détachés*), subventions¹¹⁸⁸, fonds d'aide spécialisés, formation de professeurs, dons de matériels pédagogiques, assistance des opérateurs du MAEE.

Chaque année¹¹⁸⁹, les directeurs des Alliances conventionnées doivent soumettre, avec la présence des responsables des Conseils d'Administration et des personnels de l'Ambassade, un budget qui sera ensuite étudié par le MAEE pour approbation (*dans le cadre des Titres IV et VI*¹¹⁹⁰).

E/ Les Alliances Françaises et l'Alliance de Paris.

¹¹⁸⁷ 295 en 2004. Rapport DUVERNOIS, op.cit.

¹¹⁸⁸ Ces subventions seront accordées dans le cadre de la politique culturelle des Postes diplomatiques «*subventions d'appui aux programmes de coopération*». Cependant, l'attribution de subvention n'est pas automatique. Beaucoup d'Alliances n'en ont pas, notamment celles qui s'assument toute seules (*par autofinancement*). Mais, sans l'aide de l'Etat, de nombreuses Alliances (*même conventionnées*) ne pourraient survivre. Il existe de nombreuses possibilités de subventions :

- **Subventions PAM** plan d'action médiathèques (*anciennement FICRE*) : elles sont destinées à la création ou à l'amélioration des centres d'information sur la France.

- **Subventions FIP** (*fonds d'intervention pédagogique*) : elles sont destinées au soutien à l'action linguistique et pédagogique en direction des fonctionnaires européens.

- **Fonds d'Alembert** : il a pour objet de soutenir la promotion de la pensée française dans le débat d'idées international. Il apporte un cofinancement aux programmes et projets jugés d'un intérêt particulier sur la base d'une sélection par appel d'offres. Les projets doivent mettre en avant la valorisation de la vitalité et de la diversité de la production intellectuelle française dans les débats portant sur les grands enjeux de la mondialisation.

- **Subventions exceptionnelles** : parfois attribuées en cours d'année par le ministère français des Affaires étrangères et faisant l'objet d'un avenant spécifique à la convention, elles peuvent aider à surmonter des crises financières, contribuer à soutenir des actions culturelles ponctuelles ou des projets spécifiques (*domaines linguistique, scientifique...*).

Programme FLAM (*voir supra, première partie*).

- **Programme** “ *lecture publique et accès documentaire* ” : il est mis en œuvre au profit des pays de la zone de solidarité prioritaire (ZSP) pour agir sur l'ensemble de la filière du livre en apportant un soutien aux réseaux locaux de bibliothèques et à leur accès aux technologies de l'information, une aide à la professionnalisation des acteurs, un soutien à la création, à la diffusion et aux réseaux de distribution, et un appui à la lecture publique. *Vade-mecum du Directeur*, Alliance Française de Paris, 2006.

¹¹⁸⁹ En fonction des modalités et du calendrier suivants :

Septembre-octobre : préparation des projets, des actions, préparation de la programmation du Poste diplomatique.

Mi-octobre : communication du montant de l'enveloppe annuelle au Poste diplomatique, budgétisation des actions et arbitrage sous la responsabilité du Conseiller de Coopération et d'Action Culturelle (COCAC). Les demandes des Alliances doivent être précisées soit sous forme d'actions chiffrées, soit sous forme d'une “ *subvention d'équilibre* ” (*appui au fonctionnement*) à justifier.

Décembre : envoi des programmations des Postes au ministère des Affaires étrangères.

Janvier : approbation ou remarques du ministère des Affaires étrangères, versement d'une première tranche de provision, basée sur la subvention accordée l'année précédente.

Mars : envoi au ministère des Affaires étrangères des budgets prévisionnels des Alliances, accompagnés des avenants aux conventions de partenariat. Cette étape est primordiale pour la mise en place de la deuxième tranche dans l'année en cours.

Juin : compte rendu de l'utilisation des crédits accordés l'année précédente pour chaque Alliance française. *Vade-mecum du Directeur*, op.cit.

¹¹⁹⁰ Il existe ainsi des subventions prévues pour l'acquisition de biens immobiliers.

L'Alliance Française de Paris peut aider les Alliances locales de plusieurs manières:

1/ Elle collabore avec le MAEE (*qui a le pouvoir d'attribuer des moyens financiers et humains importants aux AF*) : **i/** elle suit de près les attributions des subventions accordées aux Alliances conventionnées; **ii/** elle suit les politiques culturelles du MAEE dont peuvent bénéficier les Alliances; **iii/** elle nomme, avec le MAEE, des personnels «*détachés*» mis à la disposition des Alliances : directeurs, directeurs adjoints, chargés de mission.

2/ Elle peut organiser des missions d'expertise dans les domaines financiers et pédagogiques.

3/ Elle peut accorder des bourses de stages en France à des professeurs des Alliances ou à des élèves.

4/ Elle peut organiser des tournées et des diffusions culturelles thématiques.

F/ Ressources financières d'une Alliance Française.

Les ressources d'une Alliances sont les suivantes¹¹⁹¹:

- les cours;
- les produits des services de l'Alliance : droits d'inscription aux cours, aux examens, au ciné-club, à la médiathèque;
- les dons et les legs ;
- les cotisations des membres de l'association ;
- le mécénat et le partenariat avec d'autres organismes locaux ;
- les subventions ministérielles et autres subventions (*voir supra*).

G/L'Assemblée Générale.

C'est l'autorité la plus haute des Alliances. Elle se réunit une fois par an. Au cours de cette réunion, tous les acteurs influents de l'institution lisent leurs rapports qui seront approuvés ou non par les membres de l'Assemblée : le Président du Conseil d'Administration, le Directeur, le trésorier. Les membres du SCAC, voire l'Ambassadeur sont régulièrement invités à y participer. A Bogotá, elle comprend 63 membres. L'Assemblée Générale élit le Conseil d'Administration auquel elle délègue son autorité. Elle nomme aussi le Président¹¹⁹² de l'Alliance Française qui la représentera devant les autorités administratives colombiennes.

H/Le Conseil d'Administration d'une Alliance.

Le Conseil d'Administration détient la personnalité juridique et morale de l'Alliance. En outre, il détermine, avec le Directeur, les grandes orientations des politiques culturelles et linguistiques d'une Alliance Française.

II/ Les Directeurs d'Alliances.

¹¹⁹¹ Voir aussi tableaux, supra.

¹¹⁹² Nous signalons la création récente, dans le réseau colombien, de la réunion des Présidents des Alliances Françaises de Colombie.

A/ Statut et responsabilités.

Une lettre de mission, cosignée par la DGCID et l'Alliance Française de Paris fournit le cadre de ses actions.

Au niveau local, les directeurs d'Alliances sont placés non seulement sous l'autorité de l'Ambassadeur mais aussi sous l'autorité du Conseil d'Administration et du Président de l'Alliance. Ils doivent appliquer les décisions prises dans les réunions du Conseil d'Administration. Le Directeur est responsable : **i/** de la gestion financière de l'Alliance ; **ii/** de la gestion des personnels : *recrutement des personnels et notamment des professeurs*; **iii/** de la gestion des cours : *organisation, contenu pédagogique, examens*. Le plus souvent, et selon la taille de l'Alliance, il sera aidé par un coordinateur pédagogique et un comptable. En général, Le Directeur se devra d'avoir de très bonnes relations avec les décideurs français mais aussi locaux.

B/ Contexte décisionnel.

Plan d'action.

Chaque année, le Directeur doit proposer un «*plan d'action*» au Conseil d'Administration. Ce plan sera conçu en fonction des documents et des paramètres internes et externes suivants:

- Paramètres internes.

- . bilans financiers;
- . états des lieux des personnels;
- . états des lieux des cours : *bilan chiffré des cours, recensement des cours peu rentables, cours projetés, études statistiques (profils sociolinguistiques des étudiants...)*. L'Alliance obéit au marketing classique¹¹⁹³ : offre de cours variée, conquête et fidélisation des publics. Une enquête d'opinion interne pourrait permettre de mieux cibler les besoins et le degré de satisfaction des apprenants¹¹⁹⁴. Il ne faudra pas non plus oublier la création d'un site Internet qui sera la vitrine de l'institution;
- . états des lieux des autres services de l'Alliance : médiathèque (*fréquentation*), ciné-club (*nombre d'inscrits*), expositions (*nombre de visiteurs*).

- Paramètres externes.

- . politique du Poste en matière politique et culturelle;
- . souhaits de l'Alliance de Paris;
- . évaluation de la portée médiatique des activités culturelles de l'Alliance (*via une revue de presse*).

Priorités de son action.

Le Directeur devra tenir compte des quatre priorités suivantes :

¹¹⁹³ Voir supra, première partie.

¹¹⁹⁴ Voir Annexes 35 et 36.

- . amélioration de la visibilité de l'Alliance dans le contexte local (*rayonnement*) ;
- . recherche de nouveaux partenaires pour le montage de nouveaux projets;
- . développement de la médiathèque et de la bibliothèque qui attirent de nombreux étudiants et qui permettront à l'Alliance de jouir du statut de centre culturel local.

Rapports d'activités.

Le Directeur devra enfin adresser des rapports d'activité à cinq entités, les unes locales, les autres françaises : **i/** à l'Assemblée Générale ; **ii/** au Conseil d'Administration ; **iii/** à la Direction Générale des Alliances Françaises (*Paris*) ; **iv/** au SCAC de l'Ambassade de France de Colombie ; **v/** à la DGCID du MAEE.

C/ Configuration colombienne.

Nous rappelons que, dans le contexte colombien, Monsieur Sciandra est, en même temps, Directeur de la plus importante Alliance Française de Colombie et responsable de l'ensemble du réseau colombien. Il est assisté d'un Directeur adjoint expatrié qui est à la fois Directeur du nouveau siège de Cedritos et Chargé de mission auprès des Alliances de Bogotá. Le Chargé de mission assume en grande partie la formation des professeurs des Alliances au niveau national. Le Directeur de l'Alliance du Centro, quant à lui, a un contrat local et a été nommé conjointement par le Conseil d'Administration des Alliances de Bogotá et par le Service culturel de l'Ambassade. Mais il y a d'autres directeurs expatriés dans d'autres Alliances du réseau : à Barranquilla, à Medellín et à Cali. Enfin, nous trouvons des animateurs régionaux qui sont en charge de coordonner les Alliances d'une même zone. Par exemple, le Directeur de l'Alliance de Pereira coordonne les actions de son Alliance avec celles des Alliances de Manizales et d'Armenia.

Deux fois par ans, tous les directeurs des Alliances se réunissent au SCAC de l'Ambassade pour évaluer les actions locales, régionales et nationales. A cette occasion, chaque Directeur doit dresser un bilan des actions linguistiques et culturelles de son Alliance. Ensuite, le Conseiller culturel et l'attaché linguistique mais aussi l'Attaché chargé de l'audiovisuel proposent leur propre bilan dans leur champ respectif pour ensuite proposer des orientations générales. Ces réunions permettent d'assurer la cohésion du réseau.

En 2006, on dénombrait 21 000 étudiants dans le réseau colombien qui avait progressé, cette année-là, de **14%**¹¹⁹⁵. Au total, ce sont 220 professeurs salariés titulaires d'un contrat local qui y enseignent. Quant aux salaires, ils sont extrêmement variables et dépendent des formations et de l'expérience à l'actif du professeur¹¹⁹⁶.

III/ Les Alliances de Bogotá.

¹¹⁹⁵ Chiffres communiqués par Monsieur SCIANDRA.

¹¹⁹⁶ Entre un professeur/étudiant d'une Alliance de province et un professeur confirmé de l'Alliance de Bogotá, les écarts de salaire sont considérables.

Introduction.

- *Histoire.*

Nous n'avons trouvé que peu d'informations sur l'histoire des Alliances à Bogotá. Voici, cependant, un bref aperçu :

L'Alliance Française a été fondée en 1944 à l'initiative de Monsieur Vergarano et d'un groupe de sympathisants franco-colombiens. Ses statuts ont été votés le 2 février 1944 et sont parus, quelques mois après, au « *Diario oficial* ». De 1944 à 1947, les vies de l'Alliance Française et du Lycée français étaient liées puisqu'elles étaient dirigées ensemble. En 1947, un poste de Directeur indépendant est créé, mais, peu après, et suite à une motion de défiance du Conseil d'Administration, ce poste est supprimé. Jusqu'en 1953, l'Alliance est dirigée par un professeur de Lettres ou de philosophie après obtention d'une décharge de service. Après cette date, le Directeur devient enfin agent détaché à temps plein. En 1976, naît le siège du Centro. En 2003, en plus des deux Alliances existantes, c'est le siège de Cedritos qui est créé. Nous avons donc actuellement trois Alliances Françaises à Bogotá : celle du Chicó (*la principale*), celle du Centro, et celle de Cedritos.

Nous allons nous concentrer sur ces trois Alliances parce qu'elles représentent, en quelque sorte, des modèles pour toutes les Alliances du pays, non seulement en matière de gestion administrative et financière mais aussi en matière de didactique et de pédagogique.

- *Les personnels des Alliances de Bogotá.*

Effectifs généraux : on décompte, dans les trois Alliances de Bogotá, 118 employés répartis de la manière suivante : 73 professeurs, 35 employés dans les services administratifs, 10 dans les services généraux¹¹⁹⁷.

Répartition élèves/professeurs par Alliance¹¹⁹⁸ : *i/ Alliance du Centre* : 600/650 étudiants internes et 1500 étudiants externes (*universités, collèges, institutions, entreprises, particuliers*), 34 professeurs ; *ii/ Alliance du Chicó* : 800 étudiants, 28 professeurs¹¹⁹⁹ (*dont 4 professeurs français*); *iii/ Alliance de Cedritos* : 640 étudiants, 10 professeurs.

Depuis la création du siège de Cedritos, les effectifs en professeurs et en élèves de l'Alliance du Chicó diminuent de plus en plus. Mais c'était le but recherché. En effet, il fallait désengorger le siège du Chicó qui ne dispose pas d'un espace considérable. Ce nouveau siège permet, en outre, d'aller à la rencontre d'autres publics dans d'autres quartiers de la ville.

¹¹⁹⁷ Rapport à l'Assemblée Générale Ordinaire du mois de mars 2008. C'est un membre de l'Assemblée Générale qui nous a remis ce document.

¹¹⁹⁸ Rapport à l'Assemblée Générale Ordinaire du 17 avril 2006. Nous nous sommes servi, aussi, des chiffres communiqués par la coordinatrice pédagogique du Chico et par le Chargé de mission pédagogique des Alliances.

¹¹⁹⁹ Tous les professeurs n'ont pas le même nombre d'heures à enseigner.

Les indicateurs généraux des Alliances de Bogotá (2001-2007¹²⁰⁰) :

Indicateurs	2001	2002	2003	2004	2005
Rentrée d'argent	2.645.6.4.00 0	3.284.513.00 0	4.135.014.00 0	4.935.063.00 0	6.060.280.00 0
Sorties d'argent	2.178.490.00 0	2.797.447.00 0	3.476.312.00 0	4.534.901.00 0	5.443.807.00 0
Excédent	467.114.000	487.066.000	658.702.000	400.162.000	616.473.000
Excédent (%)	17.66%	14.83%	15.93%	8.11%	10.17%
Nombre d'étudiants	5571	6.337	6826	7328	7.771
Rentrée d'argent/étudiant	474.889	518.307	605.774	673.453	779.858
Heures vendues /étudiant	562.527	671.381	706.992	747.732	803.393
Coût par heure	3.873	4.167	4.917	6.065	6776
Rentrée d'argent/heures vendues	4.703	4.892	5849	6600	7.543

Indicateurs (rappel)	2006	2007
Rentrée d'argent	7.608.163.000	8.534.763.000
Sorties d'argent	6.473.235.000	7.193.986.000
Excédent	1.134.928.000	1.340.777.000
Excédent (%)	14.92%	15.71%
Nombre d'étudiants	9.577	10.549
Rentrée d'argent/étudiant	794.420	809.059
Heures vendues /étudiant	1.005.843	1.022.735
Coût par heure	6.436	7.034
Rentrée d'argent/heures vendues	7.564	8.345

D'après ce tableau, les entrées d'argent sont excédentaires. En outre, on est passé de 5 571 étudiants en 2001 à 10 549, soit presque le double.

Indicateurs de rendements (2003-2007)¹²⁰¹ :

¹²⁰⁰ Rapports à l'Assemblée Générale Ordinaire du 17 avril 2006 et de mars 2008.

¹²⁰¹ Rapports à l'Assemblée Générale Ordinaire du 17 avril 2006 et de mars 2008.

	Étudiants/cours internes	Étudiants/cours externes ¹²⁰²	Étudiants/cours entreprises
2003	11.02	14.41	6.5
2004	10.73	15.24	11.38
2005	10.80	14.90	6.70
2006	10.65	17.30	NP (<i>non précisé</i>)
2007	11.30	16.45	NP

A/ Les activités culturelles des Alliances de Bogotá.

Nous allons rendre compte des activités culturelles mensuelles et annuelles des Alliances de Bogotá à l'aide de trois documents : **i/** le rapport du comité culturel; **ii/** le rapport d'activité du mois de septembre 2005; **iii/** le rapport d'activité annuel de 2005 et le bilan annuel adressé à l'Assemblée Générale Ordinaire du 17 avril 2006. C'est à partir de ces documents que l'on peut se rendre compte réellement des modalités de la diffusion culturelle prise en charge par une Alliance. Comme pour les cours, il faut distinguer les activités culturelles internes et externes : «*les activités internes ont pour objectif principal la promotion des jeunes talents colombiens, (en revanche) les activités externes la promotion de la culture française à travers une programmation qui est développée avec l'aide de l'Ambassade de France en Colombie*»¹²⁰³. En 2005, le budget alloué aux activités culturelles des Alliances de Bogotá fut de 156.000.000 de pesos¹²⁰⁴ auxquels on doit ajouter 30.000.000¹²⁰⁵ de pesos provenant d'entreprises¹²⁰⁶.

Les réunions du Comité culturel.

Chaque année, des comités culturels sont prévus afin de présenter et d'organiser les futurs événements culturels majeurs de l'année. C'est l'occasion, pour les différents acteurs français de la diffusion culturelle et linguistique, d'harmoniser leurs politiques et leurs points de vue. Les représentants du SCAC et les directeurs d'Alliances doivent, pour des raisons évidentes d'efficacité, pouvoir parfaitement s'entendre et aplanir les différents qui pourraient surgir. Ainsi, le 22 septembre 2005, s'est réuni le troisième comité culturel de l'année avec la présence du Directeur de l'Alliance Française de Bogotá et de l'Attaché culturel du SCAC de l'Ambassade. L'Attaché culturel, au cours de cette réunion, a présenté un des événements majeurs de la présence culturelle française en Colombie, à savoir : la «*Semaine française* ». Comme il s'agit d'une manifestation annuelle, toutes les énergies disponibles doivent y être professionnellement déployées. La crédibilité de l'action culturelle française est en jeu.

Bilan des activités culturelles des Alliances Françaises de Bogotá en 2005.

¹²⁰² Les cours externes sont des cours donnés par des professeurs de l'Alliance Française dans des institutions éducatives locales.

¹²⁰³ Rapport à l'Assemblée Générale Ordinaire du 17 avril 2006.

¹²⁰⁴ Soit environ 52.000 euros.

¹²⁰⁵ Soit environ 10.000 euros. Le budget total était donc de 62.000 euros.

¹²⁰⁶ La part du cofinancement représente donc **16%** du budget total consacré aux activités culturelles.

Nous avons pu aussi nous procurer le rapport annuel sur les activités culturelles organisées par les AF de Bogotá et le SCAC. Notre objectif, en l'occurrence, est de rendre compte non de la totalité des actions culturelles, mais de leur éclectisme. Au cours de cette période, il y eut : **i/** 17 spectacles et activités de dimension internationale¹²⁰⁷; **ii/** 9 concerts locaux dans le cadre des concerts «*Jóvenes talentos*»¹²⁰⁸; **iii/** 13 expositions «*productions locales*» dans les domaines suivants : arts plastiques, l'architecture, la photo...; **iv/** 23 œuvres cinématographiques françaises projetées. Par ailleurs, plusieurs événements «*bien*» français ont eu leur écho à Bogotá : «*journée internationale de la francophonie*», «*fête de la musique*», «*lire en fête*». En outre, tous les événements culturels ont été l'objet d'une diffusion plus ou moins importante dans la presse locale. En effet, on ne peut mesurer l'efficacité d'une politique culturelle sans recenser le nombre d'articles, d'émissions radio ou télévisuelles qui ont été consacrés aux événements organisés au nom de cette politique. Par exemple, un événement culturel qui ne serait pas mentionné dans un journal comme «*El Tiempo*» serait forcément considéré comme mineur.

B/ Les actions pédagogiques des Alliances de Bogotá.

Nous rappelons que l'enseignement du français est la première mission d'une Alliance et qu'il constitue la source majeure de financement. Le document qui permet d'établir le bilan chiffré des cours donnés par une Alliance est donc d'une importance vitale.

Les bilans chiffrés généraux jusqu'en 2005.

De 2001 à 2005, les Alliances Françaises de Bogotá ont inscrit 26 000 étudiants, résultat qui lui fit occuper la cinquième place mondiale. En 2006, les trois Alliances de Bogotá ont eu environ 10.000 élèves différents, ce qui donne une progression d'environ **23%** (voir tableau ci-dessous). Ces excellents résultats placent les trois Alliances de Bogotá au deuxième rang mondial au niveau du nombre d'élèves¹²⁰⁹.

Nombre d'élèves différents (2001-2006)¹²¹⁰ :

Nombre d'étudiants différents/années	Cours internes	Cours externes		TOTALS	%
		Universités Collèges	Entreprises		
2006	5743	3287	547	9577	23,25%
2005	5111	2265	395	7771	6,05%
2004	4578	2335	415	7328	7,35%
2003	4134	2310	382	6826	7,72%
2002	3612	2300	425	6337	13,75%
2001	3044	2360	167	5571	

¹²⁰⁷ Signalons une certaine variété dans la programmation : musique médiévale, musique classique, musique électronique, piano, philosophie, photographie, danse.

¹²⁰⁸ Le réseau des Alliances permet, ainsi, à de nombreux artistes locaux de s'exprimer.

¹²⁰⁹ Bilan communiqué par Monsieur Sciandra.

¹²¹⁰ Rapport à l'Assemblée Générale, mars 2007.

Nombre d'heures vendues (2001-2006)¹²¹¹ :

2001	2002	2003	2004	2005	2006
375911	396363	450681	513825	573967	650943
186616	275018	256311	233907	229426	423074
562527	671381	706992	747732	803393	1074017
	19,35%	5,30%	5,76%	7,44%	33,69%

Commentaires¹²¹²: en observant les tableaux des résultats, nous pouvons nous rendre compte que l'offre en cours des Alliances est particulièrement vaste : cours internes (*dans l'Alliance*) et externes (*hors de l'Alliance : entreprises, instituts éducatifs, cours particuliers...*). Tous les indicateurs, entre 2001 et 2006, sont nettement à la hausse : on constate une augmentation du nombre d'élèves de **72%** et une augmentation d'heures vendues de **91%**.

Les professeurs.

La formation des professeurs est une dimension essentielle de la politique de l'Alliance. Elle leur permet d'actualiser leurs connaissances, d'assurer un service de qualité et de pouvoir prétendre à une promotion interne en fonction de la progression signalée dans ce tableau et de ses progrès :

- Classification « pédagogique » des professeurs¹²¹³ :

Catégorie 1	Catégorie 2	Catégorie 3
<ul style="list-style-type: none"> . 1^{ère} expérience en FLE ou licence en Sciences de l'Education/Langues modernes . autres champs : marketing, administration... . titulaire du DALF C1 	<ul style="list-style-type: none"> . expérience d'un an en FLE . être inscrit dans la formation « DAEFLE » ou en master 1 FLE (<i>Bac + 4 FLE</i>) . habilitation à corriger le DELF B1 . titulaire du DALF C1 	<ul style="list-style-type: none"> . expérience de 2 ans dans l'enseignement du FLE . Titulaire du master 1 FLE ou du DAEFLE . compétences dans l'enseignement du FOS ou du français précoce . habilitation à corriger le DALF C1 . Titulaire du DALF C2

- Le rôle de la coordinatrice pédagogique dans le suivi et la formation interne des professeurs.

Comme les professeurs de l'Alliance du Chicó, la coordinatrice est une recrutée locale. Ses fonctions sont les suivantes¹²¹⁴ : **il** coordonner les actions pédagogiques de l'Alliance du Chicó, proposer des solutions aux problèmes pédagogiques rencontrés par les professeurs (*progression, mise en place*

¹²¹¹ Rapport à l'Assemblée Générale, mars 2007.

¹²¹² Deux remarques : un même étudiant peut, au cours de l'année, s'inscrire plusieurs fois, ce qui fausse les statistiques, d'où le concept de « nombre d'étudiants différents ». Le paramètre financier « heures vendues », est, selon le Chargé de Mission, l'indicateur financier le plus intéressant pour le planificateur.

¹²¹³ Quatre types de contrats existent pour les professeurs :

- contrat de professeur à durée déterminée (*11 mois*) ;
- contrat mixte de professeur-coordonateur ;
- contrat de qualification à durée déterminée de 6 mois (*pour les professeurs débutants*) ;
- contrat à durée indéfinie.

¹²¹⁴ Avec la collaboration du Directeur mais aussi, en fonction des situations, de l'ACPF.

d'évaluations...); **ii/** recruter les professeurs¹²¹⁵ : c'est un aspect essentiel de son action. Les candidatures sont spontanées. Les candidats envoient un CV. Si le CV est intéressant, les candidats sont convoqués pour que la coordinatrice puisse juger de leur niveau en français. Les candidats retenus doivent observer une classe pendant une semaine. Enfin, le candidat devra lui-même assurer un cours de français qui sera évalué par la coordinatrice ; **iii/** visiter les classes pour se rendre compte, de visu, des problèmes ou des avancées pédagogiques des professeurs. Ces visites ont lieu une fois par an. Les professeurs sont avertis à l'avance et doivent rédiger une fiche de préparation qu'ils devront remettre à la coordinatrice le jour de la visite. Ainsi, grâce à cette fiche, celle-ci pourra émettre des comparaisons entre le travail projeté et le travail réellement effectué. Ensuite, il est prévu un entretien au cours duquel elle va pouvoir donner des conseils au professeur, conseils qui seront annotés. Ainsi, lors de la prochaine visite, elle pourra se rendre compte de leur portée; **iv/** gérer les problèmes relationnels entre les professeurs, entre les élèves et les professeurs, voire entre les parents et les professeurs.

- Formation continue des professeurs¹²¹⁶.

. **Formation nationale** (*inter-Alliances*). Voici les options : **i/** formation au CECR européen ; **ii/** création de programmes de français sur objectifs spécifiques ; **iii/** programme de français juridique ; **iv/** formation à la correction phonétique...

. **Formation interne** (*dans les murs des Alliances*). Voici les propositions : **i/** ateliers trimestriels thématiques : *la didactique du FLE, les pratiques de l'oral, le document authentique, l'enseignement de la grammaire*¹²¹⁷ ; **ii/** ateliers pédagogiques mensuels organisés sous la responsabilité des coordinateurs pédagogiques. Cette formation mensuelle est complétée par une formation individualisée hebdomadaire (*tutorat*) au cours de laquelle les thèmes abordés peuvent être ceux des modules proposés dans les formations à distance (*licence mention FLE, master, DAEFLE*).

Pour les formations DELF-DALF, il existe plusieurs options : **i/** séminaires qui ont pour objet l'habilitation à corriger les nouveaux DELF et DALF **ii/** accréditation «*CIEP*» pour les correcteurs colombiens des nouveaux DELF-DALF. Cette formation additionnelle est régionale (*Colombie-Pérou*) et est assurée à Bogotá en une semaine (*40 heures*). A ce jour, 45 professeurs sont accrédités par le CIEP¹²¹⁸ **iii/** ateliers hebdomadaires de formation pour la correction du nouveau DELF.

. **Formation externe** (*les AF de Bogotá, nouveaux acteurs de la coopération linguistique*¹²¹⁹).

¹²¹⁵ L'Alliance de Paris peut elle-même proposer des candidats.

¹²¹⁶ En 2007, de nombreuses actions de formation ont été subventionnées par l'Alliance de Paris et par le SCAC de Bogotá.

¹²¹⁷ *Rapport à l'Assemblée Générale Ordinaire du mois de mars 2007.*

¹²¹⁸ *Rapport à l'Assemblée Générale Ordinaire du mois d'avril 2006.*

¹²¹⁹ ...et de la coopération culturelle puisque les AF ont, en 2007, formé plusieurs bibliothécaires.

Au second semestre 2005, les Alliances de Bogotá ont signé des accords avec l'Université publique de l'Université Pédagogique pour assurer la formation des étudiants au niveau des pratiques de classe. Quatre étudiants ont été sélectionnés. L'Alliance a donc, en l'occurrence, une nouvelle mission : formatrice de futurs formateurs colombiens. Elle participe donc à des actions de coopération bilatérale : «*une prise de conscience s'est faite sur le terrain de la nécessité d'intégrer les établissements culturels dans une logique, non seulement de diffusion, mais aussi de coopération. A ce titre, les établissements culturels doivent être associés à une dynamique de coopération linguistique et éducative* »¹²²⁰.

. **Formation à l'étranger (France, Québec...).**

Elle peut être assurée : **i/** à travers des pratiques professionnelles organisées en France, par exemple, à l'Université de Besançon (*Centre de Linguistique Appliquée*); **ii/** par des séminaires de formation. En 2005, l'Alliance de Bogotá a offert à sa coordinatrice une formation de 20 jours à l'Université de Compiègne; **iii/** par des séminaires qui sont organisés en Amérique latine pour les professeurs de FLE. C'est l'Attaché de Coopération pour le Français qui sera chargé de diffuser régulièrement la liste de ces séminaires¹²²¹.

. **Formations diplômantes.**

Voici les formations continues et à distance que les professeurs ont suivies en 2006 ainsi que les formes d'aides obtenues (*AF/Ambassade*)¹²²²:

¹²²⁰ *Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*, Actes, septembre 1992, MAEE, Paris, pp 44-45.

¹²²¹ Du 2 au 7 juillet 2006 a eu lieu, au Paraguay, avec la participation du CIEP, le XIV Congrès latino-américain des professeurs et des chercheurs spécialisés dans le FLE. Le thème général était : *Le français au cœur des Amériques, une langue en partage*.

¹²²² *Rapport à l'Assemblée Générale Ordinaire du 17 avril 2006*.

Diplôme	Nombre d'étudiants	Intitulé	Université	Nom de la bourse (et organisme la délivrant)
Doctorat	1	Sciences du langage	Paris V	CEF
Master	1	Formateur/concepteur multimédia en langues étrangères	Grenoble III	CEF
DEA	1	Sciences du langage	Franche-Comté	SCAC
Maîtrise	5	FLE	Grenoble III-CNED	
Licence	6	FLE	Grenoble III-CNED ¹²²³	
DAEFLE ¹²²⁴	6	FLE	Alliance de Paris-CNED	

D'après ce tableau, nous pouvons nous rendre compte à quel point la politique de formation des professeurs est à la fois solide, puisqu'elle débouche sur des diplômes variés et valorisés et incontournable, car elle permet une professionnalisation du corps enseignant.

Toujours dans le cadre de la formation à distance, un site Internet de formation est en plein développement, il s'agit du TAD (*Tutorat à Distance*). Pour l'instant, ce sont seulement les étudiants des Alliances de Bogotá qui y ont accès. Les enseignants y proposent des exercices en direct. A notre connaissance, l'ACPF n'y participe pas. Nous proposons en annexe¹²²⁵ une première ébauche du projet. En effet, ce projet, conçu exclusivement dans le cadre du DALF, est toujours en attente de réalisation.

C/Formation des élèves et les certifications.

Méthodes utilisées pour former les élèves.

Pour les cours internes, les professeurs utilisent les trois livres de la méthode *Reflets* qui correspondent aux trois niveaux : débutant, moyen, avancé. Chaque livre de cette méthode comprend 5 modules. Le rythme est d'un module par mois. Ainsi, pour chaque livre de cette méthode, il faut compter cinq mois. A la fin de chaque mois, les professeurs organisent un examen. Pour les cours dans

¹²²³ Les Alliances évaluent chaque année le montant de l'aide en fonction des coûts de l'inscription administrative. L'inscription au CNED est à la charge de l'enseignant. **NOTA** : l'Ambassade est Centre d'examen pour la maîtrise FLE de l'Université Grenoble et le DAEFLE.

¹²²⁴ Le DAEFLE (*Diplôme d'Aptitude à l'Enseignement du FLE*) est un diplôme de l'Alliance française de Paris. En 2002, une convention a été signée entre le Secrétaire Général de l'Alliance française de Paris et le Directeur Général du CNED pour organiser un dispositif de formation à distance au DAEFLE.

¹²²⁵ Voir Annexe 34.

les Universités et à l'extérieur, on utilise les trois livres de la méthode *Forum*¹²²⁶.

Depuis avril 2004, les professeurs des AF de Bogotá offrent : **i/** des cours particuliers, soit à domicile, soit au siège ; **ii/** des cours de français de spécialité (*FOS*) ou des cours pratiques : **a/** des cours de français commercial, de droit, d'hôtellerie, de tourisme, de restauration et d'ingénierie ; **b/** une préparation à la vie au Canada : « *vivir, estudiar y trabajar en Quebec*¹²²⁷ » ; **c/** une préparation aux examens pour l'obtention de certifications du CIEP ; **d/** des cours thématiques : *journalisme, théâtre, Arts plastiques, littérature etc.* ; **e/** une préparation aux études en France ; **f/** des cours de vacances pour les enfants etc...

Les examens du DELF et du DALF et le Cadre européen commun de référence pour les langues.

Les examens du DELF, du DALF et le test du TCF¹²²⁸ sont conçus et envoyés par le CIEP et le MEN. Dans les Alliances de Bogotá, des sessions du DELF et du DALF sont organisées trois fois par an. Les résultats des examens sont validés par des titulaires de l'Éducation nationale (*ACPF*).

C'est la Commission nationale qui est chargée de la gestion pédagogique et administrative des examens du DELF et du DALF. Elle est composée d'acteurs particulièrement importants de la diffusion du français. En effet, nous y trouvons le Directeur du CIEP, le Directeur de la DREIC, le Directeur de la Sous-direction du français de la DGCID, un Inspecteur de l'Éducation nationale et un enseignant-chercheur. Depuis septembre 2005 et suite à la demande de la Commission nationale, les examens du DELF et du DALF sont conformes aux directives de la politique linguistique européenne. En effet, ils sont désormais conçus en fonction des 6 niveaux de compétence des référentiels proposés par le Conseil de l'Europe (*A1, A2, B1, B2, C1, C2*). Cette réforme a permis de mettre en place un outil d'évaluation plus souple et plus performant. En effet, l'ancien système était particulièrement complexe car il comportait 10 niveaux : *A1, A2, A3, A4 (DELF 1er degré) ; A5, A6 (DELF 2^e degré) ; B1, B2, B3, B4 (DALF)*.

Résultats DELF-DALF (par Alliance)¹²²⁹.

- Chicó :

¹²²⁶ Pour les enfants (*de 9 à 13 ans*), on utilise les deux livres de la méthode MAG 1 et 2 ; pour les enfants (*de 7 à 9 ans*), on utilise la méthode GRENADINE.

¹²²⁷ Qu'une Alliance française se charge de présenter le Québec à ses étudiants est hautement symbolique.

¹²²⁸ L'Alliance du CHICÓ est le seul centre colombien agréé à faire passer le TCF.

¹²²⁹ Rapports à l'Assemblée Générale, avril 2006 et mars 2007.

Session	Diplôme	% de reçus (2006)	% de reçus (2007)
MAI	DELFF	85.75%	93%
	DALF	NP	NP
JUIN	DELFF	87.27%	81%
	DALF	74.03%	67%
NOVEMBRE	DELFF	91.20%	87%
	DALF	86.00%	64%
MOYENNE ANNUELLE		84,85%	78,4%

- Centro :

Session	Diplôme	% de reçus (2006)	% de reçus (2007)
MAI	DELFF	84.89%	89%
	DALF	NP	NP
JUIN	DELFF	71.12%	78%
	DALF	NP	NP
NOVEMBRE	DELFF	84.90%	78%
	DALF	62.50%	62%
MOYENNE ANNUELLE		75,9%	76,75%

Ces résultats sont excellents. Le Directeur des Alliances de Bogotá est même parvenu à atténuer les écarts de résultats entre les Alliances du Chicó et du Centre : on est passé de **8,9** à **1,65**.

D/ Le système des bourses dans les Alliances Françaises de Bogotá.

Le système des bourses est une priorité affichée des Alliances Françaises de Bogotá, d'où de nombreuses possibilités offertes aux étudiants :

- Bourses « modules » (*valides à l'intérieur des Alliances Françaises*) : chaque mois, plusieurs élèves sont sélectionnés (*en fonction des résultats aux tests mensuels*). Ensuite, on leur attribue une bourse qui consiste à leur accorder un rabais de **50 %** sur le module suivant.

- Bourses DELF/DALF. L'Alliance Française attribue, chaque année, deux bourses : une pour l'élève qui aura eu les meilleurs résultats au DELF, une autre pour l'élève qui aura eu les meilleurs résultats au DALF. Ces bourses permettront aux lauréats de séjourner deux mois en France. Les inscriptions, les coûts académiques, le logement seront assurés par l'Alliance Française.

- Bourses destinées aux élèves des établissements publics de Bogotá : c'est une bourse qui permet de suivre, pendant un an, des cours dans l'Alliance Française. Elle est destinée aux élèves des collèges publics (*et défavorisés¹²³⁰*) dans lesquels il y a des cours de français

- Bourses thématiques : elles permettent de séjourner un mois en France dans une Université, une Alliance...

¹²³⁰ Dans de nombreux pays sud-américains public rime avec pauvreté.

- Bourses « *residencia artística* » (*bourses culturelles*) : elles sont destinées aux artistes qui ont exposé dans l'Alliance.

Cette politique variée des bourses offre plusieurs avantages. Elle permet, notamment, de stimuler intelligemment les élèves dans le cadre d'une saine compétition entre les trois Alliances de Bogotá.

E/ Les actions pédagogiques extérieures.

L'Alliance Française de Bogotá signe régulièrement des accords¹²³¹ avec des organismes éducatifs ou commerciaux de Bogotá.

Accords avec les universités colombiennes (exemple des accords avec l'Université El Rosario¹²³²).

Depuis 1998, l'Alliance Française de Bogotá a un accord avec l'Université *El Rosario*. Mais, au fil des ans, ces accords peuvent être révisés par une des deux parties du contrat. En 2004, en plus des aspects linguistiques traditionnels des prestations de l'Alliance, les personnels de direction du Rosario ont voulu y ajouter des aspects culturels estimant, à juste titre, qu'apprendre une langue devait aussi permettre aux étudiants d'apprendre une culture. C'est pourquoi, dans le nouveau contrat, le Directeur du Rosario souhaite que les élèves travaillent désormais sur des documents qui aient un lien avec leurs cursus. Par exemple, pour les étudiants en droit, il faudrait qu'ils puissent travailler sur des documents extraits de magazines juridiques français. Il est aussi stipulé que : **i/** les professeurs de l'Alliance doivent proposer des ateliers d'écriture dans lesquels les étudiants auront accès au Portfolio européen ; **ii/** l'Alliance devra renseigner les étudiants du Rosario sur les activités culturelles organisées par l'Alliance ou par l'Ambassade de France ; **iii/** l'agence EduFrance devra : **a/** donner des informations nécessaires pour poursuivre des études en France ; **b/** donner des informations sur les bourses données par l'Alliance Française ; **c/** aider l'université à développer des accords avec des Grandes Écoles et des Universités françaises.

Nous nous rendons compte à quel point la direction de cette Université est au courant des dernières nouveautés en matière de pédagogie (*aspect culturel de la langue*) et de matériels pédagogiques (*portfolio*).

Accords avec des entreprises publiques ou privées.

Ces accords représentent non seulement un intérêt pour la diffusion du français mais aussi des intérêts majeurs pour la politique générale de l'Ambassade de France. En effet, la plupart de ces accords ont été conclus avec des fonctionnaires qui occupent des postes significatifs dans la fonction publique colombienne. D'où l'intérêt, pour le SCAC, de les maintenir. Des accords « *linguistiques* » pourraient ensuite déboucher sur d'autres types d'accords dans le cadre de la coopération bilatérale entre la France et la Colombie.

¹²³¹ Ou « *convenios* ».

¹²³² Autres universités colombiennes concernées par des accords : Université Externado de Colombia, Universidad Sergio Arboleda...

. Accords avec le SENA.

En 2004, il y eut un projet majeur de diffusion du français sur objectifs spécifiques avec le SENA («*Servicio Nacional de Aprendizaje*»). Mais, d'après la coordinatrice, même si ce projet de coopération entre l'Alliance et le SENA n'a plus cours, tout pourrait être remis en place. Voici quelques cours mentionnés «FOS» que le Directeur de l'Alliance Française du Chicó avait proposés au Directeur du SENA :

- Français de spécialité «*hôtellerie et tourisme*». A la fin de cette formation, il était prévu que les étudiants passent le Certificat de français de tourisme et de l'hôtellerie, délivré par la CCIP (*Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris*);
- Français de spécialité «*ingénierie*». Cette formation aurait débouché sur le Certificat de français scientifique et technique délivré aussi par le CCIP;
- Français commercial. Cette formation aurait débouché sur la préparation des diplômes suivants : DF A1 (*Diplôme du Français des Affaires, niveau 1*); DF A2 (*Diplôme du Français des Affaires, niveau 2*) ; DAFA (*Diplôme Approfondi du Français des Affaires*).

. Accords avec la CONTRALORÍA.

Un accord est toujours d'actualité avec la Contraloría General de la República (*équivalent de la Cour des Comptes*). Il est presque inutile de dire à quel point une bonne entente avec cette administration majeure est précieuse pour les représentants de l'Etat français en Colombie. Un des objectifs de cet accord est de permettre aux hauts fonctionnaires colombiens de pouvoir suivre des stages en France, notamment à la Cour des Comptes. Réciproquement, des fonctionnaires français pourront, à leur tour, venir en Colombie pour suivre des stages dans les services de la Contraloría.

. Accords avec le DANE (*Departamento Administrativo Nacional de Colombia*). C'est un organisme très important en Colombie car c'est lui qui établit les statistiques officielles du pays.

. Accords avec la Casa Franco-andina de derecho.

A l'heure actuelle, c'est le français juridique qui occupe toutes les attentions de l'Alliance Française. L'enjeu est de taille : la coopération juridique représente un des axes majeurs de la coopération bilatérale¹²³³. Même dans des petites Alliances, des fonctionnaires du Ministère de la Justice prennent des cours de français. Nous signalons que la SDRI (*Sous-direction des Relations Internationales*), qui fait partie de l'ENM (*Ecole Nationale de la Magistrature*), propose, depuis de nombreuses années, des stages et des formations destinées aux juristes étrangers. Rien qu'en 2001, il y eut 87 actions de formation. En tout, 2 700 magistrats étrangers ont bénéficié des formations assurées par cet organisme de l'Etat français. L'objectif est d'exporter la culture judiciaire française.

¹²³³ Voir le DSP de la Colombie, première partie.

En Colombie, c'est la *Casa Franco-Andina de Derecho* qui est le partenaire du SCAC. Mais les accords peuvent aller bien au-delà du domaine linguistique car il arrive, par exemple, que des avocats colombiens, sélectionnés auparavant par l'Ambassade, suivent des stages professionnels en France.

Dans les années 2000, d'autres accords ont été signés avec d'autres entreprises françaises ou colombiennes : *Aviatur (agence de voyages)*, lycée français (*enseignement*), *Federación de cafeteros (agriculture)*.... Cette liste, non exhaustive, nous permet de nous rendre rapidement compte à quel point les Alliances de Bogotá varient leur clientèle et, en même temps, étendent progressivement leurs réseaux d'influence dans la capitale colombienne, que ce soit dans les milieux économiques, administratifs ou culturels.

CONCLUSION :

Les Alliances Françaises sont des organismes très complexes car ils ont de nombreuses fonctions et impliquent le travail de nombreux acteurs qu'ils soient internes ou externes, français ou colombiens. Leur influence et réseaux d'influence sont considérables dans la capitale colombienne. D'où vraisemblablement une progression considérable du nombre de leurs élèves. Cependant, cette symbiose est fragile, jamais définitive. Un nouveau Directeur qui ne comprendrait pas les contextes spécifiques de la diffusion du français dans le pays où il été nommé ou qui ne saurait pas s'adapter, mettrait en danger la dynamique de diffusion du réseau des Alliances. Un réseau d'Alliances Françaises constitue bien un vecteur clé de la diffusion du français. La plupart des actions de planification linguistiques dans un SCAC devraient donc se faire en fonction de la politique définie par le Délégué local des Alliances. C'est de cette manière que nous pourrions présenter un dispositif local de diffusion cohérent et efficace.

SOUS-PARTIE 3 :

La coopération éducative en Colombie.

Chapitre 8 :

Les contextes mondiaux et régionaux de la coopération éducative en Colombie.

Introduction.

Autant la coopération linguistique, dans le sens, notamment, de la promotion du français, est souvent une affaire franco-française en tout cas francophone, autant la coopération éducative fait intervenir, en plus des partenaires

bilatéraux, de nombreux organismes non seulement régionaux mais aussi multilatéraux. En effet, les systèmes éducatifs sont de plus en plus influencés par des organismes¹²³⁴ qui travaillent bien au-delà des cadres diplomatiques traditionnels (*ambassades...*). C'est pourquoi, toute forme de coopération éducative, même bilatérale, ne peut être raisonnablement conduite sans que ses responsables, parmi lesquels l'Attaché de Coopération pour le Français, apprécient les dernières évolutions du marché éducatif mondial, sans connaître parfaitement l'influence locale des organismes mondiaux et régionaux spécialisés.

I/ Un marché éducatif globalisé.

A/ Les budgets éducatifs mondiaux.

Rien ne vaut, en premier lieu, une approche globale budgétaire. Le marché éducatif mondial est une source de dépenses mais il représente aussi et surtout une immense source de revenus potentiels, notamment en raison du nombre de personnes qui sont concernées par ce secteur : «*au niveau mondial, il y a quatre millions d'enseignants, 80 millions d'élèves, 320 000 établissements scolaires*»¹²³⁵. L'UNESCO évalue le marché mondial de l'éducation à 2 000 milliards de dollars et son taux de croissance est de **11%** par an¹²³⁶. On comprend pourquoi il existe, grâce aux possibilités ouvertes par la globalisation¹²³⁷, un engouement sans précédent pour les politiques éducatives. En effet, les marchés éducatifs en présence sont énormes ; ils attirent donc des convoitises, notamment des Organismes Internationaux qui sont à la fois les «*apôtres*», les représentants et les maîtres de la globalisation éducative.

B/ Les nouveaux maîtres de l'éducation mondiale.

Nous nous acheminons donc vers un nouvel ordre éducatif mondial contrôlé par des organismes internationaux tels que le FMI, la Banque Mondiale, l'OCDE et la Commission européenne¹²³⁸. En effet, les experts associés à la Banque Mondiale ont désormais une redoutable influence dans les systèmes éducatifs : «*la Banque Mondiale, en développant son expertise, apparaît comme l'un des opérateurs intellectuels qui proposent voire imposent, comme seule voie possible pour les pays pauvres une conception de l'enseignement à la fois réductrice et inégalitaire*»¹²³⁹. C'est pourquoi, d'ailleurs, il est vital que la coopération bilatérale (*éducative*) continue à exister, elle représente quand même un certain contre-pouvoir, même si les Etats qui assument les

¹²³⁴ L'OMC, la Banque Mondiale etc...

¹²³⁵ (de) SELYS Gérard : L'école, grand marché du XXème siècle, *Le Monde diplomatique*, juin 1998, http://www.monde-diplomatique.fr/1998/06/DE_SELYS/10584

¹²³⁶ TURPIN Odette, Députée : *Rapport d'information au nom de la Commission des Affaires étrangères sur la politique éducative extérieure de la France*, Assemblée Nationale, 27 juin 2001,

¹²³⁷ La globalisation est la version achevée de la mondialisation dont l'existence remonte à la naissance des relations internationales : «*l'économie globale n'est pas l'économie mondiale, phénomène qui existe depuis de XVIème siècle*». F.BRAUDEL cité par CARNOY Martin : *Mondialisation et réforme de l'éducation ; ce que les planificateurs doivent savoir*, UNESCO, IPE, 1999, p 13.

¹²³⁸ Mais l'UNESCO offre des options moins libérales, voir infra.

¹²³⁹ *Le nouvel ordre éducatif mondial*, op.cit., p 48.

coopérations bilatérales, donnent, en même temps, aux organismes internationaux (OI) des moyens financiers considérables.

On peut citer trois pratiques destinées à accélérer la main mise de ces OI sur l'éducation mondiale : **i/** les organismes onusiens ont rendu les accords commerciaux signés¹²⁴⁰ dans le cadre de l'OMC bien plus coercitifs et les pouvoirs de l'ORD¹²⁴¹ bien plus contraignants. En outre, ces organismes, à des fins de monopole, feront en sorte, dans chaque réunion de l'OMC, que les Etats signent des lois, des textes qui représenteront autant de pièges juridiques. En effet, l'OMC dispose d'un éventail de mesures de rétorsion pour les pays qui ne respecteraient pas les engagements pris, par exemple, à Marrakech (1994); **ii/** « *la clause dite du traitement national* »¹²⁴². Grâce à elle, une entreprise étrangère éducative privée pourrait exiger, via son administration (*représentation diplomatique*), que l'Etat français, par exemple, lui accorde les mêmes subventions que celui-ci aurait accordées à ses propres établissements scolaires. Si l'Etat français a encore les moyens juridiques et intellectuels de contrer ce genre d'agression juridique, qu'en est-il des PVD ? Le but poursuivi par ces lobbies éducatifs est, bien entendu, de rendre la clause du traitement national universelle; **iii/ le système des prêts**. Dans un premier temps, le FMI ou la Banque Mondiale (BM) accordent des prêts soumis à conditions pour que les gouvernements créditeurs deviennent liés au moins moralement à leurs créanciers. Mais ce sont des prêts « *empoisonnés* » qui, en fait, « *ont favorisé la libéralisation financière, l'essor du secteur privé, l'ouverture aux flux internationaux d'investissement et aux marchandises étrangères* »¹²⁴³. Dans un second temps, une fois les Etats endettés, la BM leur propose, pour alléger leurs dettes, une série de mesures dites d'« *ajustements structurels* » qui peuvent concerner les systèmes éducatifs. A cet effet, la BM, opportunément, propose une réduction des dépenses publiques qui se traduit, en fait, par un désengagement du public dans le secteur éducatif. Les intentions sont claires : il s'agit de dégager les Etats de leurs responsabilités éducatives pour que les opérateurs privés puissent y intervenir sans contrainte. Sous prétexte de crise, même les Etats les plus favorables au secteur public abandonnent le navire. Nous sommes en train d'assister à une privatisation mondiale de l'éducation.

C/ Le nouveau discours éducatif.

Les organismes éducatifs mondiaux ont beau se présenter, dans leurs multiples « *rapports* », comme des gardiens des valeurs démocratiques mondiales, leurs objectifs et leurs méthodes sont de plus en plus connus et de moins en moins appréciés dans le monde de l'éducation. Pourquoi ? En fait, derrière un discours globalisé de circonstance, ils prônent des valeurs mercantiles : « *l'éducation est regardée de façon réductrice comme un facteur de production conditionnant la productivité, la capacité d'attirer les capitaux, la compétitivité et l'emploi* »¹²⁴⁴. Ainsi, le nouveau discours éducatif est un curieux mélange de

¹²⁴⁰ Selon lesquels les services éducatifs sont des produits négociables, voir infra.

¹²⁴¹ Organisme de Règlement des Différents.

¹²⁴² ... « (*qui consiste à faire bénéficier (à) un pays ou plutôt (à) ses entreprises...les mêmes avantages qu'aux entreprises nationales* ». *Le nouvel ordre éducatif mondial*, op.cit, p 47.

¹²⁴³ *Le nouvel ordre éducatif mondial*, op.cit, p 47.

¹²⁴⁴ *Le nouvel ordre éducatif mondial*, op.cit., p 8.

concepts économiques, pragmatiques et pédagogiques. D'ailleurs, les mots-clés ont changé, on est passé, au fil des ans, de « *connaissance, compréhension, mémoire, raisonnement...* » à « *rendement, efficacité, efficience, adaptabilité, compétitivité, capacité à communiquer, flexibilité, aptitude à travailler en groupe, à être social, autonomie, TIC, formation tout au long de la vie, évaluation, mobilité...* »¹²⁴⁵. Un des symboles de ce changement de perspective est représenté par le programme PISA¹²⁴⁶ qui « *n'évalue pas les connaissances, mais des compétences, c'est-à-dire la capacité d'utiliser des connaissances, de réaliser des tâches dans la vie de tous les jours* »¹²⁴⁷.

En fait, au de-là d'une « *phraséologie redondante, on retrouve finalement un nombre relativement limité de mots et de concepts* »¹²⁴⁸ créés, qui plus est, par des théoriciens anglo-saxons. Les réformes éducatives actuelles tendent donc vers un monde éducatif globalisé, soit, mais surtout vers un monde globalisé anglo-saxon.

Le nouveau concept de « *capital humain* »¹²⁴⁹ éclaire aussi sur le sens des nouvelles « *philosophies éducatives* » mondiales. Les experts estiment que les individus, pour augmenter leurs revenus, doivent acquérir progressivement et à leur frais, un capital de connaissances. Dans ce nouveau contexte, l'éducation devient un investissement individuel et non plus un coût collectif, une charge étatique. L'individu doit être prêt à payer des formations tout au long de sa vie pour pouvoir être compétitif, soit, mais aussi pour pouvoir changer de profession et/ou d'activité (*mobilité*). Autrement dit, l'avenir est à la polyvalence et aux cyberformations. Seuls les élèves les plus fortunés pourront s'en sortir. Les bénéficiaires de ce système seraient : l'Etat (*allègement du montant des bourses*), les banques (*études à crédit*), les centres de formation privés (*plans de formation payants*).

La genèse de l'influence du discours économique sur le discours éducatif pourrait être représentée de cette manière¹²⁵⁰:

¹²⁴⁵ Pour corroborer nos dires, l'UNICE, organisme qui représente le patronat européen, a dressé une liste de concepts de travail à destination de tous les planificateurs des systèmes éducatifs européens : *main-d'œuvre qualifiée, qualité de l'éducation de base, compétence sociale, formation tout au long de sa vie...*

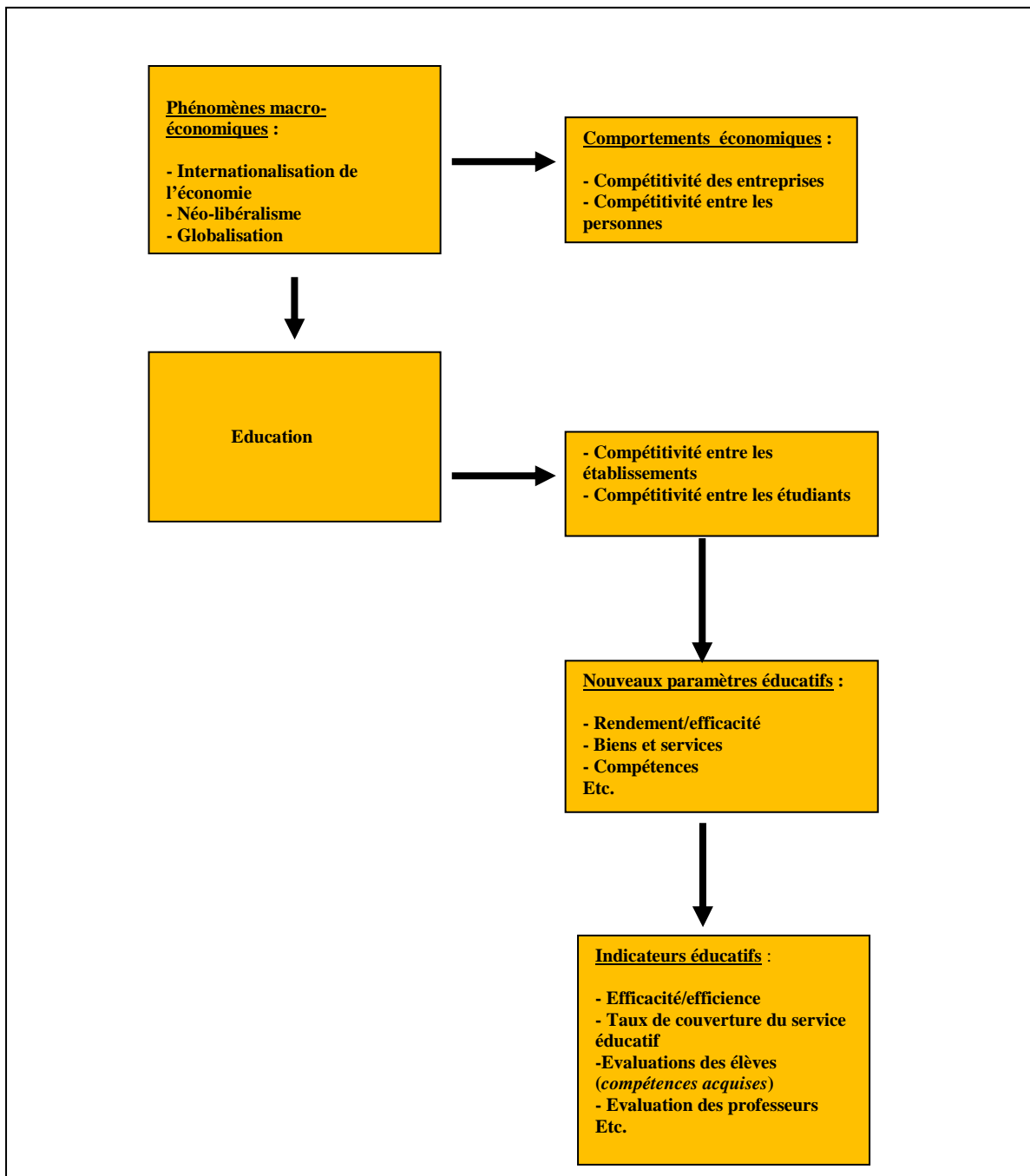
¹²⁴⁶ Programme International pour le Suivi des élèves.

¹²⁴⁷ *Le nouvel ordre éducatif mondial*, op.cit., p 92.

¹²⁴⁸ *Le nouvel ordre éducatif mondial*, op.cit., p 131.

¹²⁴⁹ Concept qu'on associe souvent à celui de « *capital social* ». Il représente l'ensemble des contacts dont dispose un individu et qui lui permettent d'optimiser le rendement de ses actions.

¹²⁵⁰ (D'après) TOBON Sergio: *Competencias en la educación superior, políticas hacia la cualidad*, Bogotá, éditions ECOE, 2006, p 81.



Ce graphique nous permet de comprendre comment nous sommes passés de la théorie de la globalisation (*macroéconomie*) à la pratique systématique des indicateurs (*voir infra*).

II/ Les conséquences pratiques de la globalisation du secteur éducatif.

A/ Nouveaux objectifs éducatifs¹²⁵¹.

Le monde globalisé est très concurrentiel, la première mission d'un système éducatif serait de préparer les élèves et les étudiants à s'y adapter. C'est

¹²⁵¹ ...ou mise en place du «libéralisme éducatif».

pourquoi, la philosophie éducative mondiale est, de plus en plus, depuis une vingtaine d'années, d'obédience libérale et utilitariste. D'après le libéralisme, c'est le marché (*et l'individu*) qui comptent et non les groupes sociaux. Le marché éducatif est donc un lieu de convergence d'offres et de demandes. Si nous poursuivons cette logique, un établissement doit être considéré comme une entreprise, évoluant ou régressant en fonction de la concurrence. D'après l'utilitarisme, l'école doit offrir aux élèves des formations susceptibles de leur offrir de bons revenus. Il existe, dès lors, une complémentarité entre marché et écoles et entre écoles et entreprises. Le système éducatif n'a plus, pour priorité, la formation d'individus cultivés mais utiles dans leur société. Par conséquent, et pour rendre les systèmes éducatifs encore plus compétitifs et solvables, voici les mesures et objectifs que les experts ont conçus :

1/ Au niveau macro-éducatif.

Globalisation et service public.

La globalisation représente la fin de la primauté du service public dans le secteur éducatif et signifie la fin de l'Etat providence¹²⁵². La gestion d'un système éducatif pèse lourd dans le budget d'un Etat : environ **16%**¹²⁵³ des ressources totales. Dans une perspective libérale, un système éducatif serait une machine financière, un service et non un instrument œuvrant pour le bien commun et les valeurs morales et politiques nationales. Or les ministères de l'éducation des PVD peuvent de moins en moins échapper aux nouvelles règles libérales et utilitaristes imposées par les OI. D'ailleurs, ces pays, dans la mesure où ils doivent de l'agent à ces organismes, peuvent-ils vraiment s'en défaire? Conséquence : ils doivent suivre, dans la gestion de leurs systèmes éducatifs, les directives de leurs créanciers, à savoir des OI.

Réformes des systèmes éducatifs.

Les politiques éducatives mondiales devraient avoir deux missions principales : **i/** lutter contre la pauvreté; **ii/** assurer un développement durable. La globalisation peut être une solution. Or afin de faciliter la globalisation des systèmes éducatifs et afin de satisfaire aux exigences des nouveaux objectifs mondiaux, il faut persuader les pays de réformer et de restructurer leurs institutions éducatives. C'est ce qui explique que, sous l'égide de la Banque Mondiale, de multiples réformes ont eu lieu à travers le monde. On estime qu'il existe 122 nouvelles Lois de l'éducation dans le monde dont 25 d'entre elles en Amérique latine¹²⁵⁴. Ce courant réformateur est d'ailleurs très visible en Colombie, notamment à travers les Lois 115 (*réformes des écoles primaire et secondaire*) et 30 (*réforme de l'Université*)¹²⁵⁵.

¹²⁵² Cependant, il faudrait qu'un Etat garde un minimum de responsabilités éducatives. que ce soit au niveau national, régional ou local.

¹²⁵³ CARNOY Martin : *Mondialisation et réforme de l'éducation ; ce que les planificateurs doivent savoir*, op.cit., p 46.

¹²⁵⁴ MEJÍA J. Raúl Marco: *Educación(es) en la(s) globalización(es) I*, op.cit., p 85.

¹²⁵⁵ Nous finirons cette partie consacrée à la coopération éducative par une analyse du système éducatif colombien.

Les réformes peuvent être classées en en trois catégories : **i/** réformes fondées sur la compétitivité pour améliorer le rendement de la main d'œuvre ; **ii/** réformes fondées sur les impératifs financiers ; **iii/** réformes fondées sur l'équité. Voici un tableau qui mentionne le détail des trois types de réformes¹²⁵⁶:

Compétitivité ¹²⁵⁷	Impératifs financiers ¹²⁵⁸	Equité
Décentralisation	Le transfert du financement public de l'éducation du niveau supérieur au niveau inférieur	Education de base de qualité
Rédaction des normes éducatives ¹²⁵⁹	La privatisation de l'enseignement secondaire et supérieur	Améliorer l'éducation en milieu rural et pour les femmes
Gestion rationalisée des moyens éducatifs ¹²⁶⁰	La réduction du coût par élève à tous les niveaux éducatifs	Améliorer l'éducation pour les minorités linguistiques et culturelles
Amélioration du recrutement et de la formation des maîtres		

Décentralisation des systèmes éducatifs.

Une des grandes tendances des réformes mondiales est, sans doute, la décentralisation. Un système éducatif centralisé coûte cher à l'Etat. En effet, ce type de réforme permet de : **i/** responsabiliser les acteurs éducatifs locaux ; **ii/** renforcer l'autonomie de décision des établissements; **iii/** renforcer l'autofinancement; **iiii/** donner plus d'indépendance pédagogique (*méthodes et programmes*). Mais de nombreuses municipalités dans le monde ont refusé ces charges supplémentaires, notamment parce que la décentralisation peut entraîner des inégalités entre les municipalités ou entre les régions riches et pauvres.

Homogénéisation des systèmes éducatifs.

Les politiques économiques mondiales, comme les politiques éducatives mondiales, ne cultivent pas les spécificités locales. Il est plus facile de conquérir un monde uniformisé qu'un monde rempli de singularités. Les réformes éducatives mondiales tendent donc vers un système éducatif très universel : avec les mêmes règles de fonctionnement, les mêmes réformes, les mêmes objectifs, les mêmes évaluations, les mêmes modalités de financement. Or, afin d'homogénéiser, rien de tel que : **i/** l'organisation de dizaines de réunions et *meetings* internationaux comme ceux du Salon de Vancouver qui permettent, entre autres, de contrôler et surtout de développer l'influence des opérateurs éducatifs mondiaux sur les systèmes éducatifs, notamment dans le domaine du financement de l'éducation ; **ii/** la publication et la diffusion de dizaines de rapports, de livres de planification éducative dans le monde. Il est très fréquent que ces études soient «*soutenues*» par des organismes comme la Banque mondiale, la Banque Interaméricaine de Développement (*BID*). A titre

¹²⁵⁶ (D'après) Martin CARNOY : *Mondialisation et réforme de l'éducation ; ce que les planificateurs doivent savoir*, UNESCO, IPE, 1999, pp 41-51.

¹²⁵⁷ Accroître le taux de réussite des élèves.

¹²⁵⁸ Gestion différente des fonds éducatifs publics.

¹²⁵⁹ Celles données par les pouvoirs centraux (*ministères*).

¹²⁶⁰ Augmenter le taux de rentabilité (*réussite des élèves*) avec les mêmes moyens budgétaires.

d'exemple, au cours de notre étude du système éducatif colombien¹²⁶¹, nous avons appris que les rapports rédigés par la fondation colombienne *Corona* étaient en fait appuyés par les organismes nord-américains ou d'influence nord-américaine : «*le programme de Promotion de la Réforme Educative en Amérique Latine et dans les Caraïbes (PREAL) est un projet conjoint entre celui du Dialogue Interaméricain, dont le siège est à Washington D.C. , et celui de la Corporation d'Investigation pour le Développement (Cinde), dont le siège est à Santiago du Chili. Les activités de la Preal sont possibles grâce au généreux appui que donnent l'United States Agency for International Development (Usaid), la Banque Interaméricaine de Développement (BID), la Fondation Avina, la Global Development Network, la fondation Tinker, le GE Fund, la Banque Mondiale* »¹²⁶².

Libéralisation des systèmes éducatifs, les adapter aux nouveaux contextes économiques et sociaux¹²⁶³ et au modèle néolibéral (*l'éducatif est soumis à l'économique*).

Libéralisation et ouverture des services éducatifs et des « industries » culturelles. La France avait engagé la polémique que l'on connaît à travers le concept d'« *exception culturelle* ». On peut donc se demander pourquoi elle n'a pas créé, en même temps, le concept d'« *exception éducative* » ? Comment fonctionnerait un système éducatif français avec la moitié des établissements gérés par des entités étrangères ?

Amélioration du rendement des systèmes éducatifs : cela supposerait, si l'on suivait la logique néolibérale, une libre concurrence entre fournisseurs de services éducatifs. Des pays anglo-saxons comme l'Angleterre, l'Australie et les Etats-Unis ont déjà largement privatisé leurs systèmes éducatifs, ils sont prêts pour une privatisation mondiale des services éducatifs.

Elargissement du panel des services éducatifs. Sans cesse, depuis 1994, les lobbies éducatifs, notamment anglo-saxons, tentent de faire introduire de nouveaux secteurs éducatifs dans le champ des services prévus par l'OMC (*voir infra*), notamment pour pouvoir agrandir leurs « *prés-carrés* » éducatifs.

2/ Au niveau méso-éducatif (par secteurs éducatifs).

Libéralisation de l'enseignement supérieur et de la formation des adultes. Ces deux sous-secteurs sont les cibles actuelles des lobbies éducatifs privés. L'éducation de base serait pour l'instant épargnée car elle est, a priori, de la stricte compétence de l'Etat.

¹²⁶¹ Voir *infra*.

¹²⁶² Traduction libre de: “*El programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) es un proyecto conjunto del Diálogo interamericano, con sede en Washington D.C. y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con la sede en Santiago d Chile. Las actividades de PREAL son posibles gracia al generoso apoyo que brindan la United Status Agency for Internacional Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Fundación Avina....*”. *Informe de progreso Educativo Colombia, Entre el avance y el retroceso*, PREAL, Fundación CORONA, CORPOEDUCATION, 2003.

¹²⁶³ ...voir aux contextes macro-économiques. Les décideurs des politiques éducatives seraient obligés de considérer les contextes économiques mondiaux avant de planifier leurs actions éducatives locales.

Privatisation des secteurs secondaire et universitaire. Le marché mondial du travail exige un niveau de formation de plus en plus élevé, ce qui entraîne une hausse des demandes d'inscriptions dans le supérieur. Or les Etats les plus pauvres ne peuvent plus assumer la demande. Les Etats sont acculés et ne peuvent que céder à la pression des lobbies favorables à la création d'universités privées. Et pourtant, on aurait pu penser que le secteur supérieur de l'éducation serait mieux protégé par les Etats, car, en quelque sorte, il représente la santé intellectuelle d'un pays.

Par ailleurs, la Banque Mondiale soutient un peu partout que les écoles privées sont plus rentables que les écoles publiques. Cet organisme prône donc une politique de privatisation planétaire. Voici quelques exemples édifiants, voire consternants et peu ambigus quant aux intentions : « *ces dix dernières années, la Banque Mondiale a prêté assistance aux pays suivants : (a) Salvador, pour inciter les banques privées à contribuer au financement des bourses d'études ; (b) Indonésie, pour stimuler la concurrence entre établissements publics en privés ; (c) Mali, pour promouvoir la participation du secteur privé formel à des programmes de formation professionnelle ; (d) République dominicaine, pour soutenir la formation des maîtres du secteur privé et améliorer la gestion des sous-traitants*¹²⁶⁴ *privés par le secteur public* »¹²⁶⁵. Ces multiples aides sectorielles vers le secteur privé décourageront encore plus les responsables et planificateurs des secteurs publics des pays concernés.

Mais les méthodes et les résultats du public peuvent être très compétitifs. Voici un remarquable exemple : les élèves cubains ont obtenu les meilleurs résultats de la région au cours des évaluations organisées par l'UNESCO en 1998. Un expert de l'IPE¹²⁶⁶ de remarquer, ironique : « *même s'il y a toujours des questions sur le choix de l'échantillon dans une enquête, les écoles cubaines semblent vraiment mieux équipées et l'enseignement y est de meilleure qualité qu'au Chili et en Argentine. En tout cas, il n'y a pas beaucoup de banques internationales qui songent à aller à Cuba pour voir comment un système éducatif très centralisé dans un régime socialiste autoritaire obtient d'aussi bonnes notes* »¹²⁶⁷. Un système éducatif néolibéral n'est pas forcément « meilleur », surtout dans un secteur aussi « humain » que l'éducation.

« **Chasse aux étudiants** ». Il existe un marché des droits d'inscription perçus par établissements scolaires des pays d'accueil¹²⁶⁸. Les écoles privées des Etats-Unis déclarent un gain de 8 milliards de dollars par an¹²⁶⁹. La France s'est aussi mise à la « *chasse à l'étudiant étranger* » par son opérateur universitaire CampusFrance. Ainsi, le nombre d'étudiants étrangers a augmenté, en France, de **30%** en 4 ans (1998-2004)¹²⁷⁰.

¹²⁶⁴ Des établissements publics peuvent déléguer à des sous-traitants privés quelques fonctions : activités éducatives et culturelles, cantine....

¹²⁶⁵ BELFIELD Clive R, LEVIN Henry M. : *La privatisation de l'éducation : causes, effets et conséquences pour la planification*, IPE-UNESCO, Paris, 2003, p 37.

¹²⁶⁶ Institut International de Planification Éducative.

¹²⁶⁷ CARNOY Martin : *Mondialisation et réforme de l'éducation ; ce que les planificateurs doivent savoir*, op.cit., p 74.

¹²⁶⁸ Sans compter les dépenses des étudiants pendant leurs séjours.

¹²⁶⁹ *Le nouvel ordre éducatif mondial*, op.cit., p 15.

¹²⁷⁰ *Le nouvel ordre éducatif mondial*, op.cit., p 15.

Suppression de la gratuité des frais de scolarité pour faire participer les familles au financement du système éducatif. C'est une autre forme de privatisation. Les experts estiment, en effet, que les parents ont les moyens d'assurer la formation supérieure de leurs enfants.

Mise en place systématique d'évaluations nationales et transnationales. Les gouvernements et les hauts fonctionnaires chargés des politiques et les planifications éducatives doivent pouvoir comparer leurs résultats avec ceux des pays voisins, au moins pour évaluer la qualité de leur système éducatif.

3/ Au niveau des enseignants.

Réduction des revenus des enseignants. Cette mesure risque de détourner les meilleurs étudiants des professions enseignantes.

Recrutement d'enseignants moins qualifiés. Les modalités d'engagement des enseignants sont en train de changer. Les nouveaux personnels enseignants bénéficient de moins en moins du statut de fonctionnaires (*diminution artificielle des places aux concours*).

Augmentation du nombre d'élèves par classe jusqu'à 45 élèves par enseignant.

Cette mesure permettait « *aux écoles des pays à revenu faible et intermédiaire (de) réaliser des économies et (d') améliorer l'acquisition du savoir en réduisant le taux d'encadrement. Elles utiliseraient moins d'enseignement et pourraient affecter les économies de ressources ainsi réalisées à d'autres facteurs d'éducation qui en améliorant sa qualité, comme l'achat de livres de classe et la formation des maîtres en cours d'emploi* »¹²⁷¹. En revanche, les experts de l'OCDE, conscients d'une possible déliquescence générale de cette profession, se démarquent assez nettement des options de la Banque Mondiale en préconisant, au contraire, une revalorisation des salaires des enseignants et l'amélioration des formations initiales et continues.

Ce rapport élèves/enseignant serait, au niveau pédagogique, une catastrophe. En effet, ce type de situation d'enseignement interdit toute forme de pédagogie différenciée. Ce dispositif ne serait viable que dans la configuration : cours magistral/prise de notes.

4/ Au niveau des contenus et des instruments pédagogiques.

Favoriser les formations individuelles, informelles et non formelles. De nombreux instituts privés offrent, en marge du système éducatif, de multiples services : *cours particuliers à domicile, cyberformation...* Tous ces nouveaux marchés sont autant de marchés perdus par le service public. Ces formes parallèles d'enseignement accentuent les clivages sociaux : seuls les étudiants

¹²⁷¹ Banque Mondiale, *Priorités et stratégies pour l'éducation*, Washington, 1995, p 64. Cité dans : *Le nouvel ordre éducatif mondial*, op.cit., p 57.

les plus riches pourront y avoir accès. Autre conséquence : les Etats ne contrôlent plus les prix des formations.

Développer les TICE¹²⁷² et la cyberformation¹²⁷³.

La cyberformation occupe une place de plus en plus grandissante dans l'enseignement, à tel point qu'on estime qu'elle représentera (*marchés cumulés de la formation en entreprise et de l'enseignement supérieur*) un marché de 18 milliards de dollars d'ici l'an 2003 (*au lieu de 2,3 milliards en l'an 2000*¹²⁷⁴). C'est l'émergence annoncée d'une autre forme de l' « économie du savoir ». En effet, ces nouveaux supports permettent, entre autres, l'individualisation et l'autoévaluation payante de l'apprentissage (*marché des logiciels...*). L'existence de véritables consortiums internationaux, sorte de multinationales du savoir, rassemblant plusieurs universités, est la preuve de l'extrême dynamisme de la cyberformation. L'exemple de NextEd est parlant. Ce consortium a conclu des accords avec pas moins de 12 universités : « *le marché visé par NextEd est celui de l'enseignement supérieur en Asie, qui représente un montant annuel de 50 milliards de dollars* »¹²⁷⁵. L'expert T. Bates estime, en outre, que « *si la cyberformation est un facteur essentiel de l'avenir de l'éducation, comme elle semble appelée à le devenir, plus tôt un pays ou un système éducatif acquerra des connaissances pratiques et théoriques dans le domaine de la cyberformation, plus ce pays sera susceptible de devenir compétitif sur le plan économique* »¹²⁷⁶.

C'est l'occasion de rappeler qu'il deviendrait très opportun que, dans les ambassades de France, il y ait un véritable spécialiste de la cyberformation éducative et dont la mission serait de conseiller les fonctionnaires locaux sur les possibilités offertes par cette forme d'apprentissage : « *malgré de nombreux investissements des gouvernements dans le domaine des TICE, la Banque Mondiale constate que des dysfonctionnements existent dans l'usage de ces fonds : à l'aube du XXIème siècle, nombreux sont les gouvernements qui ne disposent d'aucun plan ni stratégie clairement défini sur l'usage des technologies éducatives* »¹²⁷⁷. La création d'une véritable « coopération éducative informatique » serait peut-être à envisager par le ministère des Affaires étrangères.

En effet, les TICE : **i/** représentent d'excellents moyens pour atteindre les objectifs éducatifs mondiaux (*EPT*), notamment grâce à la cyberformation ; **ii/** sont d'excellents vecteurs pour atteindre les objectifs nationaux en matière d'éducation, surtout si les MEN créent des portails éducatifs nationaux; **iii/** représentent les meilleurs vecteurs des nouvelles méthodes d'apprentissage

¹²⁷² Techniques de l'Information et de la Communication pour l'Education.

¹²⁷³ Enseignement par le réseau Web. Cependant, d'autres technologies jouent ou vont jouer aussi un rôle dans l'apprentissage à distance : *TV par satellite, visioconférence, téléphonie sans fil, reconnaissance vocale, traduction automatique...*

¹²⁷⁴ BATES Tony : *La cyberformation dans l'enseignement supérieur : développement de stratégies nationales*, IPE-UNESCO, Paris, 2002, p 27.

¹²⁷⁵ BATES Tony : *La cyberformation dans l'enseignement supérieur...*, op.cit., p 71.

¹²⁷⁶ BATES Tony : *La cyberformation dans l'enseignement supérieur...*, op.cit., p 136.

¹²⁷⁷ PELGRUM WJ et LAW N : *Les TIC et l'éducation dans le monde : tendances, enjeux et perspectives*, IPE-UNESCO, Paris, 2004, p 93.

basées sur l'apprenant. En effet, il existe de nouveaux paradigmes (*cognitifs et affectifs*) d'apprentissage autour desquels les programmes éducatifs (*voire les systèmes éducatifs*) devraient être prochainement réformés : «*parmi les (nouvelles) qualités métacognitives...figurent la pensée créatrice¹²⁷⁸, les aptitudes à l'apprentissage toute la vie, à coopérer¹²⁷⁹ et à communiquer. Les qualités affectives concernent le sens des responsabilités vis-à-vis de la collectivité, notamment les jugements de valeur et les normes comportementales dans le cyberspace et l'ouverture à d'autres cultures et modes de vie* »¹²⁸⁰. On calcule même que dans certains pays avancés «*l'usage des TIC représentera 25% du temps d'enseignement total, toutes disciplines confondues* »¹²⁸¹ ; **iv/** favorisent la mise en place d'une des pratiques éducatives mondiales les plus en vues, à savoir celle de «*l'apprentissage tout au long de la vie*»¹²⁸² ; **v/** sont adaptables à toute idéologie éducative, ce sont des supports particulièrement souples. L'intérêt d'un MEN est de former un maximum de techniciens aptes à concevoir des logiciels d'apprentissage en accord avec les manières locales d'apprentissage. Les TICE favorisent l'interculturalité.

Par ailleurs, la cyberformation deviendrait un élément incontournable de la coopération éducative, notamment parce qu'elle permet une amélioration des performances du système éducatif supérieur dans les aspects suivants : **i/** amélioration des taux de scolarité (*étudiants isolés*) ; **ii/** système plus équitable (*frais d'inscription plus modestes*) ; **iii/** qualité plus facilement contrôlable¹²⁸³ ; **iv/** frais d'administration réduits.

Enfin, la cyberformation peut être utilisée de trois manières suivantes : **i/** enseignement présentiel technologiquement assisté (*TICE, Internet*) ; **ii/** enseignement à distance ; **iii/** enseignement distribué, c'est une combinaison de modes d'enseignement (*à distance et face-à-face*).

B/ Une classification polémique des services éducatifs.

La création du concept de « *services éducatifs* » représente un des instruments intellectuels et juridiques majeurs des nouvelles politiques éducatives globales. Voici comment eut lieu sa genèse: l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) a été créée en 1994, à Marrakech, grâce aux acquis des Cycles d'Uruguay et des accords du GATT de 1947. Autant les accords du GATT¹²⁸⁴

¹²⁷⁸ Les futurs apprenants devront, dans le cadre d'une autonomie parfaite, construire leurs propres savoirs.

¹²⁷⁹ Ces constructions individuelles pourront faire l'objet d'échanges via Internet.

¹²⁸⁰ PELGRUM WJ et LAW N : *Les TIC et l'éducation dans le monde : tendances, enjeux et perspectives*, IPE-UNESCO, Paris, 2004, p 100.

¹²⁸¹ PELGRUM WJ et LAW N : *Les TIC et l'éducation dans le monde : tendances, enjeux et perspectives*, IPE-UNESCO, Paris, 2004, p 102.

¹²⁸² Voir supra. Cette forme d'apprentissage est largement promue par des organismes mondiaux tels que la Banque Mondiale et le FMI.

¹²⁸³ L'État aura son mot à dire dans le processus d'habilitation des diplômes acquis par la cyberformation. Il doit continuer à protéger ses citoyens y compris des mauvaises formations transnationales.

¹²⁸⁴ General Agreement on Tariffs and Trade (*traduction* : *Accord Général sur les Tarifs Douaniers et le Commerce*). Le GATT représente le premier accord multilatéral destiné aux échanges commerciaux entre fournisseurs de services des pays membres de l'OMC. Son objectif est de répandre le libre commerce des services (*sans entraves locales*).

traitaient, exclusivement, les produits strictement commerciaux, autant l'OMC prévoit, en plus, les cas des services et de la propriété intellectuelle. Dans le cadre de la globalisation du commerce des services et, plus précisément, dans le cadre de l'AGCS¹²⁸⁵, l'OMC considère qu'un service éducatif est un service commercialisable donc une marchandise. A long terme, il existera un marché mondial et sans frontière des biens éducatifs¹²⁸⁶.

Les évolutions récentes de la formation (*TICE, cyber enseignement...*) donneraient raison à ceux qui considèrent qu'un service éducatif est en train de devenir une marchandise comme une autre. Que l'on soit d'accord ou non, c'est, affirment certains spécialistes, la tendance irréversible de notre époque. Autant l'accepter et trouver, à l'occasion de négociations bilatérales ou multilatérales, le meilleur accord «*commercial*». Voici une citation qui a le mérite de nous faire comprendre les changements de perspective concernant les valeurs éducatives, même publiques, d'un pays : «*pour la majorité d'entre nous, l'enseignement est avant tout un service public chargé de donner de l'instruction à de jeunes générations. Mais, pour un investisseur qui cherche le moyen de placer son argent, (l'enseignement) représente un budget annuel mondial d'un billion de dollars, un secteur de 50 millions de travailleurs et surtout une clientèle potentielle d'un milliard d'élèves et d'étudiants*¹²⁸⁷». Cependant, à l'occasion de la «*Déclaration conjointe sur l'Éducation Supérieure et l'Accord Général sur le Commerce des Services*»¹²⁸⁸, faite en 2001, des associations d'universités canadiennes, américaines et européennes invitèrent les pays à ne signer aucun compromis qui concerne, soit les services liés à l'Éducation supérieure, soit la formation des adultes. Selon ces universités, l'éducation supérieure fait partie du service public d'un Etat et en aucun cas ne peut être assimilée à un bien commercial.

Voici un petit tableau qui permettra de mieux comprendre les différents accords de l'OMC et leurs domaines commerciaux respectifs :

ACCORDS GÉNÉRAUX DE L'OMC :			
Noms des accords	GATT	AGCS	ADPIC ¹²⁸⁹
Thèmes traités	Biens	Commerce et fourniture de Services	Propriété intellectuelle

Les sous-catégories du secteur éducatif (ou sous-secteurs).

¹²⁸⁵ Accord Général sur le Commerce des Services. Dans le cadre de l'AGCS, en 2004, 44 pays ont signé des compromis sur l'éducation et seulement 21 sur l'éducation supérieure.

¹²⁸⁶ Comprendre: sans tarifs douaniers, donc sans intervention des Etats.

¹²⁸⁷ Traduction libre de: «*Para la mayoría de nosotros, la enseñanza es ante todo un servicio público encargado de dar instrucción a las generaciones jóvenes. Pero para un inversor que busca cómo colocar su dinero representa también un presupuesto anual mundial de un billón de dólares, un sector con 50 millones de trabadores y, sobre todo, una clientela potencial de mil millones de alumnos y estudiantes universitarios.* HIRTT Nico: *La OMC y el gran mercado de la educación.* Le courrier de l'UNESCO, février 2000, p 14, cité par Xiomara ZAZUR MIRANDA: *Internacionalización de la educación superior, los nuevos proveedores de educación superior en Colombia*, UNESCO-ASCUN, p 61.

¹²⁸⁸ Site de l'AUCC (*Association des Universités et des Collèges du Canada*) http://www.aucc.ca/pdf/francais/statements/2001/gats_10_25_f.pdf

¹²⁸⁹ Accords sur les Droits de Propriété Intellectuelle touchant au Commerce.

L'OMC, via la CPC¹²⁹⁰, a déterminé cinq sous-catégories ou sous-secteurs dans le secteur éducatif¹²⁹¹ : *primaire (921) ; secondaire (922) ; supérieur (923) ; pour les adultes (924) ; autres services éducatifs (925)*.

Les types d'éducation¹²⁹².

Cependant, cette classification a été vivement critiquée, d'où la création d'une autre classification, celle que l'on trouve, d'ailleurs, dans les textes de loi colombiens : **i/ éducation formelle** : « on entend par éducation formelle celle qui est dispensée dans des établissements éducatifs approuvés, à l'intérieur d'une séquence régulière de cycles, avec, obligatoirement, des règles curriculaires progressives et conduisant à l'obtention de grades et de titres »¹²⁹³. Le système en question est organisé en trois niveaux d'études (niveaux de l'éducation formelle) : - éducation «preescolar» (préscolaire) qui comprend, au moins, un grade obligatoire, - éducation «básica» qui est organisée en 9 grades, - éducation « media » qui comprend deux grades¹²⁹⁴ ; **ii/ éducation non formelle** : « l'éducation informelle est celle qui a pour objet de compléter, d'actualiser et de suppléer aux connaissances et de former dans les champs académiques ou professionnels, sans dépendre du système de niveaux et de grades établis dans l'article 11 de cette loi »¹²⁹⁵; **iii/ éducation informelle**¹²⁹⁶ : « on considère comme faisant partie d'une éducation informelle, toute connaissance libre et acquise spontanément, provenant de personnes, entités, moyens massifs de communication, moyens imprimés et d'autres non structurés »¹²⁹⁷.

La notion de modes éducatifs (de transmission du service éducatif)¹²⁹⁸.

L'OMC, dans le cadre de l'AGCS, a déterminé les quatre modes suivants :

¹²⁹⁰ Classification Centrale des Produits.

¹²⁹¹ La coopération française distingue les sous-secteurs suivants: *enseignement primaire ; enseignement secondaire ; enseignement supérieur ; enseignement technique ; formation professionnelle : formation des enseignants, recherche didactique, curricula...etc.*

¹²⁹² L'éducation non formelle, complémentaire de la première et de la seconde, c'est celle qu'on trouve à côté des activités scolaires classiques : *activités périscolaires et extrascolaires (garderie, centres aérés...)*.

¹²⁹³ Traduction libre de: « *Se entiende como educación forma aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos* ». *Loi Générale d'Education, articulation avec la Loi 715, reglamentación, concordancia, jurisprudencia y comentarios*, Cooperativa editorial Magisterio, Bogotá, 2004, Article 10, p 17.

¹²⁹⁴ Voir Annexe 37.

¹²⁹⁵ Traduction libre de : « *La educación no formal es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de esta ley.* » *Loi Générale d'Education*, op.cit., Article 36, p 51.

¹²⁹⁶ L'éducation informelle, complémentaire de la première, c'est celle qui est donnée par la famille (*aide*).

¹²⁹⁷ Traduction libre de: « *Se considera educación informal todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos...y otros no estructurados* ». *Loi Générale d'Education*, op.cit., Article 43, p 61.

¹²⁹⁸ Nous prendrons des exemples dans le système universitaire : c'est le secteur éducatif qui subit le plus la privatisation.

Mode 1 : distribution transfrontalière du service éducatif d'un pays A vers un pays B¹²⁹⁹ ; **Mode 2** : consommation par l'étudiant du pays B du bien éducatif dans le pays A¹³⁰⁰ ; **Mode 3** : présence commerciale (*et éducative*) du pays A¹³⁰¹ ; **Mode 4** : présence de personnes physiques dans le pays B¹³⁰². Voici un tableau qui a le mérite de présenter et d'illustrer clairement, dans le secteur supérieur, les cas de figure prévus par l'OMC et l'AGCS¹³⁰³ :

Forme d'offre selon le GATT	Explication	Exemples dans l'Éducation supérieure	Taille/ Potentiel du marché
1 Offre au-delà des frontières	La prestation est un service qui va au-delà des frontières	. Éducation à distance . Apprentissage électronique . Universités virtuelles (<i>cyberenseignement</i>)	. Actuellement, c'est un marché relativement petit . Grand potentiel grâce aux TICE et à l'Internet.
2 Consommation à l'étranger	Requiert le déplacement du consommateur vers le pays du fournisseur	Étudiants qui vont étudier dans un autre pays	. Actuellement, ce mode représente le plus gros pourcentage parmi les services éducatifs
3 Présence commerciale	Le fournisseur établit ou possède des installations commerciales dans un autre pays pour assurer le service en question	. Siège principal ou lieux annexes . Institutions jumelles . Accords avec franchises avec les institutions locales	. Intérêt croissant pour ce mode et fort potentiel pour la croissance future . Mode qui attire la polémique car on impose les règles internationales dans le domaine de l'investissement étranger
4 Présence de personnes naturelles	Personnes qui voyagent temporairement dans un autre pays pour assurer le service en question	. Professeurs, instituteurs, chercheurs qui travaillent hors de leurs pays	. Marché au très fort potentiel vu l'importance donnée à la mobilité des professionnels de l'éducation

III/ Les politiques éducatives mondiales et régionales.

A/ Les politiques éducatives mondiales.

Nous présenterons, ici, les politiques éducatives mondiales et régionales¹³⁰⁴ menées par des organismes spécialisés dans les thèmes éducatifs

¹²⁹⁹ Par la Cyberformation, les TICE.

¹³⁰⁰ Par exemple, un étudiant du pays B poursuit ses études dans le pays A.

¹³⁰¹ Par exemple, une institution d'un pays A implante un établissement scolaire dans un pays B (*Lycée français*).

¹³⁰² Par exemple, un professeur d'un pays A vient dans le pays B donner des cours. On peut prendre l'exemple des professeurs affectés dans les établissements français de l'étranger.

¹³⁰³ (D'après) ESCOBAR Germán Bula: *Liberalización del comercio y educación superior, la educación en los tratados de libre comercio*, Colección Papeles, Convenio Andrés Bello, 2004, p 37.

¹³⁰⁴ Ces politiques se transformeront en coopérations planifiées une fois qu'un accord aura été trouvé entre l'Organisme International et le pays demandeur d'aide.

(UNESCO...) et en fonction d'outils conceptuels internationaux incontestables (OMD, DSRD, indicateurs...). Un Attaché d'Ambassade pourrait difficilement ignorer ces nouveaux cadres, ceci d'autant plus que les pays demandeurs de coopération peuvent élaborer leurs propres politiques éducatives en suivant les recommandations de l'UNESCO.

1/ Les budgets des coopérations bilatérale et multilatérale.

Mais, auparavant, il faudrait dessiner les contextes budgétaires mondiaux de l'éducation. Voici donc, en premier lieu, un tableau qui représente l'évolution des parts respectives des versements nets bilatéraux et multilatéraux pour l'éducation¹³⁰⁵ (1980-1995) :

Type d'aide/année	1980	1985	1990	1995
Aide bilatérale	80%	60%	60%	60%
Aide multilatérale	20%	40%	40%	40%

Nous remarquons que l'aide multilatérale éducative prend une importance de plus en plus grande dans l'aide éducative mondiale. Cependant, les aides bilatérales restent les plus importantes. En 1997, plus des trois quarts de l'Aide bilatérale à l'éducation provenait de quatre pays du CAD¹³⁰⁶ : France, Japon, Allemagne, Etats-Unis¹³⁰⁷.

Comment les aides bilatérales sont-elles réparties (1995-2004) ? Quels sont les niveaux éducatifs prioritaires¹³⁰⁸ ?

En millions de dollars	1995	2001	2004
Total APD bilatérale ¹³⁰⁹	53 792	42 334	74 403
Part de l'éducation et Part de l'éduc. /Total (%)	6 045 (11,2%)	3 672 (8,7%)	6 777 (9,1%)
Part éducation de base ¹³¹⁰	642 (10,6%)	849 (23,1%)	1978 (29,2%)
Part éducation postsecondaire	993 (16,4%)	1 744 (47,5%)	3 309 (48,8%)

Si l'on en croit ce tableau, il y a une prise de conscience planétaire de l'importance de l'éducation de base mais aussi et surtout de l'éducation postsecondaire. En 1995, cette dernière représentait **16,4%** de l'APD bilatérale mondiale. En 2004, elle représente **48,8%**. Les besoins sont énormes mais les

¹³⁰⁵ JALLADE Lucila et alii : *Politiques et programmes nationaux d'éducation face à la coopération internationale, quel rôle pour l'UNESCO ?* op.cit., p 27.

¹³⁰⁶ Comité d'Aide au Développement.

¹³⁰⁷ JALLADE Lucila et alii : *Politiques et programmes nationaux d'éducation face à la coopération internationale, quel rôle pour l'UNESCO ?*, op.cit., p 26.

¹³⁰⁸ CAD cité dans : *La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique : l'urgence d'une nouvelle dynamique*, op.cit.

¹³⁰⁹ Tous secteurs confondus.

¹³¹⁰ Traditionnellement, les crédits éducatifs sont répartis dans les sous-secteurs suivants: *préscolaire, primaire, alphabétisation, non formel, secondaire général, technique et professionnel, supérieur.*

pays pauvres ou en crise ne peuvent, de fait, consacrer une part trop importante de leur PIB à ce secteur¹³¹¹.

Voici, maintenant, les contributions respectives de certaines OI dans le secteur éducatif (*en millions de dollars*)¹³¹²:

Donateurs/années	1980	1985	1990	1995
I/ Aide bilatérale	3.395	2.301	3.642	4.450
II/Aide multilatérale (total¹³¹³) (banques et fonds)	668	1.394	2.083	2.717
Banque Mondiale	440	928	1487	2.057
Banque Interaméricaine de Développement (BID)	67	126	61	107
III/ Programmes et Fonds de l'ONU (total¹³¹⁴)	68	53	212	205
PNUD	31	16	18	7
UNICEF	34	33	57	85
IV/ UNESCO	78	88	73	100
TOTAL général	8.063	8.117	7.380	7.472

Nous confirmons, par ce tableau, l'importance de la coopération bilatérale éducative. Mais elle est sérieusement concurrencée par les aides multilatérales et notamment par celles de la Banque Mondiale (*de 440 à 2.057 M\$*), de la BID (*de 67 à 107M\$*), de l'UNICEF (*de 34 à 85 M\$*) et enfin de l'UNESCO (*de 78 à 100 M\$*). C'est la BM qui offre la plus grande progression dans les aides versées au secteur éducatif. A elle seule, elle représente la moitié des investissements bilatéraux et même un quart de l'aide mondiale à l'éducation sur la période 1985-1995. En 2001, la BM a même accordé 17 milliards de dollars¹³¹⁵ à une centaine de pays. D'ailleurs, 2 milliards ont été spécifiquement ventilés dans le domaine éducatif. Cependant, cet organisme estime qu'il faudrait accorder aux PVD pas moins de 20 milliards de plus et par an pour un développement réel du secteur éducatif mondial. Tous ces chiffres expliquent que la Banque Mondiale soit devenue, au fil des ans, l'acteur dominant de l'action éducative mondiale. Son influence sur les gouvernements et les systèmes éducatifs du monde est considérable. Tout Attaché d'Ambassade doit en être conscient.

2/ Les instruments de la coopération éducative multilatérale.

¹³¹¹ En Amérique du Sud, la valeur médiane est de **4,3%**. *La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique : l'urgence d'une nouvelle dynamique*, op.cit.

¹³¹² JALLADE Lucila et alii : *Politiques et programmes nationaux d'éducation face à la coopération internationale, quel rôle pour l'UNESCO ?*, op.cit., p 98.

¹³¹³ Ce chiffre représente les fonds éducatifs de la Banque africaine de développement, de la banque asiatique de développement, de la Banque de développement des Caraïbes, de la Banque Mondiale, du Fonds européen de développement, de la Banque Interaméricaine de développement, de la Banque islamique de développement, du Fonds de l'OPEP, des sources multilatérales arabes.

¹³¹⁴ Ce chiffre représente les fonds des organismes suivants : FNUAP, PAM, PNUD, UNICEF.

¹³¹⁵ *Le nouvel ordre éducatif mondial : OMC, Banque Mondiale, OCDE, Commission européenne, C.LAVAL et L.WEBWR (Coordination de)*, FSU, Editions Nouveaux Regards, Paris, 2002, p 56.

Le SPU.

Le SPU (*objectif de Scolarisation Primaire Universelle*) consiste à pouvoir offrir au jeune qui sortirait prématurément du système scolaire général une première formation professionnelle et/ou technique. Cet objectif est particulièrement précieux, notamment dans les PVD où l'urgence pour de nombreux jeunes n'est pas tant d'acquérir une culture générale approfondie mais de pouvoir obtenir un emploi décent, et, dans la mesure du possible, hors des secteurs informels qui pullulent dans certains pays¹³¹⁶. En Colombie, le secteur informel (**57%**) reste le plus important si on le compare au secteur formel (**43%**)¹³¹⁷:

Les DSRP.

C'est en 1999, sous l'égide de la Banque Mondiale et du FMI, que les SRP (*Stratégies de Réduction de la Pauvreté*) et les DSRP (*Document de Stratégies de Réduction de Pauvreté*) ont été créés. Ce dernier instrument de la coopération multilatérale est original à plusieurs titres : « *le cadre conceptuel des DSRP est ambitieux parce qu'il tente d'articuler plusieurs composantes : analyse de la pauvreté, action publique, politiques macroéconomiques, processus budgétaire et système de suivi et ce dans une optique participative* »¹³¹⁸. En effet, pour la première fois, non seulement les IFI¹³¹⁹ proposent une vision polysémique de la pauvreté mais aussi elles prévoient une intégration, une « *appropriation* »¹³²⁰ des politiques multilatérales, premièrement par les autorités locales (*Conseil des Ministres et Parlement, Ministre de l'Education Nationale*), et, deuxièmement, par les acteurs essentiels de la société civile (OSC).

Cependant, les instruments offerts par les IFI dépassent les moyens locaux de sorte qu'elles prennent une place considérable dans le traitement de la pauvreté, une place même étouffante, laissant peu de place aux experts des PVD et encore moins aux hauts-fonctionnaires des PPTTE (*Pays Pauvres Très Endettés*). Il existe même des banques de développement qui disposent d'unités spécialement dédiées aux DSRP (*JSA*¹³²¹). Autre effet pervers : les pays dépassés par tant de technicité font appel à des experts internationaux. Résultat : « *en Ouganda, le coût des consultants représente plus de 25% de la masse salariale de l'administration publique* »¹³²².

¹³¹⁶ « *L'économie informelle ou traditionnelle accueille l'immense majorité de la main-d'œuvre, soit plus de 80%, voir 90% de la population active, en comptant le secteur agricole paysan* ». *La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique : l'urgence d'une nouvelle dynamique*, p 48.

¹³¹⁷ Site du DANE, *Boletín de prensa, gran encuesta integrada de hogares*, avril-juin, 2007 : http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech_informalidad/bolet_ech_informalidad_IItrim07.pdf

¹³¹⁸ CAILLOLDS F. et HALLAK J. : *Education et Documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP), synthèse d'expériences*, UNESCO-IIPE, Paris, 2006, p 28.

¹³¹⁹ Institution Financière Internationale : *Banque Mondiale, FMI...*

¹³²⁰ Concept d'« *internalisation* ».

¹³²¹ Evaluation conjointe par les services : « *Joint Staff Assessment* »

¹³²² CAILLOLDS F. et HALLAK J. : *Education et Documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP), synthèse d'expériences*, UNESCO-IIPE, Paris, 2006, p 150.

Dernière remarque, les DSRP se soumettent aux objectifs énoncés dans les OMD (*Objectifs du Millénaire pour le Développement*) :

L'OMD 2 ou l'Éducation pour Tous (EPT)¹³²³.

En 2002, les pays donateurs se sont mis d'accord, à Monterrey, sur le financement du développement, d'où le nom de *Consensus de Monterrey*¹³²⁴. Ils se sont fixé la réalisation, d'ici 2015 de 8 Objectifs ou OMD, ce qui représente une des plus grandes avancées récentes de l'Aide au Développement. Les OMD constituent désormais les axes majeurs des coopérations bilatérales et multilatérales mondiales. L'OMD 2, qu'on nomme aussi «EPT» (*Education Pour Tous*), nous intéresse particulièrement puisque son objectif majeur est d'«assurer l'éducation primaire¹³²⁵».

3/ Les objectifs et les indicateurs éducatifs mondiaux.

Les autorités éducatives d'un pays doivent choisir, pour concevoir des politiques éducatives pertinentes, des objectifs éducatifs réalisables. C'est pourquoi, les organisations onusiennes proposent aux gouvernements des séries d'objectifs. Pour pouvoir évaluer le degré de réalisation de ces objectifs, les organismes onusiens ont conçu des indicateurs correspondants. Les gouvernements qui suivront les objectifs définis dans ces conférences internationales auront, donc, à leur disposition, des « kits », d'indicateurs prêts à l'emploi. Voici, à la suite, une série de six objectifs qui ont été proposés lors des Conférences de Jomtien (1990) et Dakar (2000)¹³²⁶:

Jomtien (1990)	Dakar (2000)	Indicateurs correspondants :
<p>Thème : protection et éveil de la petite enfance (EPPE) Objectif 1 : expansion des activités d'éveil de l'enfance</p>	<p>...notamment la protection des enfants les plus vulnérables</p>	<p>. Taux brut d'inscription . Pourcentage des nouveaux élèves de primaire ayant suivi un programme d'éveil</p>
<p>Thème : enseignement primaire Objectif 2 : universalisation de l'école primaire d'ici 2015</p>	<p>...notamment éducation des filles, des minorités ethniques, des enfants en difficulté</p>	<p>.Taux brut d'admission¹³²⁷ . Taux net</p>

¹³²³ Pour les applications en Colombie, voir infra.

¹³²⁴ A ne pas confondre avec le *Consensus de Washington*, d'obédience plus économique.

¹³²⁵ ...et de, plus précisément : « donner, d'ici à 2015, à tous les enfants, garçons et filles, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires ». Nous remarquerons que les objectifs 1 « réduire l'extrême pauvreté et la faim » et 3 « promouvoir l'égalité entre les sexes » ne pourront pas être réalisés sans l'amélioration des secteurs éducatifs locaux.

¹³²⁶ (D'après) *Indicateurs clés, indicateurs et politiques éducatives, un guide pratique*, Fondation Européenne pour la Formation (ETF), Torino, 2003, p 14.

¹³²⁷ En fonction de la population totale du pays en âge d'aller à l'école primaire (voir analyse du système éducatif colombien, infra).

		d'admission ¹³²⁸ .Taux brut de scolarisation (<i>TBS</i>) ¹³²⁹ . Taux net de scolarisation (<i>TNS</i>) ¹³³⁰ . Dépenses publiques ordinaires pour l'enseignement primaire (<i>% du PNB ; % du PNB par habitant</i>) . Dépenses publiques pour l'enseignement primaire en pourcentage du total des dépenses publiques totales . Pourcentage des enseignants des écoles primaires ayant les titres académiques requis . Pourcentage des enseignants des écoles primaires certifiés pour enseigner selon les normes nationales . Nombre d'élèves par maître . Taux de redoublement par année d'étude . Taux de survie en 5 ^{ème} année . Coefficient d'efficacité (<i>nombre idéal d'années de scolarité pour terminer le premier cycle</i>) . Pourcentage des élèves de quatrième année ayant acquis un ensemble de compétences de base
--	--	--

¹³²⁸ En fonction de la population scolaire (voir analyse du système éducatif colombien, *infra*).

¹³²⁹ Taux Brut de scolarisation (*TBS*): c'est le quotient ou le ratio de la population scolarisée par rapport à la population (*potentiellement*) scolarisable ($TBS = \text{Population scolarisée} / \text{Population scolarisable}$).

¹³³⁰ Taux Net de Scolarisation (*TNS*): « nombre d'élèves du groupe d'âge correspondant théoriquement à un niveau d'enseignement donné, exprimé en pourcentage de la population totale de la population totale de ce groupe d'âge ». *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007*, Institut statistique de l'Unesco, 2007.

Thème : acquis et résultats de l'apprentissage Objectif 3 : améliorer le taux d'acquisition	...compétences plus ciblées	.Taux d'alphabétisme (<i>de 15 à 24 ans</i>) .Taux d'alphabétisme des adultes (<i>% de la population de 15 et plus sachant lire et écrire</i>) Rapport entre le taux d'alphabétisation des femmes et des hommes
Thème : alphabétisation des adultes ¹³³¹ Objectif 4 : réduire de moitié le taux d'analphabétisme	...améliorer de 50% d'ici à 2015	
Thème : formation à des compétences essentielles ¹³³² Objectif 5 : expansion des services d'éducation	...éliminer les disparités entre les sexes	
Thème : éducation pour une vie meilleure ¹³³³ Objectif 6 : usage d'autres canaux éducatifs	...écriture, lecture, calcul (<i>compétences de la vie courante</i>)	

Les pays qui voudront atteindre les OMD devront respecter des objectifs intermédiaires en concevant un PAN (*Plan d'Action Nationale*) qui comporterait les sept contraintes suivantes :

Les contraintes :	Texte des contraintes. :
Contrainte 1 :	(<i>Le PAN</i>)...sera défini par les responsables nationaux en consultation directe et systématique avec la société civile du pays.
Contrainte 2 :	Canalisera le soutien coordonné de tous les partenaires du développement.
Contrainte 3 :	Définira les réformes correspondant aux six objectifs de l'EPT.
Contrainte 4 :	Etablira un cadre financier pour le long terme.
Contrainte 5 :	Sera axé sur l'action et s'inscrira dans un calendrier précis.
Contrainte 6 :	Comprendra des indicateurs de résultats à mi-parcours.
Contrainte 7 :	Réalisera une synergie de tous les efforts de développement humain en étant intégré dans le cadre et le processus de planification nationale du développement.

B/ Les politiques éducatives régionales.

1/ Les contextes régionaux.

Les organismes colombiens responsables des négociations.

¹³³¹ Pas d'indicateurs signalés.

¹³³² Pas d'indicateurs signalés.

¹³³³ Pas d'indicateurs signalés.

. **Le Ministère des Relations Extérieures**¹³³⁴.

. **Le MCIT**¹³³⁵ est le ministère qui a la responsabilité de coordonner les entités gouvernementales et privées dans leurs négociations commerciales avec les autres pays (TCL¹³³⁶) et avec les organismes multilatéraux (OMC¹³³⁷, ALCA).

Les accords régionaux cadres.

. **Les Cycles d'Uruguay.**

C'est à l'occasion des Cycles d'Uruguay (1986-1994) que des gouvernements d'Amérique latine se mirent d'accord pour une libération progressive de leurs frontières, y compris en matière de services éducatifs. La Colombie ratifia ces accords avec la Loi 170 de 1994. Ces réunions permirent, sous l'auspice de l'OMC, la création d'autres accords: celui de l'AGCS¹³³⁸ (1994), celui du GATT (1994) et celui de l'ADPIC (1994). A partir de ces accords généraux, la Colombie et d'autres pays de la région ont procédé à la négociation de plusieurs autres accords commerciaux: l'ALCA¹³³⁹, le CAN¹³⁴⁰, les TLC¹³⁴¹, l'ALADI¹³⁴². Le processus de finalisation des accords a donné lieu à des réunions thématiques¹³⁴³ entre tous les pays.

. **L'ALCA.**

Ce projet, qui suit les recommandations de l'OMC, se voudrait la version américaine de l'UE. On a recensé trois étapes :

Première étape : en 2003, la Colombie a présenté aux autres pays de l'ALCA une liste de propositions avec, en regard, la législation correspondante. Les principaux thèmes éducatifs ouverts aux négociations bilatérales et multilatérales étaient les suivants : **i/** contrôle des institutions étrangères intervenant en Colombie; **ii/** modalités de la régularisation de la libre circulation et/ou de l'entrée temporaire des personnes qualifiées (*professeurs*) et des étudiants des pays membres, **iii/** modalités de reconnaissance des diplômes; **iv/** conformité et régularisation des programmes offerts par les fournisseurs

¹³³⁴ Le MEN, paradoxalement, a une moindre importance dans le dispositif colombien des négociations des services éducatifs.

¹³³⁵ Ministerio Comercio de Industria y de Turismo. Site :

<http://www.mincomercio.gov.co/eContent/home.asp>

¹³³⁶ TLC: Tratado de Libre Comercio.

¹³³⁷ L'OMC a été créée en 1994, la Colombie en est membre depuis 1995.

¹³³⁸ Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios.

¹³³⁹ *Área de Libre Comercio de las Américas*, créée en 1994. Cet accord concerne 35 pays de la zone Amérique Latine-Caraïbes. Voir site de l'ALCA, http://www.alca-ftaa.org/busfac/clist_s.asp

¹³⁴⁰ Comunidad Andina de Naciones. Ce traité a aussi été l'occasion de quelques négociations sur les biens éducatifs.

¹³⁴¹ Tratado de Libre Comercio. Il y en existe de nombreux : Etats-Unis-Chili, Colombie-Chili, Colombie-Amérique Centrale.... Cette prolifération oblige les pays non-signataires d'un TLC d'en avoir un, sous peine de ne plus être compétitifs dans le marché américain.

¹³⁴² Association Latino-américaine d'Intégration. Elle a été créée en 1980.

¹³⁴³ L'entrée des biens de service (*éducation...*) dans l'ALCA a entraîné 23 réunions entre pays membres.

externes; **vi** conformité et régularisation des formations offertes dans le cadre des éducations formelle, non formelle et informelle.

Deuxième étape : la Colombie reçoit des requêtes des autres pays membres.

Par exemple et cette fois-ci dans le cadre des accords du GATT de 1994, le Paraguay avait demandé à la Colombie de libéraliser complètement les secteurs de l'enseignement technique et professionnel de l'après-secondaire. Ainsi, chaque gouvernement et selon ses intérêts, peut demander une meilleure entrée dans le système éducatif d'un autre pays.

Troisième étape : amélioration de l'offre colombienne en fonction des évolutions des négociations antérieures. La visée de cette étape est de signifier aux autres pays dans quelle mesure le gouvernement colombien fait des concessions. Ce jeu de l'offre et de la demande peut durer de longues années et aboutir, finalement, à un renoncement des parties en présence. Des cycles de négociations thématiques¹³⁴⁴ ont d'ailleurs eu lieu entre la Colombie et les autres pays afin de déterminer si certaines demandes liées aux services éducatifs seraient ou non honorées par les gouvernements respectifs. Mais, suite à des désaccords, le traité définitif de l'ALACA, pourtant prévu pour 2005, n'a pu être finalisé.

Le TLC avec les Etats-Unis¹³⁴⁵.

Les Etats-Unis, devant les difficultés à trouver des accords généraux avec tous les pays du Sud, préfèrent désormais que ses négociateurs gouvernementaux consacrent leur énergie dans la conclusion d'accords bilatéraux plus modestes : TLC avec le Chili, la Colombie, le NAFTA (*avec le Canada et le Mexique*), le CAFTA (*avec les pays d'Amérique Centrale*)... Les négociations bilatérales du TLC USA/Colombie, elles, sont toujours d'actualité¹³⁴⁶ et attirent toutes l'attention des experts colombiens. Les débats sont houleux à propos de l'intégration ou non des biens éducatifs dans le cadre de ce TLC. Certains y

¹³⁴⁴ Un TCL « réussi », et, d'une manière générale, un accord commercial réussi comporte les thèmes suivants :

- accès aux marchés (*sans avoir à payer des droits de douanes*) ;
- négociation de la baisse des subventions étatiques aux produits agricoles;
- élimination des barrières douanières pour les services : services éducatifs, bancaires, télécommunication... ;
- protection des investissements : par exemple, ceux des Colombiens aux USA... ;
- protection contre les pratiques commerciales déloyales comme le « *dumping* »...;
- droit à la protection de la propriété intellectuelle (*droits d'auteur, accès aux recours génétiques*). Négociation de niveaux de protection selon les cas de figure : les créations doivent pouvoir être protégées sur les marchés extérieurs mais, en même temps, on doit faciliter l'accès à des produits même protégés par ce droit (*notamment les médicaments...*) ;
- mécanismes de sortie de crise entre les Etats ;
- accès aux marchés publics extérieurs : par exemple, permettre aux Colombiens de participer à des appels d'offres.

¹³⁴⁵ Les négociations bilatérales ont commencé le 18 mai 2004. Le TCL colombo-américain entrera en vigueur une fois approuvé par le Congrès et transformé en Loi. Le 27 février 2006, le Traité a été signé et transformé en Loi (*Loi 1143 du 4 juillet 2007*). Cependant, le 13 août 2007, le TCL était encore modifié.

¹³⁴⁶ Mais ouvrir complètement ses frontières à la Colombie fera toujours peur.

voient l'occasion de moderniser l'administration colombienne, d'autres ne veulent pas assister à la «*macdonalisation*» de leur système éducatif.

2/ Objectifs régionaux énoncés à Puerto Rico¹³⁴⁷.

Libellés des objectifs pour 2015	Objectifs chiffrés
Universaliser l'éducation préscolaire	.atteindre un TNS de 100% pour les élèves de 3 à 5 ans
Garantir la réussite universelle du cycle du primaire	.atteindre 100% du TNS pour les élèves de 6 à 15 ans ;
Augmenter le taux de couverture de l'éducation secondaire « <i>basique</i> » et « <i>médiane</i> »	.atteindre un taux net non inférieur à 75% ;
Eradiquer l'analphabétisme des adultes	.alphabétiser la totalité de la population à partir de 15 ans.

Commentaires : la tâche risque d'être ardue. En effet, on estime que l'Etat colombien, pour les atteindre, devrait dépenser, entre 2005 et 2015, 16 500 millions de dollars, soit 1500 millions de dollars annuels en plus¹³⁴⁸. D'où le recours aux financements internationaux. Par ailleurs, les experts latino-américains ont estimé que ces pourcentages doivent être atteints, au niveau régional, d'ici 2015 (*en même temps que les OMD*).

3/ Le Projet Majeur dans le domaine de l'éducation (PPE).

A l'initiative de l'UNESCO, le Projet PPE s'est développé à partir des rencontres des ministres des Ministères de l'Education Nationale des pays des Caraïbes et de l'Amérique latine. Ces rencontres, nommées PROMEDLAC¹³⁴⁹ et MINEDLAC¹³⁵⁰, ont commencé, en 1984, à Mexico. La dernière signalée s'est déroulée, en 1996, à Kingston. La présence des ministres des différents MEN est, à la fois, hautement symbolique et très importante. Elle confère à ces travaux régionaux une légitimité politique non négligeable¹³⁵¹. Quant à la légitimité technique, c'est la présence de l'UNESCO, soit, mais aussi de la CEPAL¹³⁵² et de l'OREALC¹³⁵³ qui l'apporte.

Les politiques éducatives sud-américaines et caribéennes ont été conçues à partir des trois axes suivants : **i/** généralisation de l'éducation de base; **ii/** alphabétisation et éducation des adultes; **iii/** amélioration de l'efficacité et de la qualité de l'éducation. Parallèlement, un patrimoine éducatif commun s'est progressivement construit avec : des objectifs communs à atteindre, des projets communs de réforme et des stratégies communes : «*on attendait du PPE qu'il*

¹³⁴⁷ Réunion organisée, en 2004, par la CEPAL et l'UNESCO et dont le thème était le financement de la gestion de l'éducation en Amérique latine.

¹³⁴⁸ *El desarrollo de la educación en el siglo XXI*, informe nacional de Colombia, MEN, 2004.

¹³⁴⁹ Projet Majeur dans le domaine de l'Education en Amérique latine et dans les Caraïbes : Mexico (84), Bogotá (87), Guatemala (89), Santiago (93), Kingston (96).

¹³⁵⁰ Réunions élargies : Bogotá (89), Kingston (96).

¹³⁵¹ ...surtout grâce à la présence d'organismes comme le Comité Régional Intergouvernemental (*composé de hauts responsables gouvernementaux*).

¹³⁵² CEPAL (C) : Commission Economique Pour l'Amérique Latine (*et les Caraïbes*).

¹³⁵³ OREALC: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

fournisse un cadre commun. Le PPE était une opportunité pour que des pays très différents travaillent ensemble ; c'est ainsi qu'il est devenu un projet-cadre, un processus partagé de construction de sens sur les politiques éducatives de la région»¹³⁵⁴. A partir des politiques éducatives régionales et des réunions interministérielles locales, des planifications ont été mises en place et ont défini des objectifs et/ou des stratégies plus spécifiques et locaux. Voici, donc un tableau qui en rend compte¹³⁵⁵:

Objectifs/stratégies en commun ¹³⁵⁶ :
Généralisation de l'éducation de base :
Offrir un cursus d'éducation générale de 8 à 10 ans (<i>Mexico, Quito</i>)
Diminution drastique des redoublements, des abandons et des échecs scolaires (<i>Bogotá</i>)
Intensification des actions d'éducation (<i>Bogotá</i>)
Alphabétisation et éducation des adultes :
Éliminer l'analphabétisme et élargir l'offre de la formation chez les adultes (<i>Mexico, Quito</i>)
Complément 1 : articulation entre l'alphabétisation et la formation professionnelle (<i>Bogotá</i>)
Complément 2 : Intérêt pour l'alphabétisation des adolescents, des jeunes adultes et des mères de familles dans le cadre d'actions intégrales incluant santé et nutrition (<i>Bogotá</i>)
Amélioration des systèmes d'information et d'évaluation permettant de mieux mesurer les progrès réels de la lutte contre l'analphabétisme (<i>Bogotá</i>)
Consolidation des actions d'éducation de base, formelle ou non formelle, pour les adultes (<i>Bogotá</i>)
Améliorer l'efficacité et la qualité de l'éducation :
Adaptation et flexibilité des programmes (<i>curriculum</i> s) aux conditions régionales et locales (<i>Bogotá</i>)
Réforme dans l'organisation et la gestion de l'éducation (<i>Bogotá</i>)
Augmenter les budgets d'éducation de 7 ou 8% du PIB (<i>Mexico, Quito</i>)
Rénover le système de formation initiale et continue des enseignants (<i>Mexico, Quito, Bogotá, Guatemala</i>)
Valorisation des enseignants (<i>Kingston</i>)
Conception de systèmes opérationnels d'évaluation de la qualité (<i>Bogotá</i>)
Complément : système d'information et de recherche (<i>Guatemala</i>)
Articulation entre éducation et médias (<i>Bogotá</i>)
Articulation entre éducation et le monde du travail et la famille (<i>Kingston</i>)
Mettre en adéquation l'enseignement et les caractéristiques culturelles des peuples ¹³⁵⁷ (<i>Mexico, Quito</i>)
Complément : adaptation des programmes à la diversité culturelle (<i>Kingston</i>)
Donner priorité absolue aux groupes les plus défavorisés des secteurs ruraux et urbains
Resserrer les liens entre systèmes éducatifs et monde du travail (<i>Mexico, Quito</i>)
Encourager la participation (<i>Mexico, Guatemala</i>) ¹³⁵⁸
Encourager la décentralisation, la flexibilité ¹³⁵⁹ (<i>Mexico</i>)
Augmenter les niveaux de responsabilité pour les résultats et articuler de manière adéquate les actions de l'Etat entre niveaux centraux, régionaux et locaux (<i>Guatemala</i>)

¹³⁵⁴ Bilan des 20 ans du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes, septième Réunion du Comité Régional Intergouvernemental du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique Latine et dans les Caraïbes, UNESCO, Paris, 2001, ED-01/PROMEDLAC VII/Document de Référence.

¹³⁵⁵ D'après l'UNESCO : Bilan des 20 ans du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes, op.cit.

¹³⁵⁶ En fonction du point de vue adopté, une action éducative pourra être considérée comme un objectif (*initial*) ou comme une stratégie (*intermédiaire*) adoptée en vue de la réalisation de cet objectif.

¹³⁵⁷ La Colombie a fait des efforts pour intégrer tous les peuples indigènes et afro-colombiens : elle a créé de nombreuses écoles bilingues et biculturelles (*concept d'ethnoéducation*).

¹³⁵⁸ Des acteurs éducatifs non étatiques (*société civile*).

¹³⁵⁹ Des programmes ? Du travail ? (Voir analyse du système éducatif colombien, *infra*).

Stimuler les actions des ONG en tirant profit de leur dynamisme et de leur potentiel (<i>Guatemala</i>)
Construction d'établissements scolaires (<i>Guatemala</i>)
Autres (<i>logistique générale, pédagogie...</i>):
Amélioration de la capacité de gestion en donnant un rôle plus important à la communauté locale, un rôle plus stratégique à l'administration centrale et une plus grande autonomie financière aux établissements scolaires (<i>Kingston</i>)
Systématisation et évaluation des activités du système de réseaux du PPE (<i>Guatemala</i>)
<u>Complément</u> : évaluation et mesure de la qualité (<i>Kingston</i>)
Expérimentation de nouvelles options pédagogiques (<i>Guatemala</i>)
Apprentissage à vie, intégrer la formation permanente au système éducatif (<i>Kingston</i>)

Il y a peu de pédagogie dans ces objectifs régionaux. C'est malheureusement un aveu. Or une politique éducative qui ne comporterait pas de volet consacré à la pédagogie ou bien à la culture en général pourrait connaître de cuisants échecs : «*la Déclaration du Guatemala reconnaît que l'échec de la plupart des stratégies en matière d'éducation est dû à la sous-estimation de l'importance que revêt la dimension culturelle dans le développement*»¹³⁶⁰.

C/ Un opérateur clé et polyvalent : l'UNESCO.

Les aides de l'UNESCO aux PVD¹³⁶¹ peuvent être très variées: **i/** aide à la planification des objectifs mondiaux (OMD2) pour les PVD, membres de l'Organisme; **ii/** définition et mise en place d'objectifs régionaux de l'éducation (PPE); **iii/** appui à la création de bureaux régionaux (OREALC, CRESALC, IESALC) et de réseaux régionaux (PICPEMCE¹³⁶², REDALF¹³⁶³, REPLAD¹³⁶⁴, SIRI¹³⁶⁵); **iv/** aide financière; **v/** interventions des experts onusiens dans la définition des politiques et des planifications éducatives (*aide aux réformes, aide sectorielle*¹³⁶⁶...); **vi/** invitations à des réunions éducatives formatives et sectorielles organisées par l'UNESCO et/ou d'autres OI¹³⁶⁷; **vii/** organisation de séminaires nationaux «*d'orientation et de consultation sur les processus d'élaboration des politiques et programmes nationaux d'éducation*»; **viii/** aide à la création d'un Centre (*régional*) de Formation aux politiques et planifications éducatives (IIFE¹³⁶⁸); **ix/** distribution des publications de l'UNESCO (*études,*

¹³⁶⁰ UNESCO : *Bilan des 20 ans du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes*, op.cit.

¹³⁶¹ Pays en Voie de Développement.

¹³⁶² Programme d'innovation et de changement dans la préparation des éducateurs pour une meilleure qualité de l'éducation.

¹³⁶³ Réseau régional de formation et d'appui spécifiques aux programmes d'alphabetisation et d'éducation des adultes.

¹³⁶⁴ Réseau régional de formation, d'innovation et de recherche en politiques et gestion de l'éducation de base.

¹³⁶⁵ Système régional d'information (*pour les trois programmes*).

¹³⁶⁶ L'approche sectorielle est l'approche préférée par les experts de l'UNESCO : «*(l'UNESCO appuie) les pays dans la mise en place d'une approche sectorielle visant à guider le développement éducatif en remplacement de l'approche par projet qui a prédominé au sein des organismes de financement. L'approche sectorielle permet d'élaborer des politiques ou programmes basés sur une vision globale et à long terme, embrassant l'ensemble des sous-secteurs éducatifs...* ». JALLADE Lucila et alii : *Politiques et programmes nationaux d'éducation face à la coopération internationale, quel rôle pour l'UNESCO ?*, op.cit., p 74.

¹³⁶⁷ Et notamment le PNUD.

¹³⁶⁸ Institut International de Planification Educative.

*bulletins*¹³⁶⁹, revue); **xi** coordination des coopérations dans un pays (*coordination du bi-multi*); **xii** émission de Conventions, de Recommandations et de Déclarations¹³⁷⁰ qui rappellent aux Etats membres leurs engagements y compris en matière d'éducation (*fonction normative*).

Afin de favoriser les réformes éducatives dans les PVD, l'UNESCO peut donc apporter de multiples aides financières, intellectuelles et techniques mais en fonction d'un angle de vue bien précis : les experts mandatés¹³⁷¹ feront en sorte que les spécialistes locaux ne se sentent pas relégués au second plan¹³⁷². La véritable mission de l'UNESCO serait de rendre les PVD enfin autonomes dans leurs choix éducatifs. Nous sommes loin des politiques néolibérales de la Banque Mondiale : « *l'UNESCO apporte son appui aux Etats Membres dans la phase d'élaboration des politiques et programmes éducatifs. Le but recherché vise le renforcement de leurs capacités techniques pour assumer leur rôle de leader dans l'élaboration des politiques nationales et dans les négociations avec les agences d'aide extérieure* »¹³⁷³. L'UNESCO essaie d'inculquer une double autonomie aux MEN locaux : autonomie interne et externe. Ce vœux serait pieux, en tous cas dérisoire car : « *dans de nombreux pays, le bailleur extérieur est devenu l'un des acteurs des plus actifs et les plus influents dans les décisions de politique nationale* ». Et rares sont les PVD qui disposent d'un vivier d'experts : « *dans la majorité des PVD, il n'existe pas toujours au sein de l'administration de l'éducation la masse critique de compétences qualifiées et opérationnelles pour prendre en charge les activités qu'impliquent la conception et la conduite d'un processus aussi complexe que la reconstruction ou la réforme du système éducatif*¹³⁷⁴ ». Malgré tout, cette «*défense*» des intérêts locaux face aux «ogres éducatifs mondiaux» pourrait être aussi encouragée par les agents culturels bilatéraux (*attachés d'Ambassade*).

Conclusion.

Grâce à ce chapitre, nous nous sommes rendu compte à quel point, dans le cadre de la coopération éducative, la connaissance des nouveaux objectifs et des nouvelles tendances éducatives mondiales ainsi que la connaissance des OI mondiales et régionales spécialisées dans la coopération éducative étaient particulièrement essentielles avant de concevoir des actions éducatives locales, ceci d'autant plus que les PVD ont de plus en plus recours aux acteurs multilatéraux (*UNESCO*).

¹³⁶⁹ Bulletin du PPE.

¹³⁷⁰ Voir infra, troisième partie, chapitre 4. Ces actes normatifs sont destinés à guider les pays membres dans leurs choix éducatifs ou culturels, autre grand domaine de compétence de l'UNESCO.

¹³⁷¹ Les actions de l'UNESCO sont faites dans le cadre d'un mandat.

¹³⁷² Cette remarque est valable pour tout attaché d'Ambassade.

¹³⁷³ JALLADE Lucila et alii : *Politiques et programmes nationaux d'éducation face à la coopération internationale, quel rôle pour l'UNESCO ?*, op.cit., p 60.

¹³⁷⁴ JALLADE Lucila et alii : *Politiques et programmes nationaux d'éducation face à la coopération internationale, quel rôle pour l'UNESCO ?*, op.cit., p 66.

Chapitre 9 :

La coopération éducative bilatérale française.

Introduction.

Dans ce nouveau chapitre, nous allons décrire les modalités françaises de la coopération éducative en nous intéressant, plus particulièrement, aux acteurs susceptibles d'intervenir. Après avoir proposé, à partir des « *Transparences* » du MAEE, un florilège des axes classiques de la coopération éducative, nous proposerons l'analyse de quelques axes majeurs dans le contexte colombien.

I/ Le cadre budgétaire de la coopération éducative française.

A/ Des budgets de quelques APD bilatérales¹³⁷⁵ :

En millions de dollars	1995	2001	2004
<u>France</u>			
Éducation	1449	776	1527
- base	ND	142	269 (17,6%)
- secondaire	ND	45	147 (9,6%)
- postsecondaire	ND	415	1045 (68,4%)
<u>Allemagne</u>			
Éducation	1290	573	1102
- base	290	43	106 (9,6%)
- secondaire	1	56	100 (9%)
- postsecondaire	78	445	861 (78%)
<u>Japon</u>			
Éducation	1594	789	1274
- base	89	80	36 (2,8%)
- secondaire	107	136	73 (5,7%)
- postsecondaire	224	401	804 (63%)
<u>Royaume-Uni</u>			
Éducation	169	193	450
- base	Nd	68	321 (55%)
- secondaire	7	9	2 (0,44%)
- postsecondaire	40	4	1 (0,22%)
<u>Etats-Unis</u>			
Éducation	368	319	582
- base	142	205	321 (55%)
- secondaire	ND	Nd	15 (2,6%)
- postsecondaire	ND	110	33 (5,7%)

La France fait partie des pays qui investissent massivement dans la coopération éducative. C'est le deuxième investisseur parmi les pays du G7. En 2004, **27%**¹³⁷⁶ de l'APD bilatérale française a été consacrée à ce secteur¹³⁷⁷.

¹³⁷⁵ *La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique*, op.cit.

¹³⁷⁶ *La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique*, op.cit.

¹³⁷⁷ Cependant, les experts mandatés par le MAEE nuancent ce pourcentage car il faudrait, selon eux, renforcer « au sein de l'APD globale, l'APD consacrée effectivement à l'aide directe au

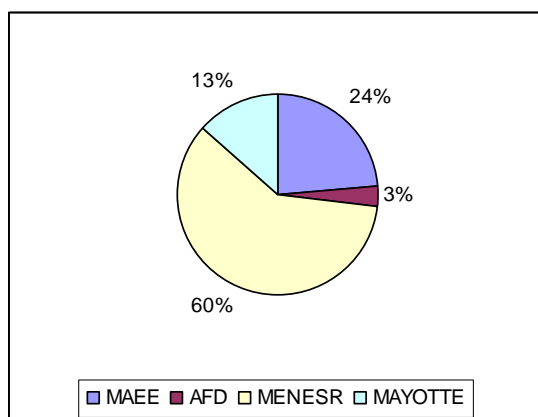
Nous remarquons aussi que les ventilations des budgets sont ciblées et donc différent en fonction des donateurs : autant les Britanniques et les Américains privilégient l'éducation primaire, autant les Français et les Allemands, eux, estiment que c'est dans le postsecondaire qu'il faut investir. En cela, les Anglo-saxons suivent à la lettre les recommandations des concepteurs des OMD.

B/ Détail des ventilations de l'APD bilatérale française consacrée à l'éducation¹³⁷⁸.

APD bilatérale « éducation » en 2004 :					
En millions d'euros	Équipement	Aide programme	AT	Total APD	Part MAEE
Total	76,8	76,1	1 075,9	1 228,8	290,2
Dont :					
- base	28,2	69,7	118,7	216,5	81,2
-secondaire	17,5	5,8	95,2	118,5	61,0
- post-secondaire	15,8	0,5	825,1	841,4	109,0
Base/éducation	36,7%	91,6%	11,0%	17,6%	28,0%

Nous confirmons par ces chiffres que les décideurs français ne consacrent pas une part importante à l'éducation de base. Cependant, « d'après la DPDEV¹³⁷⁹, les engagements bilatéraux français en matière de développement en éducation de base seraient passés de 37 M d'euros en 2005 à 93 M d'euros en 2006 et à 122 en 2007¹³⁸⁰. Il y aurait une évolution...ou une influence anglo-saxonne.

Comment sont répartis les 1228 millions d'euros à l'APD éducative¹³⁸¹ ?



Il est curieux de constater que le MAEE ne représente pas l'acteur public majoritaire de la coopération éducative française. En outre, sur les 290,2 millions d'euros prévus pour ce ministère, il faudrait retrancher les 90 millions d'euros prévus pour l'AEFE. Nous remarquons aussi la part importante du

développement dans le secteur de l'éducation qui ne correspond qu'à 19% de ce qui est communiqué au CAD au titre de ce secteur et à seulement 5,3% de l'APD totale ». La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique ... op.cit.

¹³⁷⁸ La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique, op.cit.

¹³⁷⁹ Direction des politiques du Développement (DGCID).

¹³⁸⁰ La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique, op.cit.

¹³⁸¹ La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique, op.cit.

budget «*Mayotte*» dans les investissements français. Cependant, malgré la petitesse de l'île et un grand nombre de collèves, des milliers de Mahorais ne s'expriment toujours pas en français¹³⁸².

II/ Cadre administratif de la coopération éducative française.

Les interventions françaises en matière de coopération éducative seront plutôt réalisées dans le cadre du programme 209. En effet, les pays développés de l'OCDE n'ont pas besoin de la France pour améliorer leurs systèmes éducatifs : « *en politique, l'action de coopération suppose le plus souvent une offre de ressources intellectuelles, techniques et financières, de la part d'un pays riche en direction d'un pays en développement* ¹³⁸³ ». Cependant, les interventions éducatives françaises ne sont exclusivement menées dans les cadres Nord/Sud et/ou pays développé/pays en voie de développement ; elles peuvent être très spécialisées (*interventions sectorielles*) et ne pas concerner l'ensemble d'un système éducatif.

Nous rappelons que c'est le CICID¹³⁸⁴ qui donne les priorités générales à la coopération française. Cependant, plusieurs institutions françaises se partagent le champ de la coopération éducative : le MAEE est chargé des dossiers de la francophonie (*diplomatie politique*), de l'enseignement du français (*AEFE*) et de l'enseignement supérieur (*CampusFrance*). Quant à l'AFD¹³⁸⁵, l'opérateur ministériel français, il interviendra plus volontiers dans le suivi des coopérations concernant l'éducation de base et la formation professionnelle. Il peut exister des cas de doublons entre le MAEE et l'AFD. La configuration idéale serait de laisser à l'AFD la gestion des coopérations éducative et linguistique dans les systèmes éducatifs nationaux pour laisser et à la DGCID et au SCAC la responsabilité de la diffusion du français hors des systèmes éducatifs (*Alliances Françaises et lycées français*). Mais c'est l'Ambassadeur et le pays partenaire, qui décideront, dans le cadre d'un DCP, des options définitives.

Pour atténuer les nombreuses polémiques entre les institutions étatiques pour les attributions des missions de coopération, il faudrait peut-être, au moins pour que nos méthodes de coopération soit comprises par nos partenaires, bien séparer les domaines de la coopération éducative (*appui au développement des systèmes éducatifs*) et de la coopération linguistique (*diffusion du français et francophonie*) : « *notre politique d'appui au développement des systèmes éducatifs a été clairement distinguée en 1998 de la promotion de l'enseignement du français, par le transfert de la responsabilité de cette deuxième composante de notre coopération à une direction spécifique (DCCF)* »¹³⁸⁶. Mais cette distinction est-elle toujours pertinente ? La promotion du français peut aussi servir au développement du système éducatif d'un pays, notamment si, dans le pays en question, le français est langue d'enseignement : « *dans un grand nombre de pays de la ZSP, le français est*

¹³⁸² Nous avons été en poste à Mayotte.

¹³⁸³ *Dictionnaire d'éducation comparée*, (sous la Direction de D.GROUX), op.cit., p 141.

¹³⁸⁴ Comité Interministériel de la Coopération Internationale et du Développement.

¹³⁸⁵ Agence Française de Développement.

¹³⁸⁶ CICID : *Une stratégie sectorielle d'éducation*, 2005. Cité dans : *La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique*, p 18.

langue d'enseignement ou, du moins, première langue étrangère enseignée et le lien y est généralement admis entre le français langue d'enseignement et l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire et de ses performances générales¹³⁸⁷ ».

III/ Acteurs éducatifs français.

La liste, non exhaustive¹³⁸⁸, des acteurs éducatifs personnalisables et institutionnels éducatifs qui peuvent participer à des missions à l'étranger est impressionnante. Mais est-ce rassurant pour autant? Nous retrouvons le même problème que nous avons maintes fois relevé: on retrouve, encore une fois, des risques de doublons institutionnels. L'époque des emplois fictifs du réseau culturel français n'est peut-être pas achevée. Selon Jacques Leylavergne, il y eut, en Colombie, plus de 10 attachés linguistiques. Désormais il y en a aucun. Il faudrait en fait trouver un compromis entre l'absence totale de coopération culturelle, qu'elle soit éducative, linguistique ou culturelle et l'excroissance, tout aussi inutile.

A/ Personnels.

Placés exclusivement à l'étranger.

- Les ACPF, les ACE, les assistants techniques¹³⁸⁹ et les ETI¹³⁹⁰.

Envoyés en mission temporaire ou placés dans un SCAC¹³⁹¹.

- les fonctionnaires et hauts-fonctionnaires du MEN;
- les fonctionnaires et hauts-fonctionnaires des rectorats;
- les Inspecteurs «*pédagogiques*» (*IEN, IPR et IG*)¹³⁹²;
- des inspecteurs d'académies (*niveau administratif*) ;

B/ Organismes publics.

Organismes interministériels, ministériels (*et départements ministériels*), organismes consultatifs :

- le CICID;
- le HCCI;
- le MAEE (*DGCID*);
- le MEN (*DREIC*);
- le MINEFI;
- le HCCI¹³⁹³.

¹³⁸⁷ *La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique*, op.cit., p 98.

¹³⁸⁸ Nous avons sélectionné les acteurs qui ont été souvent cités dans notre travail.

¹³⁸⁹ Voir infra.

¹³⁹⁰ Experts Techniques Internationaux gérés par la FCI (*France Coopération Internationale*).

¹³⁹¹ Un IEN peut être nommé, par exemple, COCAC dans un SCAC.

¹³⁹² Ils peuvent être aussi détachés auprès du CIEP.

¹³⁹³ Haut Conseil de la Coopération Internationale.

C/ Organismes publics spécialisés dans les thèmes éducatifs.

- AEFE;
- CONFEMEN¹³⁹⁴;

D/ Organismes éducatifs multilatéraux et régionaux.

- UNESCO (et l'IIEP¹³⁹⁵);
- Banque Mondiale;
- FMI;
- CEPAL;
- OREALC¹³⁹⁶ ;
- PREAL¹³⁹⁷ ;
- OCDE,
- Commission européenne.
- CEAAL¹³⁹⁸ .
- CREFAL¹³⁹⁹ ;

Commentaires : l'émergence de nouveaux acteurs éducatifs régionaux et locaux devrait obliger les responsables de notre coopération à faire évoluer les modalités de son pilotage. Par exemple, ils devraient tenir davantage compte du travail et des analyses des ONG, plus pragmatiques que celles proposées par les responsables des SCAC, généralement occupés à maintenir de bonnes relations avec les hauts-fonctionnaires locaux.

E/ Les Assistants Techniques.

L'Assistant Technique (AT) est un agent français placé dans un ministère local (ou une autre administration) ; sa position est donc exceptionnelle et privilégiée dans le dispositif français de coopération : *«attaché au ministère de l'Éducation et de la Culture, il veillera, en tant que conseiller de la directrice de l'enseignement général, à appuyer l'équipe du ministère de l'Éducation en matière de politique linguistique»*. Il peut influencer directement les politiques éducatives et linguistiques locales mises en place par les hauts-fonctionnaires locaux. Un AT est, en quelque sorte, un *«cheval de Troie»*, en tous cas un observateur très bien placé. Il ne doit pas oublier pour autant sa réelle

¹³⁹⁴ CONFÉRENCE des Ministres de l'Éducation Nationale. Cet organisme œuvre en Afrique, il est basé à Dakar et est entièrement dédié aux pays du «champ». Ce pôle de la coopération éducative à plusieurs fonctions intéressantes : *appui au renforcement des capacités d'analyse sectorielle et de pilotage global, études diagnostiques, définition des documents et instruments de politiques éducatives, rapports analytiques, programmes de formation à distance à l'analyse sectorielle destiné aux cadres africains en charge des questions.* **NOTA :** les projets de coopération menés par le COFEMNEN peuvent servir de modèle à tous les SCAC, y compris à ceux de l'Amérique latine.

¹³⁹⁵ Institut International de Planification Éducative. Il existe un IIEP à Buenos Aires en Argentine. La «maison mère» de l'IIEP se trouve à Paris. Nous profitons pour signaler, dans le centre parisien, l'existence d'une bibliothèque très bien fournie en ouvrages sur les politiques et les planifications éducatives.

¹³⁹⁶ **Rappel:** Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

¹³⁹⁷ Programa de Promoción de Reforma Educativa en América latina.

¹³⁹⁸ Conseil de l'Éducation aux Adultes pour l'Amérique Latine.

¹³⁹⁹ Centre Régional pour l'Enseignement aux adultes et l'alphabetisation Fonctionnelle en Amérique Latine et dans les Caraïbes.

hiérarchie : «*il veillera particulièrement à organiser ses activités en relation étroite avec le service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade*»¹⁴⁰⁰. Mais c'est un agent isolé : il est loin de son SCAC de rattachement et ses «*collègues*» du ministère local peuvent se méfier de lui.

Dans les années 80, les Attachés Techniques se comptaient en milliers¹⁴⁰¹, désormais ils sont un peu plus de deux mille. Les AT, qu'ils travaillent pour la coopération française ou qu'ils soient employés par les organismes multilatéraux, sont en voie de disparition et ceci pour les deux raisons suivantes : *i/* les PVD sont de plus en plus capables d'assumer la gestion de leur système éducatif ou alors ils préfèrent avoir recours à des experts mandatés par des OI ; *ii/* le MAEE¹⁴⁰² opte de plus en plus pour des missions de courte ou de moyenne durée : «*la réforme de l'Assistance Technique se poursuit. L'assistance technique de «substitution» est en partie remplacée par une assistance technique de « conseil». A l'assistance technique proprement dite «résidentielle», qui demeure le point d'appui de la coopération, s'ajoute désormais une assistance technique basée sur des missions de courte et de moyenne durée*»¹⁴⁰³.

Missions générales des AT.

- 1- *Contrôle des fonds affectés à la coopération éducative;*
- 2- *Fonction de conseiller dans les stratégies des ministères publics ;*
- 3- *Fonction d'expertise, d'analyse dans le cadre théorique des axes éducatifs;*
- 4- *Fonction de médiation (de diplomatie) entre les acteurs publics locaux pour obtenir les réformes éducatives nécessaires.*

F/ La SPHERE : *un acteur français privé de la coopération éducative.*

Nous allons nous attarder sur la SFERE qui est un opérateur surprenant. La SPHERE a été créée en 1985 pour persuader nos partenaires des mérites de notre système éducatif et pour éviter, en même temps, un monopole des Anglo-Saxons dans le domaine de l'exportation des biens et des services éducatifs. Cette initiative avait le mérite d'être en avance sur son temps. D'après Madame Filippetti¹⁴⁰⁴, la SFERE est une société anonyme à capitaux publics. D'après son Directeur, c'est surtout un « *ovni privé de l'international éducatif* »¹⁴⁰⁵ ou une société anonyme de droit privé. En tous cas, il pourrait être considéré comme un concurrent direct des SCAC français, même si son Directeur s'en défend.

Cependant, ce statut mi-privé mi-public peut offrir plusieurs avantages pour les deux parties : *i/* il peut être utile à un SCAC, voire au MAEE, de pouvoir avoir

¹⁴⁰⁰ AT de PORT-AU-PRINCE, *Transparence* 6, 2007.

¹⁴⁰¹ 23 000 au début des années 80. *La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique*, op.cit., p 79.

¹⁴⁰² C'est désormais l'opérateur **GIP FCI** «*Groupement d'Intérêt Public France Coopération Internationale*» qui est chargé de sélectionner et de former les candidats à un poste d'Assistant Technique.

¹⁴⁰³ Voir «*notice explicative des « Transparences »*».

¹⁴⁰⁴ Rapport FILIPPETTI, op.cit.

¹⁴⁰⁵ Site de la SFERE «*Infos de juin 2003*» : <http://www.sfere.fr/ressources/10108/40/4246.pdf>

recours à un opérateur privé en dehors du système diplomatique classique, notamment si les diplomates culturels ont échoué dans la conclusion d'un contrat avec un partenaire local ; **ii/** cette position satellitaire donne à la SFERE une plus grande liberté de manœuvre. Un expert de la SFERE peut se prévaloir d'une certaine (*fausse ?*) liberté auprès des pouvoirs locaux partenaire¹⁴⁰⁶.

Les activités de la SFERE sont orientées exclusivement vers l'exportation de services éducatifs. A cette fin, les «*commerciaux*» de cet organisme visitent environ dix pays par an, rencontrent des dizaines de responsables d'instituts et de fonctionnaires des ministères locaux pour leur proposer leurs services¹⁴⁰⁷. D'où cette pittoresque description de l'agent de la SFERE : «*moine bénédictin polyglotte, le missionnaire de la SFERE ne fréquente pas les lieux de la jet-set mais applique (en râlant) les barèmes de base des pays prospectés. Ses compétences s'étendent de la connaissance pointue des systèmes éducatifs français et étrangers aux règles de la compétition internationale en passant par l'art du relationnel et l'usage gymnaste du tableur Excel*»¹⁴⁰⁸.

Les domaines d'intervention de la SFERE sont étendus et complexes :

ii/ expertises internationales: la SFERE peut monter, en vue d'une expertise et d'une proposition de services, des alliances stratégiques avec des acteurs du secteur éducatif français : réseau DAFCO¹⁴⁰⁹, GRETA¹⁴¹⁰ : «*rappelons que ce partenariat a permis de mobiliser 88 experts de 17 académies (CFC¹⁴¹¹, IA-IPR, IGEN-STI¹⁴¹², chefs de travaux, formateurs et enseignants) pour plus de 360 missions à l'étranger et 4000 jours d'expertises. Pour 2003, nous prévoyons la mobilisation de quelque 120 experts du réseau et 5000 jours d'expertise pour des destinations aussi variées que la Colombie, le Chili, le Viêt-Nam..*»¹⁴¹³ ;

ii/ contrats internationaux privés : le MAEE peut cofinancer, avec la caution du Poste, des contrats établis entre la SFERE et des institutions publiques ou privées locales. C'est dans ce cadre que la SFERE a pour clients quelques organismes colombiens et pas des moindres : le SENA (*Service National de l'Apprentissage*), l'ICFES (*Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior*) et l'INTEP ROLDANILLO ;

i

¹⁴⁰⁶ Se recommander d'une Ambassade n'ouvre pas forcément des portes. Dans ce cadre de cette thèse, il nous a fallu, pour obtenir des informations ou des entretiens (*avec, par exemple des hauts fonctionnaires*), bien insister sur notre indépendance : «*notre travail est un travail universitaire, il n'est donc pas destiné à l'Ambassade de France*». En revanche, pour obtenir d'autres types de rendez-vous, notre pièce d'identité de l'«*Ambassade de France-Lycée français* » a, il faut l'avouer, eu une certaine utilité.

¹⁴⁰⁷ Nous sommes toujours dans le cadre de l'Assistance Technique.

¹⁴⁰⁸ Site de la SFERE «*Infos de juin 2003* », op.cit. Cette description ironique vise certains personnels d'Ambassade («*jet-set* »).

¹⁴⁰⁹ Délégation Académique à la Formation Continue.

¹⁴¹⁰ GRoupement d'ETablissements pour la formation d'adultes.

¹⁴¹¹ Centre de Formation Continue.

¹⁴¹² Inspection Générale de l'Éducation Nationale (*IGEN*) ; Sciences et Technologies Industrielles (*STI*).

¹⁴¹³ SFERE «*Infos de juin 2003* », op.cit.

ii/ participation à des appels d'offres : la SFERE s'est aussi spécialisée dans la prestation de conseils en ingénierie des systèmes éducatifs dans le cadre « d'appels d'offres de l'AFD, de l'Union Européenne, de la Banque Mondiale ou de banques régionales de développement »¹⁴¹⁴. En effet, des Etats peuvent organiser des appels d'offres afin de moderniser leurs systèmes éducatifs. A titre d'exemple, la BID avait lancé un appel d'offres pour la formation de 21 directeurs de centres de formation chiliens. C'est la SFERE qui avait remporté le contrat. Les appels d'offres sont parfois le lieu d'une lutte acharnée entre les opérateurs français et notamment anglo-saxons ; cette lutte peut prendre l'aspect d'une bataille navale : « nous avons répondu à 16 nouveaux appels d'offres internationaux, dont 4 déjà gagnés, 5 perdus et 7 encore en attente de réponse »¹⁴¹⁵.

IV/ Les axes principaux de la coopération éducative.

Après avoir décrit et analysé les contextes généraux de la coopération éducative française, nous allons rendre compte de quelques thèmes classiques et de quelques activités courantes de cette forme de coopération. En effet, on peut difficilement rendre compte des missions de coopération éducative dans un pays sans aborder les multiples possibilités d'interventions qui ont été prévues, en théorie, par la DGCID. Dans aucun poste diplomatique on ne demandera à l'ACU ou à l'ACPF en charge de la coopération éducative de participer à autant de formes d'intervention. Cependant, nous rappelons que nous avons opté pour un point de vue professionnel sur la coopération française, d'où un légitime désir de proposer un panorama complet des actes de coopération. A cette fin, nous nous sommes basé sur plusieurs documents : **i/** les organigrammes de la Sous-direction du Français¹⁴¹⁶; **ii/** les «Transparences» ministérielles. Nous rappelons que ces «Transparences» proposent les profils de compétences des personnels candidats à des postes culturels du réseau diplomatique français. En l'occurrence, elles nous ont permis de ne pas nous éloigner des réalités professionnelles de l'Attaché de Coopération pour le Français; **iii/** une table ronde thématique d'un ancien séminaire sur les formes de coopération¹⁴¹⁷ :

A/ Florilège d'axes et d'actions de coopération éducative :

¹⁴¹⁴ Rapport FILIPPETTI, op.cit.

¹⁴¹⁵ SFERE « Infos de octobre 2001 », op.cit.

¹⁴¹⁶ Voir Annexes 6 et 7.

¹⁴¹⁷ Actes du Séminaire de rentrée du personnel de Coopération linguistique et éducative, septembre 1992, MAE, Paris.

Thèmes et sous-thèmes de coopération éducative ¹⁴¹⁸ .	Sources :
Rapports avec les administrations françaises « parisiennes » :	
Liaisons avec le MAEE (<i>DGCID</i>)	Profil de l'ACE de DAMAS, <i>Transparence 1</i> , 2008 ¹⁴¹⁹
Liaisons avec le Ministère de l'Education Nationale	Organigramme
Rapports avec les organismes français locaux (<i>notamment avec les lycées français</i> ¹⁴²⁰)	Profil de l'ACE de LONDRES, <i>Transparence 3</i> , 2008 ¹⁴²¹
Rapports avec les administrations locales :	
Liaisons avec les décideurs et intervenants locaux du secteur éducatif	Profil générique, <i>Transparence 1</i> , 2003 ¹⁴²² Profil de l'ACE de LONDRES, <i>Transparence 3</i> , 2008 ¹⁴²³
Aide éducative « technique » :	
Mise en place de projets FSP « spécialisés » d'appui à l'enseignement ou d'autres outils de l'aide française au développement	Profil de l'ACE de PORTVILA, <i>Transparence 1</i> , 2008 ¹⁴²⁴
Aide à prévoir une stratégie face aux plans des bailleurs de fonds bilatéraux et multilatéraux ¹⁴²⁵	
Aide à l'organisation d'appels d'offre	
Aide à l'obtention de ressources des bailleurs de fonds ¹⁴²⁶	
Coopération éducative « bi-multi »	Profil de l'ACE de BEYROUTH, <i>Transparence 1</i> , 2008 ¹⁴²⁷
Analyse, expertise et évaluation des systèmes éducatifs locaux :	
Expertises éducatives (<i>conception d'indicateurs, statistiques, analyse sectorielle</i> ¹⁴²⁸)	

¹⁴¹⁸ Nous rendons compte des activités propres à la coopération éducative, en fonction des missions ministérielles de l'ACE énoncées dans les « Transparences ».

¹⁴¹⁹ « Préparer dans les postes à l'étranger des projets en rapport avec les orientations de la politique publique dans les secteurs de coopération et d'action culturelle, les soumettre à la DGCID ».

¹⁴²⁰ Nous rappelons que les lycées français représentent une des vitrines du système éducatif français (« élite » des professeurs titulaires du MEN...)

¹⁴²¹ « Il est responsable de la coopération éducative et linguistique. Il est, à ce titre, le correspondant des établissements scolaires français au Royaume-Uni relevant de l'AEFE...gestion des établissements français à l'étranger ».

¹⁴²² « Il travaille en relation suivie avec les responsables locaux (ministère de l'éducation, association de professeurs, médias ».

¹⁴²³ « ...Supervision de nombreux dossiers de partenariats éducatifs entre administrations françaises et anglaises ».

¹⁴²⁴ « Soutenir la mise en œuvre de projets FSP d'appui à l'enseignement », « maîtrise des procédures de mise en œuvre des projets FSP ».

¹⁴²⁵ Nous rappelons que certains pays ne disposent pas d'un vivier de spécialistes capables de déjouer les stratégies de ces experts.

¹⁴²⁶ Les experts français peuvent apporter une aide précieuse aux PVD s'ils veulent élaborer un CSLP (*Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté*). Or, sans la rédaction d'un CSLP, les pays en difficultés ne peuvent prétendre au FTI (*Fast Track Initiative*). En outre, la France est très influente dans l'attribution des aides : 40 des 59 pays éligibles à la FTI appartiennent à la ZSP française.

¹⁴²⁷ « Soutien à l'enseignement du et en français dans le cadre de la politique publique « Education pour tous » en collaboration avec les institutions multilatérales (UNESCO, UNICEF, Banque Mondiale, Union Européenne) ».

Appui aux réformes du MEN	Profil de l'ACE de DAMAS, <i>Transparence 1</i> , 2008 ¹⁴²⁹
Formation à l'expertise	
Coopération universitaire proprement dite :	
Echanges éducatifs (<i>échanges entre professeurs, séjours linguistiques des élèves</i>).	Organigramme
Diffusion du français dans le système éducatif local (<i>établissements publics locaux, appui aux classes bilingues</i>).	Profil de l'ACE de MOSCOU, <i>Transparence 1</i> , 2008 ¹⁴³⁰ Profil de l'ACE de BOGOTA, <i>Transparence 1</i> , 2007 ¹⁴³¹
Appui et promotion du système éducatif français (<i>via les lycées français, voire par l'installation d'IUFM</i>).	Profil de l'ACPF de MEXICO, <i>Transparence 1</i> , 2008 ¹⁴³² Profil de l'ACE du CAIRE, <i>Transparence 1</i> , 2005
Interventions didactiques et pédagogiques :	
Diffusion de la didactique et de la pédagogie françaises	Profil de l'ACE de MOSCOU, <i>Transparence 1</i> , 2003 ¹⁴³³
Formation de formateurs/ingénierie éducative (<i>professeurs, chefs d'établissements, inspecteurs</i>).	Profil de l'ACE de LONDRES, <i>Transparence 3</i> , 2008 ¹⁴³⁴
Conceptions-rénovations de programmes et de curricula	
Réalisation de manuels scolaires et d'outils pédagogiques	Profil de l'ACE de DAMAS, <i>Transparence 1</i> , 2005
Mise en place de diplômes, de certifications, d'examens nationaux	Profil de l'ACE de BUCAREST, <i>Transparence 1</i> , 2006 ¹⁴³⁵
Dossier francophonie :	
Relations avec organismes francophones	Profil de Bucarest, <i>Transparence 1</i> , 2004 ¹⁴³⁶
Divers :	
Informatique éducative (<i>TICE</i>):	Profil de DAMAS, <i>Transparence 1</i> , 2005 ¹⁴³⁷

¹⁴²⁸ Abréviation anglaise: « SWAp »: «sector-wide approach».

¹⁴²⁹ « Analyse des besoins du développement et d'insertion de l'action de l'Etat dans le cadre d'une stratégie globale. Elaboration et négociation des objectifs et des cahiers des charges des dispositifs d'intervention de l'Etat ».

¹⁴³⁰ « Assurer la mise en place et le suivi du plan d'action pour le français... (Programmes de formation des enseignants de français) ».

¹⁴³¹ « Il travaille avec le MEN au rétablissement de l'épreuve de langue française dans l'examen d'entrée à l'université »

¹⁴³² « L'ACF a pour mission...de valoriser les atouts du système français auprès des autorités éducatives mexicaines ». C'est un profil proche de ceux des « ACE ».

¹⁴³³ « Il est également chargé de diffusion de ressources pédagogiques ».

¹⁴³⁴ « (Avec l'ACPF) il suit l'aide à la formation de enseignants et des formateurs ».

¹⁴³⁵ « (Il) mène une politique cohérente de certification (DELFI, attestations de français) ».

¹⁴³⁶ « (Il) Travaille en liaison avec le bureau régional de l'AUF pour la coopération avec les départements d'études françaises ».

¹⁴³⁷ « Il assure l'expertise éducative française (TICE)».

B/ Développement de quelques axes dans le contexte colombien.

Axe 1 : *analyse du système éducatif colombien¹⁴³⁸, formation à l' (auto) expertise, appui aux réformes, appui à la décentralisation du système, analyse des indicateurs de performance du système éducatif local.*

Formation à l' (auto-)expertise.

Comme nous l'avons déjà signalé, de nombreux PVD n'ont pas les experts compétents pour mener à bien une expertise et une réforme de leurs systèmes éducatifs : *« on constate donc que de très nombreux pays n'ont pas encore atteint un niveau d'expertise suffisant ni - surtout – manifesté indiscutablement une volonté politique de faire un choix clair de priorités réalistes dans le secteur de l'éducation¹⁴³⁹ »*. En effet, on trouve dans certains pays des manquements chroniques à tous les niveaux : politique (*aucun projet éducatif défini*), administratif (*incapacité*), scientifique (*manque d'expert, pas de planification possible*). Pour que des PVD évitent d'avoir recours systématiquement à des experts des OI, les spécialistes français pourraient former les fonctionnaires locaux aux sous-domaines suivants : *appui au renforcement des capacités d'analyse sectorielle et de pilotage global, études diagnostiques, définition des documents et instruments de politiques éducatives, rapports analytiques, programmes de formation à distance à l'analyse sectorielle destiné aux cadres locaux en charge des questions d'éducation.*

Appui aux réformes.

Plus qu'à des réformes sectorielles, la coopération éducative peut viser à une refonte totale d'un système éducatif, ce qui fait dire à Madame Charrat ces paroles avisées : *« qu'on le veuille ou non qui dit coopération éducative dit action à long terme qui doit aboutir à des résultats structurels, il ne s'agit pas d'opérations ponctuelles ni de « coups » médiatiques et les changements apportés à des systèmes de formation, quels qu'ils soient, modifient en profondeur les mentalités et les compétences de la force de travail d'un pays »¹⁴⁴⁰*. Les ACF et ACPF ne doivent plus mener des actions de coopérations par projets, éphémères et risquées (*vu le nombre de suppressions de postes*) mais une coopération ambitieuse et articulée autour de projets cadre : *« une telle conception devrait permettre à la fois de donner leur pleine*

¹⁴³⁸ Vu les dimensions imprévues mais inévitables de notre analyse du système éducatif colombien, nous avons choisi de la placer à la fin de notre étude sur la coopération éducative (*voir infra*).

¹⁴³⁹ *La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique : l'urgence d'une nouvelle dynamique*, op.cit.

¹⁴⁴⁰ *Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*, Actes, septembre 1992, MAE, Paris, p 93.

valeur et leur pleine efficacité aux modalités d'intervention qu'impliquent les projets et d'intégrer dans une vision plus globale, moins soumise à des catégorisations parfois un peu artificielle, voire stérilisantes, une coopération où le culturel, le scientifique, le technique, le linguistique et l'éducatif sont appelés à une synergie d'action mieux adaptée aux réalités des situations »¹⁴⁴¹. Cette citation ouvre la voie à une coopération systémique, prenant en compte de multiples paramètres culturels.

Dans un tel contexte, l'amateurisme et/ou le manque d'expérience peut s'avérer une dangereuse option : « la présence d'un expert et pas seulement d'un enseignant, est indispensable. La qualité d'expert expérimenté est indispensable. Nos partenaires voient vite si nos agents sont ou non des professionnels, d'autant plus que les experts anglo-saxons sont, eux, toujours des professionnels »¹⁴⁴². Cette remarque est une allusion à quelques cuisants échecs de notre coopération éducative. Un professeur titulaire de l'Education nationale, même agrégé, peut-il être considéré comme un expert en systèmes éducatifs ?

Appui à la décentralisation du système¹⁴⁴³.

Analyser les indicateurs de performance du système éducatif local¹⁴⁴⁴.

Axe 2 : diffusion et amélioration du statut du français dans le système éducatif local.

Une langue peut avoir plusieurs statuts officiels ou officieux¹⁴⁴⁵ : **i/** langue officielle (*statut politique*) ; **ii/** langue seconde de l'administration avec ou sans statut officiel (*politique et administratif*) ; **iii/** langue d'enseignement ou de scolarisation (*statut éducatif*) ; **iv/** langue étrangère privilégiée d'accès à la modernité¹⁴⁴⁶ (*statut international*) ; **v/** langue vernaculaire ; **vi/** langue alternative (*langue de la mondialisation pour les élites*). Le statut du français dans un système éducatif local est une décision politique. C'est le gouvernement qui décide. Ensuite, c'est l'administration ministérielle qui sera chargée, avec l'aide d'experts français, de planifier toute modification de statut.

Il incombera à l'Attaché de négocier le statut français pour qu'il devienne (ou continue à être) une des langues obligatoires d'apprentissage : « la question de savoir si le français est (devient, continue à être, cesse d'être, est menacé) première ou deuxième langue étrangère dans le système d'enseignement obligatoire d'un pays, n'est manifestement pas de la méthodologie

¹⁴⁴¹ Propos de M. DANY (*Attaché de Coopération Linguistique et Éducative au Maroc*) : Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative, Actes, septembre 1992, MAE, Paris, p 138.

¹⁴⁴² Propos de Monsieur TISSERON (*Directeur de l'IFEPÉMIS au Caire*) : Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative, Actes, septembre 1992, MAE, Paris, p 167.

¹⁴⁴³ Voir analyse du système éducatif colombien, infra.

¹⁴⁴⁴ Voir analyse du système éducatif colombien, infra.

¹⁴⁴⁵ (D'après) VIGNAL Gérard : Politiques linguistiques, actions de projet et contraintes scolaires, *Etudes de linguistiques appliquées*, 1996, Éditions des Belles Lettres, Volume.13, pp 377-378.

¹⁴⁴⁶ En Colombie, c'est l'anglais qui a ce statut.

pédagogique, et constitue, pourtant, un enjeu absolument capital (pour l'Attaché)¹⁴⁴⁷».

Si les responsables politiques du pays d'affectation se décidaient pour la promotion du français dans le système éducatif local, ce serait donc à l'ACPF de guider les administrations concernées, témoins ces deux profils : *i/ « la diffusion et le développement du français occupent une place importante dans la coopération franco-jordanienne, à un moment où le Ministère de l'Education est engagé dans une ambitieuse réforme qui touche notamment le statut, les contenus du français et la formation des enseignants »¹⁴⁴⁸ ; ii/ «Elément central du dispositif, sa connaissance des politiques linguistiques et des didactiques accompagnera nos interlocuteurs dans les réformes engagées : sections européennes dans les lycées, français deuxième langue vivante étrangère dès le primaire, notamment en matière de formation des maîtres, d'utilisation des nouvelles technologies¹⁴⁴⁹».*

En revanche, la suppression du français dans le système éducatif local signifie des budgets culturels encore plus réduits, la suppression de postes et par conséquent, à moyen terme, la diminution de l'influence française. C'est ce qui s'est passé en Uruguay : *« le changement du statut du français dans les pays du Cône sud s'est accompagné d'une réduction sensible des actions de la Direction du Français. Moins de stages en France pour les professeurs de français... »¹⁴⁵⁰.*

La diffusion du français dans un système éducatif peut être menacée par des ennemis auxquels on ne n'attendait pas, les organismes multilatéraux : *«au Nicaragua, au Panama et au Salvador, les décisions officielles de proposer à nouveau l'enseignement du français dans l'enseignement public secondaire dans les années 1994-96 ont eu des effets peu incisifs. Les gouvernements et les organismes multilatéraux (en particulier la BID) ont affiché des priorités éducatives différentes car les réformes, accompagnées de forts financements, mettent l'accent pour le secondaire sur l'enseignement de l'anglais »¹⁴⁵¹.*

La diffusion du français en Colombie : une disparition annoncée.

L'Etat colombien doit dépenser une partie de son PIB dans la défense de son territoire. On comprendra que la défense de la langue française ne représente pas une des priorités gouvernementales. Les seules politiques linguistiques qu'il s'autorise sont axées autour de la défense des langues indigènes.

Le contexte politique.

La qualité de la présence de la langue française dans un pays dépend de la qualité des relations politiques et diplomatiques bilatérales. Les relations

¹⁴⁴⁷ PORCHER Louis : *Enseigner-diffuser le français : une profession*, op.cit., p 8.

¹⁴⁴⁸

¹⁴⁴⁹ Profil de l'ACPF d'AMMAN, *Transparence 1*, 2006.

¹⁴⁵⁰ FARO-HANOUN Violette : *Etudes des conditions optimales de développement de la diffusion du français dans le cône sud hispanophone (Argentine, Chili, Paraguay, Uruguay)*, op.cit., p 424.

¹⁴⁵¹ *Culture et langue française en Amérique centrale*, op.cit.

politiques franco-colombiennes ne sont pas actuellement optimales, ceci pour deux raisons : **i/** l’Affaire Betancourt¹⁴⁵² a occasionné diverses frictions entre les gouvernements français et colombien, notamment après la maladroite et peu diplomatique tentative de récupérer l’otage près de Leticia¹⁴⁵³ occasionnant, par la même occasion un différend diplomatique avec le Brésil; **ii/** l’excellence des relations entre le Président colombien Alvaro Uribe et le Président américain Georges Bush, peu favorable (*politiquement*) à Jacques Chirac et donc à la France.

Cependant, depuis quelque temps, le nouveau Président français, Nicolas Sarkozy, s’entretient fréquemment avec son homologue colombien au sujet des otages des FARC. Cette nouvelle entente pourrait débloquent quelques dossiers et favoriser, par conséquent, indirectement, la diffusion du français. On se rend bien compte, en l’occurrence, des fortes connotations politiques de la diffusion d’une langue à l’étranger. Aucun Etat, aucun pouvoir politique n’accepterait la trop grande présence de la langue d’un Etat avec lequel il aurait des difficultés politiques majeures.

Etat des lieux.

En raison notamment d’une Résolution de 1996¹⁴⁵⁴, le français a disparu progressivement des programmes des établissements publics: « *en 1996, le Ministère (de l’Education nationale) présente la Résolution 2343 dans laquelle on propose que, dans le contexte de l’autonomie des institutions (éducatives), les institutions d’éducation basique et moyenne¹⁴⁵⁵ conçoivent leur Projet Educatif Institutionnel (PEI) en se basant sur un ensemble de matières obligatoires parmi lesquelles on trouve les langues étrangères avec la liberté de choisir toute langue (étrangère), en accord avec les nécessités de l’institution¹⁴⁵⁶* ». L’étude d’au moins une langue étrangère devient obligatoire à partir de l’école primaire mais l’Etat laisse le choix de cette langue aux établissements. L’Etat colombien autorise l’étude du français mais ne la rend pas obligatoire. Ainsi, dans les faits, très peu de collèges et de lycées publics¹⁴⁵⁷ proposent le français comme langue obligatoire. Du coup, c’est l’anglais qui « *profite* » de ce vide législatif. Par conséquent, du moins à Bogotá, quelques très rares établissements publics et marginaux proposent encore à leurs élèves quelques cours de français. Dans un contexte aussi peu favorable, l’Attaché linguistique devra veiller à ce que le français ne disparaisse pas complètement du système éducatif colombien. Un plan local de relance du

¹⁴⁵² Ce paragraphe a été rédigé avant juillet 2008, donc avant la libération d’Ingrid BETANCOURT. Nous l’avons cependant conservé car il illustre, dans les relations diplomatiques bilatérales, l’importance que peut prendre la politique dans les relations culturelles.

¹⁴⁵³ Leticia est une ville de la zone amazonienne colombienne.

¹⁴⁵⁴ *Loi Générale d’Education, Loi 115 de 1994, Décret 1860, Résolution 2343 de 1996.*

¹⁴⁵⁵ C’est-à-dire du CE1 à la Terminale (*selon notre système*).

¹⁴⁵⁶ *Evaluación por competencia: lenguaje, idioma extranjero-inglés, Pruebas de estado, ICFES-MAGISTERIO, Bogotá, Colombia, 2004, p 101. Traduction libre de: «En el año 1996, el Ministerio presenta la Resolución 2343 en la cual se propone que en medio de la autonomía institucional, las instituciones de la educación básica y media diseñen su Proyecto Educativo Institucional basado en un conjunto de áreas obligatorias entre las cuales se encuentra las lenguas extranjeras, con la libertad de escoger cualquier idioma acorde con las necesidades de la institución».*

¹⁴⁵⁷ En revanche, quelques collèges privés (*mais très chers*) disposent de sections francophones.

français avait été prévu par Jacques Leylavergne, alors qu'il travaillait encore pour le SCAC de Bogotá. On lui a accordé, à condition cependant qu'il soit financé dans le cadre du «*maigre*» budget linguistique du Poste...¹⁴⁵⁸.

Une lueur d'espoir ?

Cependant et d'après nos informations, la Mairie de Medellín aurait débloqué des crédits pour la construction de trois établissements publics dans des quartiers défavorisés. La langue française y serait même obligatoire, ce qui est permis, nous le rappelons, par les textes officiels. Si cette information était confirmée, ce serait une grande nouvelle pour une diffusion du français, très malmenée ces derniers temps. Cette décision politique pourrait être expliquée par l'histoire si particulière de Medellín. En effet, bien plus que Bogotá, Medellín a souffert de la réputation que les Américains ont donné à cette ville au temps de Pablo Escobar et de son célèbre Cartel. Le Congrès américain avait même proposé de jeter une bombe sur Medellín pour en finir avec le trafic de drogue. On comprendra que, dans ce contexte si particulier, l'image de la France soit aussi bonne.

Axe 3 : *promotion du système éducatif français (par les lycées français).*

En premier lieu, un curieux constat: tous les professeurs expatriés¹⁴⁵⁹ des lycées français ne coopèrent pas avec les autorités éducatives colombiennes. Et pourtant, ces professeurs au statut si particulier, sont nommés dans un pays en tant qu'assistants techniques. Mais il faut croire, malgré la volonté ministérielle¹⁴⁶⁰, qu'ils doivent se contenter, dans les faits, de leur mission enseignante ou bien on le leur demande poliment¹⁴⁶¹.

Le rôle des lycées français dans la coopération bilatérale a été défini par le MAEE : « *les établissements d'enseignement français relevant de l'AEFE seront, pour leur part, progressivement associés à la mise en place de programmes de coopération éducative : ouverture sur le pays partenaire, jumelage d'établissements, accueil de professeurs et de chefs d'établissements étrangers en formation, participation volontaire des personnels enseignants de l'AEFE à des programmes de coopération, etc.*¹⁴⁶² ». Voici, à titre d'illustration, quelques actions de coopération éducative entre le Lycée français de Bogotá et

¹⁴⁵⁸ Le nouveau statut du français en Colombie a entraîné de fâcheuses conséquences pour les professeurs colombiens de français : comme ils avaient été titularisés dans cette matière d'enseignement, ils doivent désormais, en raison de la chute du nombre d'élèves qui désirent apprendre notre langue, enseigner d'autres matières. Ils ont beau protester officiellement pour un aménagement, ils ne reçoivent, selon Madame Salamanca, aucune réponse à leurs légitimes plaintes ni du Ministère de l'Éducation nationale, ni des Secrétariats.

¹⁴⁵⁹ Les professeurs «*expatriés*» sont titulaires du MEN et sont nommés à Paris, contrairement aux professeurs «*résidents*» et «*locaux*» recrutés «*sur place*».

¹⁴⁶⁰ «*Il serait important que les établissements du réseau de l'AEFE soient davantage mobilisés pour participer aux actions de coopération, notamment dans le domaine de l'appui pédagogique apporté aux enseignants du pays. Ce que peut faire, de manière exemplaire, un lycée, comme le Lycée français de Tananarive, devrait être la règle partout où le contexte le permet* ». CAD cité dans : *La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique : l'urgence d'une nouvelle dynamique*, op.cit., p 66.

¹⁴⁶¹ ... «*chasse-gardée*» des fonctionnaires du SCAC de l'Ambassade.

¹⁴⁶² *Le réseau culturel et linguistique : missions et orientations*, MAE-DGRCST, 1996, Paris, p 19.

quelques acteurs éducatifs colombiens ou étrangers¹⁴⁶³ : **i/** fondation, sur l'initiative de l'Ambassade de France et avec des fonds du Sénat français, d'une école située dans un quartier très défavorisé de Carthagène; **ii/** formation par un professeur expatrié du Lycée Pasteur des professeurs colombiens à la méthode «*La main à la pâte*». Cette formation obtient d'ailleurs un sérieux succès dans toute la Colombie puisque désormais 300 enseignants et plus de 12000 enfants en ont bénéficié; **iii/** projection de films dans des établissements de Bogotá pour aider à éradiquer l'incivisme qui est un des fléaux de la Colombie ; **iv/** accords entre lycées européens de Bogotá : **a/** le lycée allemand a développé l'enseignement du français dans sa section bilingue ; **b/** le Lycée français aide les élèves du lycée suisse à préparer le bac français ; **c/** ouverture d'une section «*français*» au Lycée italien ; **d/** projet d'ouverture d'une section française au lycée allemand de Medellin.

Axe 4 : *interventions didactiques et pédagogiques.*

Sous-actions choisies¹⁴⁶⁴ : *réalisation de manuels, conception de programmes et de curricula de français.*

Réalisation de manuel scolaire¹⁴⁶⁵.

Une fois les programmes conçus par les équipes de travail binationales¹⁴⁶⁶, il faut penser aux supports pédagogiques qui seront utilisés par les professeurs et par les élèves. Leur conception devra respecter les idées directrices exposées dans ces programmes¹⁴⁶⁷.

L'usage généralisé d'Internet à des visées formatrices reste, d'après les experts, une utopie, notamment dans les PVD. Reste le livre mais, là aussi, on perçoit parfois quelques graves incohérences : « *la pénurie de manuels d'apprentissage du français à des prix accessibles (ils coûteraient en Afrique de quatre à cinq fois plus qu'en Inde ou au Vietnam) devrait faire l'objet d'une réflexion spécifique, si l'on veut favoriser localement la conception, l'édition, la distribution et l'usage effectif dans les classes d'ouvrages en français, quitte à heurter les intérêts à court terme des éditeurs français, qui bénéficient dans ce domaine, d'un quasi-monopole* »¹⁴⁶⁸.

¹⁴⁶³ Informations extraites du Projet d'établissement du Lycée Louis Pasteur, mai 2006.

¹⁴⁶⁴ **Sous-actions potentielles** : *alphabétisation, formation de formateurs (professeurs, chefs d'établissements, inspecteurs), conceptions-rénovations de programmes et de curricula, réalisation de manuels, mise en place de diplômes, de certifications, d'examens nationaux, création et mise en place d'outils statistiques (indicateurs).* Nous avons déjà évoqué la plupart de ces sous-actions dans la partie consacrée à la coopération linguistique : *formation de professeurs, réalisation de matériel pédagogique...* Quant au problème des doubles diplômes, il sera évoqué dans le chapitre consacré à la coopération universitaire. Nous avons donc préféré privilégier la très complexe étude des programmes et des curricula colombiens de français.

¹⁴⁶⁵ S'il s'agit «*seulement*» de choisir un manuel, on pourra avantageusement utiliser le questionnaire du CECR destiné à guider les utilisateurs du CECR dans ce choix, voir Annexe 41.

¹⁴⁶⁶ Vu les dimensions de notre analyse des programmes colombiens de français, nous avons commencé par aborder brièvement le problème de la réalisation du manuel scolaire.

¹⁴⁶⁷ Un principe de base : un manuel scolaire ne représente pas un programme mais une illustration de celui-ci.

¹⁴⁶⁸ *La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique : l'urgence d'une nouvelle dynamique*, op.cit.

Les intérêts des éditeurs de FLE peuvent aller contre les intérêts de la diffusion optimale de la langue française. Ce n'est pas un cas isolé : en Colombie, des éditeurs locaux avaient créé, quand le français était encore seconde langue obligatoire, des manuels de français langue étrangère qui offraient deux avantages: ils étaient bon marché et ils tenaient compte du contexte socioculturel colombien, ce qui n'est pas le cas avec les manuels dits «*universels*»¹⁴⁶⁹. Mais les intérêts des éditeurs français en Amérique latine sont énormes¹⁴⁷⁰. Cette initiative colombienne n'a pas été renouvelée or elle aurait dû recueillir un soutien sans faille du SCAC de Bogota et de tous les SCAC sud-américains, voire de toutes les ambassades francophones sises en Amérique Latine. Ce serait les ACPF de la zone qui pourraient créer ce matériel pédagogique : «*dans le cadre de l'enseignement public, il (l'ACPF) assure la conception des nouveaux manuels d'enseignement du français basés sur l'approche communicative, la conception des manuels des instituts moyens*»¹⁴⁷¹.

Conclusion.

Au cours de ce chapitre, nous avons décrit les contextes administratifs français de la coopération éducative. Nous avons eu aussi l'occasion de présenter quelques acteurs français spécialisés dans ce type de coopération culturelle bilatérale. Nous avons aussi développé quelques axes classiques de la coopération éducative dans le contexte colombien.

Cependant, nous devons terminer ce chapitre par une remarque préoccupante. Il semblerait que l'image de notre système éducatif dans le monde soit de moins en moins bonne. Or si un pays est demandeur d'une coopération éducative avec la France c'est, en partie, grâce à l'image qu'a notre système éducatif français dans ce pays, voire à travers le monde : «*de fait, une conjonction très favorable s'est établie, à partir de 1990, entre la volonté politique des nouveaux responsables fédéraux et locaux de moderniser un système éducatif déliquescents et notre volonté de développer une coopération éducative dans la mesure où la compétence française dans ce domaine est considérée au Brésil comme une référence indiscutable*»¹⁴⁷². Mais la réputation de la France dans le secteur éducatif est sans cesse attaquée par les résultats d'enquêtes internationales comme celle de l'Université de Shanghai¹⁴⁷³. Serait-ce, dans ces circonstances, le début du déclin de notre coopération éducative ?

¹⁴⁶⁹ Voir troisième partie, sous-partie 2.

¹⁴⁷⁰ Voir troisième partie, chapitre 12.

¹⁴⁷¹ Profil de l'ACPF de DAMAS, *Transparence 1*, 2005.

¹⁴⁷² Propos de Monsieur REBAUD (*Attaché de Coopération Linguistique et Educative à Brasilia*) : *Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*, Actes, septembre 1992, MAEE, Paris, p 184.

¹⁴⁷³ Voir troisième partie, chapitre 12.

Chapitre 10 :

Conception de programmes et de curricula (de français).

Introduction.

Savoir élaborer et/ou critiquer un programme de français constitue un des savoirs professionnels majeurs de la coopération éducative et linguistique. Nous avons même du mal à comprendre pourquoi cette habileté professionnelle n'apparaît pas systématiquement dans les « *Transparences* » ministérielles. Par conséquent, et à titre d'exemple, nous allons proposer, dans ce chapitre, une analyse critique des programmes de français qui étaient en vigueur, en Colombie, dans les années 80.

I/ Cadre théorique.

A/ Intérêt de la programmation pour l'Attaché.

Un programme bien conçu ne pourra que favoriser l'expansion de notre langue. C'est un vecteur essentiel de la coopération linguistique et éducative. C'est pourquoi, il nous a semblé incontournable de proposer une analyse minimale¹⁴⁷⁴ des programmes de français en Colombie qui étaient en vigueur à l'époque où l'apprentissage de notre langue y était encore obligatoire. Nous ne prétendons pas être un théoricien des curricula, domaine particulièrement complexe des sciences de l'éducation ; cependant, nous estimons qu'une connaissance minimale des modalités de conception et de réalisation de programmes et de curricula des langues étrangères devrait devenir une des obligations professionnelles des ACPF¹⁴⁷⁵. Un ACPF est un professeur détaché qui, il n'y a pas si longtemps, appliquait justement des programmes. Il n'en a jamais conçu. Les agents du MEN qui auraient des compétences professionnelles avérées pour se charger des programmes seraient les inspecteurs du MEN. Mais, premièrement, ils ne sont pas assez nombreux, et, deuxièmement, quand ils demandent des postes à l'étranger, ils visent de préférence des postes de conseillers culturels (COCAC).

Afin de concevoir, dans les meilleures conditions, des curricula, l'ACPF pourra puiser dans les programmes du CECR européen ou dans leurs applications concrètes, les référentiels¹⁴⁷⁶. Ces référentiels offrent aux programmeurs de

¹⁴⁷⁴ Aucun de nos prédécesseurs dans l'analyse des coopérations françaises n'avait proposé ce genre d'étude (ni Jacques LEYLAVERGNE ni Violette HARO-HANOUN).

¹⁴⁷⁵ ...ce qui est le cas, cependant, dans certains postes : il assure « *la conception du référentiel du cycle secondaire* ». Profil de l'ACPF de DAMAS, *Transparence 1*, 2005

¹⁴⁷⁶ Sources utilisées dans la rédaction de ce chapitre :

1/ Conseil de l'Europe : *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre-enseigner-évaluer*, Division des Politiques linguistiques de Strasbourg, Didier, 2000. <http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/Cadreeuropeenapprendreenseignerevaluer196p.pdf>

2) Conseil de l'Europe : *Niveau A1.1 pour le français (publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés), référentiels et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*, Division des Politiques linguistiques de Strasbourg, DGLF (*Direction Générale de la Langue Française*), Didier, 2005.

nombreuses options didactiques et pédagogiques. Cependant, autant ces programmes et leurs applications concrètes seront parfaits dans des situations d'enseignement lisses et peu accidentés, comme ceux des Alliances Françaises, autant ils sembleraient inadaptés si on devait les mettre en place dans des systèmes éducatifs fortement perturbés : « *il (l'ACPF) est chargé de la mise en place du suivi des actions en faveur du français dans l'ensemble des Territoires palestiniens. Il doit avoir (sic) une expertise dans la gestion de projets éducatifs et linguistiques avec pour axe prioritaire un réseau d'écoles pilotes où le français est enseigné de manière intensive, et un projet d'introduction au français comme seule langue optionnelle à partir de la 7^{ème}. L'aisance dans la conception de programmes est importante*¹⁴⁷⁷ ».

B/ Les concepts de «*curricula*» et de «*programme*»¹⁴⁷⁸.

Un programme d'enseignement est une liste de matières à enseigner. Néanmoins, le concept de «*programme*»¹⁴⁷⁹ s'avère insuffisant pour embrasser la plupart des situations didactiques et pédagogiques¹⁴⁸⁰, d'où la création d'un autre concept, plus global, celui de «*programme opérationnel*» qui comprend, en plus d'une liste de matières, une liste d'activités, de savoir-faire, de compétences, de savoir-être. Un expert français, dans le cadre d'une refonte curriculaire totale de l'enseignement du français dans un système éducatif, devra concevoir non seulement des programmes mais aussi des «*curricula*», voire des «*curricula opérationnels*», tâches autrement plus larges, complexes et délicates. En effet, le curriculum définit, en plus des programmes¹⁴⁸¹ : **i/** les finalités de l'éducation, les intentions éducatives retenues; **ii/** les activités d'enseignement et d'apprentissage; **iii/** la progression de l'élève; **iv/** l'évaluation des élèves; **v/** l'évaluation de l'enseignement.

Quant au curriculum opérationnel, action encore plus complexe des sciences de l'éducation, « *il comprendrait non plus des programmes de contenus mais des «programmes pédagogiques opérationnels» ou tout au moins, à défaut, des profils pédagogiques, en outre, selon nous, le curriculum opérationnel*

3/ Conseil de l'Europe : *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant), un référentiel*, Division des Politiques linguistiques de Strasbourg, DGLF, Didier, 2004.

4/ Conseil de l'Europe : *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant), textes et références*, Division des Politiques linguistiques de Strasbourg, DGLF, Didier, 2004.

5/ Conseil de l'Europe : *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, guide pour les utilisateurs*, Politiques linguistiques, éditions du Conseil de l'Europe, 2002.

¹⁴⁷⁷ Profil de l'ACPF de JERUSALEM, *Transparence 1*, 2007.

¹⁴⁷⁸ Toutes matières confondues.

¹⁴⁷⁹ Ou «*syllabus*».

¹⁴⁸⁰ Reste à savoir si l'enseignement des langues ne demande pas des curricula spécifiques, notamment parce que leur enseignement, dans une perspective communicative idéale, inclut des savoirs encore plus nombreux : *linguistiques, historiques, littéraires, politiques...*

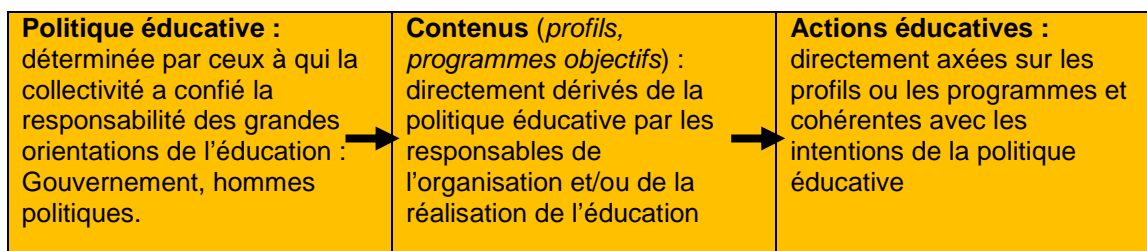
¹⁴⁸¹ De nombreux experts ont proposé des définitions plus synthétiques mais surtout moins exigeantes du curriculum : «*le curriculum renvoie au contenu et à la finalité d'un programme éducatif ainsi qu'à leur organisation*». WALKER, D.: *Fundamentals of curriculum*, San Diego: Harcourt Brace Jovanovitch, 1990. Cité dans : Conseil de l'Europe : *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Guide pour les utilisateurs*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, avril 2002, p 183. Généralement, on trouve les domaines curriculaires suivants : *contenus, méthode, moyens d'enseignement-apprentissage, moyens d'évaluation, manuels, matériel audio-visuel, informatique.*

devrait préciser non seulement les résultats attendus chez l'enseigné mais aussi les résultats attendus dans la société ou le groupe intéressé par l'action éducative¹⁴⁸²».

En ce qui nous concerne, nous ne chercherons pas à créer de nouveaux programmes¹⁴⁸³ mais à proposer une approche critique de ceux qui ont été créés dans le passé. Nous allons décrire et analyser des programmes qui correspondraient, si l'on suit les distinctions apportées par d'Hainaut, à un intermédiaire entre « *programme opérationnel* » et « *curriculum* ». En effet, ces programmes ne mériteraient pas l'appellation « *curriculum* » dans la mesure où on n'y trouve pas, par exemple, d'évaluation des professeurs. En revanche, on y trouve une description des « *objectifs* », des « *contenus* » (ou « *activités d'enseignement* ») et des « *évaluations* » des élèves¹⁴⁸⁴.

C/ Approche systémique de la programmation.

Apprécions, en premier lieu, ce tableau qui représente la logique générale, les trois étapes fondamentales et incontournables de toute programmation¹⁴⁸⁵:



Nous proposons, à la suite, quatre schémas particulièrement complémentaires dans la perspective d'une compréhension systémique de la programmation.

Le premier schéma (*ci-dessous*) permet de se rendre compte qu'une programmation résulte non seulement des politiques linguistiques gouvernementales mais aussi des démarches intellectuelles que le concepteur veut mettre en valeur¹⁴⁸⁶ :

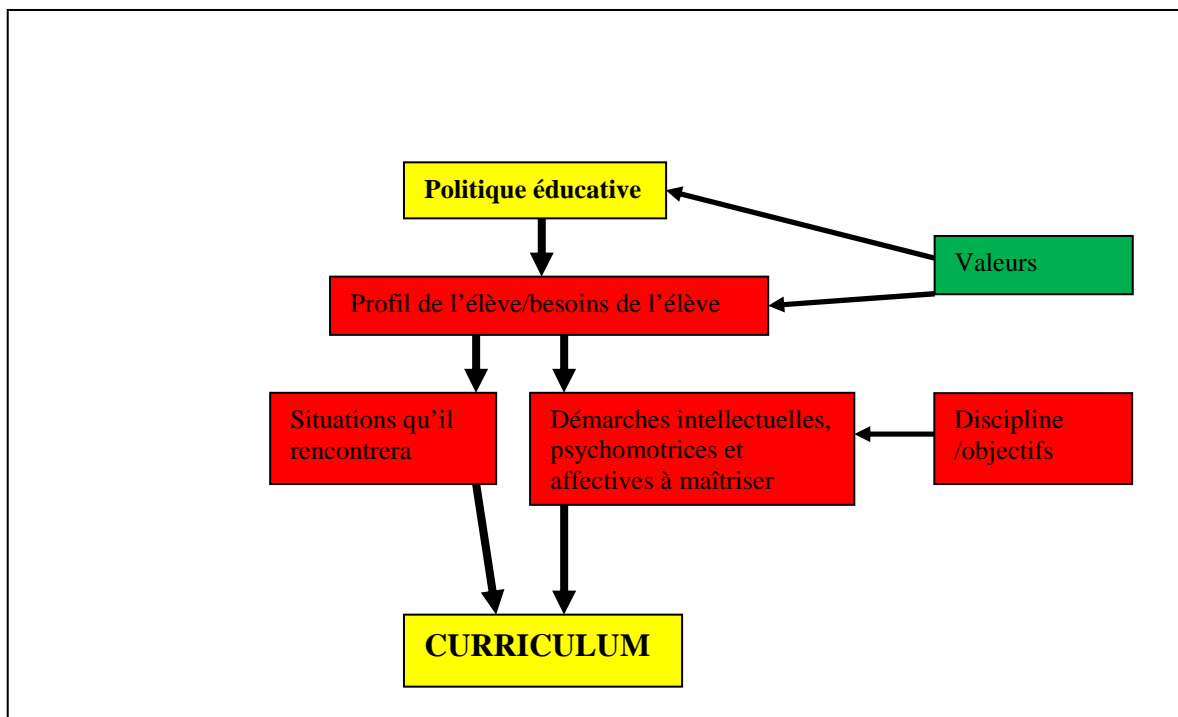
¹⁴⁸² (d') HAINAUT Louis : *Des fins aux objectifs de l'éducation*, op.cit., p 23.

¹⁴⁸³ Effort d'ailleurs inutile dans la mesure où le français a presque disparu du système éducatif public colombien.

¹⁴⁸⁴ Dans la partie "*parcelación*", c'est-à-dire dans la partie finale de la programmation.

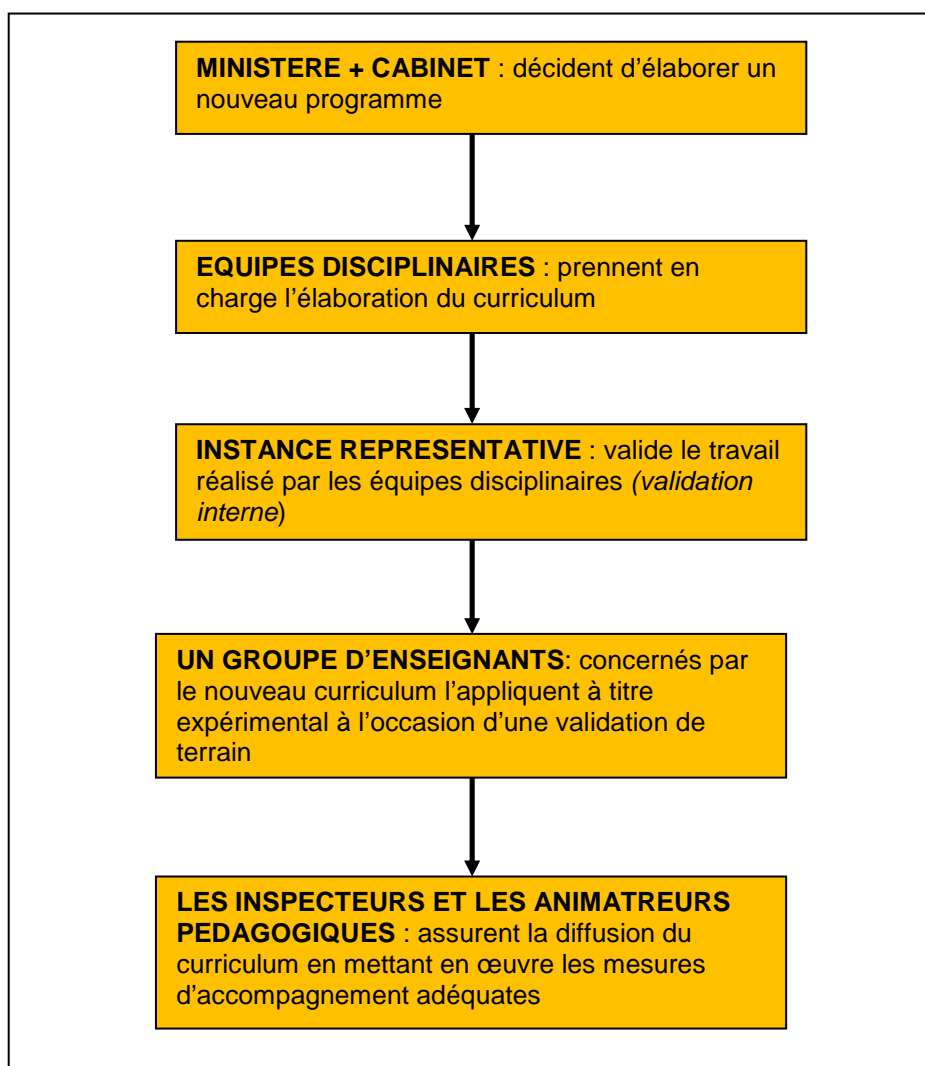
¹⁴⁸⁵ (d') HAINAUT Louis : *Des fins aux objectifs de l'éducation*, op.cit., p43.

¹⁴⁸⁶ (D'après) d'HAINAUT Louis : *Des fins aux objectifs de l'éducation*, op.cit., p107. Il y a un cadre en vert car les « *valeurs* » ne font pas directement partie du processus curriculaire.



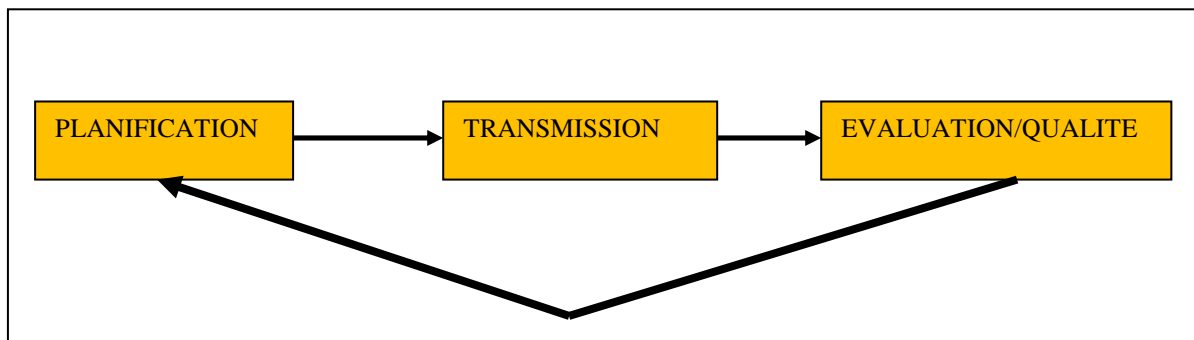
Le deuxième schéma fait apparaître les étapes institutionnelles du développement et de la diffusion d'un programme¹⁴⁸⁷:

¹⁴⁸⁷ DEPOVER Christian et NOEL Bernadette : *Le curriculum et des logiques, Une approche conceptualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*, Série Références, l'HARMATTAN, Paris, 2005, p 167.



Enfin, malgré la pertinence des dernières représentations, nous les complétons avec ce schéma (*dit « continuum »*), qui, en plus d'une appréhension simple et systémique de la programmation, nous permet de faire apparaître un nouveau paramètre curriculaire essentiel : l'évaluation¹⁴⁸⁸ :

¹⁴⁸⁸Conseil de l'Europe : *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, guide pour les utilisateurs*, Politiques linguistiques, éditions du Conseil de l'Europe, 2002, p 176. En effet, plus le système d'évaluation de l'apprentissage sera précis et performant, plus on pourra favoriser, dans un pays donné, l'émergence d'une éducation de qualité. En outre, on pourra déterminer encore mieux, par la même occasion, les contenus des programmes.



Mais tous les systèmes éducatifs ne vont pas fonctionner de la même manière dans le processus de mise en place du curriculum. C'est pourquoi, l'Attaché devra s'informer des modalités prévues par l'administration dans le pays accréditaire. C'est d'ailleurs ce que nous proposons, à la suite :

II/ Les programmes de français de 1983 et de 1989 en Colombie.

A/ Références administratives.

Programmes de 1983¹⁴⁸⁹.

Cadre légal.

. Décret 3731 du 24 décembre 1981 du MEN (*enseignement obligatoire du français*).

. Résolution numéro 21651- 6 décembre 1983.

Dénomination officielle : programmes de français, niveaux 10 et 11 de l'éducation moyenne.

Programmateurs : Institut Electronique de Langue¹⁴⁹⁰. Des experts français ont collaboré à la conception de ce programme mais aussi l'Attaché pédagogique de l'Ambassade de France de Bogotá.

Programmes de 1989.

Cadre légal : Décret 1002 de 1984 du MEN (*enseignement obligatoire du français*), Résolution non précisée.

Dénomination officielle : programmes de français des niveaux 6, 7, 8, 9 de l'éducation basique secondaire et des niveaux 10 et 11 de l'éducation moyenne, lignes générales de 1989.

¹⁴⁸⁹ Ces deux programmes de 1983 et 89 ont été (*re*)trouvés dans le Centre de documentation du Ministère de l'Education Nationale colombienne. La bibliothécaire a d'ailleurs souligné notre chance de pouvoir consulter ces documents qui n'ont plus aucune utilité dans ce ministère.

¹⁴⁹⁰ Institut dépendant du MEN.

Programmateurs : Institut Electronique de Langue, Bureau linguistique et audio-visuel de l’Ambassade. On signale la collaboration d’autres experts français et colombiens. En effet, la conception de programme est un acte intellectuel polyvalent, d’où l’association de plusieurs types de professionnels : «*la composition des équipes chargées d’élaborer les programmes, comme le matériel d’enseignement, doit comporter un savant équilibre entre linguistes, pédagogues et cadres éducatifs (inspecteurs, chefs d’établissement, etc.) pour que la compétence de chacun puisse être prise en compte dans l’élaboration du projet*»¹⁴⁹¹. Mais les origines professionnelles précises de ces experts, et c’est une première critique, ne sont pas énoncées.

Parmi les curiosités de la coopération éducative franco-colombienne, signalons la biographie qui est proposée dans une publication didactique intitulée : «*lignes directives des curricula pour les langues étrangères*»¹⁴⁹² et dont l’objectif est «*d’établir quelques idées de base qui serviront à orienter et à aider les professeurs de langues étrangères (secondes), notamment dans les définitions concernant la progression des curricula à l’intérieur des projets éducatifs institutionnels*»¹⁴⁹³. Ce livre propose une «*didactique multilatérale*» des langues étrangères, c’est-à-dire provenant de plusieurs pays. Or les références françaises sont pour le moins curieuses¹⁴⁹⁴. Non seulement les «*grands*» spécialistes du FLE ne sont pas cités dans cette bibliographie mais ceux qui y sont cités nous sont, en ce qui nous concerne, complètement inconnus. Aucun d’entre eux, d’ailleurs, n’apparaît ni dans le *Cours de didactique du français langue étrangère*¹⁴⁹⁵ ni dans *Vingt ans dans l’évolution de la didactique des langues (1968-1988)*¹⁴⁹⁶, livres qui représentent pourtant des références en matière d’histoire du FLE.

B/ Description des contenus et organisation des programmes de français (traduction).

1983	Précisions	1989	Précisions
I/Plan d’études	Répartition horaire : 3 heures de français obligatoires à tous les niveaux d’enseignement (du 8ème au 11ème) +	I/ Objectifs généraux de l’unité de formation	Curieux sacrifice de l’oral (voir <i>infra</i> , commentaires)

¹⁴⁹¹ VIGNER Gérard : Politiques linguistiques, actions de projet et contraintes scolaires, *Etudes de linguistiques appliquées*, 1996, Vol.103, éditions des Belles Lettres, Paris, pp 357-384.

¹⁴⁹² Titre originel: *Lineamientos curriculares, idiomas extranjeros, áreas obligatorias y fundamentales*, Ministerio de Educación Nacional, Cooperativa editorial MAGISTERIO, Bogotá, 1999.

¹⁴⁹³ Traduction (libre) de : “*El presente documento tiene como finalidad plantear unas ideas básicas que sirvan de orientación y apoyo a los docentes de segundas lenguas (extranjeras) en sus definiciones referentes al desarrollo curricular, dentro de los proyectos educativos institucionales. Específicamente abordamos puntos de discusión que tienen injerencia en la pedagogía de las lenguas extranjeras*”. *Lineamientos curriculares, idiomas extranjeros, áreas obligatorias y fundamentales*, Ministerio de Educación Nacional, Cooperativa editorial MAGISTERIO, Bogotá, 1999, p 13.

¹⁴⁹⁴ Voici les auteurs et les titres cités : LENOIR Yves : *L’interdisciplinarité à l’école*, MIMEO, Université de Sherbrooke, 1997; NARCY Jean-Paul : *Apprendre une langue étrangère*, Les éditions d’organisation, Paris, 1990; RICHARD Jean-François : *Les activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Armand Colin, Paris, 1990.

¹⁴⁹⁵ CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, PUG, Paris, 2005.

¹⁴⁹⁶ COSTE Daniel, CRÉDIF, HATIER/DIDIER, Paris, 1994.

	deux heures facultatives de consolidation dans les deux derniers niveaux (10 ^{ème} et 11 ^{ème}). L'enseignement de français est divisé en 3 modules (<i>assez</i>) indépendants (A, B, C). Par exemple, le module A peut être combiné avec le C.		
II/ Objectifs généraux de l'unité de formation et conséquences	Curieux sacrifice de l'oral (<i>voir infra, commentaires</i>)	II/ Structure de l'unité de formation	. Compréhension écrite et orale . Compréhension de lecture et éléments de composition écrite . Eléments sociaux-culturels et références (<i>civilisation, littérature...</i>) ¹⁴⁹⁷ . Structures grammaticales, vocabulaire et phonétique . Evaluation
III/ Tendances dans l'enseignement de la matière et conséquences	Choix des méthodes communicatives	III/ Plan d'études de l'unité	Répartition des heures à la discrétion des départements
IV/ Un programme communicatif	Définitions des composantes ¹⁴⁹⁸ : . linguistique (<i>grammaire, phonétique...</i>) . discursive (<i>types de discours</i>) . Composante référentielle (<i>relations avec le monde</i>) . Composante socioculturelle	IV/ Tendances dans l'enseignement de la matière et conséquences	Choix des méthodes communicatives ¹⁴⁹⁹ . Quelques éléments de l'approche communicative : . Reproduction de la vie quotidienne par les exercices proposés en classe ; . la compétence communicative (<i>adaptabilité du discours</i>) passe avant la compétence grammaticale ¹⁵⁰⁰ .

¹⁴⁹⁷ « (Dans le cadre de la méthode communicative), la notion de compétence alors s'élargit par l'introduction, parmi ses éléments, des facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels... afin de mieux décrire la réalité de la communication ». Traduction libre de: « La noción de competencia se ensanchó entonces, introduciendo entre sus componentes los factores cognitivos, sociológico y socio-culturales para describir mejor la realidad de la comunicación » Programmes de 1989, « tendencias en la enseñanza e implicaciones ».

¹⁴⁹⁸ ...ou comment acquérir la « compétence de communication »? C'est à partir d'un subtil équilibre entre ces quatre « composantes essentielles », que les programmeurs ont conçu les structures des unités de formation. Donc, un programme ne peut plus être conçu à partir, exclusivement, de la composante linguistique.

¹⁴⁹⁹ Voir section IV, Programme de 1983, pour les composantes.

¹⁵⁰⁰ « L'objectif désiré dans cette approche c'est atteindre la compétence communicative, c'est-à-dire, l'usage du système linguistique de manière effective et appropriée. Avec ceci on met en relief la

			<ul style="list-style-type: none"> . Importance de la contextualisation des discours. . «<i>La langue est créée par l'individu à travers ses essais et ses erreurs</i>»¹⁵⁰¹ . Approche «<i>humanistique</i>»¹⁵⁰² .
V Une compétence de lecture	<ul style="list-style-type: none"> . C'est une compétence privilégiée (<i>voir supra</i>) dans ce programme, notamment à travers la lecture et la compréhension de textes authentiques dans une perspective «<i>communicative</i>»¹⁵⁰³ . Méthode : lectures «<i>intégrale</i>» et «<i>sélective</i>» (<i>en fonction d'un projet de lecture</i>). . Pratique (à partir de <i>textes authentiques</i>) des analyses linguistique¹⁵⁰⁴, 	V/ Habilités linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> . Compréhension et expression écrite . Stratégies de lecture¹⁵⁰⁷. . Compréhension et expression orale

compétence communicative avant celle de la grammaire». Traduction libre de: «*El objeto deseado dentro de este enfoque es lograr la competencia comunicativa, es decir, el uso del sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada. Con esto se enfatiza la competencia comunicativa antes que la gramatical*». Programmes de 1989, Section IV.

¹⁵⁰¹ Traduction de : «*El idioma es creado por el individuo a través de ensayo y error*» Nous n'avons pas résisté : c'est une belle phrase creuse mais surtout dangereuse. Comment peut-on laisser un apprenant créer une langue approximative ? Cependant, on pourrait, à l'extrême limite, percevoir, à travers elle, une certaine déviation des concepts de centration sur l'apprenant et d'approche communicative.

¹⁵⁰² Cette approche «*humanistique*» c'est, en fait, en d'autres termes, la centration sur l'apprenant : «*l'étudiant est le centre du processus éducatif et « celui-ci » doit parvenir à son cadre de référence autant dans les aspects académiques et culturels qu'à travers ses expériences*». Traduction libre de: «*El estudiante es el centro del proceso educativo y debe acudir a su marco de referencia tanto en los aspectos académicos como en los culturales y en sus mismas experiencias*». Programmes de 1989, Section IV.

¹⁵⁰³ «*L'objectif situationnel est primordial dans l'enseignement de la lecture dans l'approche communicative ; c'est-à-dire qu'il faudra toujours placer l'étudiant dans une situation de lecture authentique (lire pour trouver une définition, lire pour écrire un article...)*». Traduction libre de: «*El objetivo situacional es primordial en la enseñanza de la lectura con el enfoque comunicativo; es decir, siempre habrá que poner al estudiante en una situación de lectura auténtica (leer para encontrar una definición, leer para escribir un artículo...)*». Programmes de 1983, Section V.

¹⁵⁰⁴ **Exemple** : repérage des réseaux anaphoriques et cataphoriques dans un texte, travaux sur les connecteurs logiques (*grammaire de texte*).

	sociolinguistique ¹⁵⁰⁵ , logico-sémantique, logico-sémantique ¹⁵⁰⁶ Activités : pré-lecture (<i>pré-requis</i>), lecture, post-lecture (<i>prolongements</i>).		
VI/ Evaluation		VI/ Evaluation	Les exercices d'évaluation doivent comprendre tous les aspects de l'apprentissage d'une langue : compréhension et expression à l'écrit et à l'oral dans une perspective communicative ¹⁵⁰⁸ .
VII/ Modules (organisation modulaire)	Un module équivaut à plusieurs unités d'apprentissage. Il y a 3 modules dans cette programmation : A, B, C (<i>voir Plan d'études, Section D</i>)	VII/ Matériels et moyens éducatifs	. Livre . Documents authentiques . Moyens techniques
VIII/ Unités programmées	15 unités ¹⁵⁰⁹ (<i>sur la base de 3 heures par semaine</i>). Chaque unité comprend une série d'« <i>objectifs communicatifs</i> », des contenus et des points d'évaluation ^{1510 1511} .		
IX/ L'unité « zéro »	Eléments de motivations des élèves pour l'apprentissage du français et		

¹⁵⁰⁵ Exemple : analyse du paratexte.

¹⁵⁰⁶ Exemple : repérage des progressions thématiques.

¹⁵⁰⁷ Voir Programmes de 1983, Section V.

¹⁵⁰⁸ Les programmeurs ont prévu d'utiliser les jeux de rôle pour évaluer les élèves : «*uniques moyens qui permettent de juger la compétence de communication de l'étudiant. Dans la simulation, l'étudiant essaie de simuler qu'il fait quelque chose ; dans le jeu de rôle, l'étudiant essaie d'agir comme s'il était quelqu'un d'autre*». Traduction libre de: «*Unicos medios que permiten juzgar la competencia de comunicación del estudiante. En simulación, el estudiante trata de aparentar que hace algo; en un «jeu de rôle», el estudiante trata de actuar como si fuera otro*». Programme de 1989, Section VI.

¹⁵⁰⁹ Une unité correspond à quatre semaines de travail, soit 12 à 13 heures d'enseignement.

¹⁵¹⁰ Exemple : objectif : se saluer/se dire au revoir. Contenu (expressions) : «*bonjour, ça va ?* »...Evaluation : remplir une fiche de renseignements.

¹⁵¹¹ Dans le Programme de 1989, les programmeurs ont seulement précisé, pour chaque niveau d'étude («*grado*»), les objectifs communicatifs et les objectifs linguistiques correspondants.

	présentation du cours ¹⁵¹² .		
X/ Comment aborder un livre en fonction de la méthode « communicative » ?	Description d'astuces pour faciliter l'adoption, par l'élève de la méthode communicative.		
XI/ Matériels et moyens éducatifs	. Livre de textes. Documents authentiques (<i>écrits et oraux</i>) . Moyens techniques (<i>moyens audio-visuels...</i>)		
XII/ Eléments de production écrite	Aspect secondaire, voir supra.		

Nous allons, à la suite et dans la mesure du possible, voir en quoi les programmes proposés ont des défauts de conception. Enfin, nous proposerons quelques essais de remédiation¹⁵¹³.

C/ Quelques commentaires, critiques¹⁵¹⁴ des contenus.

1/ Matière curriculaire en présence.

Paradoxalement, le programme proposé en 1989 est moins élaboré et moins précis que celui de 1983 : on décomptait 12 aspects curriculaire en 1983 contre 8 en 1989. Ce changement peut paraître surprenant dans la mesure où les orientations générales sont les mêmes.

L'inventaire proposé par les experts franco-colombiens ne propose pas assez de compétences et notamment n'évoque pas toutes les composantes de la «*communication à communiquer langagièrément*», selon l'expression utilisée dans les référentiels européens (*voir infra, «remédiations»*).

Une autre curiosité est l'absence de référence aux autres programmations ministérielles de l'époque. Un programme, quel qu'il soit, devrait tenir compte des méthodologies générales d'apprentissage des langues proposées dans un système éducatif¹⁵¹⁵. C'est le paramètre de cohérence et le principe de modularité : «*la réflexion sur le curriculum s'insère à l'intérieur d'une visée générale de promotion de la diversification linguistique. Ce qui implique que l'enseignement/apprentissage des/ d'une langue soit aussi pensé en relation à ce que le système de formation prévoit pour d'autres langues...*»¹⁵¹⁶. Cette

¹⁵¹² C'est la seule fois, dans cette programmation que l'on évoque véritablement (*grammaire comparée*) la langue maternelle des apprenants : correspondances syntaxique, phonétique...et différences.

¹⁵¹³ Nous renvoyons aussi à l'Annexe 39 qui présente un questionnaire très simple et pratique sur la conception des programmes de langue. Ce travail peut représenter aussi une remédiation.

¹⁵¹⁴ ...même si nous avons déjà procédé à des critiques partielles.

¹⁵¹⁵ Même dans nos propres systèmes éducatifs, les élèves apprennent plusieurs langues avec des méthodes, parfois, radicalement différentes alors que les méthodes devraient converger («*approche intégrée*»). Résultat : les élèves adoptent des stratégies d'apprentissage différentes, comme si c'était des matières très différentes alors qu'elles devraient être perçues comme proches.

¹⁵¹⁶ COSTE Daniel : Curriculum et pluralité, *Etudes de linguistique Appliquée, Langues et curriculum : contenus, programmes et parcours*, numéro 98, avril-juin 1995, pp 69-82.

remarque est d'autant plus valable que les systèmes éducatifs font de plus en plus la promotion du bi et du multilinguisme.

Enfin, si l'on avait eu à rédiger la partie consacrée aux objectifs généraux d'un programme de français, nous aurions insisté sur une réelle perspective actionnelle de l'apprentissage/enseignement d'une langue : *«cette orientation est la marque des travaux du Conseil de l'Europe depuis le début des années 70 ; elle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer»*¹⁵¹⁷. Or les programmeurs colombiens mais surtout français (ceux du BCLE) pouvaient déjà avoir accès aux travaux européens. Pourtant, nous ne relevons, aucune mention directe de ce type d'approche dans les programmations auxquelles ils ont participé. Cependant, on peut retrouver, parfois, dans cette programmation, un peu de l'esprit «pragmatique» du Conseil de l'Europe : *«l'inventaire (du programme) est défini à partir des fonctions de communication (actes de parole) et non à partir d'une progression grammaticale, c'est-à-dire que l'apprentissage linguistique est assujéti aux actes de parole»*¹⁵¹⁸.

2/ Profil d'entrée de l'apprenant et sacrifice de l'oral.

Le profil proposé des étudiants de français nous semble très sommaire. On n'évoque pas, par exemple, leur style d'apprentissage. Or les étudiants colombiens, pour des raisons socioculturelles, n'apprennent pas de la même manière que les élèves français. On a tendance, en Colombie, à utiliser, pour évaluer les connaissances des élèves, les QCM. Cette caractéristique aurait dû influencer, à un moment ou à un autre, la conception des programmes franco-colombiens de français.

Les programmeurs recherchent, comme il se doit, les besoins des étudiants en fonction de leur usage futur de la langue : *«considérant que l'étudiant bachelier aura peu d'occasion d'utiliser le français comme moyen de communication oral et que, au contraire, il devra extraire de l'information écrite en raison de la grande quantité de matériel qui lui arrive et qui peut lui être indispensable d'assimiler, il nous a semblé essentiel de développer la compétence en lecture»*¹⁵¹⁹. Mais ces précisions démontrent en même temps à quel point les programmeurs ne sont pas très conséquents dans leur choix méthodologiques. En effet, on ne peut sacrifier la dimension orale de l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante tout en se réclamant de la méthode communicative (voir les sections III et IV du programme de 1983).

¹⁵¹⁷ Conseil de l'Europe : *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Guide pour les utilisateurs*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2001, p 15.

¹⁵¹⁸ Traduction de: *« El inventario se define en términos de funciones de comunicación (actos de habla) y no en base a una programación gramatical; es decir, el aprendizaje lingüístico está supeditado a los actos de habla »*. Programmes de 1989, Section IV.

¹⁵¹⁹ Traduction libre de: *« Teniendo en cuenta que el estudiante de bachillerato tendrá pocas oportunidades de utilizar el francés como medio de comunicación oral y que, por el contrario, se verá enfrentado con frecuencia a extraer información escrita, por la gran cantidad de material que le llega y que le puede ser indispensable asimilar, nos pareció esencial desarrollar la competencia de lectura »*. Programmes de 1983 et de 19989 : *« objectifs généraux de l'unité de formation et conséquences »*, Programmes de 1989, *« objectifs généraux »*.

Toujours dans le programme de 1983, les experts précisent qu'«on accordera plus d'importance à l'habilité réceptive. En effet, on peut presque affirmer que la capacité à produire un texte, autant à l'oral qu'à l'écrit, ne sera pas celle que l'étudiant va utiliser le plus dans sa vie professionnelle ou personnelle»¹⁵²⁰. Les concepteurs partent encore donc du principe très contestable que les étudiants resteront en Colombie. Autre curiosité de cette programmation de 1983, les concepteurs ont même «calculé» les pourcentages que l'on doit prévoir pour quelques habilités linguistiques. Ce qui donne :

	Module A		Module B		Module C	
Aspect oral (écoute/expression)	50%	30%	30 à 40%	30 à 40%	60 à 70%	60 à 70%
Aspect écrit (lecture/écriture)	50%	70%	60 à 70%	60 à 70%	30 à 40%	30 à 40%

Nous ne comprenons pas comment ces pourcentages ont été obtenus et encore moins si l'on considère qu'ils ont été établis en fonction de postulats linguistiques douteux.

Les Programmes de 1989 (Section IV) vont confirmer ces approches si particulières de l'apprentissage d'une langue. En effet, les experts estiment que «rarement, l'étudiant colombien aura à produire des textes en français, oraux ou écrits, dans sa vie quotidienne en Colombie». Ailleurs, ils précisent que : «en conformité avec l'orientation générale des présentes directives curriculaires, il nous paraît nécessaire de donner plus de poids à la compréhension qu'à l'expression écrite»¹⁵²¹. Fidèles à leurs méthodes, ils ont même affiné les pourcentages des répartitions des habiletés linguistiques qu'ils avaient obtenus en 1983, en précisant, cette fois-ci, ceux assignés spécifiquement à la compréhension et à l'expression (écrit et oral) :

Habiletés	1ère année	2ème	3ème	4ème	5ème	6ème
C.O. ¹⁵²²	30%	25%	25%	25%	20%	20%
E.O. ¹⁵²³	20%	25%	25%	25%	20%	20%
C.E. ¹⁵²⁴	40%	35%	30%	25%	30%	35%
E.E. ¹⁵²⁵	10%	15%	20%	25%	30%	25%

	1ère année	2ème	3ème	4ème	5ème	6ème
Réception (CO-CE)	70%	60%	55%	50%	50%	55%

¹⁵²⁰ Traduction libre de: «...Se dará mayor importancia a la habilidad receptiva. En efecto, se puede dar por casi seguro que la capacidad de producción, tanto oral que escrita, no será la que el estudiante utilizará más en su vida profesional o personal». Programmes de 1983, section « objectifs généraux de l'unité de formation et conséquences », et Programmes de 1983, section « objectifs généraux ».

¹⁵²¹ Traduction libre de: «De conformidad con la orientación general de los presentes lineamientos, nos parece necesario dar más énfasis a la comprensión que a la expresión escrita». Programmes de 1989, Section V.

¹⁵²² Compréhension Orale.

¹⁵²³ Expression Orale.

¹⁵²⁴ Compréhension Ecrite.

¹⁵²⁵ Expression Ecrite.

Production (EO/EF)	30%	40%	45%	50%	50%	45%
--------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Mais, pour conclure, qui peut vraiment décider, à la place des élèves, de l'usage qu'ils feront de la langue qu'ils apprennent, comme si leur vie devait se poursuivre obligatoirement dans un pays hispanophone ? Il est très curieux que des experts, qui plus est, français, n'aient pas pensé qu'un étudiant, après avoir passé six ans à étudier notre langue, n'ait pas sérieusement envisagé de poursuivre ses études en France ou dans un pays francophone.

3/ La langue des apprenants.

Tenir compte de la langue des apprenants dans un programme, c'est favoriser la diffusion de notre langue. En effet, leur repère linguistique majeur c'est leur langue maternelle. D'ailleurs, certains théoriciens partent de la proximité linguistique de deux langues pour construire un curriculum¹⁵²⁶. C'est pourquoi, les premières activités que l'on pourrait proposer à des apprenants, consisteraient en des exercices qui leur permettraient de mobiliser leurs savoirs latents dans la langue cible¹⁵²⁷. Or c'est seulement dans l'unité zéro que les programmeurs franco-colombiens font référence à la langue maternelle des apprenants. On ne peut se revendiquer aussi fortement de la méthode communicative en ignorant, en même temps, la langue naturelle des apprenants. Les programmes de français et notamment les exercices prévus, seront d'autant plus efficaces s'ils tiennent compte des différences grammaticales entre la langue maternelle et la langue cible. Nous choisirions donc systématiquement des exercices où les manipulations syntaxiques sont délicates pour un hispanophone. Cependant, un autre problème pourrait être évoqué: l'équipe d'experts franco-colombiens chargée d'établir les programmes de français comportait-elle assez de (vrais) bilingues¹⁵²⁸ pour pouvoir concevoir ce genre d'exercices?

L'idéal serait, bien sûr, de disposer, notamment dans les pays où les sections bilingues françaises sont bien développées, d'un fonctionnaire local responsable des enseignements bilingues: *«ce serait là un interlocuteur privilégié pour nos postes et un effet d'affichage important de la vitalité de notre coopération. Il va sans dire qu'il est indispensable que dans nos SCAC il y ait toujours un attaché de coopération chargé de suivre attentivement ce dossier clé»*¹⁵²⁹. D'ailleurs, si un projet de curricula de langue était en cours entre la France et un autre pays, les difficultés ne seraient pas négligeables car il faudrait: **i/** élaborer des programmes non seulement conformes aux objectifs culturels de chaque pays impliqué mais également respectueux des valeurs éducatives respectives; **ii/** se mettre d'accord sur des directives didactiques mais aussi sur des pratiques pédagogiques, d'où le recours au concept dit de *«pédagogie d'équilibre»* qui consiste en: *«l'élaboration d'un véritable esprit de*

¹⁵²⁶ DABENE Louise: Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculum vitæ ? *Etudes de linguistique Appliquée, Langues et curriculum : contenus, programmes et parcours*, numéro 98, avril-juin, Paris, 1995, pp 103-111.

¹⁵²⁷ Un élève hispanophone a des connaissances latentes en grammaire française.

¹⁵²⁸ Niveau C2 dans les deux langues.

¹⁵²⁹ *La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'union européenne (1995-2004)*, op.cit.

l'enseignement bilingue (qui) est le fait d'une confrontation permanente des conceptions et des pratiques de travail de professeurs d'horizons différents. L'équilibre, lorsqu'il est obtenu, est d'une grande richesse. Or la tentation du repli sur soi, c'est-à-dire sur les pratiques nationales des uns et des autres. (Ce qui entraîne) un risque de dispersion pédagogique¹⁵³⁰».

4/ Rôle de l'enseignant.

Aucun mot sur les enseignants dans ces programmes de français. Et pourtant, c'est bien eux leurs exécutants principaux. Ils sont responsables de leur dernière phase. Ainsi, leur contribution à leur élaboration devrait être plus conséquente. Les enseignants, pour reprendre une curieuse image utilisée par des experts européens, sont les «*entonnoirs par où coule le programme*»¹⁵³¹. Par ailleurs, Ils seraient particulièrement précieux pour recueillir des données que des experts ministériels pourraient, ensuite, transformer en indicateurs fiables, susceptibles d'aider à la conception de nouveaux programmes. Par exemple, si l'on prenait la peine d'élaborer une enquête pédagogique auprès de tous les enseignants du français en Colombie, nous sommes persuadé que de nouvelles idées pédagogiques apparaîtraient et permettraient de rendre les programmes de français d'autant plus appréciées par les enseignants. Mais de nombreux attachés semblent préférer former les professeurs plutôt que les écouter¹⁵³².

5/ Les TICE.

Les TICE, en 1989, n'avaient pas vraiment fait leur apparition dans le domaine de l'apprentissage/enseignement des langues. Désormais, on ne peut plus concevoir un programme, a fortiori de langue vivante, sans avoir prévu l'usage, par les apprenants, des nouvelles technologies de l'information et de communication, ceci d'autant plus qu'elles facilitent la pratique de nombreuses activités et notamment les activités interactives¹⁵³³.

D/ Remédiations¹⁵³⁴.

1/ Profil d'entrée de l'apprenant.

Les programmes européens proposent une centration sur l'apprenant, ce qui suppose la formation des enseignants à cette méthode¹⁵³⁵ et un profilage

¹⁵³⁰ Propos de Monsieur ALLAIN (*Professeur-coordonateur à Olomouc*) : *Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*, , Actes, septembre 1992, MAEE, Paris, p 180.

¹⁵³¹ Conseil de l'Europe : *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, guide pour les utilisateurs*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2001, p 201.

¹⁵³² Cependant, dans les programmes généraux de langue de 1999 les experts colombiens prennent (*enfin*) en compte la formation continue des enseignants. *Lineamientos curriculares, idiomas extranjeros, áreas obligatorias y fundamentales*, MEN-Magisterio, 1999, p 67.

¹⁵³³ Liste d'outils qui peuvent entrer dans l'enseignement/apprentissage des langues : Télévision (*programmes*), vidéos (*films, reportages...*), courrier électronique (*échanges avec d'autres apprenants*), hypertexte, salons de discussion (*idem*), vidéoconférence (*idem + professeurs*), Internet (*sites dédiés à l'apprentissage du français, dictionnaire en ligne, sites d'autoévaluation*), DVD (*cours*), Traitement de texte, correcteurs d'orthographe et de grammaire.

¹⁵³⁴ A partir, essentiellement, des postulats du CECR.

scientifique des élèves. Cette prise en compte de l'apprenant représente un des principes de base des politiques linguistiques européennes. A cette fin, les concepteurs européens encouragent les planificateurs à se poser les questions préalables suivantes¹⁵³⁶ :

- a- *Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue ?*
- b- *Qu'a-t-il besoin d'apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ces fins ?*
- c- *Qu'est-ce qui le pousse à vouloir apprendre ?*
- d- *Qui est-il (âge, sexe, milieu social, niveau d'instruction) ?*
- e - *Dans quelle mesure a-t-il accès à des manuels, des outils informatiques d'apprentissage (Internet, ordinateur...) ?*
- f- *Combien de temps peut-il consacrer à l'apprentissage ?*¹⁵³⁷.

En fonction des réponses à ces questions sur l'apprenant, le programmeur aura déjà des pistes pour construire quelques directives de son programme. En outre, un profilage réussi permettra aux programmeurs de prévoir d'autant mieux des phases auto-évaluatives : «*on peut considérer le Portfolio européen des langues (PEL) comme une suite logique du CECR avec son souci d'apporter aux apprenants une aide cohérente avec les principes de centration sur l'apprenant*»¹⁵³⁸.

Le profil de sortie (somme des savoirs, des savoir faire, savoir être acquis à la fin du (des) cycle(s) scolaire(s) prévu(s) dans la scolarité de l'apprenant).

Un programme doit prévoir les moyens d'évaluer et de comparer les profils d'entrée et de sortie des apprenants de français à l'aide d'indicateurs quantitatifs fiables. Les programmes franco-colombiens n'avaient pas prévu de profil de sortie¹⁵³⁹.

2/ Contextes d'usage de la langue.

Nous rappelons que les programmeurs franco-colombiens ne définissent pas assez les cadres dans lesquels les apprenants seront censés exercer leurs capacités linguistiques, ce qui rend leur programmation floue et hasardeuse. En revanche, le CECR a prévu une approche très rigoureuse des contextes d'apprentissage. La démarche intellectuelle est simple : plus les contextes seront définis, plus les programmes seront non seulement précis mais surtout

¹⁵³⁵ «*Les enseignants jouent un rôle central dans l'organisation et la diffusion des possibilités d'apprentissage des langues et doivent être également associés aux décisions concernant la conception des programmes et des cours*». Conseil de l'Europe : *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, guide pour les utilisateurs*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2001, p 201.

¹⁵³⁶ Conseil de l'Europe : *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, Didier, 2000, «*Avertissement*», p 4.

¹⁵³⁷ Le profil proposé par les programmes franco-colombiens est loin d'être aussi précis. En effet, il manquerait les points : c, d, e, f.

¹⁵³⁸ Conseil de l'Europe : *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Guide pour les utilisateurs*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2001, p 204.

¹⁵³⁹ A ce propos, nous ne connaissons pas d'enquêtes internationales qui évaluent les connaissances des élèves des lycées français et des Alliances Françaises.

pragmatiques et donc « *communicatifs* ». A cette fin, les auteurs du CECR ont conçu les paramètres curriculaires suivants : **i/** les domaines d'usage d'une langue (*ou sphères d'activité*¹⁵⁴⁰) : *sphère personnelle, publique, professionnelle, éducative*; **ii/** les situations (*lieu, acteurs...*); **iii/** les conditions et contraintes (*physiques, sociales...*); **iiii/** les tâches communicatives (*utilisations ludique, esthétique de la langue...*); **v/** les thèmes de communication.

3/ Activités et stratégies.

Si le programmeur a bien défini les contextes d'usage de la langue, il prévoira d'autant mieux les activités¹⁵⁴¹ qui permettront à l'apprenant d'adopter les stratégies¹⁵⁴² adéquates, c'est-à-dire des lignes de conduite linguistique particulières qui permettront une efficacité maximale dans le processus d'apprentissage : « *le progrès dans l'apprentissage d'une langue apparaît mieux dans la capacité de l'apprenant à s'engager dans une activité langagière observable et à mettre en œuvre des stratégies de communication. En conséquence, elles constituent une base pour l'étalonnage de la capacité langagière* »¹⁵⁴³. En effet, les activités prévues dans les programmes de langue doivent permettre aux élèves d'« *exercer certaines démarches intellectuelles*¹⁵⁴⁴ *et (de) manifester certaines attitudes*¹⁵⁴⁵ *dans des situations qu'il rencontrera ultérieurement. Pour ce faire, les élèves auront besoin d'opérateurs intellectuels (connecteurs logiques...) et d'opérateurs affectifs*^{1546, 1547} ».

Vu la complexité du processus curriculaire, le programmeur aura donc intérêt à concevoir les phases de son programme en utilisant le tableau suivant¹⁵⁴⁸.

¹⁵⁴⁰ « Si l'on sait dans quel(s) domaine(s) l'apprenant utilisera la langue, on pourra choisir les thèmes, les activités, les tâches et les textes ». Conseil de l'Europe : *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Guide pour les utilisateurs*, op.cit., p 204. La définition du/des domaines est un des pivots de la programmation.

¹⁵⁴¹ Le CECR prévoit quatre activités langagières communicatives : **i/** activités de réception (*oral/écrit*) : *compréhension générale et spécifique (émission de radio, lecture...)*; **ii/** activités d'interaction (*oral/écrit*) : *conversation, correspondance...* ; **iii/** activités de production (*oral/écrit*) : *monologue, écriture...iv/* activités de médiation (*oral/écrit*) : *traduction...*Pour chaque fonction discursive, les auteurs fournissent le lexique, voire les structures grammaticales appropriées, ce qui facilite la programmation (*voir référentiels*).

¹⁵⁴² Le CECR définit quatre stratégies : **i/** planification; **ii/** exécution; **iii/** évaluation; **iv/** remédiation.

¹⁵⁴³ Conseil de l'Europe : *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, Didier, 2000, p 48.

¹⁵⁴⁴ Exemples de démarches intellectuelles: *traiter de l'information, concevoir une action, choisir, communiquer, résoudre des problèmes, juger ou évaluer...*

¹⁵⁴⁵ Exemples d'attitudes : *trouver des relations dans l'environnement, prendre des initiatives, s'adapter...*

¹⁵⁴⁶ Exemples d'opérateurs socio-affectifs : *échelle de valeurs, formation de convictions...*

¹⁵⁴⁷ (d)'HAINAUT Louis: *Des fins aux objectifs de l'éducation*, op.cit., p 96.

¹⁵⁴⁸ Conseil de l'Europe : *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, Didier, 2000, chapitre 4.

Activités/Stratégies	Planification	Exécution	Evaluation	Remédiation
Production	Exemple (niveau B2) : l'apprenant est capable de planifier ce qu'il va dire			Exemple (niveau C2) : l'apprenant peut revenir sur une difficulté et restructurer son propos
Réception		Exemple (niveau C1) : l'apprenant est habile à utiliser les indices contextuels, grammaticaux et lexicaux pour en déduire une attitude...		
Interaction		Exemple (niveau C1) : l'apprenant peut relier habilement sa propre contribution à celle d'autres interlocuteurs		
Médiation			Exemples : vérifier la cohérence de deux textes...	

A partir de ce tableau, les programmeurs décideront de l'importance ou non d'une activité ou d'une stratégie linguistique en fonction des besoins des élèves, de leurs propres conceptions didactiques en linguistique¹⁵⁴⁹, des contextes locaux (*régulations locales*¹⁵⁵⁰) : «*qu'il s'agisse de «savoir faire» ou de «composante pragmatique» ou de stratégie, ou d'activités de réception, on a affaire, à chaque fois, à des dimensions sur lesquelles un curriculum peut mettre ou non l'accent, qu'il (le programmeur) peut poser là comme un objectif, là comme moyen, là comme un pré requis*»¹⁵⁵¹.

Cependant, un programme encore plus complet devrait prévoir des activités qui permettraient aux apprenants d'exercer leurs appréhensions cognitives et socio-affectives des réalités¹⁵⁵², soit, mais aussi d'exercer leurs compétences pragmatiques (*actes de langage*) en fonction : **il** des orientations curriculaires

¹⁵⁴⁹ Comme on l'a déjà évoqué, des experts en linguistique peuvent construire des curricula en fonction de la proximité linguistique entre L1 et L2.

¹⁵⁵⁰ Certains apprentissages linguistiques sont voués à la prise en compte des particularités locales : langues indigènes, créoles....

¹⁵⁵¹ COSTE Daniel : *Curriculum et pluralité*, Etudes de linguistique Appliquée, *Langues et curriculum : contenus, programmes et parcours*, numéro 98, avril-juin 1995, pp 69-82.

¹⁵⁵² C'est d'ailleurs cette même trilogie de l'apprentissage qui est reprise par les concepteurs colombiens des nouveaux programmes de langue : «*l'apprentissage est un processus de construction de capacités cognitives, affectives et sociales*». *Lineamientos curriculares, idiomas extranjeros, áreas obligatorias y fundamentales*, MEN-Magisterio, 1999, p 28.

nationales («valeurs» et objectifs¹⁵⁵³); **ii/** des exigences de la discipline enseignée; **iii/** et...de leur niveau.

4/ Compétences visées, composantes.

Quelles compétences l'apprenant doit-il mobiliser pour être capable de produire des actes de communication de plus en plus complexes ? Comment arrive-t-on à être un locuteur compétent ? Le CECR propose les compétences langagières suivantes :

Compétences générales individuelles¹⁵⁵⁴.

- . Savoir (*culture générale, savoir socioculturel, conscience interculturelle*).
- . Savoir-faire (*aptitudes pratiques et interculturelles, démarches intellectuelles ; niveau cognitif*).
- . Savoir-être (*attitudes, valeurs, croyances, traits de personnalité... ; niveau socio-affectif*).
- . Savoir-apprendre (*capacité à observer, à participer et à intégrer*).

Compétence culturelle¹⁵⁵⁵ : cette compétence fait apparaître de nouveaux savoirs : savoirs socioculturels, savoir-faire interculturels...qui sont de nature à créer chez l'apprenant «*une personnalité interculturelle*». Nous sommes de nouveau très loin des visées de la programmation franco-colombienne.

Compétence à communiquer langagièrément¹⁵⁵⁶.

Le CECR a prévu trois composantes :

- . Composante linguistique : *compétences lexicale, grammaticale, phonologique, orthographique*.
- . Composante sociolinguistique : *connaissances des normes sociales de l'utilisation d'une langue*.
- . Composante pragmatique : *capacité à mobiliser des ressources en langue en fonction des situations (acte de parole)*. Une des grandes originalités des référentiels est d'avoir abordé la notion de « *compétence pragmatique* » qui permettra au locuteur de rendre «*son français*» plus adaptable aux nombreuses possibilités qu'offre le quotidien.

E/ L'évaluation nationale des apprenants de français.

La question de l'évaluation est primordiale. Nous allons l'aborder, non en fonction d'un programme de français précis mais en analysant les évaluations

¹⁵⁵³ Tous les pays n'ont pas les mêmes références concernant les valeurs éducatives à inculquer aux élèves, ils n'ont pas non plus les mêmes objectifs.

¹⁵⁵⁴ (D'après) le Conseil de l'Europe : *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, Didier, 2000, pp 82-86.

¹⁵⁵⁵ La compétence culturelle, compétence non linguistique, représente une des originalités des référentiels européens.

¹⁵⁵⁶ Le programme franco-colombien recensait, dans le cadre de la « *compétence de communication* », les quatre composantes suivantes : *composantes linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle*.

nationales colombiennes de français (*épreuves de l'ICFES*¹⁵⁵⁷) qui étaient organisées depuis 2000 et que les étudiants devaient passer avant d'entrer à l'université.

Selon l'ICFES, toujours en 2000, **1,5%**¹⁵⁵⁸ des élèves qui ont passé les évaluations en langues étrangères ont choisi l'allemand et le français. **98,5 %** ont choisi l'anglais. La «*présence*» du français était pour le moins fragile. D'ailleurs, depuis deux ans, l'ICFES ne propose plus d'épreuves en français. Le pourcentage mentionné ci-dessus lui donne raison. Nous rappelons que les élèves qui veulent apprendre le français ne peuvent plus le faire que dans le cadre des établissements privés bilingues¹⁵⁵⁹ ou en ayant recours à l'éducation informelle. C'est ce que constatent les experts de l'ICFES : « *les étudiants qui préfèrent ces deux dernières langues (français et allemand) viennent, dans la majorité des cas, des collèges bilingues ou suivent des cours intensifs de langue*¹⁵⁶⁰ ». Mais, quand on a connaissance des anciennes épreuves de français de l'ICFES¹⁵⁶¹ on ne peut qu'être déçus. Le niveau exigé était plutôt modeste, surtout si l'on considère qu'elles avaient été prévues pour de futurs universitaires.

La conception des épreuves.

Au niveau de la méthodologie, les experts colombiens estiment que les performances des élèves peuvent être évaluées¹⁵⁶² à travers trois types d'«*actes linguistiques*» : interprétation, explication-argumentation, production¹⁵⁶³.

¹⁵⁵⁷ Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior

¹⁵⁵⁸ *Evaluación por competencia: lenguaje, idioma extranjero-inglés*, Pruebas de estado, ICFES-MAGISTERIO, Bogotá, 2004, p 141.

¹⁵⁵⁹ ...mais les frais d'écolages de ces collèges et lycées sont prohibitifs pour une majorité de Colombiens. La langue française devient de ce fait réservée à une élite. Reste à savoir si cette situation respecte le principe d'une diffusion universelle de notre langue ?

¹⁵⁶⁰ *Evaluación por competencia: lenguaje, idioma extranjero-inglés*, Pruebas de estado, ICFES-MAGISTERIO, Bogotá, Colombia, 2004, p 141. Traduction libre de: «*Los estudiantes que prefieren estos dos últimos idiomas son, en la mayoría de los casos, de colegios bilingües o con enseñanza intensiva del idioma*».

¹⁵⁶¹ Voir Annexe 40.

¹⁵⁶² Le CECR prévoit 13 types d'évaluation.

¹⁵⁶³ MONTENEGRO ALDANA Ignacio Abdón: *Camino a la universidad, nuevo ICFES, evaluación de competencias básicas*, Cooperativa editorial Magisterio, Bogotá, 2000, p 10 (*traduction libre du tableau proposé par les auteurs*).

Types	Description	Actions spécifiques
Interprétatives	Compréhension de l'information dans n'importe quel système de symboles ou de formes de représentation	Interpréter des textes : - comprendre des propositions et des paragraphes - Identifier des arguments, des exemples, des contrexemples, et des démonstrations - comprendre des problèmes - Interpréter des tableaux, des tables, des dessins et des schémas - Interpréter des cartes, des plans et des modèles
Argumentatives	Explication et justification d'énoncés et d'actions	.Expliquer pourquoi, comment et à quelle fin .Démontrer une hypothèse .Vérifier des faits .Agencer des concepts .Défendre des conclusions
Propositives	Production et création	.Exposer et résoudre des problèmes .Formuler des projets .Créer des hypothèses .Découvrir des régularités .Proposer des généralisations .Construire des modèles

Mais les QCM, par définition sommaires et peu sophistiqués, ne permettent pas, à notre avis, une évaluation correcte des ces trois performances linguistiques. Cette contradiction entre la méthode et les moyens de l'évaluation n'empêche pas les auteurs des épreuves de se réclamer, en outre, de la méthode communicative : « *la principale compétence qu'on essaie de développer dans la partie « Langage » est la compétence communicative comprise comme la capacité à comprendre et interpréter divers types de textes*¹⁵⁶⁴ ». Cette définition de la méthode communicative est pour le moins restreinte. En effet, toute approche communicative ne devrait-elle pas prévoir, y compris dans le cadre d'une évaluation, au moins un véritable exercice d'expression : « *l'évaluation de la performance exige de l'apprenant qu'il produise un échantillon de discours oral ou écrit* »¹⁵⁶⁵ ? Or peut-on considérer les QCM proposés dans ces épreuves de l'ICFES comme de véritables exercices d'expression? Le véritable moyen d'évaluer les compétences communicatives d'un élève c'est l'entretien, ce qui représente un exercice de niveau bien supérieur à celui proposé par un QCM : « *un entretien exige plus de « performance » qu'un texte lacunaire et un texte lacunaire, à son tour, exige*

¹⁵⁶⁴ Traduction libre de: « *La principal competencia que se intenta desarrollar en Lenguaje es la competencia comunicativa entendida como la capacidad para comprender e interpretar diversos tipos de textos* ». MONTENEGRO ALDANA Ignacio Abdón, *Camino a la universidad: el nuevo examen del ICFES, evaluación de competencias básicas*, Cooperativa editorial Magisterio, Bogotá, 2000, p 18.

¹⁵⁶⁵ Conseil de l'Europe : *Un Cadre Européen Commun d'apprentissage pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, Didier, 2000, p142.

plus de «performance» qu'un QCM...c'est ainsi qu'on utilise le terme de performance au sens de production langagière»¹⁵⁶⁶.

Au-delà des aspects didactiques, on pourrait souligner le manque de sérieux dans la conception des épreuves en français, voire émettre des doutes sur le niveau en français de certains de ses concepteurs : on y trouve, en effet, et assez fréquemment, non seulement des curiosités logiques mais aussi des fautes d'orthographe¹⁵⁶⁷. Dans ces conditions, on peut même légitimement se demander si cette épreuve constituait un véritable test de langue pour des futurs bacheliers¹⁵⁶⁸. Dans ce curieux contexte, on comprend encore moins une des obsessions de la politique linguistique du Poste de Bogotá qui est le rétablissement de l'épreuve de français dans les épreuves de l'ICFES : «*Il (ACPE) travaille avec le Men au rétablissement de l'épreuve de langue française dans l'examen d'entrée à l'université*¹⁵⁶⁹».

Conclusion.

Savoir analyser un programme de langue ou plus particulièrement de français constitue bien un savoir professionnel majeur de l'Attaché de Coopération pour le Français. Mais il faut aussi, en fonction des résultats de cette première étape, savoir proposer des remédiations. En effet, si les remédiations proposées sont pertinentes et contextualisées, elles pourraient même améliorer l'expansion de notre langue dans le système éducatif. Un mauvais programme de français n'intéressera pas les institutions éducatives, ni, d'ailleurs, les élèves...

Chapitre 11 :

«Le bon administrateur de l'éducation est un hybride de l'idéaliste, du pragmatique et du politique»¹⁵⁷⁰.

L'analyse du système éducatif colombien.

Introduction.

¹⁵⁶⁶ Conseil de l'Europe : *Un Cadre Européen Commun d'apprentissage pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, Didier, 2000, p142.

¹⁵⁶⁷ Voir Annexe 40.

¹⁵⁶⁸ A titre anecdotique, à l'époque de la disparition du français, les fonctionnaires français du Lycée français et de l'Ambassade se lamentaient de cette suppression mais on peut se demander s'ils avaient réellement pris connaissance des épreuves en question.

¹⁵⁶⁹ Profil de l'ACE de Bogotá, *Transparence 1*, 2008.

¹⁵⁷⁰ COOMBS Philip H. : *Qu'est-ce que la planification de l'éducation ?* IPEE-UNESCO, Paris, 1970, p 39.

L'analyse d'un système éducatif¹⁵⁷¹ représente aussi un des savoir faire professionnels majeurs de l'Attaché de Coopération pour le Français qu'il ait ou non à sa charge la coopération éducative¹⁵⁷², à tel point qu'on devrait aussi exiger la maîtrise de cette compétence dans le processus de sélection du MAEE. Les pouvoirs administratifs locaux peuvent demander au Poste français, dans le cadre des accords diplomatiques, tout type d'intervention dans leur système éducatif. L'Attaché doit pouvoir rapidement proposer des solutions aux problèmes locaux. Il devra donc connaître parfaitement le système dans lequel il va intervenir pour ne pas proposer des actions biaisées et décontextualisées. Il en va de notre crédibilité. Ces interventions pourraient, à plus ou moins long terme, accroître notre influence sur les politiques linguistiques et éducatives locales. La langue et la culture françaises seraient bénéficiaires. C'est pour ces raisons objectives et incontestables que nous allons proposer une analyse du système éducatif colombien et, plus particulièrement, des secteurs du primaire et du secondaire. Le secteur du supérieur sera traité dans un chapitre que nous consacrerons à la coopération universitaire (*chapitre 12*). Notre étude nous permettra¹⁵⁷³ : **i/** de comprendre la genèse des systèmes éducatifs et des politiques éducatives ; **ii/** de décrire le dispositif décisionnel du système éducatif colombien; **iii/** de comprendre les missions politiques générales qui lui ont été assignées par la Constitution ; **iv/** d'évoquer les aménagements prévus par les différentes réformes réalisées par les gouvernements colombiens successifs; **v/** de décrire les performances du système éducatif colombien à l'aide d'une sélection d'indicateurs.

I/ La genèse des systèmes éducatifs et des politiques éducatives.

A/ Genèse du système éducatif.

D'un point de vue systémique, il semble difficile de diffuser le français au sein d'un système dont on ne connaîtrait pas la genèse et les rouages administratifs : *« Il ne suffit pas de vouloir que le français soit enseigné dans le système éducatif du pays-cible, encore faut-il être en mesure d'analyser la situation qui permet cet enseignement, et les enjeux réels de la demande quand elle existe »*¹⁵⁷⁴. Non seulement l'ACPF devrait connaître les modalités de fonctionnement du système éducatif local mais il devrait connaître tous les contextes administratifs et politiques locaux qui sont à son origine ou qui l'influencent¹⁵⁷⁵. En effet, *« (Il faut) être capable d'analyser et de comprendre le système politique, administratif mais aussi culturel économique et éducatif du pays d'accueil afin de pouvoir proposer des programmes de*

¹⁵⁷¹ **Définition** : « l'ensemble des institutions mises en place, les niveaux et les étapes du parcours (systèmes scolaire et universitaire), l'appartenance à un service public ou au secteur privé composent l'essentiel de la dimension structurelle du système éducatif ». GROUX Dominique (sous la direction de) : *Dictionnaire d'éducation comparée*, op.cit., p 421.

¹⁵⁷² Si l'ACPF avait à sa charge la coopération éducative, la maîtrise de cette compétence analytique serait, a fortiori, indispensable.

¹⁵⁷³ Nous rappelons que la compétence « *savoir analyser un système éducatif* » est la compétence la plus valorisée par les ACPF eux-mêmes. Voir enquête du CEPEC, supra.

¹⁵⁷⁴ FARO-HANOUN Violette : *Etudes des conditions optimales de développement de la diffusion du français dans le cône sud hispanophone (Argentine, Chili, Paraguay, Uruguay)*, op.cit., p 394.

¹⁵⁷⁵ Voir infra, genèse des politiques éducatives.

*coopération adaptés aux besoins et aux attentes de ce pays sans vouloir projeter ses propres conceptions*¹⁵⁷⁶».

Par ailleurs, il serait tout aussi difficile de diffuser le français dans un système éducatif déficitaire : «*quant aux apprentissages du français ou d'autres langues étrangères dans les systèmes éducatifs des pays considérés, ils sont largement tributaires de l'amélioration générale de l'état de ces systèmes, lesquels dépendent, bien entendu, de la consolidation des économies locales, ainsi que de la volonté que les gouvernements auront d'investir dans leur système d'éducation nationale* »¹⁵⁷⁷. Une des missions de l'ACPF ou de l'ACE sera de contribuer, en bon stratège, à une amélioration du système éducatif local, amélioration qui rendrait donc ses planifications encore plus aisées. Plus un système sera performant, plus la diffusion linguistique sera optimale. Une analyse approfondie d'un système éducatif peut même être considérée comme la première étape des réformes d'un système éducatif.

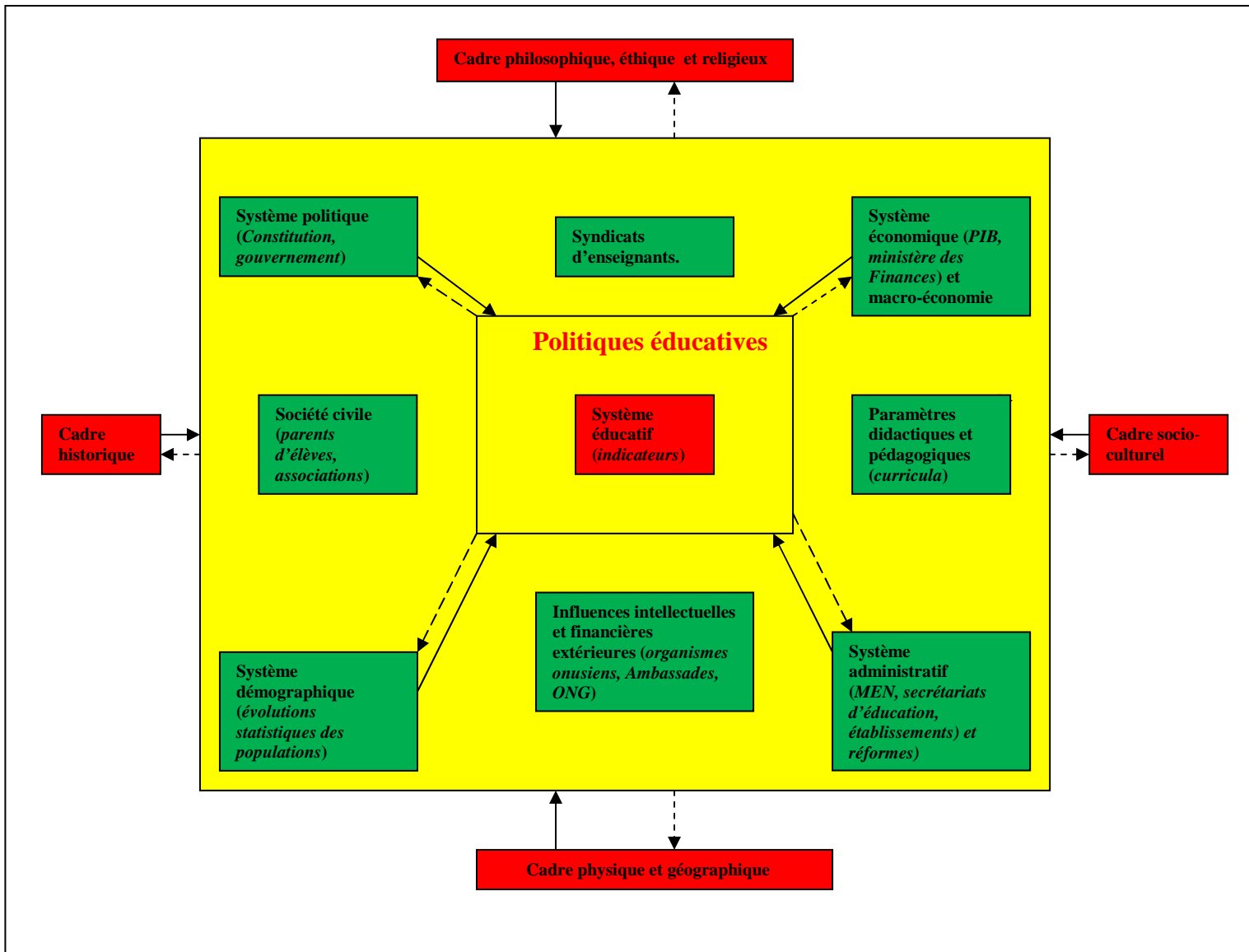
Les influences qui sont à l'origine des politiques éducatives et des systèmes éducatifs sont multiples. Vu la complexité de ces processus génétiques, il convient d'avoir recours à une approche systémique et multidimensionnelle qu'on a représentée dans le schéma suivant^{1578 1579} :

¹⁵⁷⁶ Site de l'ACAD-MAEE : *Formation des nouveaux partants*. C'est nous qui soulignons.

¹⁵⁷⁷ FARO-HANOUN Violette : *Etudes des conditions optimales de développement de la diffusion du français dans le cône sud hispanophone (Argentine, Chili, Paraguay, Uruguay)*, op.cit., p 430.

¹⁵⁷⁸ (D'après) (d') HAINAUT Louis : *Des fins aux objectifs de l'éducation*, op.cit., p 40.

¹⁵⁷⁹ Les «*cadres*» extérieurs se rapportent à des paramètres moins dépendants des conjonctures immédiates. En revanche, les paramètres représentés à l'intérieur du cadre sont plus changeants.



Commentaires : si on utilisait quelques paramètres de ce graphique pour analyser la situation du système éducatif colombien, voici quelles seraient nos réflexions préliminaires: **i/ au niveau du cadre politique:** le gouvernement colombien actuel favorise les nouvelles valeurs éducatives libérales prônées par les organismes onusiens: *individualisme, rentabilité*¹⁵⁸⁰ ...; **ii/ au niveau du cadre géographique :** il est difficile d'ignorer la configuration géographique colombienne très complexe: de nombreuses régions sont isolées. Les politiques de décentralisation du système éducatif colombien auront du mal à être mises en place; **iii/ au niveau de la religion:** la Colombie est un pays très catholique. L'église y conserve toute son influence, y compris dans les politiques éducatives étatiques; **iv/ au niveau de l'organisation sociale:** un des

¹⁵⁸⁰ Voir supra.

problèmes majeurs du système éducatif colombien reste sa nette propension au clientélisme^{1581 1582}.

« à un Etat clientéliste correspond aussi une éducation corporatiste, la preuve de ceci réside dans l'histoire de l'éducation en Colombie qui, depuis ses origines, fut soumise aux intérêts des partis politiques, à l'institution ecclésiastique et aux associations privées »¹⁵⁸³. Cette configuration bloque la plupart des réformes qui iraient contre les intérêts des corporations les plus puissantes. Ce sera la loi du plus fort. Par exemple, des projets de construction de nouvelles écoles publiques peuvent, en même temps, plaire aux lobbies colombiens du bâtiment et déplaire à des consortiums éducatifs privés. Il y aura même, parfois, des alliances contre nature. Les intérêts des syndicats d'enseignants, favorables à l'augmentation du taux de couverture éducative et ceux des entreprises du BTP pourraient curieusement correspondre. Tout projet de décentralisation pourrait aussi favoriser le clientélisme, voire toute forme de corruption¹⁵⁸⁴ : « la décentralisation, avec des caractéristiques propres à celles du monde du Sud, transférera les problèmes d'inefficacité du système du niveau national à un contrôle bassement politique et clientéliste au niveau local¹⁵⁸⁵ ».

B/ La genèse des politiques éducatives.

C'est le pouvoir central qui conçoit les politiques éducatives, notamment à travers des déclarations d'intentions qui seront en accord avec les orientations politiques générales du gouvernement : « ces déclarations d'intentions sont souvent dispersées dans des discours politiques, des documents officiels ou officieux et parfois des ouvrages d'hommes politiques. Il faut donc les rassembler et en percer la surface...pour essayer de dégager les priorités et les options fondamentales qui sous-tendent les déclarations d'intention »¹⁵⁸⁶.

Mais les valeurs éducatives peuvent différer en fonction des partis politiques : « les politiques publiques ne sont pas seulement des normes mais aussi, autour d'elles, il y a une complexité de relations, entre les acteurs éducatifs, il y a des discours, des institutions, des prétentions et des options qui font de ce débat

¹⁵⁸¹ A ce propos, certains commentateurs du système éducatif colombien sont très incisifs: "Le triste paradoxe de notre réalité est que les classes dirigeantes "créoles", chaque fois qu'elles invoquent des changements dans le secteur éducatif le font dans la perspective du capitalisme du Nord". MEJIA JIMENEZ Marco Raúl: *Educación(es) en la(s) globalización(es) I, entre el pensamiento único y la nueva crítica*, ediciones "Desde abajo", Bogotá, 2006, p 270.

¹⁵⁸² Les pratiques clientélistes arrivent même à perturber des projets issus d'organismes multilatéraux (voir le projet de la Banque Mondiale, infra).

¹⁵⁸³ Traduction libre de: "A un estado corporeizado también corresponde una educación de carácter gremial. Prueba de ello es la historia de la educación en Colombia que desde sus orígenes estuvo supeditada a los intereses de los partidos políticos, de la institución eclesiástica y de las asociaciones privadas". LIBREROS Daniel (coordinateur): *Tensiones de las políticas educativas en Colombia, balances y perspectivas*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2002, p 87.

¹⁵⁸⁴ Les responsables des établissements culturels français ne sont pas à l'abri de tentatives d'extorsion de la part des mafias locales, à l'occasion de l'achat, pour le compte des AF, de nouveaux terrains constructibles.

¹⁵⁸⁵ MEJIA JIMENEZ Marco Raúl: *Educación(es) en la(s) globalización(es) I, entre el pensamiento único y la nueva crítica*, ediciones "Desde abajo", Bogotá, 2006, p 270.

¹⁵⁸⁶ (d)'HAINAUT Louis : *Des fins aux objectifs de l'éducation*, op.cit., p 24.

(autour des politiques) un thème dense aux multiples interprétations»¹⁵⁸⁷. Dans une situation idéale, les politiques éducatives choisies par le gouvernement en place pourraient représenter une synthèse des multiples volontés politiques exprimées par de multiples acteurs politiques ou institutionnels¹⁵⁸⁸.

Ce sont toutes les politiques éducatives successives d'un Etat qui forment, progressivement¹⁵⁸⁹, un système éducatif.

Une fois que les grandes lignes des politiques éducatives auront été énoncées par les politiciens, des fonctionnaires du MEN seront chargés, en premier lieu, de les énoncer plus précisément (*programmations*), et, en deuxième lieu, de faciliter leur réalisation en fonction des deux niveaux décisionnels suivants¹⁵⁹⁰ :

Niveaux de décision	Politique éducative (Etat, Gouvernement, hommes politiques)	Gestion de l'éducation (MEN)	Réalisation de l'action éducative (corps enseignant, élèves)
Personnes, groupes ou agents concernés	Hommes politiques, partis politiques, citoyens	Administrateurs, fonctionnaires, Inspecteurs	Enseignants
Produits bruts (contenus)	Déclarations publiques, programmes électoraux	Programmes selon matière	Leçons (<i>mise en œuvre du programme</i>)
Produits affinés (contenus)	Vision de la société, valeurs, priorités	Profils d'élèves et programmes fonctionnels/opérationnels	Objectifs opérationnels (séquences didactiques)
Niveau de finalisation	Fins (<i>politiques</i>)	Buts (<i>planifications</i>)	Objectifs (<i>didactique/pédagogie</i>)

Ce tableau fait bien apparaître les trois niveaux de réalisation d'une action éducative : politique éducative (*fins*), programmes (*buts*), conception des cours (*objectifs*). Après la phase politique, on entre donc dans la phase « *gestion* » et « *planification* ». C'est à ce niveau que vont intervenir les hauts fonctionnaires de l'administration centrale du MEN et ensuite leurs représentants sur le territoire, à savoir les inspecteurs de l'Education Nationale¹⁵⁹¹.

II/ Le dispositif décisionnel colombien.

Le dispositif colombien est organisé autour de quatre pôles décisionnels: on y trouve un Ministère de l'Education Nationale (*MEN*) et des secrétariats d'éducation : secrétariats départementaux, de district et municipaux.

¹⁵⁸⁷ Traduction libre de: « *Las políticas públicas no son sólo normas, sino, en torno a ellas, se presenta una complejidad de relaciones, entre actores educativos, discursos, instituciones, pretensiones y direcciones que hacen de este debate un tema denso y de múltiples interpretaciones* ». LIBREROS Daniel (coordinateur): *Tensiones de las políticas educativas en Colombia, balances y perspectivas*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. 2002, p 19.

¹⁵⁸⁸ Il peut être de l'intérêt même d'un gouvernement de tenir compte des positions éducatives des partis adverses.

¹⁵⁸⁹ En effet, « *dans un certain nombre de domaines, les actions des décideurs en matière d'éducation auront des conséquences stratégiques à long terme sur le système éducatif lui-même* ». SACK Richard et SAIDI Mahieddine : *Analyse fonctionnelle de l'organisation des ministères de l'éducation : audit de la gestion des ministères de l'éducation*, UNESCO-IIPE, Paris, 1997, p 44.

¹⁵⁹⁰ (D'après) (d)'HAINAUT Louis, op.cit, p 25.

¹⁵⁹¹ Des enseignants sont parfois associés pour la formulation des buts et des objectifs de l'éducation.

Les MEN.

Les MEN sont à la fois les exécutants principaux des politiques éducatives d'un pays et les gestionnaires du système éducatif d'un pays. La mission générale d'un Ministère de l'Education Nationale sera «*d'organiser la fourniture des services éducatifs*»¹⁵⁹². Les experts étrangers¹⁵⁹³ ou locaux, chargés de vérifier l'efficacité de cette fourniture de services, pourront baser leur travail d'audit sur un groupe de trois fonctions¹⁵⁹⁴ et un groupe de sous-fonctions :

Fonctions	Sous-fonctions	Structures correspondantes
Gestion stratégique	<p>Axes majeurs : (<i>pilotage, statistiques, recherche, évaluation, planification, traitement de l'information, processus budgétaire</i>) :</p> <p>Etablissement du budget Planification financière Planification de l'inspection Plan annuel de fonctionnement Planification des effectifs Dotation en personnels Matériel éducatif, mobilier, équipement Nouvelles constructions scolaires Carte scolaire et micro-planification Définition des besoins en informatique statistique Développement des outils Recueil des données périodiques Préparation des rapports Formulation des projets Exécution des projets Evaluation des projets</p>	<p>Direction du plan Direction du budget Autres ministères : Finances, Travail...</p>
Pédagogie	<p>Enseignement et inspection Elaboration de programmes d'étude Publication et diffusion de manuels scolaires Formation des enseignants Examen et évaluation des étudiants Médias éducatifs</p>	<p>Ecoles Normales Direction de l'enseignement primaire, secondaire, supérieur Instituts pédagogiques Direction de l'élaboration des programmes d'études Direction des examens</p>
Administration	<p>Administration du personnel (<i>enseignants et autres</i>) Développement des</p>	<p>Administration centrale Administrations régionales Etablissements scolaires</p>

¹⁵⁹² SACK Richard et SAIDI Mahieddine : *Analyse fonctionnelle de l'organisation des ministères de l'éducation : audit de la gestion des ministères de l'éducation*, UNESCO-IIPE, Paris, 1997, p 38.

¹⁵⁹³ Les états accréditaires peuvent demander aux SCAC français et notamment à l'ACE ou, à défaut, à l'ACPF de participer à une ou plusieurs missions de restructuration du MEN.

¹⁵⁹⁴ Dites "trois familles" d'activités des MEN.

	ressources humaines Rapports sur le personnel Gestion financière Achats Extension des établissements scolaires Répartition et entretien des établissements scolaires Distribution du courrier, diffusion des directives et des orientations Analyse des procédures	Direction du personnel Direction des affaires administratives et financières Autres ministères
--	---	--

Il s'agit ici d'un tableau archétypal et en aucun cas d'un modèle transposable partout dans le monde. Selon la culture administrative du pays concerné, des fonctions ou des sous-fonctions peuvent disparaître ou apparaître¹⁵⁹⁵.

Le MEN colombien.

Le MEN colombien a des fonctions bien précises¹⁵⁹⁶ : **i/ fonction politique**: mise en place des politiques éducatives et mise en œuvre des planifications; **ii/ fonction de contrôle**: respect des directives nationales¹⁵⁹⁷; **iii/ fonction d'organisation**: coordination des actions éducatives de l'Etat; **iv/ fonction normative**: déroulement de la carrière des personnels (*statuts des enseignants*), normes pédagogiques (*curricula*)...; **v/ fonction d'évaluation** : conception et financement de l'évaluation des acteurs et des institutions éducatives.

Organigramme structurel du MEN.

Depuis 2003, et afin de moderniser et de restructurer le Ministère de l'Éducation Nationale, on trouve, à sa tête, non seulement un Ministre de l'Éducation Nationale mais aussi deux vice-ministres, l'un chargé du Primaire et du Secondaire, l'autre du Supérieur. Voici une représentation de la structure administrative et scolaire du système éducatif colombien¹⁵⁹⁸:

¹⁵⁹⁵ Nous avons indiqué, en gras, les sous-fonctions susceptibles de mobiliser les experts français.

¹⁵⁹⁶ Pour avoir une liste complète des fonctions attribuées au MEN colombien, voir : *Loi Générale d'Éducation*, Article 148, op.cit, p 245.

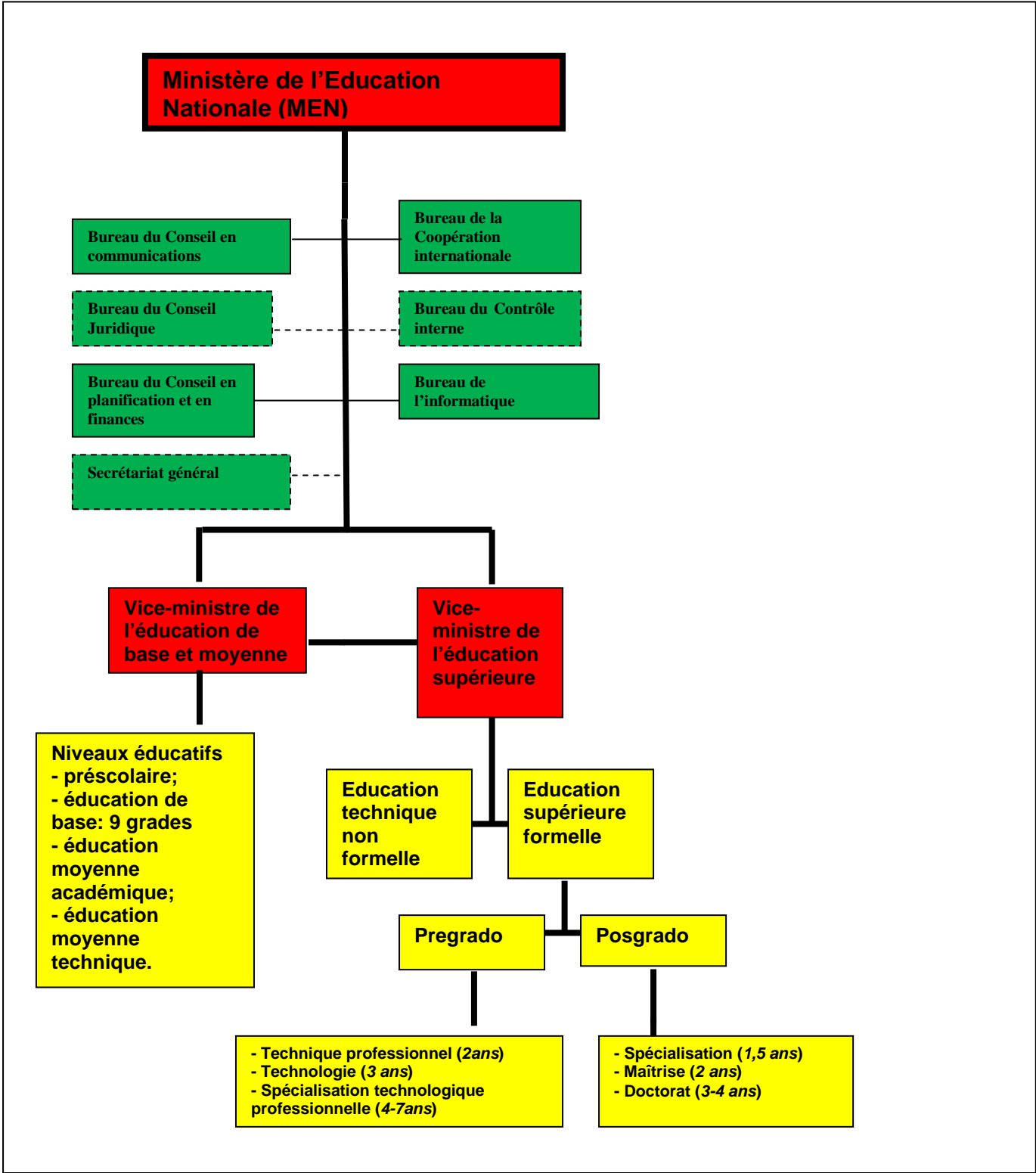
¹⁵⁹⁷ Afin de légitimer politiquement cette mission de surveillance, elle a été déléguée aux « *gouverneurs* » (*Conseillers Généraux*) et aux maires. Dans les structures étatiques chargées de la surveillance, on trouve des fonctionnaires appelés « *superviseurs* ». Ils sont proches, statutairement, des directeurs de cours (« *directivos docentes* ») qui sont des éducateurs qui accumulent les fonctions de direction, de coordination, de supervision, de programmation et de conseil (voir : *Loi Générale d'Éducation*, Article 126, op.cit., p 209).

¹⁵⁹⁸ Sources :

. TOBON Sergio: *Competencias en la educación superior, políticas hacia la cualidad*, éditions ECOE, Bogotá, 2006, p 27.

. ROJAS CRISTANCHO José Miguel: *Estructura y titulaciones de Educación superior en Colombia*, OEI, 2006, p 77. <http://www.oei.es/homologaciones/colombia.pdf>

NOTA : pour une description plus détaillée de la structure scolaire, voir Annexe 42.



On dégage de ce graphique cinq niveaux d'éducation formelle en Colombie (avec les durées): **i/** Education préscolaire (2 ans); **ii/** Education de base (9 ans); **iii/** Education médiane académique ou technique (2 ans); **iv/** Education supérieure, niveau pregrado: technique, technologique et professionnel; **v/** Education supérieure, niveau posgrado: spécialisation, maîtrise et doctorat.

En dessous du MEN, on trouve des secrétariats (*départementaux, de district et municipaux*) qui entretiennent, avec le MEN, les relations hiérarchiques suivantes : «*l'entité responsable de la coordination de l'éducation est le Ministère de l'Education Nationale qui délègue aux Secrétariats d'Education la gestion et l'organisation dans les régions*»¹⁵⁹⁹. Alors que le MEN oriente et contrôle le système éducatif dans sa globalité, les secrétariats sont responsables des prestations locales du service éducatif de la Nation. Ceci étant dit, les secrétariats d'éducation (*départementaux et de district*¹⁶⁰⁰) ont les fonctions suivantes¹⁶⁰¹ : **i/ fonctions politiques**: établir des politiques, des plans et des programmes (*en accord avec les critères établis par le MEN*); **ii/ fonctions d'organisation et de coordination** (*programmes d'évaluations...*); **iii/ fonctions de surveillance** : surveiller la qualité¹⁶⁰² de l'éducation et veiller à une bonne couverture du service éducatif dans leurs territoires administratifs respectifs; **iv/ fonctions d'assistance** et de conseil aux municipalités; **v/ fonctions d'animation**: organiser des concours, encourager les innovations... Quant aux secrétariats municipaux, ils doivent, d'après la Loi : «*organiser, surveiller et évaluer le service éducatif ; nommer, déplacer, muter, sanctionner, stimuler les enseignants et les personnels administratifs et leur concéder des congés; orienter, conseiller et, en général, diriger le service éducatif dans la municipalité...*»¹⁶⁰³.

Enfin, il faut signaler l'existence d'un organisme consultatif particulièrement précieux pour toute forme de coopération bilatérale, la JUNE¹⁶⁰⁴ : «*dont la*

¹⁵⁹⁹ ROGRÍGUEZ ÀVILA Gloria Inés: *Sistema educativo colombiano*, OEI-Colombia, 2007.

¹⁶⁰⁰ A titre indicatif, voici les missions actuelles du Secrétariat d'Education du district de Bogotá: «*Le Secrétariat d'Education du District (SED) est l'entité qui dirige l'éducation préscolaire, de base et médiane à Bogotá. Sa fonction principale, c'est de définir la politique éducative dans le cadre des lignes directrices définies par le Ministère de l'Education Nationale. L'administration actuelle a pour objectif d'agrandir la couverture éducative en donnant la priorité de l'accès aux plus pauvres, d'améliorer la qualité de l'éducation, d'atteindre une meilleure efficacité dans la prestation du service et dans l'usage des ressources assignées* ». CONPES (CONsejo Nacional de Política Económica y Social): Documento 3432, *Garantía de la nación a Bogotá Distrito Capital para contratar un crédito externo con la banca multilateral...destinado a financiar parcialmente el programa "equidad en educación en Bogotá"*, juin 2006. Site du gouvernement colombien,

http://www.dnp.gov.co/archivos/documentos/Subdireccion_Conpes/3432.pdf

¹⁶⁰¹ Pour plus de détails, voir : *Loi Générale d'Education*, Article 151, op.cit, p 247.

¹⁶⁰² C'est une notion assez complexe malgré les apparences, voici sa définition : «*Dans le PPE (Plan Majeur pour l'Education), la qualité revêt deux dimensions ; l'une est liée à l'équité et à sa prise en compte de la diversité, l'autre se réfère à l'efficacité et à la modernisation des systèmes éducatifs* ». *Bilan des 20 ans du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes*, op.cit.

¹⁶⁰³ Traduction libre de : «*Administrar la educación en los municipios es organizar, ejecutar, vigilar y evaluar el servicio educativo; nombrar, remover, trasladar, sancionar, estimular, dar licencias y permisos a los docentes, directivos docentes y personal administrativo; orientar, asesorar y en general dirigir la educación en el municipio* ». *Loi Générale d'Education*, Article 153, op.cit., p 257.

¹⁶⁰⁴ N'oublions pas de mentionner, parmi les organismes-conseillers (*réguliers*) de l'Etat colombien, l'Université Pédagogique Nationale, formatrice, en outre, des enseignants colombiens (*secteur public*).

fonction sera celle d'un organisme scientifique doté du statut de consultant permanent du ministère de l'Éducation Nationale»¹⁶⁰⁵. En effet, cet opérateur public met en place¹⁶⁰⁶ : **i/** des politiques, des programmes et des projets conduisant à l'amélioration de la qualité, de la couverture et de la gestion du service éducatif; **ii/** des actions de recherche pour promouvoir le développement scientifique du processus éducatif national; **iii/** des évaluations scientifiques sur le respect des objectifs du service public d'évaluation¹⁶⁰⁷.

III/ Le dispositif légal du système éducatif colombien.

Plusieurs lois fondamentales ont donné des cadres légaux au système éducatif colombien. Tout expert en coopération éducative bilatérale devra les connaître et les comprendre. Comment, en effet, intervenir dans un système éducatif sans connaître les cadres juridiques politiques, juridiques et administratifs qui sont à son origine ?

A/ La Constitution Politique de 1991.

Cette Constitution régit l'organisation juridico-politique de la Colombie. L'éducation y est définie comme un des axes majeurs de l'action de l'Etat. C'est un droit fondamental de l'individu mais aussi un service public de l'Etat. Dans la mesure où l'éducation représente un moyen de réaliser la justice sociale, cette Constitution vise à un idéal : l'Etat Social de Droit. Afin d'assurer au mieux cet idéal, l'Etat colombien a mis en place des actions de surveillance et d'évaluation : « *il incombe à l'Etat d'exercer une très grande surveillance...de l'éducation afin de veiller à sa qualité, au respect de ses finalités et dans le but d'assurer aux éduqués la meilleure formation morale, intellectuelle et physique* »¹⁶⁰⁸. C'est à partir de la mise en place de cette Constitution que le système éducatif colombien changea en profondeur, notamment parce qu'elle a favorisé la départementalisation et la municipalisation du système (voir *infra*)¹⁶⁰⁹.

B/ La Loi Générale d'Éducation (ou Loi 115) du 8 février 1994 (et ses prolongements¹⁶¹⁰).

La Loi 115 a été validée par le Congrès de la République de Colombie dont le rôle, en matière éducative, est le suivant: « *il incombe au Congrès de la République de dicter les normes générales et de signaler les objectifs et les*

¹⁶⁰⁵ Traduction libre de « *Créase la Junta Nacional de Educación, JUNE, que funcionará como órgano científico, con el carácter de consultor permanente del Ministerio de Educación Nacional* ». *Loi Générale d'Education*, Article 155, op.cit., p 258.

¹⁶⁰⁶ (D'après) *Loi Générale d'Education*, Article 157, op.cit, p 259.

¹⁶⁰⁷ En outre, on trouve des JUNE dans les départements, les districts et les municipalités.

¹⁶⁰⁸ Traduction libre de « *Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos* ». *Constitution de 1991*, Article 67. Site du gouvernement colombien, <http://www.banrep.gov.co/regimen/resoluciones/cp91.pdf>

¹⁶⁰⁹ Cette Constitution évoque des aspects éducatifs particulièrement importants : les Articles 68, 69 abordent les libertés d'enseignement, d'apprentissage, de recherche et de l'autonomie universitaire. L'Article 44 estime que l'éducation et la culture sont des droits fondamentaux des enfants. Les Articles 300, 301, 336 et 336 traitent des aspects financiers de l'éducation.

¹⁶¹⁰ Par des décrets ultérieurs. La Loi Générale d'Education 715 de 2001 modifiera seulement quelques aspects de la Loi de 1994.

critères auxquels doit se soumettre le Gouvernement National en vue de contrôler l'éducation (comprise) comme un service public doté d'une fonction sociale »¹⁶¹¹. Alors que le Congrès colombien, dans le cadre de la Constitution de 1991, a donné un cadre légal au MEN, les Lois 115 (et 715) ont permis les aménagements administratifs suivants :

1/ Un bilan régulier des planifications gouvernementales.

Tous les dix ans, il est prévu la rédaction d'un Plan National de Développement éducatif (PND) qui fait le point sur les avancées du système éducatif colombien. A l'occasion du dernier PND (1996-2005)¹⁶¹², de nombreux acteurs sociaux se sont mobilisés pour élaborer un nouveau genre de politique éducative consensuelle: « la rédaction du Plan permet de concrétiser le droit des citoyens et des organisations sociales pour participer démocratiquement à la planification, gestion et contrôle de l'éducation »¹⁶¹³. Cette participation plurielle correspond au modèle dit de la « démocratie participative ». Les affaires publiques deviennent, dès lors, véritablement publiques c'est-à-dire modifiables par les citoyens (*société civile*). Mais cette démarche n'est pas complètement désintéressée, elle permet aux fonctionnaires de l'administration centrale de connaître les positions, voire les stratégies de tous les acteurs éducatifs et de prévoir des planifications qui pourraient contenter tout le monde. Les acteurs éducatifs, personnalisables ou institutionnels ont des intérêts divergents, autant donc les connaître : « les responsables nationaux cherchaient la municipalisation de l'éducation, l'affaiblissement des syndicats des enseignants. Les enseignants cherchaient la garantie de paiement des prestations acquises et le moins de décentralisation possible¹⁶¹⁴. Le secteur privé, et en particulier les écoles catholiques, voulait maintenir sa liberté de fournir l'éducation et diminuer au maximum l'intervention de l'Etat »¹⁶¹⁵.

2/ Une décentralisation progressive du système éducatif colombien : municipalisation (1980-1991) et départementalisation (1991-2001).

Les types de relations entre les administrations, approche de la décentralisation.

¹⁶¹¹ Traduction libre de: « *Corresponde al Congreso de la República dictar las normas generales y señalar el ellas los objetivos y criterios a los cuales debe sujetarse el Gobierno Nacional para regular la educación como un servicio público...* ». *Loi Générale d'Education*, Article 146, op.cit., p 229.

¹⁶¹² Nous-mêmes, nous nous sommes basé, dans nos recherches, sur ce dernier bilan du MEN: *Balance del Plan Decenal de Educación 1996-2005, la educación un compromiso de todos*, MEN, Bogotá, 2006. Site du MEN colombien, http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-107820_archivo_pdf.pdf

NOTA : un nouveau Plan a été mis en place (période 2006-2016).

¹⁶¹³ Traduction libre de: « *La formulación del plan permite llevar a cabo el derecho de la ciudadanía para participar democráticamente en la planeación; gestión y control de la educación* ». *El desarrollo de la educación en el siglo XXI, informe nacional de Colombia*, MEN, 2004. Site de l'OEI, <http://www.oei.es/quipu/colombia/ibecolombia.pdf>

¹⁶¹⁴ Pour reprendre l'exemple colombien, une politique centralisée assure aux enseignants qu'on ne touchera pas à leur statut, de moins en moins respecté, au fur et à mesure qu'on s'éloigne de Bogotá.

¹⁶¹⁵ *Décentralisation en éducation: politiques et pratiques nationales*, Collection «*Politiques et stratégies d'éducation*» numéro 7, UNESCO, Paris, 2005.

Plusieurs types de gouvernance des systèmes éducatifs existent (ou coexistent)¹⁶¹⁶ : **i/** le centralisme : l'administration centrale fixe les objectifs nationaux; **ii/** le rationalisme centralisateur : les autorités locales ont le pouvoir d'interpréter ces objectifs nationaux; **iii/** décentralisation maximale: les autorités locales et les enseignants sont maîtres à bord.

Selon le type de gouvernance, on recensera plusieurs types de relations entre les autorités éducatives centrales et les institutions éducatives locales¹⁶¹⁷: **i/** les relations hiérarchisées: *l'administration centrale garde ses prérogatives*; **ii/** les relations de réciprocité: *l'administration distribue les moyens financiers en échange d'une certaine loyauté administrative*; **iii/** les relations consuméristes: *les entités éducatives locales ne rendent des comptes qu'à leurs consommateurs ou clients*.

En fonction du système de relation choisi, les planificateurs de l'éducation rendront compte de leurs actions, a priori, aux trois types de destinataires suivants : **i/** aux pouvoirs publics (*contrôle exercé par un organisme de l'administration*) : dans ce cas, le système éducatif ne sort pas du système politico-administratif, qu'il soit centralisé ou non ; **ii/** au corps enseignant (*contrôle exercé collégialement sous forme d'auto-évaluation collective*). Cette solution donne plus de liberté au corps enseignant et évite, en théorie, tout clientélisme étatique. Ce modèle est très performant au niveau pédagogique mais la gestion d'un système éducatif suppose, aussi, des compétences plus administratives ; **iii/** aux consommateurs (*contrôle exercé par les consommateurs ou clients du système éducatif*): le système éducatif devient un marché destiné à la satisfaction des clients, des parents d'élèves (*obligations de rentabilité*). Cependant, pour qu'il y ait une véritable décentralisation du système, il faudrait aussi garantir une communication optimale et réglementée entre tous les acteurs éducatifs, politiques et administratifs du pays : «*une prestation de services décentralisés aura du succès seulement si le mandataire doit rendre compte de ses actions à l'acteur central qui décida de décentraliser (et que l'on pourrait considérer comme le principal dirigeant) et à la communauté qui est le dernier bénéficiaire des services (et qui peut être considérée comme le deuxième dirigeant ou le client)*»¹⁶¹⁸.

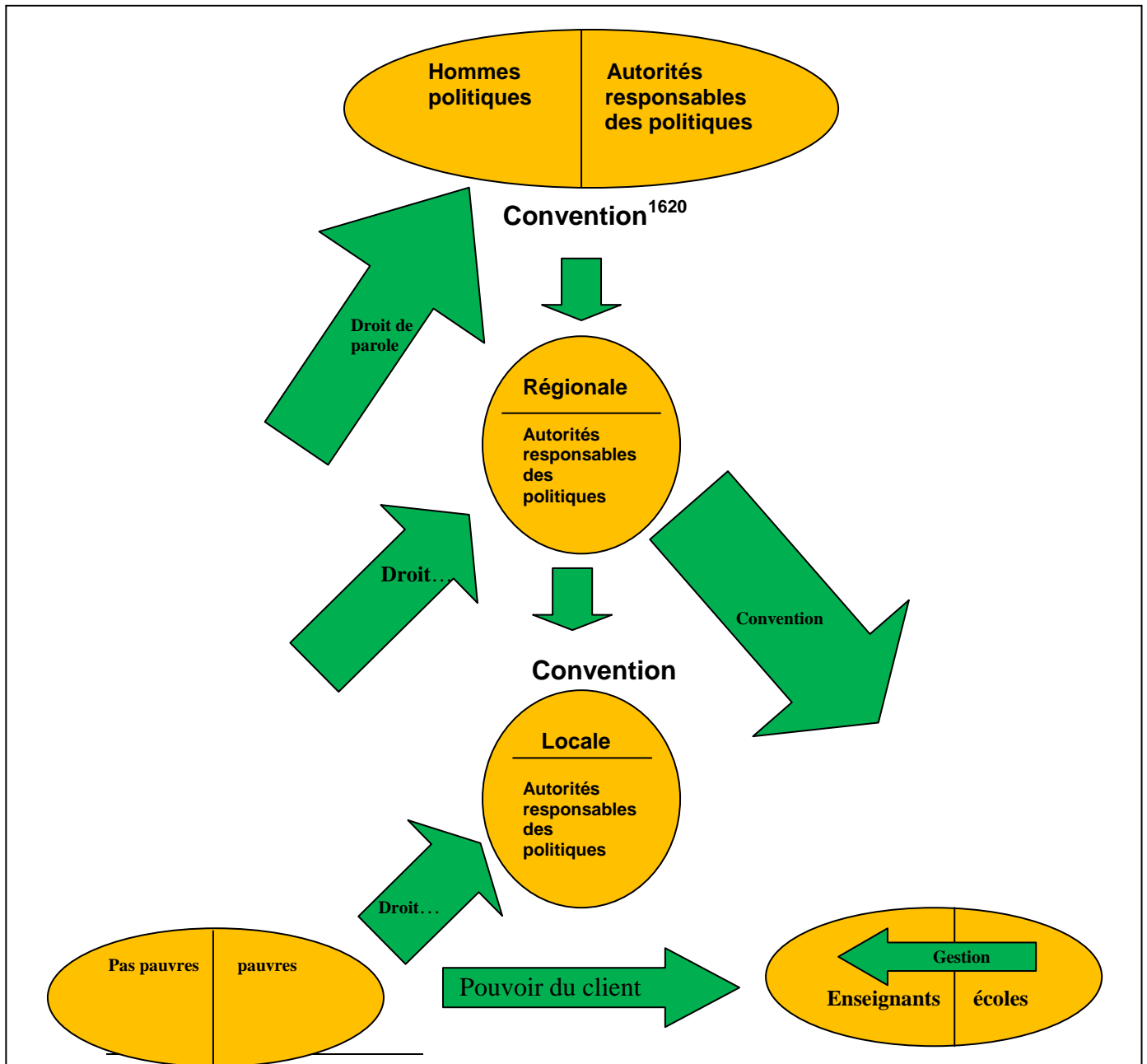
Voici, à la suite, un modèle de relations systémiques et décentralisées basées sur le principe de la responsabilité éducative partagée entre les acteurs éducatifs (*national-régional-local*)¹⁶¹⁹:

¹⁶¹⁶ KOGAN Maurice : *Evaluer et réformer les systèmes éducatifs*, OCDE, 1996, pp 27-29.

¹⁶¹⁷ KOGAN Maurice : *Evaluer et réformer les systèmes éducatifs*, OCDE, 1996, pp 30-31.

¹⁶¹⁸ DI GROPELLO Emanuela : *La descentralización de la educación y las relaciones de rendición de cuenta en los países latinoamericano*, PREAL, document numéro 30, 2004, p5, <http://www.preal.org/busqueda.asp>

¹⁶¹⁹ Nous avons cette configuration en Colombie.



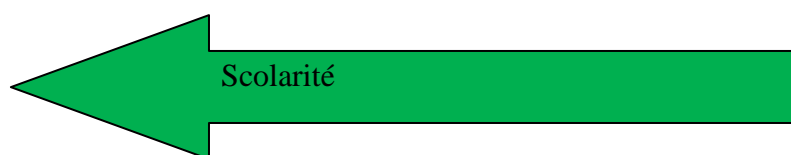
¹⁶²⁰ Quelques précisions sémantiques :

Convention (« *convenio* »): les relations basées sur un « *convenio* » lient les autorités responsables des politiques (*Gouvernement*) et les prestataires de service.

Droit de parole (« *derecho a voz* »): les relations basées sur le « *derecho a voz* » lient les citoyens et les hommes politiques.

Pouvoir du client (« *poder del cliente* »): les relations basées sur le « *poder del cliente* » lient les clients et les prestataires directs du service.

Gestion (« *gestión* »): les relations basées sur la « *gestión* » lient les prestataires institutionnels du service (*établissements*) et les professionnels qui sont en première ligne (*professeurs*). (D'après) DI GROPELLO Emanuela: *La descentralización de la educación y las relaciones de rendición de cuenta en los países latinoamericano*, op.cit., pp 5-9.



Plusieurs pays ont adopté ce modèle en Amérique latine. D'autres pays, plus avancés, ont décentralisé davantage de «*fonctions éducatives*». Le graphique, en cas de décentralisation, serait différent : la position centrale du graphique, névralgique, serait occupée par l'entité symbolisant le pouvoir administratif régional, la «*Governación*». Quant aux réformateurs colombiens, ils ont préféré une décentralisation équilibrée, c'est-à-dire une répartition homogène entre les pouvoirs centraux, régionaux et locaux (*voir tableau ci-dessous*).

Une experte du PREAL a d'ailleurs imaginé une représentation originale pour rendre compte des avancées de la décentralisation dans les pays sud-américains, en fonction des niveaux et des compétences administratives éducatives courantes¹⁶²¹:

Mexique:

	C, R, S	F	A		P
			RH	O	
NC					
NI					
NL					
UP					
C					

Brésil:

	C, R, S	F	A		P
			RH	O	
NC					
NI					
NL					
UP					
C					

Colombie:

	C, R, S	F	A		P
			RH	O	
NC					
NI					
NL					

¹⁶²¹ **Légende:** NC=Niveau Central (*MEN...*); NI=Niveau intermédiaire (*Secrétariats...*); NL=Niveau local (*établissements scolaires*); UP=Unité de production; C=Communauté (*éducative*); C, R, S= Conduite, Régulation et Supervision; F=Financement; A=Administration; RH=Ressources humaines; O=Autres fonctions administratives (*gestion courante et du capital*); P=Programmation; T=Fonction théorique, non concrétisée (*en jaune*). DI GROPELLO Emanuela: Los modelos de descentralización educativa en América latina, *Revista de la CEPAL*, numéro 68, août 1999.

UP					
C					

D'après ces tableaux, c'est le Brésil qui serait à la tête des Etats réformateurs en Amérique latine. En effet, on compte dans ce tableau des compétences du

Brésil, 19 actes décentralisateurs effectifs. Nous confirmons la position intermédiaire de la Colombie : entre le Brésil et le Mexique.

3/ Le concept et les formes de décentralisation.

Le phénomène de décentralisation est certainement, parmi les réformes éducatives possibles, le phénomène de planification éducative le plus important. Mais que signifient exactement ce vocable et ses dérivés ? La décentralisation «*peut se définir comme le transfert, à des degrés variables, des pouvoirs de décision du gouvernement central¹⁶²² vers les administrations intermédiaires, les administrations locales¹⁶²³, les établissements scolaires. L'importance des transferts est variable, allant d'une simple décentralisation administrative (déconcentration) à un transfert de pouvoirs réglementaires et financiers d'une plus grande portée, vers le niveau régional et/ou local¹⁶²⁴*».

Au-dessus de la déconcentration, qui représente, donc, une décentralisation mineure des pouvoirs éducatifs, on trouve d'autres formes majeures de décentralisation (par ordre croissant): *i/* la «*délégation*» qui consiste en «*un transfert des responsabilités de gestion vers des organismes publics qui peuvent être situés hors de la structure bureaucratique normale du gouvernement central (entreprises publiques, entreprises privées régulées par le secteur privé, autorités chargées du développement des domaines et des planifications régionales). (Ces organismes sont) en général dotés d'une autorité semi-indépendante pour exécuter les tâches*»¹⁶²⁵; *ii/* la «*dévolution*» qui consiste en «*un transfert des responsabilités de gestion vers les unités régionales du gouvernement ou vers les unités du secteur public en général sur lesquelles les autorités centrales exercent peu ou bien aucun contrôle direct c'est-à-dire qu'elles sont dotées d'une autorité indépendante pour exercer leurs activités*»¹⁶²⁶. Une «*décentralisation absolue*» serait une complète privatisation du système éducatif local ou régional. Dans cette dernière configuration, les écoles privées ne recevraient aucune aide de l'Etat.

¹⁶²² Niveau «*macro politique* ».

¹⁶²³ Niveau «*micro politique* ».

¹⁶²⁴ *Décentralisation en éducation : politiques et pratiques nationales*, op.cit.

¹⁶²⁵ Traduction libre de: «*... En la transferencia de responsabilidades de gestión...a organizaciones públicas que pueden estar situadas fuera de la estructura burocrática normal del gobierno central (empresas públicas, empresas privadas reguladas por el sector público, autoridades a cargo del desarrollo de aéreas y de planificación regional...*» DI GROPELLO Emanuela: Los modelos de descentralización educativa en América latina, op.cit. C'est nous qui soulignons.

¹⁶²⁶ Traduction libre de : «*...En la transferencia de responsabilidades de gestión a las unidades subnacionales de gobierno o unidades publicas en general...sobre las cuales las autoridades centrales ejercen poseen ningún control directo, es decir, con autoridad independiente para ejecutar sus actividades*». DI GROPELLO Emanuela: Los modelos de descentralización educativa en América latina, op.cit. C'est nous qui soulignons.

En revanche, un Etat centralisé sera celui qui ne transfère (*et/ou ne délègue*) aucun (*ou peu de*) pouvoirs financiers ou administratifs aux institutions locales. Ainsi, un système éducatif est centralisé dans la mesure où les décisions, les responsabilités et la gestion sont ministérielles. Il existe donc plusieurs nuances ou plusieurs degrés de décentralisation ou de centralisation en fonction des situations administratives considérées.

Par ailleurs, on peut aussi définir le niveau de la prise de décision en fonction du secteur éducatif considéré. Par exemple, les réformateurs pourront fortement centraliser l'éducation primaire et, en même temps, décentraliser le supérieur... Selon les domaines éducatifs et des intérêts en jeu, les politiques peuvent donc osciller entre décentralisation totale et déconcentration. Il est peu probable de trouver un système éducatif complètement décentralisé, il y aura toujours des nuances. Les deux configurations (*centralisé/décentralisé*) offrent des avantages. Tout dépendra des contextes administratifs et financiers locaux : «*les gouvernements ayant de graves problèmes financiers peuvent être particulièrement attirés par le potentiel de progrès que la décentralisation recèle. Ainsi, des systèmes de recouvrements de coûts tels que le financement par les communautés sont devenus des moyens pour certains gouvernements centraux de se décharger de responsabilités financières liées à la fourniture de services d'éducation*»¹⁶²⁷. C'est, comme on le verra, le cas de la Colombie, mais pour des raisons différentes : dans ce pays, l'Etat doit déléguer car il est loin de pouvoir imposer son autorité sur tout son territoire. Cependant, une décentralisation trop forte, autrement dit, sans prévoir de vigilance centrale et neutre, pourrait entraîner des inégalités entre les régions. En outre, des organismes ou des pouvoirs politiques locaux pourraient profiter de l'absence de l'Etat pour installer des réseaux de clientèles locales.

Pourquoi décentralise-t-on ? Les motivations peuvent être multiples : **i/ motivations institutionnelles** : amélioration du fonctionnement du système éducatif (*élimination des défauts structurels*), meilleure répartition des pouvoirs, soulagement des institutions; **ii/ motivations politiques** : **a/** augmentation de la flexibilité du pouvoir central, le rendre moins autoritaire aux yeux des populations locales ; **b/** processus de démocratisation ; **c/** réduction de la corruption au niveau national¹⁶²⁸; **d/** légitimation de l'Etat (*démocratisation*¹⁶²⁹); **e/** contrôle de l'Etat exclusivement dans des situations conflictuelles; **iii/ motivations éducatives** : **a/** augmentation des moyens financiers réservés au secteur éducatif; **b/** harmonisation des programmes en fonction des intérêts locaux (*ethnoéducation*) ; **iv/ motivations fiscales** ; **v/ motivations budgétaires** : réduction de la taille du MEN, encouragements pour une privatisation¹⁶³⁰ partielle du système voire «*libéralisation*» et «*marchésation*¹⁶³¹ » du système

¹⁶²⁷ *Décentralisation en éducation : politiques et pratiques nationales*, op.cit.

¹⁶²⁸ ...mais l'Etat, en même temps, se déresponsabilise.

¹⁶²⁹ Dans l'optique d'un « *transfert démocratique de compétence* », l'éducation n'est plus seulement gérée par des hauts fonctionnaires du MEN mais aussi par des politiques locaux, voire par des membres de la société civile, à condition d'avoir reçu une formation adaptée.

¹⁶³⁰ **Définition** : « *Au sens large, la privatisation désigne le transfert à des personnes ou organismes privés d'activités, d'actifs et de responsabilités relevant d'institutions et d'organisations gouvernementales/publiques* ». BELFIED Clive R, LEVIN Henry M : *La privatisation de l'éducation : causes, effets et conséquences pour la planification*, IPEE-UNESCO, Paris, 2003, p 21.

¹⁶³¹ Le système éducatif devient un marché.

éducatif. En effet, dans de nombreux pays, le système éducatif peut représenter la source de dépense la plus importante du secteur public.

Pour financer la décentralisation, les planificateurs locaux peuvent compter sur les ressources publiques, voire sur des ressources privées (*collectivités locales, établissements privés...*¹⁶³²) si le secteur privé est déjà influent et répandu dans le système éducatif national. Sinon, ils pourront se retourner vers les ressources externes potentielles, soit sous forme de dons, soit sous forme de prêts¹⁶³³ provenant: **a/** de la BM; **b/** des agences des Nations Unies; **c/** des ONG nationales et internationales; **d/** des coopérations bilatérales. Au niveau technique, l'UNESCO, mais aussi les organismes cités ci-dessus, pourront aider les pays désireux de décentraliser leurs systèmes éducatifs en organisant des séminaires, des ateliers ou par l'envoi de leurs experts. L'organisme onusien a même conçu un questionnaire pour guider à la rédaction de rapports ayant pour thème la décentralisation¹⁶³⁴.

Enfin, les réformateurs proposeront des réformes structurelles en fonction aussi des autres projets des autres administrations de l'Etat. En effet, de multiples décentralisations intéressant d'autres administrations peuvent être mises en place. Il est donc de l'intérêt des planificateurs du MEN de faire en sorte que les planifications éducatives projetées soient en harmonie avec les autres réformes administratives en cours.

4/ Etat des lieux en Colombie.

En Colombie, et en fonction de l'époque étudiée, c'est le terme de « *déconcentration* » (*avant la Constitution de 1991*) ou de « *décentralisation* » (*après 1991*) qui est le mieux adapté. Voici un document qui, en plus de proposer une heureuse synthèse des compétences décisionnelles pour chaque niveau administratif, nous permet, en outre, de comprendre l'essentiel de l'organisation institutionnelle du système éducatif colombien, et dans toutes ses nuances¹⁶³⁵:

¹⁶³² Pour les chiffres précis, voir supra.

¹⁶³³ ...qui peuvent être soumis à des conditions : relance des réformes budgétaires....

¹⁶³⁴ Voir Annexe 38.

¹⁶³⁵ D'après les Lois 115 de 1994 et la Loi 715 de 2001. *Hay avances pero quedan desafíos, informe de progreso educativo Colombia*, 2006, op.cit., p 25.

Compétences des niveaux administratifs du secteur éducatifs en 2006					
	Niveaux de prise de décision				
	Nation (Gouvernement + MEN)	Département	Districts et municipalités certifiées ¹⁶³⁶	Municipalités non certifiées	Institutions éducatives
Formulation et évaluation des politiques éducatives	X	x	X		
Définition des paramètres du service éducatif (<i>standards des curricula, ressources humaines...</i>)	X				x
Assistance technique	X	x	X		
Offre du service éducatif		x	X	x	x
Définition de règles et de mécanismes pour l'évaluation, la formation et les concours des professions enseignantes	X				
Concours, nominations et promotions des enseignants et des directeurs de cours (<i>coordinateurs</i>)		x	X		
Évaluation du mérite des enseignants		x	X	x	
Évaluation du mérite des directeurs de cours (<i>coordinateurs</i>)					x
Calcul du nombre d'enseignants qui vont recevoir une formation		x	X		
Calcul du budget	X	x	X	x	x
Contrôle des coûts, des inscriptions, des pensions et des droits académiques	X				
Promotion et exécution des plans pour l'amélioration de la qualité de l'éducation		x	X	x	x
Évaluation de la qualité de l'éducation	X	x	X		
Administration de l'éducation		x	X		

¹⁶³⁶ La municipalité « certifiée en autonomie » est dotée de plus d'autonomie que la municipalité « classique », notamment dans la gestion des fonds éducatifs versés par la Nation (*Loi 60 de 1993*).

Inspection surveillance	et	X	x	X		
----------------------------	----	---	---	---	--	--

Ce tableau nous offre un état des lieux (2006) sur les rôles des différents pôles décisionnels institutionnels colombiens dans les actions courantes du système éducatif colombien¹⁶³⁷.

Nous nous rendons compte que le MEN garde presque toujours exclusivement ses prérogatives sur l'essentiel: **i/** définition des paramètres éducatifs; **ii/** définition des règles et des mécanismes pour l'évaluation, la formation et les concours des professions enseignantes; **iii/** contrôle des coûts, des inscriptions, des pensions et des droits académiques; **iv/** définition des programmes et des politiques éducatives.

Toujours dans le cadre de la politique de décentralisation du système éducatif colombien, nous noterons une création originale, celle des PEI (*Projets Éducatifs Institutionnels*)¹⁶³⁸. Les PEI sont garants de l'autonomie pédagogique et administrative des établissements scolaires et veillent à l'amélioration du service éducatif local (*couverture et qualité*). Des commentateurs de l'article 73 parlent, à propos des PEI, de « *projet social autonome* »¹⁶³⁹ et de « *pédagogie participative* »¹⁶⁴⁰. En effet, il est prévu que : « *chaque établissement éducatif devra élaborer et mettre en pratique un PEI dans lequel seront spécifiés les principes (de fonctionnement) et les objectifs de l'établissement, les ressources en enseignants et les didactiques disponibles et nécessaires, la stratégie pédagogique, le règlement pour les enseignants et les étudiants ainsi que le système de gestion...* »¹⁶⁴¹. Afin de rendre la mesure des PEI populaire, il est même prévu par les planificateurs, un système d'émulation: « *le Gouvernement National prévoira des stimulations et des motivations pour (favoriser) la*

¹⁶³⁷ Cependant, il ne fait pas apparaître l'importance des acteurs éducatifs «*personnalisables*». Or nous pourrions en recenser au moins trois sortes : **i/** les professionnels publics : *enseignants...*; **ii/** les représentants élus : *maires...*; **iii/** les acteurs privés : *parents d'élèves...*

¹⁶³⁸ *Proyectos Educativos Institucionales*. Voici la présentation plus complexe du PEI par l'UNESCO : « *Les PEI constituent des espaces permanents facilitateurs de la participation, de la réflexion et de la recherche sur l'être et le devenir de l'institution, de construction sociale des fondements conceptuels de l'institution même, et l'élaboration d'un programme davantage pertinent et en accord avec la réalité. Le contenu du PEI est le suivant: a) **composante conceptuelle** exprimée dans la vision, la mission et les objectifs de l'institution. Elle est le produit de l'étude, de l'analyse et d'une réflexion menées par la communauté éducative. b) **Composante administrative** : structure définie par la communauté éducative et le « gouvernement » scolaires, Manuel de la vie en collectivité; la qualification du Personnel; la gestion des ressources; les relations interpersonnelles et les relations entre les sphères locale, régionale et nationale; c) **Composante Pédagogique**: méthodologie qui favorise un environnement propice à l'apprentissage et à la vie en collectivité; définition du programme basé sur les principes de l'interdisciplinarité, de la transversalité et les échanges interculturels; l'évaluation et la formation des enseignants; d) **Composante d'interaction et d'implication communautaires**, dans laquelle sont établies les relations entre la communauté éducative et la participation et apports de ladite, communauté ; *Projet opérationnel dans lequel sont exprimées toutes les actions et responsabilités liées au développement du PEI* ». *Bilan des 20 ans du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes*, op.cit.*

¹⁶³⁹ *Loi Générale d'Education*, Article 73, op.cit., p 102.

¹⁶⁴⁰ *Idem*.

¹⁶⁴¹ Traduction libre de: « *Cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión* ». *Loi Générale d'Education*, Article 73, op.cit., p 102.

recherche et les innovations éducatives et pour les institutions éducatives dont le Projet Éducatif aura été considéré comme excellent...en accord avec le Système National d'Évaluation »¹⁶⁴².

Enfin, notons que les PEI sont encore plus consensuels que les Plans Nationaux de Développement Éducatifs puisqu'ils feront appel à une importante communauté éducative, c'est-à-dire à de nombreux professionnels : *étudiants, diplômés, professeurs, directeurs de cours, personnels administratifs, pères de famille.*

La mise en place d'un Système National d'Information (SNI).

Une des premières mesures d'une décentralisation réussie pourrait être la mise en place d'un système national d'information qui permettrait une bonne circulation de l'information éducative (*y compris du bas vers le haut, du local vers le central*). C'est pourquoi, les autorités colombiennes ont prévu un nouveau Système National d'Information¹⁶⁴³ : *«on suppose que les services seront effectués avec plus d'efficacité par des structures locales dans la mesure où elles ont une meilleure connaissance des conditions, caractéristiques et préférences locales que l'acteur central »¹⁶⁴⁴.*

La mise en place d'un Système National d'Accréditation (SNA).

Le MEN colombien, avec la collaboration de la JUNE¹⁶⁴⁵ et du corps des inspecteurs *« établira un Système National d'Accréditation de la Qualité de l'éducation formelle et des programmes dans le but de garantir à l'Etat, à la Société et à la famille que les institutions éducatives respectent les conditions de qualité »¹⁶⁴⁶.* Ce système d'Accréditation sera constitué d'un ensemble de normes que les acteurs éducatifs seront chargés d'appliquer. Les entités éducatives qui auront obtenu un label de qualité pourront même obtenir un certificat. Ainsi, les parents d'élèves et les étudiants auront, à leur disposition, des éléments fiables pour choisir leur école ou université.

¹⁶⁴² Traduction libre de: *« El Gobierno Nacional establecerá estímulos e incentivos para la investigación y las innovaciones educativas y para aquellas instituciones sin ánimo de lucro cuyo Proyecto Educativo Institucional haya sido valorado como excelente, de acuerdo con los criterios establecidos por el Sistema Nacional de Evaluación ».* Loi Générale d'Education, Article 73, op.cit., p 102.

¹⁶⁴³ Loi Générale d'Education, Article 75, op.cit., p 106.

¹⁶⁴⁴ Traduction libre de: *“Se supone que los servicios serán prestados en forma más eficiente por unidades subnacionales, debido a que tienen un mejor conocimiento de las condiciones, características y preferencias locales que el actor central”.* DI GROPELLO Emanuela: *La descentralización de la educación y las relaciones de rendición de cuenta en los países latinoamericanos*, op.cit., p 5.

¹⁶⁴⁵ Junta Nacional de Educación *« Créase la Junta Nacional de Educación, JUNE, que funcionará como órgano científico, con el carácter de consultor permanente del Ministerio de Educación Nacional ».* Loi Générale d'Education, Article 155, op.cit., p 258. Traduction : on crée la Junte Nationale d'Education –JUNE- dont la fonction sera celle d'un organisme scientifique doté du statut de consultant permanent du Ministère de l'Education Nationale. Voir supra.

¹⁶⁴⁶ Traduction libre de : *« El Ministerio de Educación Nacional con la asesoría de la Junta Nacional de Educación, JUNE, establecerá y reglamentará un Sistema Nacional de Acreditación de la calidad de la educación formal y no formal y de los programas a que hace referencia la presente ley, con el fin de garantizar al Estado, a la sociedad y a la familia que las instituciones educativas cumplen con los requisitos de calidad ».* Loi Générale d'Education, Article 74, op.cit., p 105.

La création d'un Plan d'études¹⁶⁴⁷.

Ce Plan représente «le schéma structuré des aires obligatoires et fondamentales et des aires optionnelles avec les matières respectives qui font partie des curricula des établissements éducatifs. Dans l'éducation formelle¹⁶⁴⁸, ce plan doit établir les objectifs pour chaque niveau, les degrés et les aires de connaissance, la méthodologie, les emplois du temps, les critères d'évaluation...»¹⁶⁴⁹. Ainsi, chaque institution éducative aura l'obligation d'atteindre des objectifs basiques d'apprentissage qui auront été établis à partir des normes qui définissent, dans chaque matière enseignée, ce que doivent apprendre les étudiants (*savoirs et savoir faire*).

L'intervention du MEN colombien dans le contrôle général des curricula¹⁶⁵⁰.

Le «currículo», d'après les textes colombiens, c'est l'ensemble de critères, de plans d'études, de programmes, de méthodologies...»¹⁶⁵¹. Cette définition est assez vague car elle comprend des concepts à la fois pédagogiques («programmes») et administratifs («plans d'études»). C'est le MEN qui «dessinera les lignes directrices des processus de conception des curricula et, dans le cadre de l'éducation formelle, les indicateurs de réussite pour chaque grade¹⁶⁵² des niveaux éducatifs¹⁶⁵³». La conception des curricula reste, en Colombie, assez centralisée. Les établissements jouissent d'une certaine liberté dans leur conception mais ils devront consulter le Secrétariat d'Education en cas de grands changements avec les lignes directrices du MEN. Cette relative centralisation des curricula a été prévue pour faciliter l'entrée, dans les programmes scolaires colombiens, des standards cognitifs internationaux¹⁶⁵⁴.

Un Système National de l'Evaluation de l'Education.

¹⁶⁴⁷ « Plan de Estudios ».

¹⁶⁴⁸ **Rappel:** celle dispensée par les établissements éducatifs approuvés (Article 10).

¹⁶⁴⁹ Traduction libre de : « El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos ». Loi Générale d'Education, Article 79, op.cit., p 117.

¹⁶⁵⁰ Le MEN a conçu des brochures qui décrivent les curricula prévus dans enseignement des langues étrangères:

- *Lineamientos curriculares, idiomas extranjeros, áreas obligatorias y fundamentales*, MEN, Magisterio, Bogotá, 1999.

- *Lineamientos curriculares, indicadores de logros curriculares*, MEN, Magisterio, Bogotá, 1998.

- *Evaluación por competencias, lenguaje-idioma extranjero – inglés*, ICFES, Magisterio, Bogotá, 2004.

¹⁶⁵¹ Traduction libre de: « Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodología... ». Loi Générale d'Education, Article 76, op.cit., p 114.

¹⁶⁵² Par exemple, l'éducation basique (*educación básica*) comporte deux cycles (*educación básica primaria y secundaria*) ainsi que neuf grades, voir Annexe 1 : *Structure comparée des systèmes éducatifs français et colombien*.

¹⁶⁵³ Traduction libre de : « El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos... ». Loi Générale d'Education, Article 78, op.cit., p 116.

¹⁶⁵⁴ Malgré la belle rhétorique initiale qui les présente, les Référentiels du Conseil de l'Europe pourraient représenter des tentatives européennes de standardisation mondiale des contenus pédagogiques.

La Constitution colombienne octroie les missions d'inspection et de vigilance éducative au Président de la République¹⁶⁵⁵. Dans les faits, ces missions sont déléguées au Ministre du MEN. C'est donc ce ministère qui sera responsable des processus généraux d'évaluation du système éducatif. Mais il sera aussi chargé, plus particulièrement, d'assister les entités éducatives territoriales (*Secretariats d'éducation*) dans l'organisation leurs propres évaluations (*Article 147*)¹⁶⁵⁶.

Le MEN colombien a projeté, avec la collaboration de l'ICFES, de nombreux domaines à évaluer: qualité de l'enseignement, mérite professionnel des professeurs et des directeurs de cours, taux de réussite des élèves, efficacité des méthodes pédagogiques, matériel pédagogique utilisé, organisation administrative et physique des institutions éducatives^{1657 1658}.

En ce qui concerne les élèves, le ministère colombien a prévu de multiples évaluations en fonction des niveaux scolaires atteints: *SABER (5 et 9ème grade de l'«éducation basique»*¹⁶⁵⁹), *ICFES (pour les élèves de 11ème)*¹⁶⁶⁰, *ECAES (Université)*. Les résultats des élèves colombiens au PISA¹⁶⁶¹ 2006 sont même très mauvais si on les compare à ceux d'autres élèves sud-américains¹⁶⁶²:

Résultats au test PISA (2006):						
Niveaux/pays	Argentine	Brésil	Colombie	Chili	Mexique	Uruguay
Sciences	391	390	388	438	410	428
Mathématiques	381	370	370	411	406	427
Lecture	374	393	385	442	410	413

Ces derniers résultats démontrent que le système éducatif colombien n'assure pas une de ses missions sacrées : la transmission des savoirs à travers les générations. Les résultats au TIMSS (*en mathématiques*) ne sont pas guère meilleurs : en 1995, comme en 1999, c'est la Colombie et le Chili qui arrivent dans les dernières positions mondiales¹⁶⁶³.

Cependant, au niveau, cette-fois-ci, de l'évaluation des institutions et du système éducatif, il y aurait un paradoxe colombien. Les experts de la Banque Mondiale ont mis au point trois indicateurs qui évaluent : i/ la stabilité des

¹⁶⁵⁵ *Loi Générale d'Education*, Article 189, op.cit., p 288.

¹⁶⁵⁶ Au niveau des établissements, ce sont les proviseurs et les directeurs qui auront la responsabilité de la mise en place des évaluations.

¹⁶⁵⁷ Depuis 1997, les institutions éducatives se livrent, dans le cadre du PEI (*voir infra*), à une autoévaluation en fonction, bien sûr, de critères nationaux.

¹⁶⁵⁸ Pour le Supérieur c'est un autre organisme qui est créé, le CONACES (*Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*).

¹⁶⁵⁹ C'est-à-dire de la Sixième et de la Seconde.

¹⁶⁶⁰ C'est-à-dire de la Terminale.

¹⁶⁶¹ *Program for International Student Assessment*. Ce programme international propose une étude comparative qui évalue les connaissances, les compétences et les comportements des étudiants de 15 ans en mathématiques, en sciences et en lecture. Autant le PISA évalue les capacités de l'élève à raisonner, autant le TIMSS évalue les connaissances acquises dans chaque matière.

¹⁶⁶² Site de OEI, Colombia en PISA 2006, http://www.oei.es/evaluacioneducativa/Colombia_en_PISA_2006.pdf

¹⁶⁶³ VEGAS Emiliana, PETROW Jenny: *Incrementar el aprendizaje estudiantil en América Latina*, Banco Mundial, Mayol ediciones, Bogotá, 2008, p 25.

politiques éducatives; **ii/** leur cohérence et leur coordination; **iii/** et enfin la mise en place des réformes. Or la Colombie est un des pays «*latins*» qui obtient les meilleures performances¹⁶⁶⁴.

Pays	Stabilité	Cohérence et coordination	Qualité dans la mise en place	Indice de Ferrer (2005) ¹⁶⁶⁵
Mexique	0,75	1,00	0,62	0,79
Chili	0,88	0,51	0,93	0,77
Brésil	0,890	0,56	0,77	0,74
Colombie	0,66	0,77	0,62	0,69
Argentine	0,34	0,67	0,50	0,50
Venezuela	0,26	-0,25	0,07	0,03
Cuba	0,004	-0,75	0,07	-0,05

COMMENTAIRES : la faiblesse du système éducatif colombien pourrait venir de l'enseignement plus que des politiques éducatives et des institutions.

IV/ Les réformes éducatives, vers une privatisation¹⁶⁶⁶ de l'éducation du primaire et du secondaire¹⁶⁶⁷.

Les réformes, les lois et les plans éducatifs récents¹⁶⁶⁸ mènent tous vers la privatisation, voire la capitalisation du système éducatif colombien. C'est, du moins, le verdict de certains observateurs locaux¹⁶⁶⁹. Les réformes néolibérales ont commencé sous l'administration Pastrana, Président de Colombie de 1998 à 2002. Elles se sont poursuivies sous l'administration Uribe¹⁶⁷⁰. En quoi consiste ce modèle néolibéral? Nous pouvons le résumer à travers les mots-clés suivants : rapport coût-bénéfice¹⁶⁷¹, financement de l'éducation, accès et

¹⁶⁶⁴ VEGAS Emiliana, PETROW Jenny: *Incrementar el aprendizaje estudiantil en América Latina*, op.cit, p 61.

¹⁶⁶⁵ Cet indice représente une synthèse des capacités institutionnelles éducatives.

¹⁶⁶⁶ Pour éviter les confusions, voici la définition officielle et adaptée: « *On parle de privatisation lorsque le transfert des décisions, des responsabilités et de la gestion se fait vers une entité privée. Dans ce contexte, la décentralisation s'apparente à une privatisation généralisée du service public* ». *Décentralisation en éducation: politiques et pratiques nationales*, Collection « *Politiques et stratégies d'éducation* » numéro 7, UNESCO, Paris, 2005.

¹⁶⁶⁷ Pour l'Université, voir partie 3, chapitre 12.

¹⁶⁶⁸ Le PND «*Changements pour construire la paix*», les Plans de rationalisation éducative, le Nouveau Système Scolaire, le Plan de réorganisation du Secteur Educatif, L'Acte législatif 01 de 2001, la Loi 715 de 2001. Pour éviter les répétitions nous présentons ici les avancées globales ou thématiques de ces réformes.

¹⁶⁶⁹ ...qui s'insurgent contre les idées libérales véhiculées par les différents Plans de Développement National. Nous rappelons que, depuis la Constitution de 1991, les gouvernements au pouvoir doivent énoncer, à travers ces documents publics, les lignes directrices de leurs politiques éducatives. Le dernier Plan conçu (*administration Uribe*) s'appelle « *Revolución Educativa* ».

¹⁶⁷⁰ Les rapports émis par l'administration Uribe, et qui concernent l'éducation, sont les suivants: *Manifeste des 100 points, le Plan National de Développement vers un Etat Communautaire, la Révolution Educative, Plan sectoriel 2003-2008*.

¹⁶⁷¹ Une modeste mise au point sur ce concept complexe qui appartient à la fois au champ de l'économie et au champ des sciences de l'éducation. Certains spécialistes considèrent que l'éducation est une forme d'investissement en capital humain et qu'elle produit des bénéfices économiques (*et humains*) pour la société. « *L'expression « analyse coût-bénéfice » signifie comparaison systématique de la grandeur des coûts d'investissement, en vue d'en évaluer la rentabilité économique* ». WOODHALL Maureen : *L'analyse coût-bénéfice dans la planification de l'éducation*, 4ème édition, IPE-UNESCO, Paris, 2004, p

couverture, équité, qualité, efficacité, évaluation...¹⁶⁷². Le quantitatif «économique» l'emporte sur le qualitatif «humain»¹⁶⁷³ : les aspects pédagogiques et culturels sont laissés au second plan, ce qui agace certains commentateurs : « *l'éducation des Colombiens, ce processus complexe de rapprochement vers les savoirs, de construction de subjectivités, de constructions de relations sociales est appréhendé seulement depuis la perspective réductrice de l'efficacité, de la gestion, de l'évaluation et de l'application des programmes... En passant, on jette par la fenêtre la connaissance pédagogique qui s'est construite dans le pays ces dernières décades...* »¹⁶⁷⁴.

Malgré quelques soubresauts, ces thèmes «quantitatifs» réapparaîtront dans toutes les politiques éducatives colombiennes de ces dernières années. En effet, « *la réorganisation du secteur éducatif est fondée sur des critères de couverture (scolaire), équité, efficience et qualité, ces critères constituent les piliers de base de la politique éducative* »¹⁶⁷⁵. On retrouve, bien sûr, à cette occasion, les tendances éducatives mondiales, du moins celles qui sont régulièrement prônées par les organismes onusiens¹⁶⁷⁶. C'est à partir de cette perspective néolibérale que le gouvernement Pastrana et les libéraux procédèrent (ou espèrent procéder¹⁶⁷⁷) aux aménagements suivants:

A/ Redéfinition du budget «éducation» et des responsabilités de l'Etat.

L'Etat colombien est endetté. En outre, les guerres contre des ennemis surarmés¹⁶⁷⁸ coûtent cher¹⁶⁷⁹. Il lui faut donc faire des économies

28. Grâce à cet instrument, tout décideur doit pouvoir mesurer la rentabilité de tout acte éducatif. Il pourra aussi utiliser un autre instrument, « *le coût-efficacité* ».

¹⁶⁷² Il existe d'autres paramètres utilisés pour des analyses encore plus précises des systèmes éducatifs : paramètres éducatifs (*calendrier, infrastructure...*), formation des enseignants, autonomie des départements et des institutions scolaires, investissements. *Hay avances pero quedan desafíos, Informe de progreso educativo Colombia, 2006*, Corpoeducación-fundación Corona-Fundación Empresarios por la Educación-PREAL, 2006, p 7.

¹⁶⁷³ Mais on peut trouver du social et de l' « *humain* » même dans la « *pire* » politique libérale.

¹⁶⁷⁴ En outre, à la décharge des experts onusiens, les indicateurs quantitatifs sont plus faciles et rapides à construire. Traduction libre de: « *La educación de los colombianos, ese complejo proceso de acercamiento a los saberes, de construcción de subjetividades, de construcción de relaciones sociales, es visto sólo desde la restringida perspectiva de la eficiencia, la gestión, la evaluación y el seguimiento de programas... De paso, se echa por la borda el conocimiento pedagógico construido en el país en las últimas décadas...* ». ESTRADA Álvarez Jairo: *La contra "revolución educativa", política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez*, colección "Espacio crítico", Bogotá, 2003, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2003, pp 81-82.

¹⁶⁷⁵ *Plan de reorganización del Sector Educativo*, Departamento de Planeación, MEN, 2001.

¹⁶⁷⁶ Voir supra.

¹⁶⁷⁷ Les organisations syndicales et notamment la FECODE (*Federación Colombiana de Educadores*) firent échouer les projets les plus libéraux de l'administration Pastrana concernant le secteur éducatif. Le PND « *Cambio para construir la paz* » de l'administration Pastrana fut finalement déclaré inconstitutionnel par la Cour Constitutionnelle (2000).

¹⁶⁷⁸ Paramilitaires, guérillas...

¹⁶⁷⁹ Les MEN ne sont généralement pas maîtres de leur budget, ils le proposent aux Ministères des Finances respectifs : « *Avec les contraintes continues dues à la diminution des ressources, aux exigences de rentabilité et d'ajustement, les MEN subissent de fortes pressions de leurs ministères des Finances et des agences extérieures de financement pour éliminer les coûts improductifs et pour démontrer une efficience opératoire (obtenir le maximum de résultats avec le minimum de ressources)* ». SACK Richard

substantielles. Le Gouvernement colombien, en accord avec le FMI, a décidé de procéder à un ajustement fiscal : réduction du budget prévu pour l'éducation et privatisation¹⁶⁸⁰.

Année	Budget éducation (58,5% ¹⁶⁸¹) :	Coût enseignant :	Autres coûts :	Coût éducatif total :	Déficits :
2002	6750	6911	0.608	7.519	-0.769
2005	8503	9199	0.724	9.923	-1.420
2008 (prévisions)	10.861	12243	0.863	13106	-2.245

D'après ce tableau, l'Etat colombien assume de moins en moins les coûts du secteur éducatif.

B/ Redéfinition des responsabilités budgétaires et des modalités d'attribution des budgets.

Les entités territoriales peuvent désormais de l'autonomie budgétaire («*certification*») pour gérer les fonds provenant du SGP¹⁶⁸². Cependant, il ne faudrait pas confondre autonomie financière et moyens financiers : les entités éducatives territoriales ont acquis plus de compétences administratives mais avec un budget plus réduit¹⁶⁸³. Par conséquent, il faut trouver de l'argent : ce seront les parents qui assumeront ces baisses budgétaires : «*ce qui ne peut être financé par l'Etat, que les parents d'élèves l'assument*»¹⁶⁸⁴. Voilà comment on se retrouve avec de nombreuses écoles privatisées et gérées presque exclusivement par les parents : au niveau financier comme au niveau pédagogique¹⁶⁸⁵.

et SAIDI Mahieddine : *Analyse fonctionnelle de l'organisation des ministères de l'éducation : audit de la gestion des ministères de l'éducation*, UNESCO-IIPE, Paris, 1997, p 18.

¹⁶⁸⁰ ESTRADA Álvarez Jairo: *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*, colección "Política educativa y neoliberalismo", Universidad Nacional de Colombia, 2002, Bogotá, p155.

¹⁶⁸¹ Selon la Loi 715 de 2001, cité par ESTRADA, p 135.

¹⁶⁸² Sistema General de Participaciones (*fonds publics affectés aux entités territoriales*). Le secteur éducatif représente, en 2001, **58,5%** du SGP. *Loi de 2001*, cité par ESTRADA, *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*, p 135. La répartition territoriale des budgets de l'Etat pour l'éducation de base (*básica*) est la suivante :

- Niveau central (*gouvernement*): **10%**.
- Niveau intermédiaire (*provinces, département*): **50%**.
- Niveau local (*municipalités*): **40%**.

(*Chiffres de 1996*).

DI GROPELLO Emanuela: Los modelos de descentralización educativa en América latina, *Revista de la CEPAL*, numéro 68, août 1999.

¹⁶⁸³ Mais, fait aggravant, les subventions passent désormais de l'Etat aux départements et, ensuite, des départements aux municipalités, ce qui peut entraîner des «*disparitions*» de fonds. La corruption existe en Colombie et la décentralisation ne représente pas le meilleur moyen de la faire disparaître, bien au contraire.

¹⁶⁸⁴ ESTRADA ALVAREZ Jairo: *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*, op.cit., p 28.

¹⁶⁸⁵ Dans certaines écoles privées les professeurs deviennent facilement éjectables et (*donc*) peu maîtres de leur pédagogie.

Les réformes budgétaires incluses dans le «*Projet d'Acte Législatif 012 de 2000*» et autres lois financières¹⁶⁸⁶ n'ont pas amélioré les montants prévus pour le secteur éducatif. L'ancienne Loi 60 de 1993 prévoyait que l'on ventilât les fonds prévus pour le secteur éducatif en fonction des rentrées d'argent de la Nation (*Ingresos Corrientes de la Nación*). La Loi 01 de l'Acte Législatif va radicalement changer les modalités de ventilation puisque, désormais, les budgets destinés au secteur éducatif sont variables en fonction non seulement des intérêts politiques du gouvernement au pouvoir mais aussi et surtout des évolutions macro-économiques du marché mondial¹⁶⁸⁷. Reste à définir les modalités concrètes de distribution de la manne publique. Ce sera en fonction du nombre d'élèves scolarisés et effectivement accueillis que les subventions seront calculées. Cette dernière clause budgétaire ouvre la porte à de bien tristes compétitions entre le privé et le public et notamment à la chasse aux subventions publiques.

C/ Modification du statut des enseignants.

Pour faire des économies budgétaires et au nom de certains principes libéraux, plusieurs mesures touchent les enseignants. On passe du Statut Enseignant («*Estatuto Docente*»), qui était prévu dans le Décret 2277 de 1999, à un nouveau statut¹⁶⁸⁸ qui introduit dans le monde enseignant la notion de «*flexibilité du travail*». Cette modification statutaire entraîne les aménagements suivants: **i/** réduction des salaires des enseignants; **ii/** calcul des salaires en fonction des résultats obtenus ; **iii/** réduction du nombre de promotions (*sources aussi de déséquilibre budgétaire*) ; **iv/** gestion de la carrière des professeurs par les maires et les gouverneurs. Ainsi, les hommes politiques locaux ont le pouvoir de muter un enseignant. L'arbitraire n'est plus loin; **v/** augmentation du ratio élèves/enseignant¹⁶⁸⁹. Cette mesure ne toucherait pas, prétend l'administration Pastrana, à la qualité de l'éducation et augmenterait, en outre, la couverture scolaire: «*si on augmente d'un point le rapport enseignant/élève*¹⁶⁹⁰, on pourrait accueillir 302.000 élèves en plus »¹⁶⁹¹. Mais la conséquence directe de cette mesure serait, en fait, de congédier des milliers d'enseignants¹⁶⁹². Cependant, à part les experts mandatés par Pastrana, qui oserait affirmer que la conséquence de cette mesure serait l'amélioration de la qualité de l'éducation ? Les experts onusiens, soit, mais on pourrait légitimement se demander s'ils ont déjà réellement enseigné.

¹⁶⁸⁶ Projet 01 de 2001 (*version définitive du Projet 012*), Loi 715 de 2001 (*voir supra*).

¹⁶⁸⁷ Les fluctuations des marchés mondiaux modifient de fait les teneurs des politiques budgétaires des Etats.

¹⁶⁸⁸ Créé par la Loi 715 de 2001.

¹⁶⁸⁹ Actuellement, en Colombie, le ratio est de :

- 28 (*primaire*) ;

- 26 (*secondaire*) ;

Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007, Institut statistique de l'Unesco, UNESCO, Paris, 2007.

¹⁶⁹⁰ C'est-à-dire en ajoutant un élève. ESTRADA, op.cit, p 166.

¹⁶⁹¹ ESTRADA Álvarez Jairo: *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*, op.cit., p166.

¹⁶⁹² 20 000, d'après le «*Presupuesto de la Verdad*», autre projet de l'administration PASTRANA, cité par ESTRADA, op.cit., p 60.

Les libéraux prétendent que la couverture scolaire¹⁶⁹³ est déficiente car les professeurs sont mal répartis sur le territoire colombien. Une des conséquences de cette mauvaise répartition serait la désertion scolaire. Mais il existe des causes plus « sérieuses » à la désertion: la pauvreté et la guerre civile (*voir infra*).

Une autre mesure, plus politique, est celle qui consisterait à réduire l'influence de la FECODE, le syndicat colombien des éducateurs.

D/ Partage de la couverture scolaire entre établissements publics et privés.

Comme on l'a déjà signalé, d'âpres batailles ont lieu et vont avoir lieu entre secteurs public et privé pour bénéficier du maximum de subventions publiques. Et le secteur privé risquerait de gagner ce combat grâce...à des fonds publics : «*le fait que le secteur privé prête ses services, vu l'inefficacité du secteur public, cessera de faire partie des exceptions pour devenir une tendance générale*»¹⁶⁹⁴. En Colombie, déjà **30%** de l'éducation primaire et **45%** de l'éducation secondaire sont sous le joug du privé¹⁶⁹⁵. Voici un tableau qui donne les répartitions public/privé dans les secteurs éducatifs colombiens et, à titre de comparaison, celles que l'on trouve dans quelques pays voisins¹⁶⁹⁶.

Pays	% privé dans le primaire (1985)	% privé dans le primaire (2000)	% privé dans le secondaire (1985)	% privé dans le secondaire (DAD ¹⁶⁹⁷)	Disparité entre les régions :	
					Min/Max.	Régions concernées
Argentine	19	20	30	Non précisé	88/98 (1991, TNS ¹⁶⁹⁸)	Chaco/Tierra del Fuego
Brésil	12	8	28	Non précisé	89/96 (1997, TNS)	Nord/Sud
Colombie	14	19	42	39 (1993)	50/92 (2001, TBS ¹⁶⁹⁹)	Guaviare/Bogotá

¹⁶⁹³ C'est l'argument classique des organismes onusiens, la pierre de touche qui permet de justifier toutes les réformes.

¹⁶⁹⁴ ESTRADA Álvarez Jairo: *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública* op.cit., p 32.

¹⁶⁹⁵ ESTRADA Álvarez Jairo: *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*, op.cit., p 32.

¹⁶⁹⁶ *Décentralisation en éducation : politiques et pratiques nationales*, Collection « Politiques et stratégies d'éducation » numéro 7, UNESCO, Paris, 2005. Dans la liste des pays proposés, nous avons choisi des pays sud-américains.

¹⁶⁹⁷ Dernière Année Disponible.

¹⁶⁹⁸ Taux net de scolarisation (TNS). Définition: c'est le quotient ou le ratio de la population scolarisée **et** ayant entre, **par exemple**, 7 et 12 ans. ($TNS = Population\ scolarisée\ (7-12\ ans) / Population\ scolarisable\ (7-12\ ans)$).

¹⁶⁹⁹ Taux brut de scolarisation (TBS). Définition: c'est le quotient ou le ratio de la population scolarisée par rapport à la population (*potentiellement*) scolarisable ($TBS = Population\ scolarisée / Population\ scolarisable$). Le TBS renvoie au nombre d'élèves scolarisés « *quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge officiel qui correspond à ce niveau d'enseignement* ». *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007*, Institut statistique de l'Unesco, UNESCO, Paris, 2007.

Pérou	12 (1986)	13	15	16 (1995)	Non précisé	Non précisé
-------	-----------	----	----	-----------	-------------	-------------

La progression du secteur privé dans le secteur éducatif colombien est un fait, notamment dans le supérieur¹⁷⁰⁰.

E/ Privatisation et décentralisation.

C'est dans les pays où les taux de privatisation sont les plus élevés que les difficultés pour la décentralisation sont les plus nombreuses. Le processus de décentralisation est réservé à des pays où l'Etat est fort et respecté. En effet, une décentralisation peut réussir «*si le gouvernement central est stable, solvable et s'attache à transférer responsabilités et ressources, si les autorités locales sont capables d'assumer ces responsabilités et si la participation des populations pauvres et d'une société civile bien organisée est effective*»¹⁷⁰¹. Donc, on ne peut que douter de l'efficacité de la décentralisation colombienne. Les décentralisations ne conduisent pas automatiquement à une amélioration d'un système éducatif. C'est la porte ouverte à tous les schémas de cofinancement et donc de privatisation du secteur éducatif. Voici quelques cas de figure: **i/** parrainage d'écoles publiques par des collèges privés¹⁷⁰²; **ii/** mise en concession de collèges publics à des collèges privés; **iii/** remplacement des collèges publics par des établissements gérés par des mutuelles de santé privées, des ONG, des associations de pères de familles...**iv/** création de collèges au statut hybride (*ou fusionnés*)¹⁷⁰³.

Les résultats sont spectaculaires car, d'après le MEN, on recense, entre 2000 et 2002, les fusions de 771 institutions éducatives¹⁷⁰⁴. D'autres chiffres affluent : en 2001, et toujours selon le MEN, il y avait, en Colombie, 53.000 collèges officiels ; en 2003 il n'y en avait plus que 32.000, soit 20.000 fermetures en moins en deux ans¹⁷⁰⁵.

Ces différents arrangements avec le secteur privé permettraient, selon les experts de l'administration Pastrana, d'améliorer le taux de couverture scolaire de **90%** (*sur la base d'un enseignant pour 30 élèves*)¹⁷⁰⁶. Mais ces spécialistes oublient de préciser que ces «*excellents*» chiffres sont obtenus par deux sacrifices de taille : fermetures d'établissements scolaires et licenciements de professeurs. On pourrait ainsi expliquer le problème colombien chronique de

¹⁷⁰⁰ Le taux de privatisation, dans certaines régions, peut même atteindre **92%**.

¹⁷⁰¹ PNUD: *Rapport mondial sur le développement humain*, New York, 2003, cité par UNESCO : *Décentralisation en éducation: politiques et pratiques nationales*, Collection «*Politiques et stratégies d'éducation*» numéro 7, Paris, 2005.

¹⁷⁰² Ou «*entités non étatiques*» («*entidades no estatales*») (*sic*), pour ne pas dire privées.

¹⁷⁰³ Il était même question, sous l'administration Pastrana, de créer le «*Nouveau Collège*». Après avoir été abandonné (*Après l'échec du PND "Cambio para construir la paz", voir supra*) ce projet est réapparu, en 2000, dans le Plan éducatif «*el Nuevo Sistema escolar*». Ce projet est financé, et il faut le souligner, par la Banque Interaméricaine de Développement (*BID*).

¹⁷⁰⁴ *Plan estratégico de Educación 2000-2002*, MEN, cité par ESTRADA, op.cit., p 79.

¹⁷⁰⁵ ESTRADA Álvarez Jairo: *La contra "revolución educativa", política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez*, colección "*Espacio crítico*", Bogotá, 2003, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2003, p 84.

¹⁷⁰⁶ ESTRADA Álvarez Jairo: *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*, colección "*Política educativa y neoliberalismo*", op.cit., p 52.

désertion scolaire : « pendant que la politique de rationalisation produit près de 600.000 places par an, en même temps, 650.000 enfants ont déserté de l'école¹⁷⁰⁷ ».

VI/ Les performances du système éducatif colombien (et des systèmes éducatifs de la région)¹⁷⁰⁸.

A/ Les indicateurs éducatifs, définitions, fonctions et classements.

Si on demandait à un Attaché de Coopération¹⁷⁰⁹ de guider des hauts-fonctionnaires locaux à mettre en place des réformes dans leur système éducatif, cela supposerait de sa part une évaluation globale préalable: « on ne (peut) pas juger de l'efficacité et de la « qualité » des politiques dans ce domaine sans se baser sur une mesure systématique et une évaluation systématique de leurs résultats. Toute politique, toute réforme, doit comporter sa propre évaluation afin d'avoir un plein impact sur la politique et la pratique de l'éducation »¹⁷¹⁰. En outre, le statut d'expert étranger, a priori neutre¹⁷¹¹, peut être recherché par les administrations locales¹⁷¹². En somme, « l'atout le plus précieux de l'évaluation externe est l'indépendance. Par indépendance, nous entendons la capacité de ne pas être prisonnier d'un enjeu particulier et interpréter en toute liberté les preuves recueillies, sans idée préconçue, ni contrainte »¹⁷¹³. Cependant, l'idéal serait peut-être de former les hauts fonctionnaires locaux à l'auto-évaluation: « l'auto-évaluation présente des avantages d'autant plus considérables qu'elle reçoit de l'intérieur le soutien des responsables de la gestion et, de l'extérieur, l'appui technique des spécialistes »¹⁷¹⁴.

Pour rendre compte des performances momentanées¹⁷¹⁵ d'un système éducatif¹⁷¹⁶, on utilise la méthode des indicateurs: « un indicateur renseigne sur

¹⁷⁰⁷ CAJIAO Francisco cité par ESTRADA ALVAREZ Jairo: *La contra "revolución educativa"*, op.cit., p 87.

¹⁷⁰⁸ Les acteurs colombiens impliqués dans la réalisation des objectifs OMD sont les suivants : *Conseils Généraux* (« Gobernaciones »), *Mairies* ; *Acción Social* ; *Ministère du Commerce, de l'Industrie et du Tourisme*, *Ministère de la Protection Sociale* ; *Ministère de l'Environnement, du Logement, du Développement territorial* ; *Ministère de l'Agriculture*, *Conseiller Présidentiel pour l'Équité de la Femme* ; *Institut Colombien du Bien-être* ; *Département National de Planification*.

¹⁷⁰⁹ Mission d'autant plus possible s'il est affecté dans du MEN local. Il devient, alors, Attaché Technique.

¹⁷¹⁰ *Evaluer et réformer les systèmes éducatifs*, OCDE, 1996, p 7.

¹⁷¹¹ ...à moins qu'il ne veuille réintroduire le français dans le système éducatif.

¹⁷¹² ...qui peuvent très bien, par ailleurs, ne pas être neutres elles-mêmes (*complaisance à l'égard du ministre et donc à, l'égard du pouvoir politique en place*).

¹⁷¹³ *Evaluer et réformer les systèmes éducatifs*, OCDE, 1996, p 64.

¹⁷¹⁴ *Evaluer et réformer les systèmes éducatifs*, OCDE, 1996, p 67.

¹⁷¹⁵ Les indicateurs, en général, sont annuels.

¹⁷¹⁶ L'état d'un système éducatif est primordial pour déterminer la compétitivité d'un pays. Même les experts en économie se basent sur les indicateurs liés au rendement du système éducatif local. Chaque année, le Forum Economique Mondial publie la liste des pays les plus compétitifs du monde. Or, et afin d'établir ce classement, cet organisme s'appuie sur des indicateurs organisés autour de points forts (*ou piliers*) parmi lesquels figurent des indicateurs éducatifs.

Quatrième pilier: Santé et éducation primaire:

Indicateur 4.09: qualité de l'éducation primaire.

Indicateur 4.10: recrutement dans le primaire.

l'efficacité et le comportement d'un système scolaire et peut servir à instruire les décideurs »¹⁷¹⁷. L'OCDE propose une définition plus complète : « *ces indicateurs rendent compte des moyens humains et financiers mobilisés en faveur de l'éducation, du fonctionnement et de l'évolution des systèmes d'éducation et d'apprentissage et du rendement des investissements consentis dans l'éducation* »¹⁷¹⁸.

Les indicateurs peuvent servir un expert à : **i/** évaluer un système éducatif; **ii/** à le réguler; **iii/** ou à concevoir des stratégies adéquates en cas de dysfonctionnements du système éducatif. Notre objectif est autre : nous allons les utiliser à des fins didactiques à savoir pour améliorer notre compréhension du système éducatif colombien et pour faciliter la description de son fonctionnement : « *les indicateurs doivent également avoir une visée descriptive du système éducatif* »¹⁷¹⁹. Une donnée n'obtient le «statut» d'indicateur qu'à condition de pouvoir la comparer avec d'autres données, issues, par exemple, de l'analyse d'autres systèmes éducatifs. Un indicateur isolé n'apprend pas grand-chose. C'est pourquoi, nous nous sommes efforcé de proposer, dans nos tableaux de données, les performances d'autres systèmes éducatifs de la zone Amérique Latine-Caraïbes : « *pour constituer un indicateur, une donnée doit aussi pouvoir être rapportée à un point de référence, le plus souvent une norme sociale (par exemple l'âge où est atteint un niveau d'alphabétisation de base), une évaluation antérieure (par exemple le niveau des résultats en mathématiques en 1970) ou une comparaison entre écoles, régions ou nations* »¹⁷²⁰.

Pour classer les indicateurs, des experts proposent, depuis de nombreuses années, des cadres ou des regroupements «logiques»¹⁷²¹. Mais aucun ne donne entièrement satisfaction. Voici, à la suite, un classement ou bien un compromis possible ¹⁷²²: **i/** indicateurs d'input (*entrée*); **ii/** indicateurs de

Indicateur 4.11: taux de couverture de l'école primaire dans le pays.

Cinquième pilier: Education supérieure et développement

Indicateur 5.01: recrutement dans le secondaire.

Indicateur 5.02: recrutement dans le supérieur.

Indicateur 5.03: qualité du système éducatif.

Indicateur 5.04: qualité de l'éducation en mathématiques et en sciences.

Indicateur 5.05: qualité de la direction des écoles.

Indicateur 5.06: accès à Internet dans les écoles.

Indicateur 5.07: disponibilité de locaux de recherche et des services du développement.

Indicateur 5.08: niveau de compétence des équipes.

NOTA : sur les 110 indicateurs choisis par les experts, 11 (**10%**) sont liés au monde de l'éducation, 99 (**90%**) sont d'obédience économique.

¹⁷¹⁷ *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement, Un cadre d'analyse*, OCDE, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, Paris, 1992, p16.

¹⁷¹⁸ *Regards sur l'éducation 2007, les indicateurs de l'OCDE*, OCDE, 2007, p19.

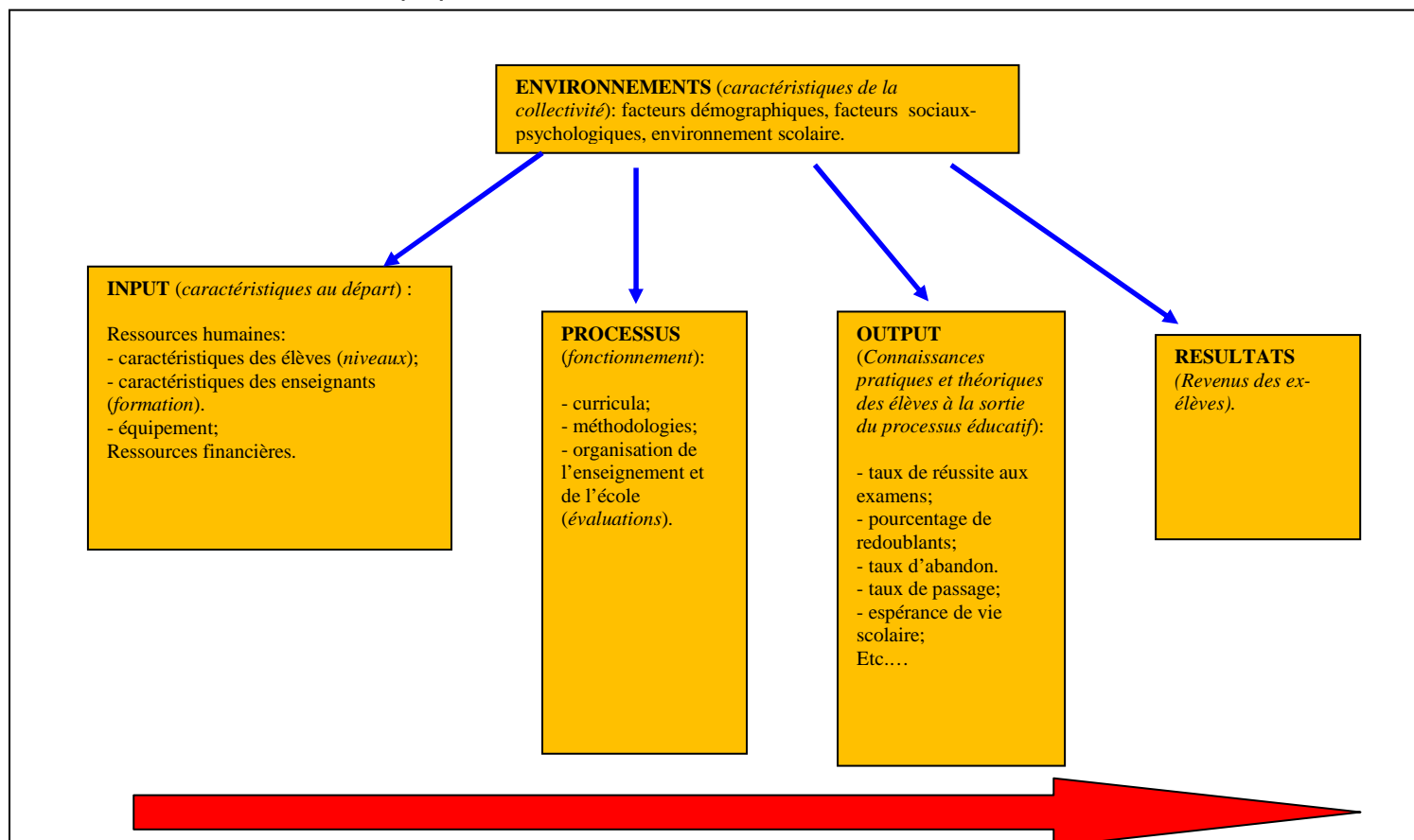
¹⁷¹⁹ *Indicateurs clés, indicateurs et politiques éducatives, un guide pratique*, Fondation Européenne pour la Formation (ETF), Torino, 2003, p 14.

¹⁷²⁰ *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement, Un cadre d'analyse*, Paris, 1992, p 16.

¹⁷²¹ Cependant, tous les pays ne partagent pas les mêmes «logiques éducatives» car ils ne partagent pas, au fond, les mêmes valeurs.

¹⁷²² Les indicateurs pourraient être aussi classés selon qu'ils sont quantitatifs ou qualitatifs : « *faut-il privilégier le quantitatif ou le qualitatif? Dans une évaluation, les données quantitative (séries statistiques, indicateurs...) et les informations quantitatives (historique, organisation...) se complètent et s'éclairent mutuellement* ». RONTOPOULOU Lamoure Jeanne : *L'évaluation de l'enseignement*

processus (*fonctionnement*)¹⁷²³; **iii/** indicateurs d'«*output*» (*résultats*)^{1724 1725}; **iv/** indicateurs de ressources financières et humaines (*coûts*)¹⁷²⁶. On peut rendre compte de la logique générale de ce classement à travers la progression synthétique suivante : **input → processus → output → résultats**. Pour évaluer un système éducatif, il suffirait de comparer, par exemple, les connaissances des élèves au début et à la fin du processus scolaire (*input/résultats*). La représentation suivante décrit, de manière systémique, tous les paramètres socio-éducatifs qui pourraient être mesurables avec des indicateurs¹⁷²⁷ :



Commentaires : les «*environnements*» représentent les structures et les réseaux de relations susceptibles d'influencer, de l'extérieur, le système éducatif. Par «*facteurs socio-psychologiques*», on peut comprendre «*degré de satisfaction du public*». Les outputs représentent «*les effets directs et immédiats du processus éducatif*»¹⁷²⁸. Par «*résultats*», on entend résultats à

supérieur, IPE-UNESCO, Paris, 1998, p 45. Cependant, nous rechercherons la brièveté dans notre présentation du système éducatif colombien, c'est pourquoi avons donc opté pour une approche plutôt quantitative.

¹⁷²³ Exemple: taux de scolarisation.

¹⁷²⁴ Exemple: taux de réussite aux tests.

¹⁷²⁵ THELOT Claude: *L'évaluation du système éducatif: coût, fonctionnement, résultats*, série «*éducation*», Paris, Nathan, pp 22-26.

¹⁷²⁶ Exemple: rapport dépenses éducatives/PIB national. Ces indicateurs financiers ont été rattachés aux indicateurs d'«*input*». En effet, les ressources financières alimentent un système éducatif, c'est le «*combustible*» nécessaire; il était donc assez logique de les placer en premier dans notre description.

¹⁷²⁷ Ce schéma est une synthèse des divers schémas présentés dans un livre de l'OCDE: *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement, Un cadre d'analyse*, OCDE, Paris, 1992, passim.

¹⁷²⁸ *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement, Un cadre d'analyse*, OCDE, Paris, 1992, p 43.

long terme. On pourra en rendre compte une fois que les élèves seront entrés dans la vie active. Cet indicateur est particulièrement important car la première mission d'un système éducatif est d'assurer à une génération d'élèves un avenir professionnel serein (*compétitivité du système éducatif local, voire du pays*).

B/ Première série d'indicateurs : les performances colombiennes dans le cadre de l'EPT (base: OMD2¹⁷²⁹)¹⁷³⁰.

Les performances colombiennes générales :

Libellé des objectifs pour 2015	Base (1992)	Situation actuelle (2007)	Objectifs d'après le Plan National de Développement ¹⁷³¹ (2006-2010)	Objectifs chiffrés OMD (2015)
Taux d'analphabétisme de 1% pour les personnes entre 15 et 24 ans	3,77%	2,1%	1,4%	1%
Taux de couverture brute	76,08%	92%	100%	100%
a/ 100% pour l'éducation « de base » ¹⁷³²				
b/ 93% pour l'éducation « moyenne »	59,11%	65% (2005)	73%	93%
Atteindre une moyenne de 0,63% d'années d'éducation pour la population âgée de 15 à 24ans	7 ans	9 ans (2005)	9,7 ans	10.63 ans
Diminuer le taux de redoublement à 2,3% dans les secteurs de l'éducation « de base » et « moyenne ».	6,1%	6 % (2003)	4%	2.3%

Le nombre d'années d'éducation est un indicateur important pour évaluer le taux d'inégalité scolaire entre les pays les plus pauvres et les pays les plus riches. Les experts colombiens estiment, qu'avec le rythme actuel, il faudrait 60 ans pour que la population la plus pauvre du pays ait le même nombre d'années d'éducation que la population la plus riche.

Synthèse des performances colombiennes dans le cadre de l'EPT.

¹⁷²⁹ Voir supra.

¹⁷³⁰ República de Colombia, Dirección de Cooperación Internacional de la Agencia presidencial para la acción social y la Cooperación Internacional, *Estrategia de Cooperación Internacional*, 2007-2010, p 114.

¹⁷³¹ Plan Nacional de Desarrollo (PND).

¹⁷³² Préscolaire, primaire, secondaire «basique» (jusqu'en 5ème).

A cette fin, les experts du rapport mondial de suivi sur l'Éducation Pour Tous ont créé l'indice du développement de l'éducation pour tous (*IDE*). L'IDE rassemble les résultats de plusieurs indicateurs¹⁷³³, qui, pris isolément, ne permettraient pas d'évaluer synthétiquement l'ensemble des performances d'un système éducatif ainsi que les progrès réalisés pour atteindre l'ensemble des 6 objectifs EPT¹⁷³⁴.

Indice de Développement de l'Éducation de 7 pays latino-américains							
Année/pays	Argentine	Brésil	Colombie	Chili	Cuba	Mexique	Venezuela
2004	0,946 (50ème) IDE moyen	0,905 (72ème) IDE moyen	0,879 84ème IDE moyen	0,969 (35ème) IDE élevé	0,981 (27ème) IDE élevé	0,949 (48ème)	0,932 (64ème) IDE moyen

La Colombie possède l'IDE le plus bas de notre panel.

Evolution de l'indice de Développement de l'Éducation de 7 pays latino-américains							
Année/pays	Argentine	Brésil	Colombie	Chili	Cuba	Mexique	Venezuela
2003/2004	- 2,2	0,0	0,3	1,8	0,5	0,3	2,3

Vu sous cet angle-là, la Colombie fait mieux que l'Argentine et le Brésil.

C/ Deuxième série d'indicateurs : les *indicateurs financiers*.

Contextes.

Le budget colombien de l'«éducation».

On recense, en général, trois sources de financement de l'éducation:

1- les budgets publics votés.

Nous signalons, à la suite, un florilège régional d'initiatives originales destinées à augmenter les budgets éducatifs nationaux¹⁷³⁵:

¹⁷³³ Voici les 4 indicateurs en question :

. *Enseignement primaire universel (EPU)*.

NOTA : cet indicateur reprend le TNS (*Taux Net de Scolarité, voir infra*).

. *Alphabétisation des adultes*.

. *Parité entre les sexes (IGE)*.

NOTA : cet indicateur mesure la maturité d'un système éducatif en fonction de la parité garçons/filles.

. *Qualité de l'éducation*.

NOTA : c'est à partir du taux de survie en 5^{ème} année de primaire que cet indicateur a été conçu. Il y a, en effet, d'après les experts, une relation mesurable entre le taux de survie et les acquis scolaires.

¹⁷³⁴ *Rapport mondial sur l'EPT*, Paris, UNESCO, 2007, p 220.

¹⁷³⁵ UNESCO : *Bilan des 20 ans du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes*, op.cit.

Pays	Années	Mesures
Jamaïque	1982 et 1989	Instauration de taxes d'éducation: chaque employé verse 1% de son salaire et les employeurs versent le même pourcentage. En 1989, ces taxes sont élevées à 2 et 3 % .
Paraguay	1992	La Constitution établit qu'un minimum de 20% du budget national doit être destiné à l'éducation
Chili	fin des années 80	Le système de financement partagé est instauré. Il est basé sur la théorie de la prime scolaire afin que les étudiants choisissent l'établissement où ils effectueront leurs études

2- les ressources «privées»: contributions des individus, des ménages et des entités privées (*associations religieuses*).

NOTA: d'après un des graphiques d'une étude de l'UNESCO, la part des financements privés dans le secteur éducatif est très importante en Colombie: «dans 14 des 47 pays ayant fourni des données, les dépenses privées en matière d'éducation dépassent les **1%** du PIB. Elles dépassent **2%** en Israël (**2.1%**), aux Etats-Unis (**2.4%**), en Colombie (**2.8%**)...»¹⁷³⁶. La privatisation parfois massive du secteur éducatif est, bien entendu, à l'origine de cette situation (*voir supra*).

3- les aides internationales.

Rien que pour le financement des projets «PPE», les aides financières des Etats ne sont pas suffisantes pour mener à bien toutes les réformes du secteur éducatif, d'où, dans de nombreux pays, le recours aux financements internationaux : OI, banques de la coopération internationale, ONG. Cependant, l'ensemble des aides officielles (AOD) ne pourront que difficilement combler tous les besoins. D'ailleurs, comment les mesurer précisément¹⁷³⁷?

Parfois on assiste à un partage des responsabilités financières: « on signale que les ressources nationales ont été concentrées sur quelques points cruciaux tels que les salaires des enseignants et que la coopération financière internationale peut jouer un rôle utile dans les activités liées à la qualité de l'enseignement, telles que la formation des maîtres, les méthodes pédagogiques, l'évaluation de la qualité, la recherche et l'encouragement aux

¹⁷³⁶ Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007, Institut statistique de l'Unesco, UNESCO, Paris, 2007.

¹⁷³⁷ Pour avoir une idée approximative de la situation, les experts de l'UNESCO ont souvent recours au taux brut de scolarisation.

innovations ainsi que l'équipement »¹⁷³⁸. C'est un des effets des séminaires éducatifs internationaux. Les Etats faibles et demandeurs de coopération éducative non seulement doivent accepter l'influence des experts des OI mais aussi leurs prêts. Les PVD sont piégés, la liste des pays endettés augmente : «on note que dans les années 80, seulement trois pays bénéficiaient, pour l'éducation de crédits de la BID ou de la Banque Mondiale. Cette situation change radicalement dans les années 90 où au moins 18 pays souscrivent des crédits externes auprès des organismes...pour financer leurs dépenses d'éducation »¹⁷³⁹. A titre d'illustration, voici un tableau qui représente le montage financier conçu pour la réalisation, en Colombie, du deuxième objectif «taux de couverture de 100% des premiers niveaux d'éducation (préscolaire, primaire et secondaire¹⁷⁴⁰)»¹⁷⁴¹.

Programmation du financement pour atteindre l'objectif du taux de couverture brute à 100% (en millions de pesos) :		
	2005	2006
Ressources ordinaires de la nation	44.726	66.201
Ressources parafiscales, fonds spéciaux, ressources propres	-	-
Ressources issues des prérogatives	2.312	3.467
Ressources issues du secteur décentralisé	-	-
Système Général des Participations	210.409	315.613
Ressources des entités territoriales	17.185	25.778
Ressources issues du secteur privé	87.178	130.769
Coopération internationale	592	1.776
Total :	362.403	546.604

Nous nous rendons compte, grâce à ce tableau, de l'importance grandissante des acteurs internationaux dans le financement des objectifs éducatifs mondiaux en Colombie.

Voici un autre exemple : celui d'un montage financier de la BID¹⁷⁴². Il concerne un projet associant la ville de Bogotá et intitulé «Programme d'équité de l'éducation à Bogotá¹⁷⁴³» (en millions de dollars) :

¹⁷³⁸ UNESCO: *Bilan des 20 ans du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes*, op.cit.

¹⁷³⁹ UNESCO: *Bilan des 20 ans du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes*, op.cit.

¹⁷⁴⁰ Plus précisément jusqu'à la Seconde.

¹⁷⁴¹ PNUD, *Informe sobre los OMD para Colombia Hacia una Colombia equitativa e incluyente, Objetivo 2*, 2005. Site du PNUD,

http://www.pnud.org.co/areas.shtml?x=4474&cmd%5b83%5d=x-83-4474&cmd%5b82%5d=c-1-02010&cmd%5b85%5d=c-1-02010&als%5bVAREA__%5d=02010

¹⁷⁴² Chaque organisme onusien peut choisir ses secteurs d'interventions. Nous verrons, dans la partie consacrée à la coopération universitaire, que la Banque Mondiale a plutôt investi dans le secteur supérieur.

	Catégories et libelles d'investissements	Apport BID	Apport local	Total	% BID
I.	Construction d'infrastructures éducatives	42.252	20.098	62.350	69,3%
	Construction et dotation de collèges	42.252	20.098	62.350	
II.	Augmentation du nombre d'élèves présents et du nombre de diplômés	13.147	7.162	20.309	22,6%
	Subventions éducation de base	10.605	6.870	17.475	
	Subventions éducation supérieure	2.542	292	2.834	
III.	Amélioration de la qualité	3.172	1.880	5.052	5,6%
	Ressources pour l'apprentissage	3.172		3.172	
	Développement professionnel enseignant et personnel de direction		1.378	1.378	
	Évaluation des apprentissages		502	502	
IV	Coûts opérationnels	700	721	1.421	1,6%
	Administration	0	721	721	
	Audit	200	0	200	
	Évaluation	500	0	500	
V.	Imprévus	729	139	868	0,9%
	Total	60.000	30.000	90.000	100%
	Pourcentages par source	67%	33%	100%	

Nous constatons que les investissements accordés par la BID sont ventilés avec un certain équilibre car ils touchent à des domaines variés du secteur éducatif : *secteur primaire, supérieur*¹⁷⁴⁴...

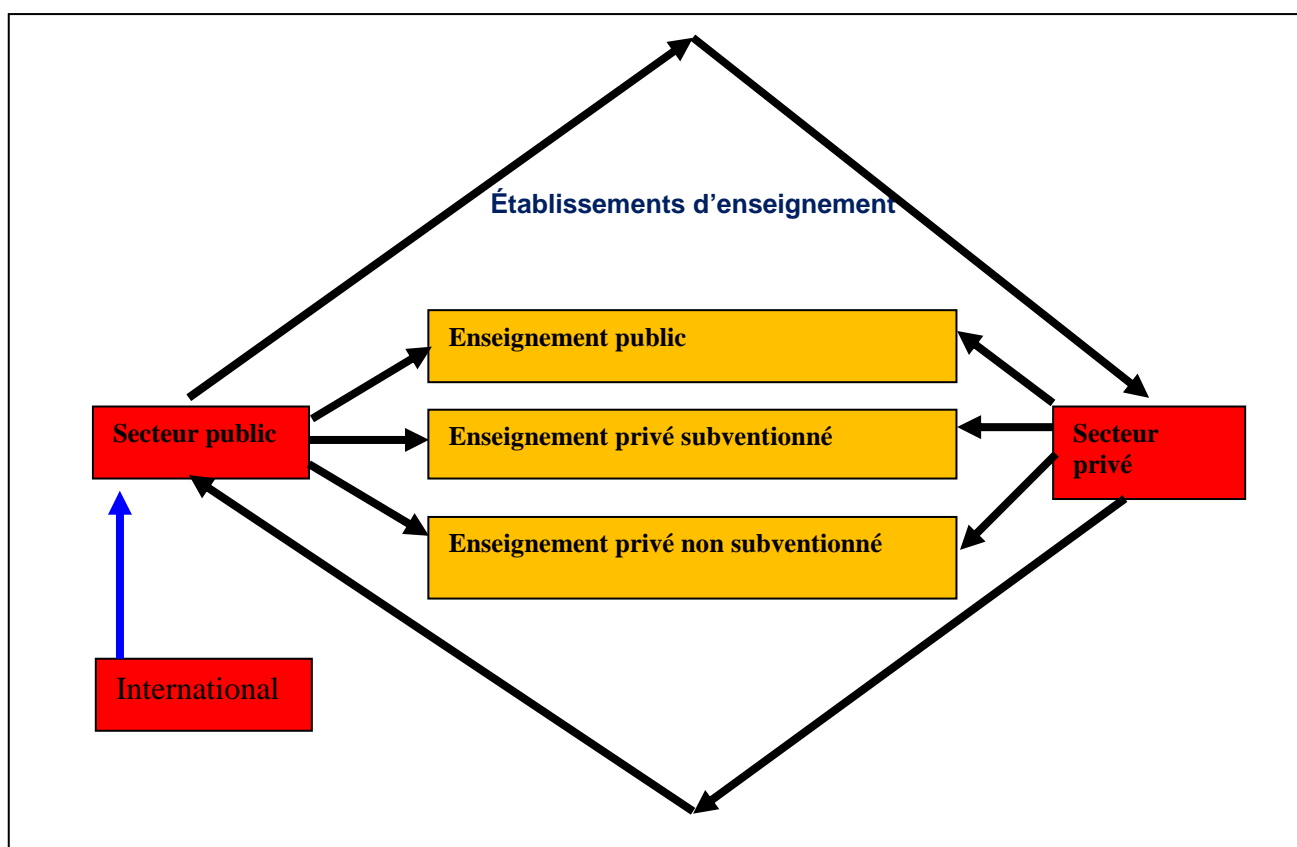
Pour résumer, le graphique systémique suivant montre les différentes sources du financement de l'éducation ainsi que les secteurs bénéficiaires¹⁷⁴⁵:

¹⁷⁴³ CONPES (CONsejo Nacional de Política Económica y Social), Documento 3432, *Garantía de la nación a Bogotá Distrito Capital para contratar un crédito externo con la banca multilateral... destinado a financiar parcialmente el programa "equidad en educación en Bogotá*, juin 2006. Site du gouvernement colombien,

http://www.dnp.gov.co/archivos/documentos/Subdireccion_Conpes/3432.pdf

¹⁷⁴⁴ Les investissements ont été expliqués de cette manière : **i/** il était important de construire des collèges, notamment dans les zones défavorisées au niveau éducatif (*strates 1 et 2*) ; **ii/** les aides financières prévues pour éradiquer la désertion scolaire concerneront 60.000 élèves défavorisés; **iii/** les aides financières prévues pour encourager les études supérieures concerneront 14.000 élèves défavorisés; **iv/** pour améliorer les compétences des élèves défavorisés en lecture, il sera prévu 20 bibliothèques supplémentaires et des actions de formations d'enseignants. **NOTA** : la société colombienne est divisée en 6 strates « *extractos* » : la strate 6 est la strate la plus riche ; la strate 1 est la plus pauvre.

¹⁷⁴⁵ *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007*, Institut statistique de l'Unesco, UNESCO, Paris, 2007.



Pour mesurer l'engagement d'un gouvernement en faveur de son éducation, les experts disposent de deux indicateurs : le pourcentage qui exprime le rapport entre les dépenses consacrées à l'éducation et les richesses nationales produites (*PIB*) ainsi que le pourcentage qui exprime le rapport entre les dépenses consacrées à l'éducation et les dépenses totales du gouvernement (*dépenses des administrations publiques*)¹⁷⁴⁶. La nuance est de taille : alors que le premier indicateur serait «*économique*», le second serait plus «*politique*» et permet d'évaluer plus nettement les priorités gouvernementales.

Indicateur 1: dépenses publiques d'éducation¹⁷⁴⁷ en pourcentage du PNB et du PIB (ou indicateur systémique)¹⁷⁴⁸.

¹⁷⁴⁶ Définition : « Rapport entre l'ensemble des dépenses publiques totales consacrées à l'éducation dans un pays donné et l'ensemble de leurs dépenses totales dans tous les secteurs ». Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007, Institut statistique de l'Unesco, UNESCO, Paris, 2007.

¹⁷⁴⁷ Ces dépenses comprennent :

Cadre référentiel (2004):

- Monde: **4.4%** du PIB¹⁷⁴⁹.
- Amérique du Nord et Europe occidentale: **5.6%** du PIB.
- Amérique latine et Caraïbe: **4.4%** du PIB¹⁷⁵⁰.

Commentaires : le PPE (*Projet Pour l'Éducation*) avait préconisé, en 1979, un pourcentage régional de **7 à 8%** du PIB. Mais la conjoncture était meilleure... Seuls des pays et des îles modèles sont arrivés à atteindre de très honnêtes pourcentages : Jamaïque (**7.5%**, 1996), Cuba (**6.7%**, 1996). En période de crise, les objectifs éducatifs ne sont plus des priorités gouvernementales. L'importance des fonds concédés par le pouvoir politique n'est pas non plus une arme absolue contre les dysfonctionnements des systèmes éducatifs : l'argent peut être mal utilisé. Or comment utiliser le mieux possible les fonds publics ? C'est une question que se posent chaque année des centaines de planificateurs face aux restrictions budgétaires mais aussi face aux pressions démographiques.

La zone *Amérique latine et Caraïbes* occupe seulement la 4^{ème} place mondiale parmi toutes les zones mais, en même temps, son pourcentage représente la moyenne mondiale.

Voici un tableau qui permet d'établir des comparaisons régionales :

Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PNB¹⁷⁵¹:							
Années/pays ¹⁷⁵²	Argentine	Brésil	Colombie	Chili	Cuba	Mexique	Venezuela
1980	2.7%	3.6%	2.4% (77 ¹⁷⁵³)	4.6%	7.8%	4.7%	4.4%
1990	1.1%	4.5%	2.6% (67)	2.7%	6.6%	3.7%	3.1%
1996	3.5%	5.1%	4.5% (46)	3.4%	6.7%	Non précisé	4.7%

Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB¹⁷⁵⁴:

- les dépenses pour les établissements d'enseignement (*ministère, établissements publics, privés, salaires, matériels scolaires, activités de recherche (supérieur)...*);

- les subventions publiques au secteur privé (*bourses, subventions...*);

- les dépenses en capital et dépenses ordinaires.

¹⁷⁴⁸ Alors que le PNB inclut les produits nets provenant de l'étranger, le PIB concerne exclusivement les produits locaux. Au-delà des définitions et des différences entre PNB et PIB, nous recherchons, avant tout, des proportions et des comparaisons régionales.

¹⁷⁴⁹ En dollars PPA (*Parité de Pouvoir d'Achat*). C'est la « monnaie » (*talón unique*) qui permet le mieux de comparer des budgets exprimés, a priori, dans des monnaies différentes.

¹⁷⁵⁰ *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007*, Institut statistique de l'Unesco, UNESCO, Paris, 2007.

¹⁷⁵¹ UNESCO: *Bilan des 20 ans du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes*, op.cit.

¹⁷⁵² Le panel des pays choisis peut être bien sûr contestable. Cependant, les pays latins sélectionnés sont tous « remarquables » que ce soit par leur histoire, leur situation géographique...

¹⁷⁵³ Classement sur les 7 pays du panel.

¹⁷⁵⁴ **Définition:** « Rapport entre l'ensemble des dépenses totales consacrées à l'éducation dans un pays donné et le PIB exprimé en pourcentage ». *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007*, Institut statistique de l'Unesco, UNESCO, Paris, 2007.

¹⁷⁵⁴ *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007*, Institut statistique de l'Unesco, 2007.

Année/pays	Argentine	Brésil	Colombie	Chili	Cuba	Mexique	Venezuela
2005	3.8% (2004)	4.4% (2004)	4.8% (3/7)	3.5%	9.8%	5.4% (2004)	2.6 (2004)

Si on en croit ce tableau, la Colombie n'a jamais pris, au cours des années 80-90, son secteur éducatif très au sérieux. C'est pourquoi, elle était classée régulièrement dans les dernières positions régionales. Mais, depuis 2000, les fonds ventilés dans le secteur éducatif ont sensiblement augmenté : on est passé de **3,6% (2000)** à **5,1% (2004)**^{1755 1756}. Cependant, tous les experts ne sont pas en accord sur l'influence que peut avoir le budget de l'éducation sur les résultats des élèves. On pourrait croire que plus un Etat investit dans le secteur éducatif mieux celui-ci se porte. Il n'en est rien : « *en utilisant les évaluations des pays effectuées par l'Association Internationale de l'Education (IEA), entre 1965 et 1991, HANUSHECK et KIMKO trouvent que les ressources scolaires n'ont pas une forte relation avec les résultats des examens des étudiants* »¹⁷⁵⁷.

Indicateur 2: dépenses publiques d'éducation en pourcentage total des dépenses publiques¹⁷⁵⁸.

Dépenses publiques d'éducation en pourcentage total des dépenses publiques :							
Niveaux/pays	Argentine	Brésil	Colombie	Chili	Cuba	Mexique	Venezuela
1980	15.1%	Non précisé	19.2% (2/5)	11.9%	Non précisé	20.4%	4.4%
1990	10.9%	Non précisé	16% (1/6)	10.4%	12.3%	12.8%	3.1%
1996	12.6%	Non précisé	19% (2/6)	14.8%	12.6%	23%	4.7%
2005 ¹⁷⁵⁹	13.1%(2004)	Non précisé	11.1% (5/5)	18.5%(2004)	16.6%	25.6%(2004)	Non précisé

Autant la Colombie était pionnière dans les années 80 et 90, autant, à la fin des années 90, son budget «*éducation*» est plutôt à situer dans la moyenne régionale. Nous constatons le peu de cas fait à l'éducation au Venezuela.

Indicateur 3: répartition des dépenses par secteur éducatif.

Un autre pourcentage intéressant est celui de la part du budget consacré à chaque niveau éducatif¹⁷⁶⁰.

¹⁷⁵⁵ *Hay avances pero quedan desafíos, informe de progreso educativo Colombia, 2006, Corpoeducación-fundación Corona-Fundación Empresarios por la Educación-PREAL, 2006, p 26.*

¹⁷⁵⁶ Selon, cette fois-ci, l'UNESCO, le PIB de la Colombie a augmenté, entre 1999 et 2005, de **17%**, ce qui explique que, parallèlement, des ressources supplémentaires aient été disponibles pour l'éducation (+25%). *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007*, Institut statistique de l'Unesco, UNESCO, Paris, 2007.

¹⁷⁵⁷ Traduction libre de: « *Utilizando las evaluaciones de países efectuadas por la International Education Association (IEA) entre 1965 y 1991, Hanusheck y Kimko encuentran que los recursos escolares no tienen una fuerte relación con los puntajes de las pruebas estudiantiles* ». VEGAS Emiliana, PETROW Jenny: *Incrementar el aprendizaje estudiantil en América Latina*, Banco Mundial, Mayol ediciones, Bogotá, 2008, p 73.

¹⁷⁵⁸ *Bilan des 20 ans du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes*, op.cit.

¹⁷⁵⁹ *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007*, Institut statistique de l'Unesco, 2007.

¹⁷⁶⁰ *Bilan des 20 ans du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes*, op.cit.

Cadre référentiel (2004):

- Monde: **1.3%** du PIB éducatif mondial (soit **4.3%**)¹⁷⁶¹.
- Amérique du Nord et Europe occidentale: **1.5%** du PIB éducatif de cette zone (soit **4.2%**).
- Amérique latine et Caraïbe: **1.6%** du PIB éducatif de cette zone (soit **4.4%**)¹⁷⁶².

Distribution des dépenses publiques par niveaux (fin des années 90) ¹⁷⁶³							
Niveaux/pays	Argentine	Brésil	Colombie	Chili	Cuba	Mexique	Venezuela
Primaire	36.8%	48.4%	40.5% (4/7)	52.9%	24.3	41.4%	23.9%
Secondaire	24.6%	20.3%	31.5% (2/7)	18.9%	33	32.5%	2%

La Colombie consacre relativement plus d'argent au secteur secondaire que ses voisins malgré un taux de désertion catastrophique dans le primaire (jusqu'à **18%**)¹⁷⁶⁴.

Indicateur 4: dépenses publiques annuelles d'éducation par élève du primaire en pourcentage du PIB par habitant.

Cadre référentiel (2005)¹⁷⁶⁵:

- Monde: **13.8%** du PIB/habitant¹⁷⁶⁶.
- Amérique du Nord et Europe occidentale: **21.8%** du PIB/habitant.
- Amérique latine et Caraïbe: **12.6%** du PIB/habitant.

La Colombie occupe donc, en Amérique latine, la quatrième position. Elle devance ainsi l'Argentine, le Chili, le Brésil, le Mexique.

D/ Autres d'indicateurs d'intérêt (de fonctionnement et de résultat).

Malgré les efforts des différents gouvernements colombiens et des organismes internationaux installés dans ce pays, le système éducatif colombien a de nombreux problèmes identifiables grâce à l'analyse des indicateurs qualitatifs et quantitatifs suivants :

Indicateur 5 et 6: couverture et désertion.

Cadre référentiel (de 1999 à 2005, TBS)¹⁷⁶⁷:

¹⁷⁶¹ En dollars PPA (Parité de Pouvoir d'Achat). C'est la « monnaie » (talon unique) qui permet de comparer les budgets exprimés dans des monnaies, a priori, différentes.

¹⁷⁶² Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007, Institut statistique de l'Unesco, UNESCO, Paris, 2007.

¹⁷⁶³ Bilan des 20 ans du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes, op.cit.

¹⁷⁶⁴ ESTRADA ALVAREZ Jairo: La contra "revolución educativa", op.cit., p 47.

¹⁷⁶⁵ Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007, Institut statistique de l'Unesco, UNESCO, Paris, 2007.

¹⁷⁶⁶ En dollars PPA (Parité de Pouvoir d'Achat).

- Monde: de 33 à 40¹⁷⁶⁸ (préscolaire); de 100 à 107 (primaire), 66 (2005, secondaire).
- Amérique du Nord et Europe occidentale: de 48 à 79 (préscolaire), de 103 à 102 (primaire), 99 (2005, secondaire).
- Amérique latine et Caraïbe: de 56 à 62 (2003) (préscolaire), de 121 à 118 (2003) (primaire), 73 (2003, secondaire).

D'après ces premiers chiffres, les taux bruts de scolarisation augmentent.

Les taux de fréquentation colombiens, en fonction des zones de couverture, sont les suivants (2001, TNS)¹⁷⁶⁹:

Zones de couverture/Niveaux	Préscolaire	Basique « primaire »	Basique « secondaire »	Media	Total
Ville	33%	78%	61%	32%	82%
Rural	22%	92%	23%	7%	60%
Total	30%	82%	50%	25%	76%

Voici les taux de fréquentation globaux colombiens¹⁷⁷⁰ et, à titre comparatif, ceux de quelques pays voisins¹⁷⁷¹:

Pays de couverture/Niveaux	Préscolaire (1999/2005, TBS)	Préscolaire (1999/2005, TNS)	Basique « primaire » (1999, TBS)	Basique « primaire » (1999, TNS)	Basique « secondaire », (TBS)	Basique « secondaire », (TNS)
Argentine	57/64(2004) %	56/64(2004) %	117/113% (2004)	99 /99(2004) %	86%	70% (2004)
Brésil	58/63(2004) %	44/51(2004) %	155/140%(2004)	91/95(2004)%	94(2004) %	78% (2006)
Colombie	36/39% (7/7)	33%(7/7)/35% (7/7)	113/112% (3/7)	88(6/7)/87% (7/7)	63% (4/7)	Non précisé, (base : 50% (voir supra))
Chili	77/54%	51/44% (2003)	101/104%	90/90%	86%	86%
Cuba	105/113% ¹⁷⁷²	94/99%	106/102%	98/97%	87%	87%
Mexique	73/93/%	66/81%	109/109%	98/98%	55%	65%
Venezuela	45/58/%	40/51%	100/105%	86/91%	57%	63%

Les chiffres, en Colombie, sont très faibles. Au niveau du TBS, autant en 1999 qu'en 2005, la Colombie arrive en dernière position dans les secteurs stratégiques du préscolaire et du primaire¹⁷⁷³. Nous démontrons ainsi que le système éducatif colombien est inadapté face aux pressions démographiques.

¹⁷⁶⁷ Autant le TBS (*Taux Brut de Scolarité*) est utilisé par les experts pour mesurer la capacité d'un système éducatif à accueillir de nouveaux élèves (*par rapport à la population de la classe d'âge théoriquement concernée*), autant le TNS (*Taux Net de Scolarité*) est utilisé pour évaluer le taux de couverture d'un système éducatif (*proportion des enfants en âge scolaire qui suivent une scolarité*).

¹⁷⁶⁸ *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007*, Institut statistique de l'Unesco, 2007 (*taux nets*).

¹⁷⁶⁹ ESTRADA Álvarez Jairo: *La contra "revolución educativa"*, op.cit., p 45 (*taux nets*).

¹⁷⁷⁰ TBS + TNS. **NOTA** : les chiffres varient parfois dans ce tableau, car nous avons utilisé plusieurs sources. Cependant, la source de base reste l'UNESCO.

¹⁷⁷¹ *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007*, Institut statistique de l'Unesco, 2007 (*taux nets*).

¹⁷⁷² Cela signifie qu'à Cuba le système éducatif a largement les capacités d'accueillir tous les élèves d'une classe d'âge et qu'il peut faire face aux pressions démographiques. C'est lorsque le TBS est inférieur à **95%** que le pays doit prendre des dispositions.

¹⁷⁷³ Voir OMD 2, infra.

Du taux de fréquentation, on peut passer aux taux de désertion (2000-2003)¹⁷⁷⁴
1775 .

Année/Niveaux	Précolaire	Primaire	Secondaire et «media»
2000	9%	8%	6%
2003	7%	6%	5%

Il existe deux fléaux majeurs en Colombie: la pauvreté¹⁷⁷⁶ et la guerre civile. Ces phénomènes sont encore plus présents dans les régions rurales. Pour bien se rendre compte de la situation, voici un compte rendu effrayant, soit, mais assez instructif sur les contextes éducatifs réels dans certaines zones du pays:

Au niveau des élèves : «pendant la période comprise entre juillet 1996 et juin 2003, 186 étudiants furent victimes de violations du droit à la vie pour des raisons sociopolitiques, 140 furent victimes d’homicides politiques et d’exécutions extrajudiciaires, 32 de disparition forcée...360 étudiants furent objets de violation au droit à l’intégrité physique...»¹⁷⁷⁷ .

Au niveau des maîtres : «400 maîtres furent victimes de violations du droit à la vie pour des raisons sociopolitiques, 140 furent victimes d’homicides politiques et d’exécutions extrajudiciaires»¹⁷⁷⁸ .

On comprend mieux pourquoi certains OI proposent à l’Etat colombien des aides significatives pour lutter contre l’état déplorable de l’éducation. Dans ces zones, les problèmes ne cessent de s’accumuler: *taux très bas de la couverture scolaire, peu d’efficacité, cycles scolaires incomplets, taux de redoublement important, taux de réussite des élèves très bas, programmes inadaptés aux populations rurales et indigènes, méthodes inadaptées*¹⁷⁷⁹, *crise économique, manque de matériel didactique et pédagogique, état physique des écoles, administration départementale incompétente...*

Cependant et malgré les énormes difficultés locales, quelques initiatives internationales réussissent en Colombie. Voici, à titre d’exemple, le jugement d’un expert colombien sur un projet de la Banque Mondiale (1982- 1997) : « malgré ses inconvénients¹⁷⁸⁰ , on doit souligner que le programme de la

¹⁷⁷⁴ Hay avances pero quedan desafíos, informe de progreso educativo Colombia, op.cit., p 31.

¹⁷⁷⁵ ESTRADA parle, lui, de 18% dans le primaire ! ESTRADA Álvarez Jairo: *La contra « revolución educativa »*, op.cit., p 47.

¹⁷⁷⁶ Les familles les plus pauvres ne peuvent payer l’école même « gratuite » à leurs enfants : « 20% des familles les plus pauvres qui fréquentent les écoles publiques doivent payer en fournitures scolaires et uniformes, des sommes qui représentent presque 40% de leurs dépenses mensuelles ». MEJIA Marco Raúl: *Educación(es) en la(s) globalización(es) I, entre el pensamiento único y la nueva crítica*, op.cit., pp 279-280.

¹⁷⁷⁷ MEJIA JIMENEZ Marco Raúl, op.cit., pp 279-280.

¹⁷⁷⁸ MEJIA JIMENEZ Marco Raúl: *Educación(es) en la(s) globalización(es) I, entre el pensamiento único y la nueva crítica*, op.cit., pp 279-280.

¹⁷⁷⁹ D’où le recours aux méthodes proposées par la « Nueva Escuela », voir infra.

¹⁷⁸⁰ En effet, le clientélisme s’est invité dans ce projet de la Banque Mondiale. Ce qui entraîna quelques curiosités dans l’attribution des fonds multilatéraux : « dans le Nariño (région de Colombie), quelques maîtres d’écoles et directeurs relatèrent que dans les zones libérales (une des deux grandes divisions politiques en Colombie), ils ont reçu moins de services, parce que, quand l’attribution des fonds se produisit, l’administration éducative départementale et la secrétaire du projet étaient contrôlées par les partisans des politiques conservatrices (l’autre clan politique colombien)». DUARTE Jesús: *Educación*

Banque Mondiale eut un impact positif pour l'éducation primaire colombienne, en ce qui concerne l'amélioration des infrastructures des écoles, dans les conditions d'enseignement. La formation des maître d'école, le matériel didactique et le mobilier scolaire, les améliorations de l'infrastructure scolaire non seulement parvinrent aux trois départements initialement sélectionnés mais aussi aux zones rurales et urbaines de beaucoup d'autres départements du pays »¹⁷⁸¹. Nous sommes loin des cercles diplomatiques des ambassades, et pourtant, la Colombie aurait davantage besoin de ce style de coopération «tout-terrain».

Indicateurs 7 et 8: espérance de vie scolaire et doublement.

Pour bien comprendre les dysfonctionnements et les déficiences du système éducatif colombien, il conviendrait, aussi, de mentionner les concepts d'«*espérance de vie scolaire*¹⁷⁸²» et de «*doublement*». Voici les chiffres des apprenants colombiens, et, à titre comparatif, ceux des apprenants des pays voisins¹⁷⁸³ :

Pays/espérance de vie scolaire (pourcentage)	Précolaire (2005)	Primaire et Secondaire (2005)	Du Primaire au Supérieur (1999)	Du Primaire au Supérieur (2005)	Pourcentages de redoublants dans le primaire (1990 ¹⁷⁸⁴)	Pourcentages de redoublants dans le primaire (2005)
Argentine	1.9% (2004)	11.9% (2004)	15.1%	15.4% (2004)	Non signalé	6% (2004)
Brésil	1.9%	12.9%	14,2%	14.3%	Non signalé	21% (2004)
Colombie	1.2% (7/7)	10.4% (6/7)	11.1% (6/7)	11.9% (6/7)	12.1%	4% (5/7)
Chili	1.6%	11.7%	12.8%	14.1%	Non signalé	2%
Cuba	3.4%	11.7%	12.3%	14.9%	2.6%	1%
Mexique	1.9%	11.4%	11.6%	12.7%	11.1%	5%
Venezuela	1.8%	10%	10.5%	Non précisé	11.3%	7%

Nous observons que le système colombien est souvent déficitaire si on compare ses résultats avec ceux des pays de la région. Mais des progrès ont été réalisés. En 1990, le taux de redoublants était de **12.1%**....loin derrière Cuba (**2.6%**). En 2005, il est désormais de **4%**.

Indicateur 9: années d'enseignement obligatoire¹⁷⁸⁵.

pública y clientelismo en Colombia, Clío, Editorial Universidad de Antioquia, 2003, p 208. Les parenthèses sont de notre fait.

¹⁷⁸¹ Traduction libre de: “*Pese a sus inconvenientes, se debe enfatizar que el proyecto del Banco Mundial para la educación primaria tuvo un impacto positivo en la educación primaria colombiana, en términos de mejoras en las infraestructuras de las escuelas y en las condiciones de enseñanza. La capacitación de maestros, el material didáctico y mobiliario escolar y las mejoras de la infraestructuras escolar, no sólo llegaron a los tres departamentos inicialmente seleccionados, sino a las zonas rurales y urbanas de muchos otros departamentos*”. DUARTE Jesús: *Educación pública y clientelismo en Colombia*, Clío, Editorial Universidad de Antioquia, 2003, p 263.

¹⁷⁸² Définition: «*Somme des taux spécifiques de scolarisation pour des niveaux précis*». *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007*, Institut statistique de l'Unesco, 2007.

¹⁷⁸³ *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007*, Institut statistique de l'Unesco, 2007.

¹⁷⁸⁴ *Bilan des 20 ans du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes*, op.cit.

¹⁷⁸⁵ *Bilan des 20 ans du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes*, op.cit.

Pays	1980	2000
Argentine	7	10
Brésil	8	8
Chili	8	8
Colombie	5 (7/7)	11 (2/7)
Cuba	9	9
Mexique	6	9
Venezuela	10	12
Moyenne régionale	8,10	9,79

Grâce à une prise de conscience régionale, notamment en Colombie, on constate que les durées de scolarité ont augmenté, en 20 ans, d'environ un an et demi. Certains pays ont même rendu la scolarité obligatoire à partir de 5 ans. En outre, les experts et politiques régionaux se sont mis d'accord sur les besoins scolaires fondamentaux à acquérir lors de cette première période de scolarité¹⁷⁸⁶.

C'est en raison de ces indicateurs déficients que des pédagogues colombiens avaient imaginé, au cours des années 70 et 80, une nouvelle méthode d'apprentissage, destinée aux élèves du primaire : la méthode «*Escuela Nueva*»¹⁷⁸⁷. Cette approche pédagogique, innovante, a permis l'amélioration de l'enseignement, soit, mais aussi des performances des indicateurs de fonctionnement et de résultats¹⁷⁸⁸:

Indicateurs de redoublement et d'abandon en Colombie (1987)		
Indicateurs	<i>Escuela Nueva</i>	Écoles rurales
Redoublements	47.5	3.9
Abandon première année	10.5	8.6
Abandon deuxième année	5.1	9.3
Abandon troisième année	2.9	7.8
Abandon quatrième année	0.7	7.9
Abandon cinquième année	- 3	11.1
Indicateurs de résultats ¹⁷⁸⁹		
Mathématiques (3 ^{ème})	15.3 (+11.7% ¹⁷⁹⁰)	13.7
Espagnol (3 ^{ème})	13.8 (19%)	11.6
Confiance en soi (tous niveaux)	33.1 (2.2%)	32.4

Ces résultats sont plutôt spectaculaires. La scolarité, dans le système «*Escuela Nueva*», n'est pas organisée en fonction de niveaux mais de modules, ce qui limite les conséquences de l'absentéisme des élèves sur leur parcours scolaire. Ainsi, les taux de redoublement sont amoindris. Par conséquent, en 1992, malgré les coûts additionnels dus à la mise au point de cette méthode et à son utilisation, 20 000 écoles primaires colombiennes l'avaient adoptée. **80%** des

¹⁷⁸⁶ Lors de la Déclaration de Jomtien (1990), les besoins scolaires ont été divisés en fonction de deux critères: *i/* les outils fondamentaux de l'apprentissage: *lecture, écriture, expression orale et écrite, arithmétique et résolution de problème; ii/* les contenus de base: *connaissances, capacités, valeurs et comportement.*

¹⁷⁸⁷ Méthode basée sur les concepts d'auto-apprentissage et d'auto-enseignement.

¹⁷⁸⁸ (D'après) SCHIEFELBEIN Ernesto: *Redéfinition de l'éducation de base en Amérique latine: les enseignements de l'Ecole Nouvelle colombienne*, UNESCO, IPE, 1992, pp 88-89.

¹⁷⁸⁹ Liste non exhaustive.

¹⁷⁹⁰ Pourcentage exprimant le gain.

écoles rurales l'ont mise en œuvre. Des pays voisins, comme le Honduras et la Venezuela, ont même envoyé leurs enseignants pour être formés à ces nouvelles pratiques.

Parmi tous les efforts des gouvernements colombiens pour relancer le goût des apprenants pour l'école primaire et secondaire, il faudrait signaler deux autres innovations : **i/** la création d'écoles bilingues et biculturelles (*ethno éducation*)¹⁷⁹¹; **ii/** le « *financement de la demande* »¹⁷⁹² : les autorités assignaient aux parents en difficulté un pécule à condition que leurs enfants aillent bien à l'école. Pour désigner ce programme, les experts ont utilisé une métaphore pour le moins explicite : « *programma de vouchers* »¹⁷⁹³. Cependant, dès 1997, ce programme national fut abandonné au profit des municipalités.

Indicateurs 10 11, 12: coefficients de qualité, d'efficacité, d'équité.

Qualité¹⁷⁹⁴.

Les résultats en Colombie sont médiocres. Ce constat est confirmé par l'ICFES qui affirme, qu'en 1986, **35%** des collèves avaient un taux de rendement médiocre. En 1999, ce pourcentage a encore augmenté pour atteindre **56%**¹⁷⁹⁵. Par ailleurs et comme nous l'avons déjà signalé, les résultats des élèves colombiens aux tests nationaux et internationaux laissent à désirer (*tests « SABER »...*¹⁷⁹⁶). L'école ne remplit plus son rôle qui est de faire en sorte que « *les élèves acquièrent les compétences fondamentales pour évoluer avec aisance dans la société actuelle* »¹⁷⁹⁷.

Coefficient d'efficacité.

Le coefficient d'efficacité représente « *le rapport exprimé, en pourcentage, entre le nombre idéal d'années/élève nécessaires à une cohorte donnée pour terminer le cycle primaire, et le nombre d'années/élève effectivement réalisées* »¹⁷⁹⁸. Il s'obtient en calculant le taux de passage de l'enseignement primaire au secondaire. De mauvais taux de redoublement et d'abandon

¹⁷⁹¹ Des experts internationaux parlent, eux, d'EBI (*Education Bilingue Interculturelle*). **NOTA:** « *La population autochtone vivant actuellement dans la région de l'Amérique latine et des Caraïbes est évaluée à 40 ou 50 millions de personnes, parlant de 400 à 500 langues amérindiennes différentes. Chaque groupe ethnique possède sa propre langue, organisation sociale, vision du monde, son propre système économique...* ». *Bilan des 20 ans du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes*, op.cit.

¹⁷⁹² « *Financiamiento de la demanda* » c'est-à-dire financement des « *demandeurs* » ou des bénéficiaires du système éducatif. Cette pratique est née en 1992.

¹⁷⁹³ « *Reçu* » (*par exemple de carte bleue*).

¹⁷⁹⁴ **Rappel:** c'est une notion assez complexe malgré les apparences, voici sa définition : « *Dans le PPE, la qualité revêt deux dimensions ; l'une est liée à l'équité et à sa prise en compte de la diversité, l'autre se réfère à l'efficacité et à la modernisation des systèmes éducatifs* ». *Bilan des 20 ans du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes*, op.cit.

¹⁷⁹⁵ ICFES, cité par ESTRADA Álvarez Jairo: *La contra "revolución educativa"*, op.cit., p 49.

¹⁷⁹⁶ Voir supra.

¹⁷⁹⁷ *Bilan des 20 ans du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes*, op.cit.

¹⁷⁹⁸ *Bilan des 20 ans du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes*, op.cit. .

influencent négativement ce coefficient. C'est pourquoi, grâce à lui, on peut évaluer la santé d'un niveau scolaire, en l'occurrence de celui du secteur primaire colombien¹⁷⁹⁹.

Pays/dates	1980	1990	1995	2004-2005 (taux de transition ¹⁸⁰⁰)
Argentine	Non précisé	Non précisé	88.4%	95% (2004)
Brésil	34.8%	51.3	77.3% (1997)	81% (2004)
Colombie	54.1% (3/5)	72.9% (1981) (3/5)	84.6% (4/7)	100% (1/7)
Chili	Non précisé	Non précisé	91.7%	97%
Cuba	86%	92.3%	82.7%	99%
Mexique	74.3%	79.5%	86.3%	94%
Venezuela	46.7%	50.4% (1981)	59.9%	99%

D'après ces chiffres, les progrès des élèves colombiens sont fulgurants. Ils ne sont pas nombreux à passer le cap de l'école primaire, mais, lorsqu'ils le passent, ils «résistent» davantage.

Équité.

Le contexte régional n'est pas favorable à la mise en place d'une éducation équitable: le pourcentage de personnes pauvres augmente, notamment dans les villes. Les experts de la BID estiment même que l'Amérique latine est « la région qui affiche les taux de distribution de la richesse les plus inégalitaire du monde : 5% de la population la plus riche y jouit de 25% des revenus »¹⁸⁰¹. En Colombie, les inégalités persistent, témoin ce tableau qui fait apparaître les taux d'assistance en fonction de l'âge, du sexe et les catégories de revenus¹⁸⁰²:

Taux d'assistance par tranche d'âge, zone, sexe et revenus (2004)					
		Âges			
		5-6	7-11	12-17	18-24
Zone	Zone urbaine	89%	97%	84%	29%
	Zone rurale	77%	94%	70%	12%
Sexe	Homme	84%	96%	81%	25%
	Femme	87%	97%	81%	25%
Revenus ¹⁸⁰³	1	76%	94%	74%	11%
	2	79%	95%	76%	13%
	3	83%	95%	76%	15%
	4	84%	96%	79%	18%

¹⁷⁹⁹ Bilan des 20 ans du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes, op.cit.

¹⁸⁰⁰ **Définition:** Le taux de transition exprime « le rapport entre le nombre de nouveaux inscrits à la première année de l'enseignement secondaire pour une année donnée et le nombre d'élèves inscrits dans la dernière année de l'enseignement primaire l'année précédente, exprimé en pourcentage ». Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007, Institut statistique de l'Unesco, UNESCO, Paris, 2007.

¹⁸⁰¹ BID, Informe Anual sobre el Progreso Economico y Social de América Latina, 1999, cité dans : Bilan des 20 ans du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes, op.cit.

¹⁸⁰² Hay avances pero quedan desafíos, informe de progreso educativo Colombia, op.cit., p36. **NOTA :** le terme espagnol pour catégorie de revenu est "decil".

¹⁸⁰³ La catégorie 10 représente les gens les plus riches de la population (10% de la population totale), la catégorie 1 correspond au groupe le plus pauvre (10%).

	5	88%	96%	79%	19%
	6	90%	96%	80%	22%
	7	90%	97%	83%	25%
	8	91%	98%	84%	30%
	9	95%	98%	87%	40%
	10	96%	98%	90%	52%
TOTAL		85%	96%	80%	25%

D'après ce tableau, si on veut étudier en Colombie, il est préférable d'habiter dans une ville, d'être une femme et d'être riche. A titre d'exemple, Seulement **11%** des enfants de la première catégorie de revenus sont étudiants entre 18 et 24 ans contre **52%** des étudiants de la 10ème catégorie.

Indicateurs 13 et 14: le nombre et la formation des enseignants¹⁸⁰⁴.

Nombre d'enseignants par niveau d'étude et secteur (2000-2003)						
Niveau/secteur	2000			2003		
	officiel	privé	total	officiel	privé	total
Préscolaire	24584	38773	53357	23879	27503	51382
Primaire basique	149726	47648	197374	144680	46281	190961
Secondaire basique et médian	120526	65398	185924	114991	53596	168587
TOTAL	294 836	141 819	436 655	283 550	127 380	410 930

Niveau de formation des enseignants (2000-2003)										
Niveau/secteur	2000					2003				
	officiel	privé	urbain	rural	Total	officiel	privé	urbain	rural	Total
Primaire	1902	704	1078	1528	2606	2331	1052	2483	900	3383
Baccalauréat pédagogique	70209	27290	55506	41993	97499	40653	17191	34048	23796	57844
Autre bac	14159	12049	15930	10278	26208	964	8409	10443	7630	18073
Bac technique pédagogique	11931	16323	23853	4401	28254	8187	14898	19492	3593	23085
Autre bac technique	4386	6692	9244	1834	11078	3009	5018	6665	1372	8027
Professionnel pédagogique	115830	60997	143397	33430	176827	125652	63365	147746	41271	189017
Autre professionnel	8740	8314	14642	2412	17054	7720	8651	13931	2440	16371
Postgrado	64341	8571	60596	12316	72912	82915	8120	77159	13876	91035
Autre postgrado	3338	879	3545	672	4217	3419	676	3647	448	4095
TOTAL	294836	141819	327791	108864	436655	283550	127380	315604	95326	410930

Le nombre d'enseignants diminue mais ils sont mieux formés. On est passé de 72 912 titulaires d'un posgrado pédagogique à 91 035. La grande majorité des enseignants travaille pour le public.

Quelques précisions sur le système colombien de formation des professeurs.

¹⁸⁰⁴ *Hay avances pero quedan desafíos, informe de progreso educativo Colombia, op.cit., p39.*

Le continuum¹⁸⁰⁵ institutionnel de la formation des enseignants en Colombie est riche car il est formé de plusieurs entités pédagogiques aux modalités de fonctionnement très variées : écoles normales supérieures, facultés d'éducation et Université Pédagogique Nationale. Cette dernière fait office d'Université phare dans le domaine de la formation des enseignants : « *l'Université Pédagogique Nationale est consacrée par la Loi 30 de 1992 comme Institution leader et force directrice de la formation des enseignants dans le pays et comme conseillère du Ministère de l'Éducation Nationale en matière d'appui à la formulation de politiques pour le développement du secteur éducatif* »¹⁸⁰⁶. Il n'est donc pas étonnant que cette université ait, de sa propre initiative, conçu de nombreux réseaux pédagogiques autant nationaux qu'internationaux : **i/** REDFACE: Proyecto Apoyo a la Red de Facultades de Educación; **ii/** ASCOFADE: Asociación Colombiana de Facultades de Educación (*réseau régional*); **iii/** Encuentro Iberoamericano de Formación Docente; **iv/** FLAPE: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas...En outre, le Bureau chargé des Relations extérieures de cette Université a développé de nombreux réseaux d'échanges et de mobilité académiques : avec la IAESTE (*Internacional Association for the Exchange of Students for Technical Experience*), INTERCAMPUS¹⁸⁰⁷.

Indicateur 15: analphabétisme.

Les experts différencient trois formes d'analphabétisme: analphabétisme complet, éducation primaire incomplète¹⁸⁰⁸ et illettrisme. Pendant de nombreuses années, l'analphabétisme était un mal bien régional. En effet, encore au début des années 80, environ **20%** de la population totale était analphabète, ce qui représentait 20 millions de personnes. Voici deux tableaux qui donnent un aperçu d'un des maux colombiens¹⁸⁰⁹:

¹⁸⁰⁵ En général, « *le continuum de la formation des enseignants* » représente « *le cadre conceptuel utilisé pour organiser et comprendre la manière dont se déroule l'acquisition et le perfectionnement des compétences pédagogiques chez les éducateurs professionnels* ». On distingue :

- apprentissage d'observation (*réminiscences de sa propre scolarité*) ;
- formation initiale formelle (*programmes institutionnels de formation*) ;
- insertion (*via, par exemple, le système du tutorat : enseignant expérimenté qui accompagne l'enseignant débutant dans ses classes*) ;
- formation professionnelle continue (*stages organisés par la structure éducative dont il dépend*).

NOTA : dans un nombre restreint de pays en voie de développement, les enseignants auront la chance de suivre tous ces niveaux de formation.

¹⁸⁰⁶ Traduction libre de: "*La Universidad Pedagógica Nacional es consagrada por la Ley 30 de 1992, como Institución líder y rectora de la formación de docente en el país, y como asesora del Ministro de Educación Nacional en materia de apoyo a la formulación de políticas para el desarrollo del sector educativo*". CALVO Gloria: *La formación de los docentes en Colombia, estudio diagnóstico*, UNESCO-ASCUN, Bogotá, 2004, p 101.

¹⁸⁰⁷ Conclusion : toute forme de coopération éducative et universitaire devra compter sur de solides contacts avec les responsables de l'Université Pédagogique Nationale.

¹⁸⁰⁸ Il ne faut pas confondre formation continue (*dans un cadre professionnel*) et les programmes d'alphabétisation qui aident les adultes à compléter leur formation abandonnée en cours de route (*cycle du primaire et du secondaire*). Ces derniers sont regroupés sous le sigle international EBA (*Education de Base des Adultes*).

¹⁸⁰⁹ Sources :

1/ *El desarrollo de la educación en el siglo XXI*, informe national de Colombie, MEN, 2004. Site du MEN colombien, <http://www.oei.es/quipu/colombia/ibecolombia.pdf>

2/ (*année 2005 et autres pays*) *Données mondiales sur l'éducation 2007*, Institut statistique de l'Unesco, 2007.

Année/tranches d'âge	15 et plus	15-24	25-39	40 et plus
Colombie (1993)	9.9%	3.8%	5.5%	16.6%
Colombie (2001)	7.5%	2.3%	3.9%	13.9%
Colombie (2005)	7% ¹⁸¹⁰	2%	Non précisé	Non précisé
Argentine (2001)	3%	1%	Non précisé	Non précisé
Brésil (2004)	11%	3%	Non précisé	Non précisé
Cuba (2002)	0%	0%	Non précisé	Non précisé
Chili (2002)	4%	1%	Non précisé	Non précisé
Mexique (2005)	8%	2%	Non précisé	Non précisé
Venezuela (2001)	7%	3%	Non précisé	Non précisé

Analphabétisme «total»:

Année/tranches d'âge	1980	2000
Argentine	6.1%	3.3%
Brésil	25.5%	14.7%
Cuba	2.2%	3.2%
Chili	9.9%	4%
Colombie	12.2% (4/7)	6.8% (3/7)
Mexique	16%	9.1%
Venezuela	15.3%	6.6%

La Colombie semble progressivement rattraper son retard mais c'est sans compter sur les taux relevés dans les campagnes qui représentent trop souvent des zones de non-éducation ¹⁸¹¹:

Année/tranches d'âge	15 et plus	15-24	25-39	40 et plus
1993	20.3%	9.1%	14.6%	32.3%
2001	16.1%	5.3%	9.6%	28%

Devant l'urgence des situations, les MEN locaux ¹⁸¹² ne sont pas les seuls organismes à mettre en place des campagnes et des programmes spécifiques ¹⁸¹³ d'alphabétisation. On trouve désormais de nombreuses ONG,

¹⁸¹⁰ Tout classement, voire toute comparaison est difficile à réaliser car les pourcentages ont été relevés sur quatre années différentes.

¹⁸¹¹ *El desarrollo de la educación en el siglo XXI*, informe nacional de Colombia, MEN, 2004. Site du MEN colombien, <http://www.oei.es/quipu/colombia/ibecolombia.pdf>

¹⁸¹² Voir les plans nationaux d'alphabétisation colombiens: « *Simon Bolivar* » et « *Camina* ».

¹⁸¹³ Avec des curricula adaptés aux besoins: « *ces programmes sont orientés vers le principe de l'auto-apprentissage et certains d'entre eux articulés autour de modules et unités considérant les besoins des*

des organisations régionales : le CEAAL¹⁸¹⁴ et le CREFA¹⁸¹⁵. Des coopérations d'un nouveau genre sont nées : « *les organisations non gouvernementales et les fondations universitaires ou de recherche collaborent avec l'éducation*¹⁸¹⁶ de différentes manières. Beaucoup de ces institutions, qui dans les années quatre-vingt, n'avaient aucun lien avec les gouvernements, interviennent désormais dans la définition de leurs politiques et dans l'exécution de leurs programmes. Ces organisations ont contribué à l'établissement de diagnostic, de propositions éducatives ainsi qu'au développement et à l'évaluation des programmes »¹⁸¹⁷. Cette citation permet de comprendre une évolution possible de la coopération technique mondiale. Les règles ne seront plus aussi claires qu'avant : une ONG, par définition non gouvernementale, peut donc collaborer avec un gouvernement autre que le sien.

VII/ Bilan et remédiations.

Sans trop abonder dans les jugements de valeur, nous avons souvent constaté, lors de notre analyse, des déficiences dans le système éducatif colombien¹⁸¹⁸. Les décideurs et planificateurs colombiens devraient donc concentrer leurs efforts sur les situations et les résultats suivants :

- les performances des indicateurs "OMD2" sont insuffisantes;
- les taux de scolarisation sont trop bas;
- le taux d'espérance de vie scolaire est trop bas;
- le taux de redoublement est trop haut;
- le nombre d'années d'enseignement des professeurs est trop bas;
- le taux de réussite est trop bas dans les tests nationaux et internationaux;
- le système est encore trop clientéliste et peu équitable;
- le nombre d'enseignants est en baisse;
- les motivations des enseignants sont de plus en plus inexistantes ;
- le taux d'analphabétisme est trop haut.

Remédiations.

En fonction de ces graves déficiences et afin de réaliser, malgré tout, les objectifs internationaux de l'OMD2, voici les mesures concrètes que le gouvernement colombien avait planifiées à l'occasion de la rédaction du Plan National Décennal de l'Education¹⁸¹⁹. Les attachés de l'Ambassade de France,

adultes ». *Bilan des 20 ans du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes*, op.cit.

¹⁸¹⁴ Conseil de l'Education aux Adultes pour l'Amérique Latine.

¹⁸¹⁵ Centre Régional pour l'Enseignement aux adultes et l'alphabetisation Fonctionnelle en Amérique Latine et dans les Caraïbes.

¹⁸¹⁶ Comprendre MEN.

¹⁸¹⁷ *Bilan des 20 ans du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes*, op.cit.

¹⁸¹⁸ Un Attaché de Coopération doit connaître les problèmes du système éducatif local, soit, mais aussi ses évolutions possibles ainsi que les remédiations proposées par les experts locaux.

¹⁸¹⁹ (D'après) República de Colombia, Dirección de Cooperación Internacional de la Agencia presidencial para la acción social y la Cooperación Internacional, *Estrategia de Cooperación Internacional*, 2007-2010, pp 35-36.

en tant qu'experts en coopération éducative, voire en systèmes éducatifs, pourraient être appelés à participer à des plans de remédiations.

Ligne stratégique 1:

- . Assurer un suivi intégral des enfants scolarisés (*jusqu'à 6 ans*).
- . Assurer une meilleure transition entre l'éducation initiale et l'éducation de base, améliorer leur entrée dans le système éducatif formel.
- . Améliorer l'accès à l'éducation dans les zones rurales.
- . Stimuler économiquement l'assistance des élèves.

Ligne stratégique 2:

- . Prendre régulièrement connaissance des indicateurs éducatifs régionaux et les comparer avec les données nationales et internationales.
- . Promouvoir les TICE.
- . Renforcer les systèmes d'information et de modernisation des organismes éducatifs territoriaux.
- . Elaborer et diffuser des études et des recherches dans le domaine éducatif.
- . Développer des compétences en accord avec les objectifs fixés pour les niveaux éducatifs.
- . Organiser des campagnes de communication pour sensibiliser les familles à l'importance de l'éducation et au droit à l'éducation.
- . Appuyer le Plan National de Lecture et des Bibliothèques.

Recommandations énoncées dans le rapport Corona¹⁸²⁰ et un rapport du MEN¹⁸²¹:

- universaliser l'accès à l'éducation¹⁸²² ;
- augmenter les ressources financières;
- faciliter l'accès à l'éducation pour les populations vulnérables¹⁸²³;
- faire diminuer les taux d'abandon et de désertion scolaires¹⁸²⁴;
- améliorer la qualité de l'éducation¹⁸²⁵;
- favoriser l'usage de nouvelles technologies¹⁸²⁶;
- consolider les processus de décentralisation et d'autonomie scolaires¹⁸²⁷;
- former à la citoyenneté¹⁸²⁸;
- améliorer le statut et les conditions de travail des enseignants¹⁸²⁹;

¹⁸²⁰ *Hay avances pero quedan desafíos, informe de progreso educativo Colombia*, 2006, Corpoeducación-fundación Corona-Fundación Empresarios por la Educación-PREAL, 2006, pp 28-29.

¹⁸²¹ *El desarrollo de la educación en el siglo XXI*, informe nacional de Colombia, MEN, 2004.

¹⁸²² Notamment en prévoyant des actions « transversales » et en faisant intervenir des acteurs d'autres services sociaux: santé, protection sociale.

¹⁸²³ Notamment les populations déplacées des zones rurales.

¹⁸²⁴ Notamment en prévoyant des actions de soutien scolaire.

¹⁸²⁵ Notamment en multipliant les interventions d'experts du MEN, et, pourquoi pas, d'experts étrangers.

¹⁸²⁶ Notamment en installant des réseaux d'apprentissage à distance performants. Le MEN a mis en place le site « *Portal educativo Colombia aprende* » afin que les enseignants disposent de matériels didactiques.

¹⁸²⁷ Notamment en responsabilisant les autorités éducatives locales (*face aux résultats obtenus*), en renforçant les dispositifs administratifs locaux (*secrétariats d'éducation*) ainsi que le dispositif du PEI (*garant d'une certaine autonomie*).

¹⁸²⁸ Notamment en inculquant aux élèves les bases du civisme.

- améliorer les indicateurs et les statistiques¹⁸³⁰ ;
- diffuser mieux et davantage les résultats des évaluations;
- améliorer l'efficacité du secteur éducatif à tous les niveaux territoriaux.

Au-delà de ce bilan pragmatique¹⁸³¹, il faudrait que cette description et cette analyse du système éducatif colombien servent de base à une comparaison avec le éducatif français. Ce genre d'approche comparative, vu les dimensions qu'elle suppose, pourrait être tentée dans un travail postdoctoral : *«l'éducation comparée est une spécialité qui permet d'approcher des réalités éducatives dans des contextes variés (nationaux ou internationaux) pour en comprendre la cohérence et l'intérêt, mais aussi pour s'inspirer des réussites diverses. Elle permet aussi, par l'ouverture qu'elle propose sur les autres systèmes éducatifs, d'en comprendre les finalités, les enjeux et les fonctionnements...les inégales répartitions des moyens...»*¹⁸³².

Conclusion.

Au cours de ce chapitre, nous avons démontré en quoi la capacité à analyser un système éducatif, en l'occurrence, le système éducatif colombien, représentait un savoir professionnel essentiel de l'Attaché de Coopération pour le Français. En effet, le Ministère local de l'Education Nationale pourrait demander aux experts du SCAC de l'Ambassade de France d'intervenir dans la conception d'une réforme administrative. Au-delà de ce genre d'intervention, toute forme de coopération réussie ne peut que favoriser l'expansion de notre influence et donc de notre culture et de notre langue.

¹⁸²⁹ Notamment en prévoyant des systèmes de bonification en fonction des résultats obtenus et non en fonction de la seule ancienneté.

¹⁸³⁰ Notamment en améliorant le réseau informatique et le Système National d'Information dont les fonctions sont décrites dans l'Article 75 de la Loi 715. Nous rappelons que c'est grâce à ces indicateurs que les décisions politiques peuvent être prises en connaissance de cause.

¹⁸³¹ ...tourné vers des actions de coopération éducative.

¹⁸³² GROUX Dominique (*sous la direction de*) : *Dictionnaire d'éducation comparée*, op.cit., p 22.

SOUS-PARTIE 4:

Les coopérations universitaire et culturelle en Colombie.

Chapitre 12 :

«Le futur d'un pays ne peut être meilleur que le présent de son Université¹⁸³³».

Les contextes et les missions de la coopération universitaire en Colombie.

Introduction.

On peut demander à un Attaché de Coopération pour le Français de se charger de la coopération universitaire : «*l'agent est responsable du suivi de l'ensemble de la coopération universitaire dans la partie sud du Vietnam*»¹⁸³⁴. Il occupe, à ce moment-là, les fonctions d'ACU. Afin de faciliter la gestion d'une forme de coopération aussi délicate, complexe et représentative¹⁸³⁵, et afin d'intervenir efficacement dans les dispositifs locaux, l'Attaché doit pouvoir décrire et comprendre les modalités de fonctionnement du secteur supérieur local, ceci d'autant plus que les autorités administratives du pays partenaire peuvent demander à l'Ambassade de France toute sorte d'intervention dans leur système éducatif. En outre, dans un contexte très concurrentiel entre ambassades bilatérales, nous devons proposer des solutions dans les plus brefs délais. D'ailleurs, nous en profitons pour rappeler que les attachés interrogés lors de l'enquête organisée par le CEPEC estimaient que l'analyse des systèmes éducatifs représentait, dans le cadre de leurs fonctions, la compétence professionnelle majeure. Nous avons donc décrit et d'analysé les rouages du système administratif universitaire colombien en tenant compte des paramètres suivants : **i/** le dispositif législatif local (*Constitution, Lois...*) ; **ii/** le dispositif administratif (*organigrammes*) ; **iii/** les acteurs institutionnels (*MEN*) ; **iv/** les modalités de contrôle de la qualité du secteur (*accréditation*) ; **v/** les statuts des IES¹⁸³⁶ ; **vi/** les performances du secteur à l'aide d'indicateurs de performance regroupés par thèmes : indicateurs financiers, étudiants, IES, enseignants et scientifiques ; **vii/** les dimensions internationales du secteur supérieur. En effet, contrairement aux autres niveaux éducatifs (*primaire et*

¹⁸³³ Cité par Germán Bula Escobar: *Liberalización del comercio y educación superior, la educación en los tratados de libre comercio*, Colección "Papeles", Convenio Andrés Bello, 2004, p 13. Excellente pensée qui résume bien des livres...

¹⁸³⁴ Profil de l'ACPF d'HO CHI MINH VILLE, *Transparence 1*, 2006.

¹⁸³⁵ L'Etat accréditaire peut juger toute la politique culturelle d'une Ambassade à travers, par exemple, le nombre de bourses que le Poste français aura accordé à ses étudiants.

¹⁸³⁶ Instituto de la Educación Superior.

secondaire), l'éducation supérieure d'un pays est naturellement tournée vers l'extérieur (*échanges d'étudiants*). Après cette analyse du secteur supérieur colombien, nous proposerons un bref aperçu des modalités de la coopération universitaire franco-colombienne.

I/ Analyse du système éducatif supérieur colombien.

A/ Le dispositif législatif.

Deux dispositions juridiques encadrent le secteur supérieur colombien :

La Constitution de 1991.

Cette Constitution est bénéfique pour deux raisons : elle a permis l'autonomie des universités colombiennes¹⁸³⁷ et elle encourage le secteur de la recherche¹⁸³⁸.

La Loi 30 du 28 décembre 1992¹⁸³⁹.

Dans le cadre de la Constitution, la Loi 30 de 1992 régit l'Education supérieure colombienne mais avec une certaine souplesse : «*cette réforme prétendait changer la relation qui existait entre l'Etat et les Institutions Universitaires de telle sorte que l'intervention de l'Etat dans le secteur fut plus orientée, plus sélective et moins réglementée*»¹⁸⁴⁰. Mais nous verrons à quel point cette souplesse légale a pu porter préjudice à tout le secteur supérieur colombien.

B/ Le dispositif administratif^{1841 1842}.

¹⁸³⁷ «L'autonomie universitaire est garantie. Les universités pourront s'appliquer leurs propres directives et se régir avec leurs propres statuts, en accord avec la loi». Traduction libre de: "Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley". Constitution Politique de 1991, Article 69.

<http://pdba.georgetown.edu/constitutions/colombia/col91.html>

¹⁸³⁸ «L'Etat renforcera la recherche scientifique dans les universités officielles (publiques) et privées et offrira les conditions nécessaires pour leur développement» Traduction libre de: "El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo". Constitution Politique de 1991, Article 69.

<http://pdba.georgetown.edu/constitutions/colombia/col91.html>

¹⁸³⁹ http://www.cna.gov.co/cont/documentos/legislacion/Ley_30_1992.pdf

Autres Lois éducatives à signaler :

- la Loi 749 de 2002 (*secteur technique*).

- la Loi 1188 de 2008.

¹⁸⁴⁰ Traduction libre de: "Esta reforma pretendía cambiar la relación entre el Estado y las IES de tal forma que la intervención del Estado en el sector fuera más orientado, selectiva y menos reglamentarista". CARDENAS Jorge Hernán: *Estudios sobre la Educación Superior en Colombia, la educación superior privada en Colombia*, ASCUN-UNESCO, Bogotá, 2005, p 19.

¹⁸⁴¹ Sources :

- TOBÓN Sergio: *Competencias en la educación superior, políticas hacia la cualidad*, Bogotá, Ecoe Ediciones, 2006, p 27.

- ROJAS CRISTANCHO José Miguel: *Estructura y titulaciones de Educación superior en Colombia*, p 80, op.cit.

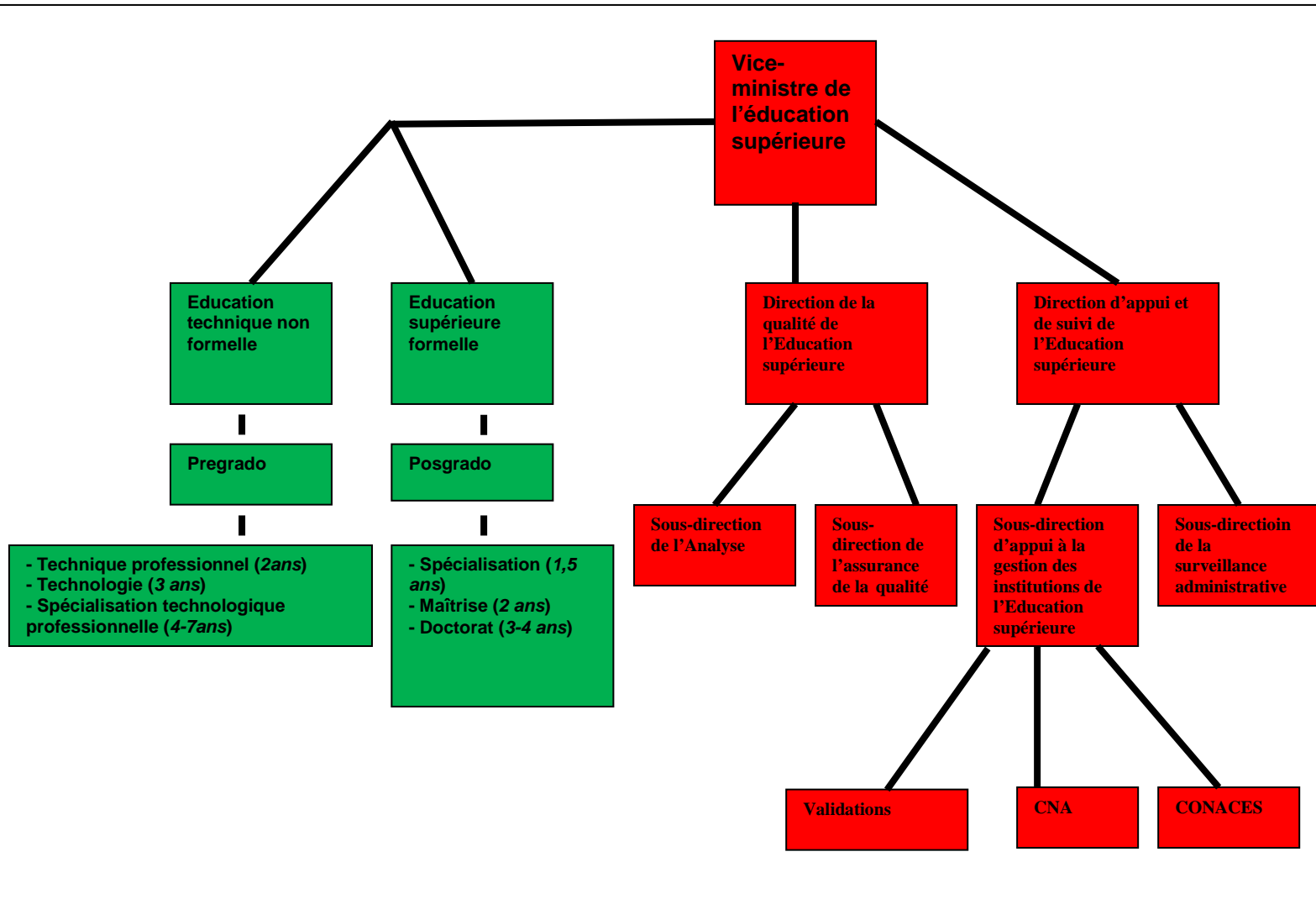
¹⁸⁴² Voici quelques éléments descriptifs du dispositif scolaire supérieur colombien: le «*pregrado*» représente le niveau de base pour exercer une activité professionnelle. Quant au «*posgrado*» (ou «*postgrado*»), il se définit ainsi : les programmes et les diplômes de spécialisation, de «*maestría*», de

Le MEN.

Le MEN, dans le domaine de l'éducation supérieure, sera chargé : **i/** d'orienter l'éducation supérieure vers «*l'autonomie universitaire en garantissant un accès équitable aux citoyens colombiens, en encourageant la qualité académique et la pertinence des programmes, l'efficacité et la transparence de la gestion afin de faciliter la modernisation des institutions de l'éducation supérieure et de mettre en place un modèle administratif en fonction des résultats et une attribution rationnelle des crédits*»¹⁸⁴³; **ii/** d'administrer, diriger, surveiller, réguler et planifier la politique de qualité de l'éducation supérieure. Autonomie et évaluation sont les mots-clés du secteur supérieur colombien. Mais les systèmes décisionnels et administratifs supérieurs de ce pays sont particulièrement lourds. La complexité de l'organigramme qui est reproduit ci-dessous montre bien comment le dispositif actuel pourrait même ralentir la modernisation du système et les missions même du MEN. Pour corroborer nos dires, il suffit d'observer également le schéma représenté dans l'Annexe 44. En effet, dans cette représentation nous constatons que les IES dépendent d'un trop grand nombre d'entités décisionnelles, qu'elles soient politiques, administratives ou juridiques.

doctorado» et le «*pos-doctorado* » sont regroupés autour de l'appellation de «*posgrado*» car ils mettent les étudiants en contact, d'une manière plus ou moins approfondie, avec la recherche (d'après la Loi 30 de 1992). Pour avoir un organigramme de cette structure, se reporter à l'Annexe 45.

¹⁸⁴³ Traduction libre de : «*Orientar la educación superior en el marco de la autonomía universitaria, garantizando el acceso con equidad a los ciudadanos colombianos, fomentando la calidad académica y la pertinencia de los programas, la eficiencia y transparencia de la gestión para facilitar la modernización de las Instituciones de Educación Superior e implementar un modelo administrativo por resultados y la asignación de recursos con racionalidad de los mismos*». ROJAS CRISTANCHO José Miguel: *Estructura y titulaciones de Educación superior en Colombia*, OEI, 2006, p 84.



C/ Le dispositif évaluatif.

Cadre théorique.

En principe, trois pouvoirs peuvent règlementer et assurer la qualité d'un système éducatif supérieur : l'Etat, l'oligarchie académique de la structure universitaire (*autorégulation*) et le marché. Voici un tableau qui propose des exemples d'application en fonction des deux fonctions classiques du supérieur (*enseignement et recherche*)¹⁸⁴⁴ :

¹⁸⁴⁴ MARTIN Michaela, STELLA Antony : *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*, IIPÉ-UNESCO, Paris, 2007, p 32.

Pouvoirs <i>Champs d'application</i>	Autorégulation professionnelle (« <i>oligarchie académique</i> »)	Régulation par l'Etat	Régulation par le marché
Recherche	Jugement par les pairs	Evaluation des recherches	Affectation par l'Etat de crédits de recherche sur une base compétitive
Enseignement/ apprentissage	.Disciplines/organismes professionnels/ .Certification/homologation .Systèmes d'évaluateurs externes .Accréditation volontaire	.« <i>Règlementation</i> » du contrôle des connaissances .Audits académiques .Evaluation des matières .Certification/homologation par l'Etat .Accréditation par l'Etat .Indicateurs de performance .Examens nationaux	Financement et droits de scolarité assurés par l'étudiant Communication d'informations

C'est l'Etat qui décidera, en fonction de ses politiques éducatives, des rapports de force qui devront réguler les relations entre ces trois éléments de l'éducation supérieure. Cependant, si dans le pays considéré l'enseignement supérieur est essentiellement public, l'impact du marché sera limité. Dans ce dernier cas, «*le choix des consommateurs (qui sont alors vus comme des utilisateurs) est limité à une disponibilité préétablie (fondée sur la situation géographique, les concours d'Etat ou les normes nationales d'admission). Les « forces du marché » (y) jouent (donc) un rôle très limité*»¹⁸⁴⁵. En Colombie, les politiques éducatives néolibérales que nous avons déjà évoquées ont beaucoup contribué à la privatisation du système éducatif colombien et ont donc favorisé la loi du marché au détriment du bien public.

Les acteurs colombiens de contrôle de qualité.

C'est dans le cadre de l'article 67 de la Constitution colombienne et de la Loi 30 de 1992¹⁸⁴⁶ que les autorités colombiennes ont prévu les mécanismes d'évaluation de l'éducation supérieure. C'est seulement en 2003 que le Système National de Consolidation de la Qualité de l'Education Supérieure¹⁸⁴⁷ prend vraiment forme avec la mise en place de multiples mécanismes de contrôle et la nomination de personnels administratifs formés aux politiques évaluatives. Parmi tous les organismes administratifs chargés de l'évaluation, trois institutions gouvernementales dominant : le CESU¹⁸⁴⁸, le CONACES¹⁸⁴⁹

¹⁸⁴⁵ RONTOPOULOU Jeanne Lamoure : *L'évaluation de l'enseignement supérieur*, IIPÉ-UNESCO, Paris, 1998, p 11.

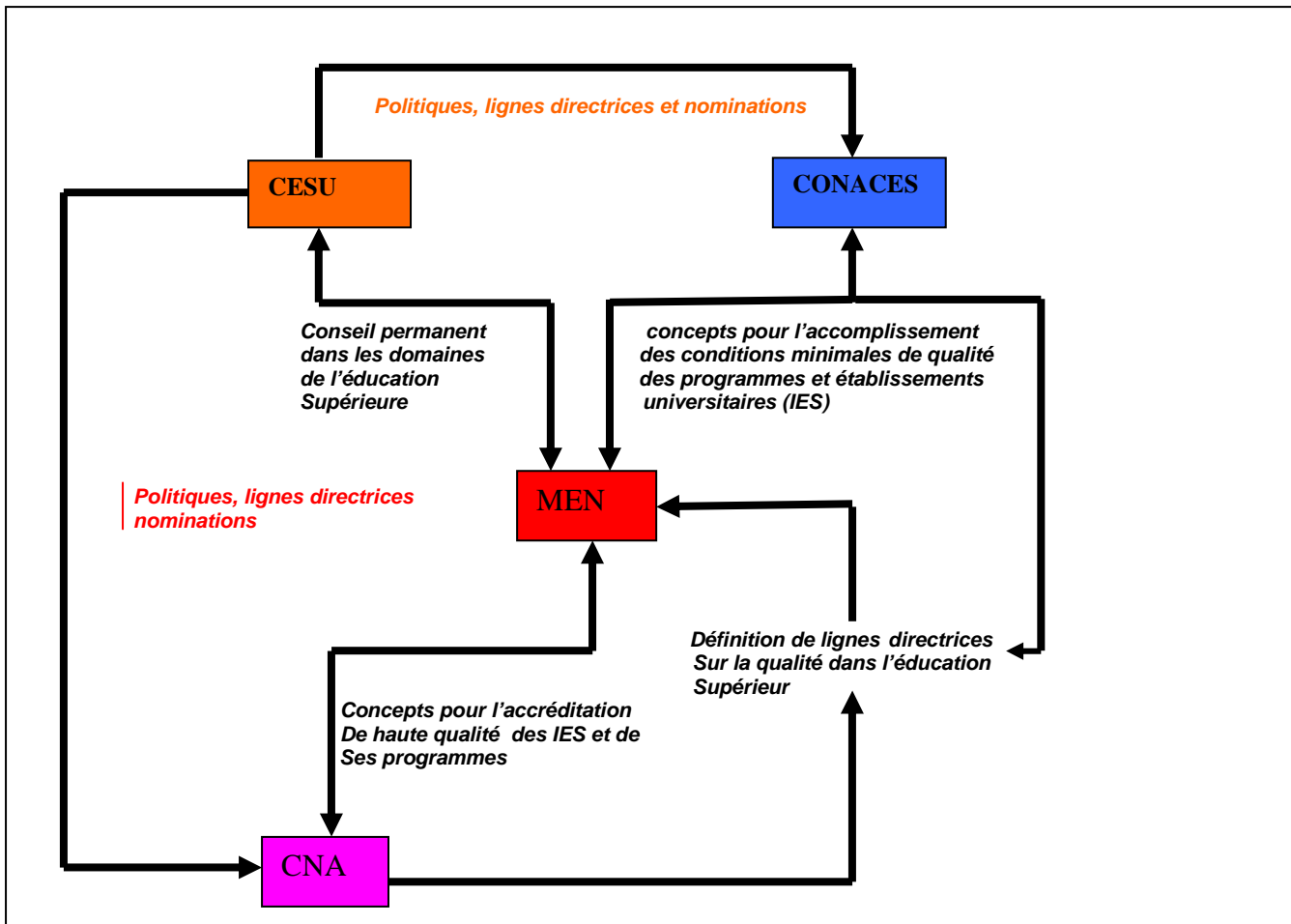
¹⁸⁴⁶ Article 31.

¹⁸⁴⁷ Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

¹⁸⁴⁸ Conseil National de l'Education Supérieure. Le CESU propose au MEN des politiques éducatives et des plans.

¹⁸⁴⁹ Comisión Nacional Intersectorial para el aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Le CONACES «*est l'organisme chargé d'appuyer le Ministère de l'Education dans la vérification des conditions minimales de qualité des programmes académiques, dans la création de nouvelles institutions de l'éducation supérieure*». Traduction libre de: «*Es el organismo encargado de apoyar al Ministerio de Educación Nacional en la verificación de las condiciones mínimas de calidad de los*

et le CNA¹⁸⁵⁰. Elles sont organisées en fonction de l'organigramme suivant^{1851 1852}:



Nous relevons, encore une fois, une tendance du système éducatif colombien à multiplier le nombre d'acteurs, à être redondant. En effet, on ne perçoit pas de grandes différences entre les missions majeures de ces trois organismes publics, d'où on peut en conclure que la transparence des politiques publiques colombienne n'est pas encore optimale: «*la précision conceptuelle en ce qui*

programas académicos, de la creación de las nuevas instituciones de educación superior». ROJAS CRISTANCHO José Miguel: *Estructura y titulaciones de Educación superior en Colombia*, OEI, 2006, p 71.

¹⁸⁵⁰ Consejo Nacional de Acreditación. Le CNA est chargé d'établir les critères et la méthodologie de l'accréditation des programmes et des institutions universitaires. Il suit les directives du CESA.

¹⁸⁵¹ TOBÓN Sergio: *Competencias en la educación superior, políticas hacia la cualidad*, Bogotá, editaos ECOE, 2006, p 37.

¹⁸⁵² En plus de trois organismes majeurs cités, il existe d'autres acteurs institutionnels qu'un attaché en poste en Colombie ne pourrait que très difficilement ignorer : COLCIENCIA (*promotion des activités scientifiques*) ; SNA (*accréditation*) ; SNIES (*informations sur la qualité de l'éducation supérieure*) : les étudiants disposent ainsi d'un organisme qui les aidera à choisir leur université ; ICFES (*Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior*). Cet organisme assure aussi l'évaluation du système éducatif colombien ; ICETEX (*Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior*). Cet organisme accorde des prêts aux étudiants. Son efficacité est même reconnue au niveau international.

concerne les composants du Système d'assurance de la qualité est déficient. L'introduction de ce système parallèle dans celui du CNA a occasionné une confusion parce que la différence de fonction entre CONACES et CNA ne sont pas claires »¹⁸⁵³.

D/ Les Instituts Universitaires Supérieurs.

Les types d'IES.

Le système éducatif supérieur colombien est composé de plusieurs types d'IES¹⁸⁵⁴ :

- . Institutions techniques professionnelles (*professions technologiques*¹⁸⁵⁵).
- . Institutions technologiques (*professions technologiques*).
- . Institutions universitaires (*pregrado-spécialisation*).
- . Universités (*doctorat-recherche-formation*).

Statut juridique des IES privées.

Fort heureusement pour l'avenir du secteur public¹⁸⁵⁶ universitaire colombien, la législation de ce pays en matière d'IES privées peut être, en théorie, très contraignante : «*les institutions privées de l'Éducation Supérieure doivent être des personnes juridiques d'utilité publique à but non lucratif, organisées en corporations, fondations ou institutions «à économie solidaire»*»¹⁸⁵⁷. Les IES ont donc pour mission générale d'atteindre des objectifs d'intérêt général afin de produire du bien-être social. Cette Loi peut sérieusement freiner les visées mercantiles des multinationales éducatives. Mais cette Loi a déjà vingt ans et plusieurs gouvernements libéraux ont dirigé, entre temps, ce pays. Par ailleurs, on relève une grande contradiction dans le dispositif légal colombien puisque la Loi constitutionnelle consacre, elle, le principe de l'autonomie universitaire.

¹⁸⁵³ Traduction libre de: “*La precisión conceptual con relación a los componentes del Sistema de aseguramiento de la calidad es deficiente. La introducción de este sistema paralelo al del CNA, ha generado confusión en razón a que la diferenciación entre la funciones de... CONACES y las del CNA no son claras*”. *Estudios sobre la educación superior en Colombia* 2006, ASCUN, Bogotá, 2006, p 109.

¹⁸⁵⁴ D'après les Lois 30 de 1992 et 749 de 2002.

¹⁸⁵⁵ Ingénierie, technologie de l'information...

¹⁸⁵⁶ Voici une excellente définition colombienne du secteur public: “*toutes les institutions qui offrent le service public de l'éducation ont une responsabilité avec le secteur public, c'est-à-dire avec la construction permanente d'objectifs, de buts, de biens et de services qui correspondent à la volonté générale et aux intérêts du bien commun*”. Traduction libre de: “*Todas las instituciones que brindan el servicio público de la educación tienen una responsabilidad con lo público; es decir, con la construcción permanente de objetivos, metas, bienes y servicios que responden a la voluntad general y a los intereses del bien común*”. OROZCO SILVA Luis Enrique: *Aspectos sociopolíticos de la educación superior en Colombia, Seminario latinoamericano sobre Educación Superior, análisis y perspectivas*, Université Nationale de Colombie, Bogotá, 2001, p 44. Cependant, certains experts, plus pragmatiques, au lieu de se baser, comme Monsieur OROZCO, sur la nature des services, différencient les secteurs public et privé en fonction des régimes fiscaux et donc en fonction des sources de financement prévues.

¹⁸⁵⁷ Traduction libre de: “*Las instituciones privadas de Educación Superior deben ser personas jurídicas de utilidad común, sin ánimo de lucro, organizadas como corporaciones, fundaciones o instituciones de economía solidaria*” Loi 92 de 1992, Article 98.

Autonomie¹⁸⁵⁸ des IES.

Les dispositions de la Constitution colombienne précisent: «*l'Etat, en conformité avec la Constitution Politique de Colombie et avec la présente loi, garantit l'autonomie universitaire*»¹⁸⁵⁹. Le pouvoir colombien fait confiance aux universités. Elle leur permet d'être autonomes, à condition, cependant, que cela ne nuise pas à la qualité de l'enseignement. Cette mesure suit une des tendances actuelles des politiques éducatives mondiales, la déréglementation, qui consiste à déléguer le maximum de pouvoirs aux IES ou aux autorités locales: «*dans l'enseignement supérieur, le concept de nouvelle gestion publique, désigne une sorte de «contrôle indirect» de l'enseignement supérieur, où les autorités se contentent de définir les lignes directrices, d'apporter des ressources et de fournir des incitations*»¹⁸⁶⁰. En effet, grâce à cet ajustement légal, les IES ont la capacité¹⁸⁶¹: **i/** de modifier leurs statuts; **ii/** de désigner leurs propres autorités administratives et éducatives; **iii/** de créer, de développer leurs propres programmes académiques et d'éditer les diplômes correspondants; **iiii/** de définir les activités scientifiques, enseignantes, formatrices, culturelles...; **v/** de sélectionner leurs professeurs et leurs élèves.

Il y a bien un paradoxe ou, plus grave, une contradiction colombienne. On oblige, en théorie, les IES privées à agir dans l'intérêt commun et, en même temps, on accorde aux universités une grande autonomie, autonomie qui, il faut en être conscient, risque de faciliter l'intrusion des puissantes universités étrangères privées au sein des universités publiques colombiennes. C'est la raison pour laquelle les gouvernements libéraux successifs n'ont jamais remis en question le principe d'autonomie qui peut signifier en fait libéralisation du système, voire privatisation. La Loi est ambiguë.

Les formes d'évaluation¹⁸⁶².

L'assurance qualité est un processus «*permanent et continu visant à évaluer (estimer, contrôler, garantir, maintenir et améliorer) la qualité du système, des établissements ou des programmes de l'enseignement supérieur*». C'est par ce processus qu'un Etat se porte garant des IES (*accréditation*) ou des

¹⁸⁵⁸ **Définition** : «*L'autonomie universitaire c'est la faculté qu'ont les IES pour développer librement l'enseignement, la recherche et les autres fonctions de l'Éducation Supérieure sans l'interférence du pouvoir public, elle est concrétisée par la liberté académique, administrative et économique*». Traduction libre de: «*La autonomía universitaria es la facultad que tienen las IES para desarrollar libremente la enseñanza, la investigación y demás funciones de la Educación Superior sin interferencias del poder político, y se concreta en la libertad académica, administrativa y económica*». CARDENAS Jorge Hernán: *Estudios sobre la Educación Superior en Colombia, la educación superior privada en Colombia*, op.cit., p 19.

¹⁸⁵⁹ Traduction libre de: «*El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente Ley, garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior*». Loi 30 de 1992, Article 3. http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_educ_superior.pdf

¹⁸⁶⁰ MARTIN Michaela, STELLA Antony : *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*, IPE-UNESCO, Paris, 2007, p 26.

¹⁸⁶¹ (D'après) la Loi 30 de 1992 (Article 29).

¹⁸⁶² Pour une vision synthétique du processus colombien de l'évaluation du secteur supérieur, se reporter à l'Annexe 46.

programmes éducatifs qu'elles dispensent (*homologation*)¹⁸⁶³. Pour l'évaluation de ces derniers, les autorités administratives colombiennes ont défini les conditions minimales de qualité (*EMC*¹⁸⁶⁴) sans lesquelles les programmes universitaires ne sont pas homologués («*acreditación de exelencia*»). Si un programme n'est pas validé, l'IES devra l'éliminer de ses cursus. Par ailleurs, la loi oblige les IES, lorsqu'elles créent ou développent des programmes¹⁸⁶⁵, à en rendre compte à l'ICFES, qui, par la même occasion, pourra actualiser le SNIES¹⁸⁶⁶.

Cependant, malgré une bonne volonté affichée, le processus d'homologation des programmes est fatalement très long. On estime à 6000 le nombre de programmes colombiens, or, en 2005, seulement 182 programmes ont été homologués, ce qui représente 6%¹⁸⁶⁷ du total. Ce processus est couteux et critiquable, surtout dans la mesure où les évaluateurs vont devoir donner des avis sur des milliers de programmes qui obéissent à des logiques locales, à des points de vue académiques différents. Il faudrait, en fait, standardiser les objectifs curriculaires universitaires. Mais, à ce moment-là, on mettrait en péril le principe même d'autonomie universitaire.

Les autorités colombiennes ont aussi créé le processus de l'accréditation¹⁸⁶⁸. Cette certification d'excellence est accordée après un exercice d'autoévaluation¹⁸⁶⁹ (*par l'IES concernée*) et d'évaluation (*par des fonctionnaires du CNA*). L'enjeu est de taille car, en plus d'être reconnus, les établissements accrédités recevront des encouragements financiers et académiques. Ce mode d'évaluation, parce qu'il implique un dialogue permanent entre les IES et les autorités éducatives, est original.

¹⁸⁶³ Dans ce même domaine de l'évaluation, cette experte distingue d'autres concepts connexes :

Evaluation de la qualité : fonction pris en charge par le MEN mais qui peut être partagée par de nombreuses entités.

Evaluation/examen de la qualité : « *Processus d'évaluation externe (examiner, mesurer, juger) de la qualité des établissements et des programmes d'enseignement supérieur* ».

Audit qualité : « *Processus d'évaluation de la qualité par lequel un organisme externe s'assure que les procédures d'assurance qualité d'un établissement ou d'un programme sont appropriées et effectivement appliquées* ».

Accréditation : « *Processus par lequel un organisme public, non gouvernemental ou privé, évalue la qualité d'un établissement supérieur dans son ensemble ou d'un programme éducatif* ».

Source : MARTIN Michaela, STELLA Antony : *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*, IPE-UNESCO, Paris, 2007, p 38-41.

¹⁸⁶⁴ Estándares Mínimos de Calidad, Décret 2566 de 2003, MEN.

¹⁸⁶⁵ Depuis le Décret 837 de 1994.

¹⁸⁶⁶ Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

¹⁸⁶⁷ CARDENAS Jorge Hernán: *Estudios sobre la Educación Superior en Colombia, la educación superior privada en Colombia*, op.cit., p 91.

¹⁸⁶⁸ Ce processus est guidé par le CNA. Les contrôles de qualité peuvent être faits de deux manières : *Accréditation volontaire* («*acreditación voluntaria*») ou *obligatoire* («*obligatoria*») plus contraignante et punitive.

¹⁸⁶⁹ Cet exercice d'autoévaluation est très prisé par quelques universités colombiennes car il permet : « *l'adoption d'un système de contrôle interne ou autorégulateur, lequel est conçu pour garantir que les activités de recherche, d'enseignement atteignent leurs objectifs ...sans la nécessité (d'avoir recours à) un contrôle externe* ». Traduction libre de: « *La autoevaluación facilita la adopción de un sistema de control interno o autorregulador, el cual está orientado a garantizar que los procesos de investigación, docencia logren sus objetivos...sin necesidad de supervisión externa* ». Grupo de las 10 universidades: *El impacto de los procesos de autoevaluación superior en Colombia*, Convenio Andrés Bello, Bogotá, 2005, p 33.

Enfin, pour évaluer le niveau des étudiants en fin de parcours universitaire, les experts colombiens ont créé, en 2003, les ECAES¹⁸⁷⁰. Grâce à ces examens, les fonctionnaires du MEN non seulement peuvent connaître le niveau de compétences des étudiants en fin de «*pregrado*» mais ils pourront aussi concevoir, en fonction de ces premiers résultats, des indicateurs destinés à évaluer les IES et aussi l'efficacité du secteur supérieur colombien. Les ECAES peuvent aussi servir à évaluer les professeurs (*évaluation indirecte*¹⁸⁷¹). Mais, conséquence malheureuse de ce système, les universités médiocres vont chercher à copier les programmes des «*bonnes*» universités locales, voire des universités européennes et nord-américaines. C'est un pas supplémentaire vers la standardisation et la globalisation.

Mais, et nous relevons encore une contradiction dans le système colombien, le principe d'autonomie pourrait gêner les missions parallèles de contrôle et d'inspection prévues par l'Etat colombien. D'après certains analystes, il a fallu une décennie pour que ces deux principes constitutionnels antithétiques parviennent à cohabiter. En effet, un Etat peut difficilement exercer son devoir constitutionnel de contrôle de l'éducation supérieure (*avec un système de sanctions*), et, en même temps, favoriser l'autonomie des IES; d'où l'excellente réflexion d'une Avocate colombienne: «*l'équilibre entre «inspection et vigilance» et «autonomie universitaire» mesure l'amplitude démocratique d'un Etat et la qualité de ses institutions*»¹⁸⁷².

Enfin, tout processus d'évaluation risquerait de devenir particulièrement complexe si on faisait appel à tous les acteurs potentiellement évaluateurs (*voir supra*) et si on évaluait tous les objets et les personnes¹⁸⁷³ potentiellement évaluables^{1874 1875}.

¹⁸⁷⁰ Exámenes de Calidad de la Educación Superior. C'est l'ICFES qui organise les examens d'entrée dans l'éducation supérieure: EEIES (*Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior*).

¹⁸⁷¹ On peut connaître, a priori, la valeur pédagogique d'un professeur à partir des résultats de ses élèves.

¹⁸⁷² Traduction libre de: «*El equilibrio entre “inspección y vigilancia” y “autonomía universitaria” mide la amplitud democrática de un Estado y la calidad de sus instituciones*». Villamil Ardilla *Cuadernos ASCUN*, numéro 10, ASCUN, Bogotá, juin 2004, p 27.

¹⁸⁷³ Toutes les catégories de personnel aussi peuvent faire l'objet d'une évaluation : les enseignants, les chercheurs, les consultants, les conseillers, les étudiants, le personnel académico-administratif. Voir : MARTIN Michaela, STELLA Antony : *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*, IPE-UNESCO, Paris, 2007, p 34.

¹⁸⁷⁴ Les activités et fonctions basiques des IES sont : *l'enseignement, la recherche et les services (accords avec d'autres universités...)*. Mais, de nos jours, il en existe d'autres : *orientation et insertion professionnelles des étudiants, partenariat avec le monde professionnel et les collectivités territoriales, ouverture vers l'international*.

¹⁸⁷⁵ Le «*Groupe des 10*» s'est évertué à aider le MEN, et notamment le CNA, dans leur mission d'évaluation des IES. A cette fin, il a proposé une autre liste de paramètres qui pourraient être avantageusement évalués, soit au moment de l'autoévaluation (*interne*), soit au moment de l'évaluation officielle : *mission et projet éducatif Institutionnel, bien-être institutionnel, étudiants et professeurs, processus académiques, diplômés et influence dans le milieu universitaire, organisation, administration et gestion, ressources physiques (matériel) et financières*. **NOTA** : le «*Groupe des 10*» est une association qui regroupe 10 universités colombiennes et qui s'intéresse au processus évaluatif des IES.

II/ Quelques performances de l'éducation supérieure colombienne¹⁸⁷⁶.

Nous rappelons que nous ne pouvons connaître et encore moins évaluer un système éducatif sans avoir recours à un panel fiable d'indicateurs de performance.

1/ Indicateurs financiers¹⁸⁷⁷.

Indicateur 1 : dépenses publiques d'éducation supérieure par niveaux¹⁸⁷⁸.

L'Etat colombien subventionne exclusivement le secteur public universitaire. En effet, la Constitution interdit tout transfert ou apport d'argent public aux entités privées¹⁸⁷⁹.

Niveau/pays	Argentine	Brésil	Colombie	Chili	Cuba	Mexique	Venezuela
Primaire	36.8%	48.4%	40.5% (4/7)	52.9%	24.3	41.4%	23.9%
Secondaire	24.6%	20.3%	31.5% (3/7)	18.9%	33	32.5%	2%
Supérieur	21%	26.2%	19.2% (4/7)	16.4%	14.9	16.6%	34.7%

La Colombie se trouvait dans la bonne moyenne régionale mais les décideurs avaient choisi de privilégier le secteur primaire.

Indicateurs 2 et 3: évolutions des dépenses publiques pour l'éducation supérieure (en pourcentage du PIB et en pourcentage du budget public total pour l'éducation (1990-2003))¹⁸⁸¹.

	% du budget public /PIB	% du budget public éducation supérieure// budget total éducation
1993	0.43%	15.3%
1994	0.59%	19.5%
1998	0.66%	16%
2003	073%	17%

¹⁸⁷⁶ Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007, Institut statistique de l'Unesco, Paris, 2007
Comme dans notre analyse du système éducatif colombien (primaire-secondaire), nous avons opté pour une approche quantitative. Voir troisième partie, chapitre 3.

¹⁸⁷⁷ Nous choisis une classification des indicateurs très simple : indicateurs financiers, étudiants, IES, enseignants, scientifiques.

¹⁸⁷⁸ Ce sont les Controlarías (Cours des Comptes) qui sont chargées de vérifier la bonne utilisation des fonds publics.

¹⁸⁷⁹ Voir infra. Mais, pour contourner cette obligation, les IES peuvent avoir recours à des agences étatiques comme FODESEP (Fondo para el Desarrollo de la Educación Superior) qui réunit des fonds privés et publics.

¹⁸⁸⁰ Bilan des 20 ans du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes, op.cit.

¹⁸⁸¹ RODRIGUEZ OROSTEGUI Francisco: Estudio regional sobre las tendencias del financiamiento de la educación en América latina y el Caribe: el caso de Colombia, ASCUN-UNESCO, Bogotá, 2005, pp 16-17. Ces chiffres sont approximatifs (issus d'un graphique) mais peuvent être commentés.

Nous constatons qu'il y a progression dans les deux cas mais d'une manière plus régulière dans le rapport budget/PIB. Cependant, d'après les experts locaux, les fonds attribués au secteur éducatif supérieur public ne sont pas suffisants.

Indicateur 4 : sources des rentrées d'argent dans les secteurs public et privé colombiens.

Les rentrées d'argent des IES publiques proviennent :

- de la Nation (**60-65%**¹⁸⁸²);
- des Départements (**2-8%**);
- des fonds propres (**20-25%**);
- autres (**9-10%**).

Commentaires : l'administration centrale colombienne continue à apporter une contribution majeure au secteur universitaire public, ce qui lui permet de garder son pouvoir de contrôle des IES.

Les sources des rentrées d'argent des IES privées sont les suivantes (et évolution)¹⁸⁸³:

Libellé	1994	1999	évolution (%)
Inscriptions	210.101	1.266.622	486%
Autres droits académiques	14645	89294	551%
Ventes de services	9.310	65172	361%
Formation continue	13604	45821	187%
Crédits	13810	112055	438%
Rendements financiers	14345	127574	515%
Donations	577	175292	2566%
Autres entrées	13502	98048	271%
Total	289897	1979882	467%

Ces chiffres démontrent à la fois une certaine agressivité et une grande efficacité du secteur privé colombien.

2/ Indicateurs étudiants :

Indicateur 5 : taux bruts de scolarisation régionaux¹⁸⁸⁴.

Cadre référentiel (2005) :

- Monde : **24%**

¹⁸⁸² D'après le graphique proposé par RODRIGUEZ OROSTEGUI Francisco: *Estudio regional sobre las tendencias del financiamiento de la educación en América latina y el Caribe: el caso de Colombia*, ASCUN-UNESCO, Bogotá, 2005, p 21: *Composición del presupuesto de Ingresos de las Universidades Públicas 1996-2002*.

¹⁸⁸³ CARDENAS Jorge Hernán: *La educación Superior Privada en Colombia*, op.cit., p 76.

¹⁸⁸⁴ *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007*, Institut statistique de l'Unesco, Paris, 2007.

- Amérique du Nord et Europe occidentale: **70%**
- Amérique latine et Caraïbe : **29%**

Évolution du taux brut de scolarisation dans le supérieur :							
Niveaux/pays	Argentine	Brésil	Colombie	Chili	Cuba	Mexique	Venezuela
1999	49%	14%	22% (4/7)	38%	20%	18%	28% (2000)
2005	65% (2004)	24% (2004)	29% (5/7)	48%	61%	24%	41% (2004)

Malgré une progression intéressante à signaler, la Colombie n'a pas un taux brut de scolarisation encore suffisant si on le compare à celui des autres pays signalés.

Indicateur 6: évolution de la population étudiante dans l'éducation supérieure colombienne (et comparaison entre secteurs public et privé)¹⁸⁸⁵.

Contexte mondial : entre 1960 et 1997, le nombre d'étudiants dans le monde a septuplé. En Amérique latine, le nombre d'étudiants a été multiplié par 44. En Colombie, on est passé, de 1965 à 1994, de 44 403 étudiants à 561 223¹⁸⁸⁶.

Contexte colombien :

Éducation supérieure ¹⁸⁸⁷					
Année	Total	Public	%	Privée	%
1998	879 840	307.308	34.93%	572532	65.07%
2002	1 063 786	348.062	32.72%	715274	67.24%
Accroissement	17.29%		11.71%		19.96%

Les progressions sont intéressantes mais ces chiffres sont à relativiser : «l'accroissement du taux de scolarité dans l'éducation supérieure n'est pas due à des politiques publiques tendant à fortifier les institutions de l'Etat ou du privé en accord avec des critères de qualité... mais à la prolifération, avec l'acquiescement gouvernemental, d'institutions privées régies avec des critères mercantiles, avec très peu de rigueur académique...»¹⁸⁸⁸. Le secteur

¹⁸⁸⁵ OROSTEGUI RODRÍGUEZ Francisco: *Estudio regional sobre las tendencias del financiamiento de la educación en América latina y el Caribe: el caso de Colombia*, ASCUN-UNESCO, Bogotá, 2005, p 27.

¹⁸⁸⁶ DIAZ BARRIGA Ángel: *La educación superior en América latina, Seminario latinoamericano sobre Educación Superior, análisis y perspectivas*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, septembre 2001, pp 17-19.

¹⁸⁸⁷ OROSTEGUI RODRÍGUEZ Francisco: *Estudio regional sobre las tendencias del financiamiento de la educación en América latina y el Caribe: el caso de Colombia*, ASCUN-UNESCO, Bogotá, 2005, p 27.

¹⁸⁸⁸ Traduction libre de : "El crecimiento de la tasa de escolaridad en la educación superior, no se debió a políticas tendientes a fortalecer las instituciones estatales o privadas de acuerdo con criterios de calidad y complejidad, sino a la proliferación, con la aquiescencia gubernamental, de instituciones privadas regidas por criterios mercantiles, con muy poco rigor académico...". MUNERA RUIZ Leopoldo: *Análisis sociopolítico de la educación superior en Colombia, Seminario latinoamericano sobre Educación Superior, análisis y perspectivas*, Universidad Nacional de Colombia Bogotá, septembre 2001, p 61.

privé se porte mieux que le secteur public : en 2002, **67.2%**¹⁸⁸⁹ des étudiants colombiens étudiaient dans le secteur privé. En effet, les efforts de l'Etat colombien restent trop modestes face à une concurrence du privé acharnée et disposant de gros budgets. Cependant, les tout derniers chiffres sont assez encourageants. Le taux de croissance des inscriptions dans le secteur public supérieur enregistre, entre 2002 et 2004, une progression de **4%** : on est passé de **35% à 39%**¹⁸⁹⁰.

Indicateur 7 : démocratisation de l'accès à l'éducation.

Si l'on considère la population de 18 à 24 ans du quintil 5¹⁸⁹¹, l'accès à l'éducation supérieure est de **40.5%**, soit le double du quintil 1 (**17.5%**)¹⁸⁹². D'autres chiffres provenant d'autres sources conduisent au même constat : «*près de 73% des étudiants inscrits provient des quintils IV et V (les 40% les plus riches de la population) ; le quintil III amène 15% de la population, le quintil II, 8% et le quintil I, 4%*»¹⁸⁹³. L'éducation supérieure colombienne est encore réservée aux classes les plus riches. Les causes de ce phénomène sont nombreuses : *désertion scolaire dans les niveaux éducatifs inférieurs*¹⁸⁹⁴, *dysfonctionnements structurels du primaire et du secondaire, politiques publiques inadaptées...*

Indicateur 8 : les crédits éducatifs.

En 1997, le taux de couverture des crédits éducatifs était de **4.9%**¹⁸⁹⁵ de la population étudiante colombienne ; en 2000, il était de **6.1%**. Il est désormais de **10%**¹⁸⁹⁶. Des organismes gouvernementaux comme l'ICETEX sont de plus en plus importants dans le champ universitaire colombien.

Indicateur 9 : taux brut de diplômés¹⁸⁹⁷.

Cet indicateur permet de vérifier non seulement le dynamisme des étudiants colombiens mais du système éducatif en entier¹⁸⁹⁸.

¹⁸⁸⁹ OROSTEGUI RODRÍGUEZ Francisco: *Estudio regional sobre las tendencias del financiamiento de la educación en América latina y el Caribe: el caso de Colombia*, ASCUN-UNESCO, Bogotá, 2005, p 48.

¹⁸⁹⁰ *Estudios sobre la educación superior en Colombia* 2006, ASCUN, Bogotá, 2006, p 109.

¹⁸⁹¹ Rappel : la population colombienne est divisée en strates. Le quintil 1 correspond à la strate la plus basse.

¹⁸⁹² *Estudios sobre la educación superior en Colombia*, ASCUN, Bogotá, 2006, p 54.

¹⁸⁹³ Traduction libre de: «*Cerca del 73% de los estudiantes matriculados proviene de los quintiles IV y V (el 40% más rico de la población); el quintil III aporta apenas el 15%, el quintil II el 8% et le quintil I el 4%*». RUIZ MUNERA Leopoldo: *Análisis sociopolítico de la educación superior en Colombia, Seminario latinoamericano sobre Educación Superior, análisis y perspectivas*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, septiembres 2001, p 54.

¹⁸⁹⁴ Voir troisième partie, chapitre 3.

¹⁸⁹⁵ CARDENAS Jorge Hernán: *La educación Superior Privada en Colombia*, op.cit., p 82.

¹⁸⁹⁶ *Estudios sobre la educación superior en Colombia*, ASCUN, Bogotá, 2006, p 54.

¹⁸⁹⁷ Une tendance à signaler : la proportion des étudiants de «*pregrado*», qui ont décidé de poursuivre leurs études en «*posgrado*», ne cesse d'augmenter depuis le début des années 80. En effet, on est passé d'un ratio de **8%** (1982) à **23%** (2002). RUIZ GÓMEZ Fernando: *Informe diagnóstico y perspectivas de los estudios de posgrado en Colombia*, ASCUN-UNESCO, Bogotá, 2005, p 84.

¹⁸⁹⁸ *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007*, Institut statistique de l'Unesco, Paris, 2007.

Taux brut de diplômés dans le supérieur (2005) (CITE 5A ¹⁸⁹⁹):							
Année /Pays	Argentine	Brésil	Colombie	Chili	Cuba	Mexique	Venezuela
2005	11% (2003)	Non précisé	6% (2004) (6/6)	28% (2004)	14%	14% (2004)	11% (2004)

D'après ces derniers chiffres, la Colombie ne possède pas un enseignement supérieur très efficace. En outre, dans les universités publiques de ce pays, **80%** des étudiants inscrits ne seront jamais admis à un diplôme¹⁹⁰⁰.

Indicateurs 10 et 11 : taux de mobilité vers l'étranger¹⁹⁰¹, taux brut de scolarisation à l'étranger^{1902 1903}.

Taux de mobilité, taux brut de scolarisation à l'étranger (2005):							
Année/Pays	Argentine	Brésil	Colombie	Chili	Cuba	Mexique	Venezuela
Taux de mobilité	0.5% (2004)	0.5% (2004)	1.7% (7/7)	1.4%	0.4%	1.1%	1% (2004)
Taux brut de scolarisation	0.3%	0.1%	0.5% (2/7)	0.6%	- 0.2%	0.3%	0.4%

Commentaires :

Contexte mondial :

Le nombre d'étudiants qui iront poursuivre leurs études à l'étranger devrait passer de 1.8 millions en 2000 à 7.2 millions en 2025¹⁹⁰⁴.

Contexte colombien : le taux de mobilité n'est pas satisfaisant. En revanche, la proportion d'étudiants (*par rapport à une classe d'âge*) qui arrive à se hisser jusqu'à l'université est très satisfaisante. Cela confirme un commentaire que nous avons déjà énoncé : les taux de scolarisation ne sont pas élevés en Colombie mais les élèves qui parviennent à ce niveau persévèrent.

3/ Indicateurs IES :

Indicateur 12: évolution du nombre d'IES privées et publiques en Colombie¹⁹⁰⁵.

¹⁸⁹⁹ L'UNESCO se sert de la classification internationale CITE (*Classification Internationale Type de l'Education*) pour décrire les niveaux scolaires. Voir Annexe 43.

¹⁹⁰⁰ *Estudios sobre la educación superior en Colombia*, ASCUN, Bogotá, 2006, p 55.

¹⁹⁰¹ **Définition :** « Nombre d'étudiants d'un pays donné inscrits à l'étranger exprimé en pourcentage du nombre total d'étudiants de l'enseignement supérieur du pays d'origine ». *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007*, Institut statistique de l'Unesco, Paris, 2007.

¹⁹⁰² **Définition :** « Etudiants en mobilité internationale exprimé en pourcentage de la population en âge de fréquenter l'enseignement supérieur du pays de provenance ». *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007*, Institut statistique de l'Unesco, Paris, 2007.

¹⁹⁰³ *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007*, Institut statistique de l'Unesco, Paris, 2007.

¹⁹⁰⁴ MARTIN Michaela, STELLA Antony : *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*, IPE-UNESCO, Paris, 2007, p 28.

¹⁹⁰⁵ (D'après) CARDENAS Jorge Hernán: *Estudios sobre la Educación Superior en Colombia, La educación superior privada en Colombia*, op.cit., p 51.

Années	Augmentation		Total par statut juridique		Total universités		Grand total des IES
	%	Nombre	Public	Privé	Public	Privé	
1990			74	168	30	43	242
1991	1.7%	4	74	172	30	44	246
1992	0.4%	1	74	173	30	45	247
1993	3.2%	8	77	178	36	51	255
1994	1.2%	3	79	179	36	50	258
1995	2.7%	7	80	185	38	51	265
1996	0.4%	1	81	185	39	53	266
1997	1.1%	3	82	187	39	54	269
1998	3.3%	9	87	191	40	55	278
1999	1.1%	3	88	193	40	55	281
2000	3.6%	10	94	196	40	55	291
2001	6.9%	20	101	209	45	57	311
2002	3.2%	19	103	216	46	59	321

Entre 1990 et 2002, et malgré l'Article 98 de la Loi de 1992, le secteur universitaire privé colombien a une meilleure expansion que le secteur public. Et pourtant, la valeur moyenne d'une inscription dans une université privée est **7.5**¹⁹⁰⁶ fois plus élevée que celle dans une université publique. Mais cette expansion du secteur privé est artificielle, elle s'est faite au détriment de la qualité : «*les gens veulent une éducation, ce qui alimente le système des universités-garage qui abusent à l'abri de l' «autonomie» et de la corruption des autorités*¹⁹⁰⁷. *Déguisées en «fondations» ou en «corporations», ces négocees ...se sont accrues trois fois plus vite que les vraies universités ces vingt dernières années*»¹⁹⁰⁸.

4/ Indicateurs enseignants et «scientifiques».

Indicateur 13 : nombre de publications colombiennes¹⁹⁰⁹.

Nombre de publications colombiennes en Sciences et en Technologie en Colombie et ailleurs				
Année /Pays	Argentine	Chili	Colombie	Venezuela
1995-1997	1944	808	178	398

La Colombie ne diffuse pas assez.

Indicateurs 14 et 15: niveau de formation des professeurs universitaires, taux de professeurs-docteurs¹⁹¹⁰.

¹⁹⁰⁶ Estudios sobre la educación superior en Colombia, ASCUN, Bogotá, 2006, p 56.

¹⁹⁰⁷ Notamment dans les régions isolées.

¹⁹⁰⁸ Traduction libre de: «*La gente quiere educarse. Y esto alimenta las universidades-garaje que estafan al amparo de la «autonomía» y de la corrupción de las autoridades. Disfrazadas de «fundaciones» o «corporaciones», esos negocios...han crecido tres veces más rápido que las universidades de verdad en los pasados 20 años»*. OROZCO SILVA Luis Enrique: Aspectos sociopolíticos de la educación superior en Colombia”, Seminario latinoamericano sobre Educación Superior, análisis y perspectivas, op.cit., p 66.

¹⁹⁰⁹ Grupo de las 10 universidades: El impacto de los procesos de autoevaluación superior en Colombia, Convenio Andrés Bello, Bogotá, 2005, p 17.

Classement des professeurs universitaires.

Il faudrait, en premier lieu, s'intéresser aux modalités de classement des professeurs. Dans le cadre de la Loi 30 de 1992 (*Article 4*), ils sont classés en fonction : **i/** de leur catégorie («*categoría*»); **ii/** du type de lien qui les unit à l'université («*vinculación*»); **iii/** du nombre d'heures d'exercice («*dedicación*»). Nous reprenons la grille proposée par l'Université Pédagogique Nationale¹⁹¹¹ :

		Conditions requises
Catégories :	« <i>auxiliar</i> »	. titre professionnel . deux ans d'expérience
	« <i>asistente</i> »	Les conditions antérieures plus : . diplôme de posgrado ou productivité académique de 15 points; . deux ans d'expérience dans la catégorie antérieure.
	« <i>asociado</i> »	Les conditions antérieures plus : . trois années d'expérience dans la catégorie ; précédente ; . diplôme de maîtrise ou de doctorat ; . productivité académique de 30 points ; . travaux approuvés par des « <i>pairs</i> » extérieurs.
	« <i>titular</i> »	Les conditions antérieures plus : . quatre années d'expérience dans la catégorie précédente ; . Diplôme de maîtrise ou de doctorat ; . productivité académique de 50 points ; . . travaux approuvés par des « <i>pairs</i> » extérieurs.
Modes d'engagement :	« <i>planta</i> »	au mérite en fonction de la carrière
	Ocasional	au mérite contrat d'un an
	« <i>catedrático</i> »	au mérite contrat par heure
Nombre d'heures :	à plein temps	40 heures par semaine
	à mi-temps	20 heures par semaine
	« <i>cátedra</i> » (<i>chaire</i>)	16 heures par semaine

¹⁹¹⁰ TOBÓN Sergio: *Competencias en la educación superior, políticas hacia la cualidad*, Bogotá, éditions ECOE, 2006, p 32.

¹⁹¹¹ CALVO Gloria: *La formación de los docentes en Colombia, estudio diagnóstico*, UNESCO-ASCUN, Bogotá, 2004, p 120.

Niveaux de formation¹⁹¹²:

	Professionnel	Spécialisation	Maîtrise	Doctorat
Public	11596	10639	6438	1134
Privé	23918	24532	10940	1298
Total	35513 (39%)	35171 (38%)	17378 (20%)	2432 (3%)

Taux de professeurs-docteurs dans leurs disciplines¹⁹¹³.

Pourcentage de professeurs-docteurs en Colombie et ailleurs:				
Année /Pays	Argentine	Brésil	Colombie	Chili
2002	12%	22.4%	2.2% (4/4)	12.5%

Commentaires : la politique colombienne de la recherche est déficitaire, en effet : **i/** le taux de professeurs-docteurs est très insuffisant : « chaque année, la Colombie donne un titre de docteur pour chaque million de résidents, un des taux les plus bas parmi les grands pays latino-américains »¹⁹¹⁴; **ii/** le niveau de formation des professeurs est insuffisant. Selon Serge Tobón, seulement **30%**¹⁹¹⁵ des enseignants universitaires colombiens possèderaient une formation pédagogique; **iii/** la recherche colombienne est peu représentée dans les forums scientifiques mondiaux. La Colombie semble bien isolée : « en Colombie, seulement 140 personnes sur un million d'habitants sont dotés d'une habilité en science et en technologie, tandis que d'autres pays ont des ratios qui sont 3.5 et même 20 fois plus élevés : Brésil (390), Argentine (652), Chili (432), Mexique (215), Venezuela (273) »¹⁹¹⁶. Cette situation nuit au développement général du pays.

III/ Quelques objectifs pour le futur.

Un Attaché de Coopération doit connaître les problèmes du secteur universitaire local, soit, mais aussi leurs évolutions possibles ainsi que les remédiations proposées par les experts locaux. Voici l'état des lieux général que proposait, en 2001, un expert colombien : « la situation actuelle du système de l'éducation supérieure, malgré les efforts qui ont été réalisés dernièrement, ne parvient pas à s'organiser vers l'intérieur¹⁹¹⁷, il conserve de

¹⁹¹² TOBÓN Sergio: *Competencias en la educación superior, políticas hacia la cualidad*, éditions ECOE, Bogotá, 2006, p 32.

¹⁹¹³ Grupo de las 10 universidades: *El impacto de los procesos de autoevaluación superior en Colombia*, Convenio Andrés Bello, Bogotá, 2005, p 17.

¹⁹¹⁴ Traduction libre de: «Cada año Colombia gradúa un PhD por cada millón de residentes, una de las tasas más bajas entre los países grandes latinoamericanos». (de) WIT et alii: *Educación Superior en América Latina, La dimensión internacional*, Banco Mundial, Bogotá, 2005, p 182.

¹⁹¹⁵ TOBÓN Sergio: *Competencias en la educación superior, políticas hacia la cualidad*, Bogotá, éditions ECOE, 2006, p 32.

¹⁹¹⁶ Traduction libre de: «Colombia tiene solamente 140 personas con capacidad científica y tecnológica por cada millón de habitantes, mientras otros países tienen ratios que son 3.5 y aun 20 veces mayores: Brasil.... ». RUIZ MUNERA Leopoldo: *Análisis sociopolítico de la educación superior en Colombia, Seminario latinoamericano sobre Educación Superior, análisis y perspectivas*, op.cit., p 63.

¹⁹¹⁷ Comprendre : le MEN colombien est incapable de se gérer, de proposer des politiques universitaires cohérentes.

vieilles limitations associées à un bas taux de couverture, à peu d'équité, à une transparence limitée¹⁹¹⁸, à une basse efficacité et à un rare financement, ce qui l'empêche d'innover dans les secteurs administratif, académique et financier»¹⁹¹⁹. Voilà qui semble sans appel. Cependant, quelques aspects pourraient être facilement améliorés. L'ACPF pourrait même participer aux remédiations suivantes :

Au niveau des politiques publiques.

Il faudrait : **i/** concevoir de véritables politiques universitaires publiques moins soumises à la volonté des gouvernements au pouvoir ; **ii/** faire correspondre les politiques locales et les politiques nationales ; **iii/** simplifier le dispositif légal et les modalités d'intervention de l'Etat colombien (*subventions, contrôles...*). Trop de lois nuisent à la loi : « nous avons des normes -beaucoup de normes -beaucoup sont confuses et peu précises. En effet, nous y rencontrons une juxtaposition de fonctions des organismes coordinateurs du gouvernement et une longue histoire d'inefficacité de leur part¹⁹²⁰ ».

Au niveau du financement.

Il faudrait : **i/** adopter un schéma de financement différent. Le financement de l'éducation supérieure serait idéal s'il était également idéalement réparti entre : les étudiants, le secteur public, le secteur productif, les communautés, les organismes territoriaux et la Nation¹⁹²¹. Certains analystes proposent même de chercher des appuis financiers externes auprès des gouvernements amis (*via les ambassades*) et auprès des organismes régionaux et multilatéraux; **ii/** moins accorder d'importance aux aspects financiers des problèmes éducatifs: « l'Université n'est pas une « fabrique de connaissance » et, en conséquence, les solutions propres au monde des négoce ne sont pas applicables au monde de l'enseignement »¹⁹²². Les dimensions sociopolitiques et académiques sont trop négligées.

Au niveau de l'autonomie et du contrôle étatique.

¹⁹¹⁸ La corruption et le clientélisme sont encore trop présents dans le système éducatif colombien.

¹⁹¹⁹ Traduction libre de : « *La situación actual del sistema de la educación superior, a pesar de los esfuerzos que se han hecho últimamente, no acierta a organizarse hacia adentro, conserva viejas limitaciones asociadas a baja cobertura, poca equidad, limitada transparencia, baja eficiencia y escaso financiamiento ; todo lo cual le impide innovar en lo administrativo, académico y financiero* ». OROZCO SILVA Louis Enrique: Aspectos sociopolíticos de la educación superior en Colombia, Seminario latinoamericano sobre Educación Superior, análisis y perspectivas, op.cit., p 40.

¹⁹²⁰ Traduction libre de: « *Tenemos normas – abundancia de normas - muchas son confusas y poco precisas, pues en ellas encontramos juxtaposición de funciones de los organismos coordinadores del gobierno y una larga historia de ineficiencia* ». OROZCO SILVA Louis Enrique: Aspectos sociopolíticos de la educación superior en Colombia, Seminario latinoamericano sobre Educación Superior, análisis y perspectivas, op.cit., p 50.

¹⁹²¹ Schéma proposé dans: *Estudios sobre la educación superior en Colombia*, ASCUN, Bogotá, 2006, p 58.

¹⁹²² Traduction libre de: « *La universidad no es una “fábrica de conocimientos” y, en consecuencia, las soluciones propias del mundo de los negocios no son aplicables al mundo de la enseñanza* ». MUNERA RUIZ Leopoldo: *Análisis sociopolítico de la educación superior en Colombia*, Seminario latinoamericano sobre Educación Superior, análisis y perspectivas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, septiembre 2001, p 56.

Les IES devaient être plus libres face au pouvoir politique. Mais la Colombie ne posséderait pas la maturité institutionnelle nécessaire pour laisser les IES, surtout privées, agir sans cadre législatif précis et contraignant. Les spectres du clientélisme et de la corruption ressurgissent régulièrement. Et pourtant, l'autonomie adoptée en 1992 aurait pu être l'occasion de lutter contre ces vicissitudes locales en faisant appel à des instances internationales neutres pour évaluer les IES et les programmes universitaires colombiens.

Au niveau de la relation université-marché du travail.

Pour orienter encore mieux les politiques éducatives universitaires nationales, il faudrait mettre en place un observatoire du travail qui aurait pour mission de signaler au MEN les dernières tendances sur le marché du travail colombien mais aussi sur le marché international¹⁹²³.

Au niveau des taux de couverture et de désertion.

Il faudrait : **i/** démocratiser l'accès à l'éducation supérieure en augmentant le taux d'entrée des étudiants. Ainsi, le secteur supérieur colombien pourrait même égaler les proportions des pays développés c'est-à-dire plus de **40%**¹⁹²⁴. Or la tradition historique colombienne opte davantage pour la pratique élitiste du «*numerus clausus*». Cependant, le taux de couverture net est passé, entre 1993 et 2003, de **12.25%** à **16.5%**¹⁹²⁵. Concernant la couverture brute, c'est seulement en 1997, que la Colombie a atteint le niveau des autres pays d'Amérique latine. Les autorités visent un **50%** de couverture en 2019¹⁹²⁶; **ii/** réduire le taux de désertion (**60%**¹⁹²⁷) pour arriver à un taux de **25%** en 2019¹⁹²⁸.

Au niveau de l'ouverture et de la mobilité des étudiants.

Il faudrait : **i/** internationaliser davantage l'éducation supérieure colombienne : «*face à un monde global, nos pratiques sont très «autoréférencées» et même provinciales. L'éducation supérieure en Colombie ne s'est pas suffisamment internationalisée*»¹⁹²⁹; **ii/** favoriser l'accès aux réseaux mondiaux d'information

¹⁹²³ L'UNESCO nomme cette adéquation entre IES et monde du travail le «*degré de pertinence de l'éducation supérieure*» : «*la pertinence de l'éducation supérieure doit être évaluée en fonction de l'adéquation entre ce que la société espère des institutions et ce que celles-ci font*». UNESCO: *Conférence Mondiale sur l'Education Supérieure*, Chapitre 6, p 8, Paris, 1998, cité dans : D. ACERO Hernán : *Educación Superior, repercusiones en los sectores sociales*, éditions SIC, Bucaramanga, 2003, pp 65-66.

¹⁹²⁴ *Estudios sobre la educación superior en Colombia*, ASCUN, Bogotá, 2006, p 41.

¹⁹²⁵ *Estudios sobre la educación superior en Colombia*, ASCUN, Bogotá, 2006, p 53.

¹⁹²⁶ *Propositions du Vice-ministre de l'Education*, Monsieur BOTERO, février 2006, cité dans : *Estudios sobre la educación superior en Colombia*, ASCUN, Bogotá, 2006, p 56.

¹⁹²⁷ *Estudios sobre la educación superior en Colombina*, ASCUN, Bogotá, 2006, p 54.

¹⁹²⁸ *Propositions du Vice-ministre de l'Education*, Monsieur BOTERO, février 2006, cité dans: *Estudios sobre la educación superior en Colombia*, ASCUN, Bogotá, 2006, p 56.

¹⁹²⁹ Traduction libre de: «*Ante un mundo global, nuestras prácticas tienen mucho de autorreferenciado y hasta provincial. La educación superior en Colombia no se ha internacionalizado suficientemente* » OROZCO SILVA Luis Enrique: «*Aspectos sociopolíticos de la educación superior en Colombia*», *Seminario latinoamericano sobre Educación Superior, análisis y perspectivas*, op.cit., p 42.

et de communication; **iii/** favoriser la circulation des étudiants tant au niveau national qu'international et développer les réseaux de coopération bi et multilatérale, régionale et internationale (*voir ci-dessous*).

IV/ Les dimensions internationales de l'éducation supérieure colombienne.

A/ Les raisons et les formes de l'internationalisation.

Le degré d'internationalisation de l'éducation supérieure d'un pays représente la réponse donnée par un système éducatif (*ou par les IES*)¹⁹³⁰ aux phénomènes de régionalisation¹⁹³¹, de mondialisation ou de la globalisation¹⁹³² : *«l'expansion des mouvements internationaux de biens, de services, de capitaux et de personnes, qui a été facilitée par les récentes avancées accomplies dans le domaine des processus d'intégration régionale et des accords commerciaux ainsi que des technologies de l'information et de la communication, a influé, à de nombreux égards, sur la structure, le contenu et les systèmes d'offre d'enseignement supérieur»*¹⁹³³.

Raisons de l'internationalisation d'un IES.

Un IES peut s'internationaliser pour des raisons : **i/ économiques** : les universités veulent générer de l'argent pour être plus compétitives face aux groupes universitaires internationaux; **ii/ académiques** : grâce aux échanges interuniversitaires, les universités locales vont pouvoir améliorer la qualité de leurs formations en comparant leurs propres programmations avec celles des universités étrangères; **iii/ administratives et politiques** : **a/ au niveau institutionnel** : *«le processus d'internationalisation doit être vu comme une ouverture institutionnelle vers l'extérieur faisant partie intégralement des plans de développement, de planification stratégique et politique générale des institutions de l'éducation supérieure»*¹⁹³⁴; **b/ au niveau gouvernemental** : la politique internationale d'une Université peut favoriser les visées internationales d'un gouvernement en matière de coopération éducative : *«la coopération éducative est considérée comme un investissement dans le futur*

¹⁹³⁰ Les IES seront les tout premiers établissements scolaires concernés par l'internationalisation du système éducatif d'un pays : *«si les systèmes d'enseignement supérieur sont de plus en plus touchés par la mondialisation, les établissements deviennent eux-mêmes acteurs de cette mondialisation»*. MARTIN Michaela, STELLA Antony : *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*, op.cit., p 27.

¹⁹³¹ Si l'on prend l'exemple européen, des accords comme la Déclaration de Bologne (1987) et les Accords de Prague (2001) représenteraient la réponse des universités européennes au phénomène de la globalisation des systèmes éducatifs. Ce modèle pourrait être suivi par les pays latino-américains en développant des accords comme le *«Convenio Andrés Bello»*.

¹⁹³² La globalisation est la forme achevée de la mondialisation.

¹⁹³³ MARTIN Michaela, STELLA Antony : *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*, IPEE-UNESCO, Paris, 2007, p 27.

¹⁹³⁴ Traduction libre de: *«El proceso de internacionalización debe ser visto como una apertura institucional hacia el exterior y ser parte integral de los planes de desarrollo planeación estratégica y políticas generales de las instituciones de educación superior»*. JARAMILLO Isabel Cristina: *La internacionalización de la universidad colombiana, Un instrumento para el cambio*, ASCUN, Bogotá, 2003, p 49.

des relations politiques, (elles font partie de) celles qui exercent un grand impact sur l'amélioration de l'image¹⁹³⁵ d'un pays¹⁹³⁶».

Les formes de l'internationalisation.

Dans ce cadre de leur internationalisation, les IES peuvent offrir plusieurs activités : **i/** internes¹⁹³⁷ : offre de programmes avec des thèmes internationaux, création d'associations à vocation internationale, organisation d'évènements culturels de dimension internationale (séminaires...); **ii/** ou externes : encourager la mobilité des étudiants, des professeurs, des chercheurs ; promotion de programmes locaux dans d'autres pays par la cyberformation ; proposition de projets communs de recherche aux agents des ambassades bilatérales, aux agents des OI ; proposition d'un système d'équivalences des diplômes. Les attachés devront être particulièrement attentifs à ces signes des administrations locales.

B/ Les acteurs de l'internationalisation.

La visibilité d'une ambassade peut passer par les réseaux de relations professionnelles que de ses attachés ont su tisser au cours de leurs missions. Il faut être identifiable et aussi identifier tous les partenaires potentiels de la coopération universitaires, qu'ils soient régionaux, internationaux, gouvernementaux :

1/ Les acteurs internationaux régionaux.

D'après le tableau cité en annexe¹⁹³⁸, l'Attaché en charge de la coopération universitaire peut compter, en Amérique latine, sur un choix très vaste de collaborateurs et d'organismes spécialisés. D'ailleurs, le nombre d'acteurs institutionnels ne cesse d'augmenter en Amérique latine. Entre 1995 et 2004, pas moins de 12 nouveaux organismes ont été créés ainsi que 8 programmes¹⁹³⁹.

2/ Les acteurs colombiens de l'internationalisation.

Le dispositif légal de l'internationalisation.

C'est la Constitution de 1991 et la Loi 30 de 1992 qui donnent un cadre légal aux processus d'internationalisation de l'éducation supérieure colombienne : *«on reconnaît l'autonomie universitaire comme un principe constitutionnel, principe fondateur de l'Etat, lequel, également, promouvra l'internationalisation*

¹⁹³⁵ La Colombie aura, par exemple, intérêt à améliorer son image catastrophique en envoyant à l'étranger des étudiants dignes sous tous rapports.

¹⁹³⁶ Traduction libre de: "*La cooperación educativa se considera como una inversión en el futuro de la relaciones políticas, las que ejercen un gran impacto en el mejoramiento de la imagen de un país*". JARAMILLO Isabel Cristina: *La internacionalización de la universidad colombiana, Un instrumento para el cambio*, ASCUN, Bogotá, 2003, p 51.

¹⁹³⁷ Comprendre : à l'intérieur de l'Université.

¹⁹³⁸ Annexe 47.

¹⁹³⁹ (de) WIT Hans et alii: *Educación Superior en América latina, la dimensión internacional*, Banque Mondiale, Bogotá, 2005, p 345.

des relations politiques, économiques, sociales, écologiques»¹⁹⁴⁰. Mais c'est surtout la Loi 30 de 1992 qui insiste sur la nécessité de l'ouverture du système éducatif supérieur colombien.

Plusieurs types d'acteurs prennent en charge l'internationalisation du système éducatif supérieur colombien :

Les acteurs gouvernementaux : **i/** le MEN¹⁹⁴¹ et notamment le Bureau de Coopération Internationale (OCI)¹⁹⁴². L'OCI est le Bureau sectoriel incontournable de la coopération culturelle et éducative. Voici quelques-unes de ses missions¹⁹⁴³ : **a/** conseiller le Ministre et ses collaborateurs dans les affaires de coopération internationale éducative; **b/** identifier l'offre et la demande de coopération internationale au niveau bilatéral et multilatéral; **c/** négocier des programmes et des projets de coopération internationale et en assurer le suivi; **d/** exercer le rôle de Secrétariat Exécutif de la Commission Nationale de Coopération avec l'UNESCO¹⁹⁴⁴; **e/** veiller au respect des engagements du MEN avec les organismes internationaux et les pays étrangers. Par conséquent, les attachés de coopération auront intérêt à entrer en contact avec les responsables de l'OCI; **ii/** le Ministère du Commerce, de l'Industrie et du Tourisme (MCIT). Ce Ministère a un rôle considérable dans l'internationalisation de l'éducation supérieure colombienne, surtout depuis que les services éducatifs sont devenus commercialisables (voir supra) ; **iii/** le Ministère des Relations Extérieures¹⁹⁴⁵; **iv/** des agences gouvernementales¹⁹⁴⁶.

¹⁹⁴⁰ Traduction libre de: "Se reconoce a la autonomía universitaria como principio constitucional, principio fundente del Estado el cual, igualmente, «promoverá» la internalización de las relaciones políticas, económicas, sociales y ecológicas..." Constitution Politique de 1991, Article 226.

¹⁹⁴¹ Le MEN doit «promouvoir et gérer la coopération internationale dans tous les aspects qui peuvent intéresser le secteur, en conformité avec les lignes directrices énoncées par le Ministère des Relations extérieures de Colombie». Traduction libre de: "Promover y gestionar la cooperación internacional en todos los aspectos que interesen al sector, de conformidad con los lineamientos del Ministerio de Relaciones Exteriores". ROJAS CRISTANCHO José Miguel: *Estructura y titulaciones de Educación superior en Colombia*, OEI, 2006, p 83. Voir le Décret 2230 de 2003.

¹⁹⁴² OCI: Oficina de Cooperación Internacional.

¹⁹⁴³ Décret 1413 de 2001, article 10. Les chiffres correspondent aux différents alinéas du Décret. Nous ne les avons pas tous mentionnés.

¹⁹⁴⁴ Voir partie 3, chapitre 2.

¹⁹⁴⁵ Voir partie 3, chapitre 2.

¹⁹⁴⁶ Plusieurs agences gouvernementales assez incontournables aident les ministères colombiens dans la réalisation de leurs missions de coopération universitaire : **i/** l'ACCI (*Agencia colombiana de Cooperación Internacional*): «Cette agence est l'organisme officiel du Gouvernement colombien. Elle s'occupe de la coopération technique et financière non remboursable dans les divers champs des connaissances. Elle agit en conformité avec les lignes directrices de la politique extérieure du pays... Elle dépend du Ministère des Affaires étrangères». Traduction libre de: "Esta agencia es el organismo oficial del Gobierno Colombiano que se ocupa de cooperación técnica y financiera no reembolsable en los más diversos campos del conocimiento. Actúa de conformidad con los lineamientos de política exterior de país". JARAMILLO Isabel Cristina: *La internacionalización de la universidad colombiana, Un instrumento para el cambio*, ASCUN, Bogotá, 2003, p 72; **ii/** le CNU (voir partie 3, chapitre 11); **iii/** le CNA (voir partie 3, chapitre 11); **iv/** l'ICFES (voir partie 3, chapitre 11). La Loi 30 a chargé cet organisme de «stimuler la coopération entre les institutions de l'Education supérieure et de celles-ci avec la communauté internationale». Traduction libre de «Estimular la cooperación entre las instituciones de Educación superior y de estas con la comunidad internacional". Loi du 30 décembre 1992, Título segundo, Capítulo II, artículo 37. Cet organisme a également pour fonctions l'homologation et la validation des diplômes obtenus à l'extérieur de la Colombie ; **v/** l'ICETEX (voir

Les associations nationales non gouvernementales : **i/** l'association ASCUN¹⁹⁴⁷ représente une plateforme colombienne de la coopération puisqu'elle regroupe les actions de 74 universités publiques et privées; **ii/** l'agence RCI regroupe tous les bureaux chargés des relations internationales des universités colombiennes¹⁹⁴⁸; **iii/** l'association COLCIENCIAS est chargée d'offrir des bourses scientifiques et techniques de haut niveau aux étudiants colombiens mais le fonds offert par le gouvernement est en baisse constante, d'où le recours à des bailleurs de fonds mondiaux ou régionaux comme la BID; **iv/** l'association COLFUTURO propose des aides financières aux étudiants y compris pour poursuivre leurs études à l'étranger¹⁹⁴⁹.

3/ Les acteurs interrégionaux.

L'Union européenne¹⁹⁵⁰. Grâce à la «Déclaration de Paris» de 2000, le projet de l'UEALC¹⁹⁵¹ est né. Il représenterait le plus vaste réseau de coopération

partie 3, chapitre 11). C'est, dit en substance la Loi colombienne, l'entité nationale chargée de sélectionner les étudiants bénéficiaires des bourses offertes dans le cadre de la coopération internationale. Elle peut aussi administrer, voire cofinancer les bourses offertes aux Colombiens avec les gouvernements étrangers ou les multinationales. *Loi du 30 diciembre 1992, Título quinto, Capítulo II, artículo 115.*

¹⁹⁴⁷ ASociación Colombiana de UNiversidades. «L'ASCUN, consciente de sa responsabilité et de ses intérêts et répondant au rôle qu'elle peut assumer comme centre intellectuel sur l'éducation supérieure du pays, a cherché à promouvoir la culture de l'international dans les institutions de l'éducation supérieure à travers des conventions, des séminaires, des rencontres internationales, des missions académiques». Traduction libre de : "ASCUN consciente de su responsabilidad e interés y respondiendo al papel que puede desempeñar como centro de pensamiento sobre la educación superior del país, ha buscado promover la cultura de lo internacional en las instituciones de la educación superior colombiana a través de convenios, seminarios, encuentros internacionales, misiones académicas...". JARAMILLO Isabel Cristina: *La internacionalización de la universidad colombiana, Un instrumento para el cambio*, ASCUN, Bogotá, 2003, "presentación".

¹⁹⁴⁸ Red Colombiana de Cooperación Internacional para la Educación Superior. C'est «une organisation qui coordonne les institutions de l'éducation supérieure et qui a pour mission de stimuler, promouvoir et faciliter l'internationalisation, et, par conséquent, d'assurer l'amélioration de la qualité de l'éducation supérieure à travers la coopération entre institutions et organismes colombiens et de ceux-ci avec le reste du monde». Traduction libre de : "RCI es una organización que articula las instituciones de educación superior en su misión de estimular, promover y facilitar la internacionalización, y por ende, el mejoramiento de la calidad de la educación superior a través de la cooperación entre instituciones y organismos colombianos y de ellos con el resto del mundo". Site de la RCI : <http://www.rcieducacion.org/index.php?id=8>

¹⁹⁴⁹ D'autres acteurs personnalisables ou institutionnels pourraient intervenir :

Les universités elles-mêmes : d'après l'enquête de l'experte colombienne Isabel Cristina Jaramillo, **57%** des universités accordent une importance particulière, dans le processus d'internationalisation, aux accords conclus avec des universités étrangères. Toujours d'après cette enquête, les accords sont de préférence conclus avec des universités espagnoles (*≈160 accords*), des universités nord-américaines (*≈80*), cubaines (*≈70*) et françaises (*≈50*). On peut constater que les universités colombiennes ont plus d'affinités ou de facilités avec les universités européennes (*287 accords*). JARAMILLO Isabel Cristina: *La internacionalización de la universidad colombiana, Un instrumento para el cambio*, op.cit, p105.

NOTA: ces chiffres sont issus de la lecture d'un graphique mais ils respectent bien les proportions.
Les hommes politiques colombiens : il ne faut pas négliger l'impact des différents Plans qui ont été formulés en Colombie. Nous rappelons que, depuis la Constitution de 1991, les gouvernements doivent énoncer les lignes directrices de leur politique éducative à travers des documents publics nommés «*Plan de Développement National*» («*Planes de Desarrollo Nacional*»).

¹⁹⁵⁰ Voir aussi le site : <http://www.delcol.ccc.edu.int> Dans ce site, on trouve les grandes directives de la coopération Colombie-UE et notamment les cadres et les thèmes des coopérations universitaire, scientifique et technique : recherches en commun, organisation de séminaires, politique des bourses...

universitaire du monde. En effet, il réunit les Caraïbes, l'Europe et l'Amérique Latine. L'UE est le premier bailleur de fonds en Amérique latine dans les domaines de la coopération universitaire et de recherche. Parmi tous les programmes européens de coopération qui ont été créés depuis quelques années, citons ALBAN¹⁹⁵² qui est un programme de bourses de formation de haut niveau offertes aux étudiants sud-américains. Voici deux tableaux qui nous permettent d'apprécier et de comparer les chiffres des bourses accordées aux élèves de plusieurs pays latino-américains¹⁹⁵³ :

Nombre de demandes	MEX	COL	CHILE	ARG	URUG
2003	513	550	335	537	103
2004	495	381	256	247	49
2005	405	323	150	208	20
	1413	1254	720	992	172

Nombre de bourses accordées	MEX	COL	CHILE	ARG	URUG
2003	21	37	21	34	8
2004	143	113	42	81	8
2005	133	67	17	62	3
	297	217	80	177	19

Depuis 2003, on assiste à une étonnante baisse des demandes de bourses des étudiants mexicains (-22%) et des étudiants colombiens (-42%). Mais, en même temps, l'UE accorde de plus en plus de bourses aux étudiants mexicains (+533%) et aux étudiants colombiens (+80%). Au niveau des pays d'accueil, on a le classement suivant (*par ordre de préférence des étudiants*) : Espagne, Royaume-Uni, France¹⁹⁵⁴.

Années/Pays	FR	ES	UK	% France/Total
2003	20 ¹⁹⁵⁵	97	96	6%
2004	107	324	149	14%
2005	83	175	149	15%
Total en nombre	210	596	394	
% moyen sur la période	13%	36%	24%	

¹⁹⁵¹ Union Européenne, Amérique Latine, Caraïbes.

¹⁹⁵² Autres programmes européens :

. *ALFA I et II* : programmes de coopération interuniversitaire (*programme terminé depuis 2005*).

. *Erasmus Mondus* : programme de mobilité pour l'enseignement supérieur.

. *Les Bourses Marie Curie* : programmes de bourses de mobilité et de recherche-formation.

. *Socrates*.

. *Erasmus Mondus*.

. *Colombus* : c'est un programme de coopération entre institutions de l'éducation supérieure de l'Europe et de l'Amérique latine.

¹⁹⁵³ LACAVE Michel et alii : *Échanges scientifiques et universitaires entre la France et l'Amérique latine, évaluation du programme ECOS Nord et Sud (1992-2005)*, MAEE-DGCID, novembre 2006.

¹⁹⁵⁴ LACAVE Michel et alii : *Echanges scientifiques et universitaires entre la France et l'Amérique latine, évaluation du programme ECOS Nord et Sud (1992-2005)*, MAEE-DGCID, novembre 2006.

¹⁹⁵⁵ Nombre de sélections par pays d'accueil.

Tous les pays européens ont vu leurs effectifs d'étudiants boursiers de l'UE augmenter.

4/ Deux acteurs multilatéraux.

L'UNESCO.

Les OI spécialisées de l'ONU, et notamment l'UNESCO, peuvent aider les systèmes universitaires des pays membres dans plusieurs types d'actions concernant la coopération universitaire : **i/** harmonisation des diplômes de l'éducation supérieure et ajustement à la classification de l'UNESCO. Cette mesure ne peut que favoriser les échanges d'étudiants; **ii/** application de méthodes d'évaluation de l'éducation; **iii/** détermination des capacités et des connaissances nécessaires à l'obtention des diplômes de l'éducation supérieure (*constitution de curricula internationaux*); **iv/** création de normes internationales pour évaluer le rendement des élèves et conception d'examens de fins d'études; **v/** création de normes internationales pour évaluer les institutions éducatives supérieures.

La contribution de l'UNESCO à la coopération universitaire est visible par les actes normatifs qu'elle élabore¹⁹⁵⁶ et pour les conférences qu'elle organise. En effet, le cadre théorique de l'action universitaire de l'OI a été défini dans deux déclarations : **i/** la Déclaration sur l'Education Supérieure en Amérique latine et dans les Caraïbes (*La Havane, 1996*). C'est le CRESALC¹⁹⁵⁷ (*Centre Régional pour l'Education Supérieure en Amérique Latine et dans les Caraïbes*), antenne régionale de l'UNESCO dans la région, qui a été chargé d'organiser des rencontres entre membres pour l'application des principes énoncés lors de la Déclaration de La Havane.

La Banque Mondiale.

La Banque Mondiale a accordé de nombreux crédits à l'Etat colombien pour améliorer les indicateurs de performance ce pays. Cependant, le tableau que nous avons cité en annexe¹⁹⁵⁸ indique que l'action de la BM vise surtout à améliorer l'accès des Colombiens à l'éducation supérieure.

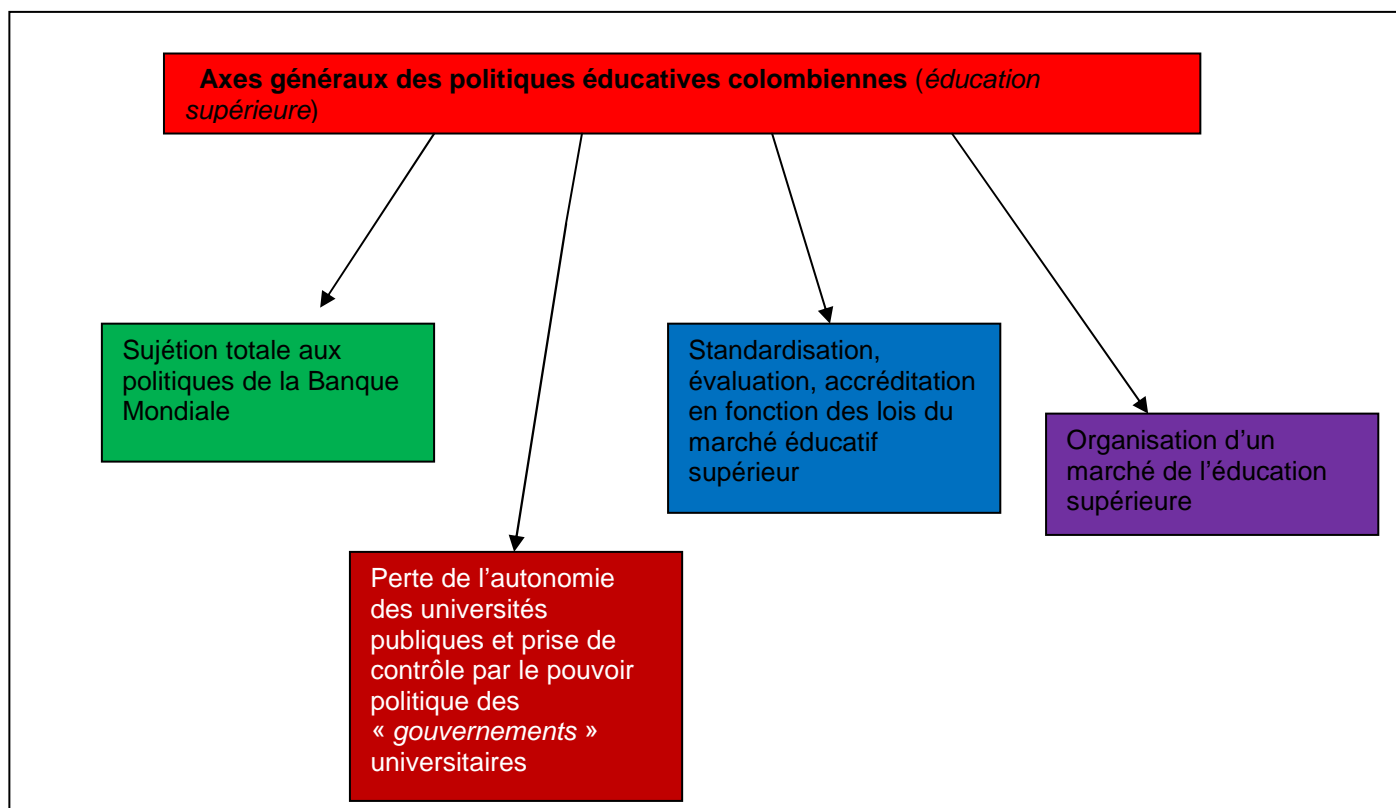
V/ Bilan de l'internationalisation de l'éducation supérieure colombienne.

¹⁹⁵⁶ En effet, nous rappelons que les OI sont pourvues de personnalité juridique (*voir partie 3, chapitre 2*). Ainsi, l'UNESCO, dans le cadre de ses activités normatives et en tant qu'Organisation Internationale, a la capacité de produire plusieurs types d'actes : des Conventions, des Recommandations, des Déclarations. Il existe des Conventions qui concernent la coopération universitaire : à des fins d'harmonisation des diplômes universitaires, l'UNESCO avait conçu à Mexico (1974) une « *Convention régionale sur la reconnaissance des études et des diplômes de l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes* ». Cette Convention avait plusieurs objectifs (*liste non exhaustive*) : **i/** favoriser les solidarités culturelles; **ii/** favoriser l'intégration régionale; **iii/** favoriser le développement régional.

¹⁹⁵⁷ Désormais appelé le IESALC. Il existe une fréquente collaboration entre l'IESALC, qui représente l'UNESCO, et l'ASCUN qui représente les universités colombiennes.

¹⁹⁵⁸ Annexe 49.

Pour décrire d'une manière synthétique la situation colombienne et démontrer une certaine urgence, un expert colombien a conçu ce schéma¹⁹⁵⁹ :



Grâce à nos précédentes analyses on perçoit que, pour des raisons de politique intérieure (*néolibéralisme*) et des influences internationales, notamment américaines et multilatérales, les politiques universitaires colombiennes sont de plus en plus conformes et assujetties à un marché mondial de l'éducation privatisé, libéralisé et mondialisé. La situation est d'autant plus grave que l'on a relevé plusieurs dysfonctionnements dans le dispositif légal et dans la gestion administrative du système supérieur colombien. A cause notamment de ces vices de fonctionnement et des lourdeurs administratives que nous avons constatées, les universités colombiennes ne peuvent pas être compétitives, notamment dans la perspective d'un marché éducatif mondialisé. Cette situation favorisera encore une fois l'expansion des universités anglo-saxonnes en Amérique latine et en Colombie. L'intérêt des hauts-fonctionnaires colombiens et des représentants culturels des Postes diplomatiques serait de freiner cette tendance qui risque de dénaturer l'enseignement supérieur colombien qui n'est pas, de fait, anglo-saxon mais bien latin.

Isabel Jaramillo, une experte colombienne, s'est aussi intéressée à l'état du secteur éducatif supérieur colombien. A cet effet et à partir d'une enquête réalisée auprès de 40 responsables des relations internationales d'universités

¹⁹⁵⁹ ESTRADA Álvarez Jairo: *La contra "revolución educativa", política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe VÉLEZ*, colección "Espacio crítico", Bogotá, 2003, p 110.

du pays¹⁹⁶⁰, elle a dressé un bilan de l'internationalisation de l'éducation supérieure colombienne en utilisant l'outil d'analyse SWOT¹⁹⁶¹ dont nous proposons, ici, une version synthétique et simplifiée (*bipolaire*)¹⁹⁶²:

Forces :	Faiblesses :
<ol style="list-style-type: none"> 1. placement géographique stratégique. 2. cadre légal. 3. tradition cosmopolite. 4. reconnaissance académique régionale, image du pays. 5. l'espagnol, langue internationale. 6. nouveaux centres de langue. 7. système d'information. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. manque de compromis institutionnel. 2. manque de coordination. 3. législation rigide et inflexible. 4. financement. 5. Infrastructures curriculaires et académiques. 6. absences d'indicateurs, pas d'évaluation de la qualité de l'internationalisation. 7. lutte entre dynamisme (ex : ASCUN) et structures administratives (ex : MEN). 8. agenda politique. 9. peu de professeurs et d'étudiants internationaux. 10. problème de la seconde langue de travail. 11. fuite des cerveaux (<i>politiques migratoires</i>). 12. cyberformation pas assez développée.

Commentaires¹⁹⁶³:

Sur la rubrique «forces» :

Item 1 : La Colombie est idéalement située entre l'Amérique centrale et l'Amérique du Sud, entre les Caraïbes et l'Océan pacifique.

Item 4 : Certaines pratiques pédagogiques et financières colombiennes sont reconnues internationalement : la méthode «*Escuela Nueva*», le système des bourses de l'ICETEX¹⁹⁶⁴.

Sur la rubrique «faiblesses» :

Item 1 : 52% des responsables universitaires interrogés estiment que le gouvernement n'a pas assez orienté les processus d'internationalisation :

¹⁹⁶⁰ JARAMILLO Isabel Cristina: *La internacionalización de la universidad colombiana, Un instrumento para el cambio*, ASCUN, Bogotá, 2003, pp 93-112.

¹⁹⁶¹ En espagnol: DOFA (*Debilidades, Oportunidades, Fortaleza, Amenaza*).

¹⁹⁶² Isabel Jaramillo, en s'inspirant de son enquête, a défini des priorités à donner dans les réformes de l'éducation supérieure colombienne. Ces priorités apparaissent dans le graphique de l'Annexe 48.

¹⁹⁶³ Tous les pourcentages donnés proviennent de l'enquête d'I.C. JARAMILLO, op.cit.

¹⁹⁶⁴ Partie 3, chapitre 11; partie 3 chapitre 12.

« (l'internationalisation du secteur supérieur) n'a pas répondu à des politiques internationales, ce fut un processus qui a été mené du bas vers le haut. Certains professeurs ont eu des intérêts pour internationaliser l'université, et, bien sûr, certains d'entre eux ont eu un (certain) pouvoir au sein de l'université, ce qui a eu pour effet que ces universités ont atteint une meilleure internationalisation mais pas parce qu'il y a eu une (véritable) politique d'internationalisation»¹⁹⁶⁵. Les politiques et planifications internationales sont pensées dans l'urgence et le court-terme. Le MEN a failli à sa mission. En outre, le système de contrôle de la qualité éducative est trop sophistiqué et trop complexe, en tous cas pas adapté aux normes internationales. En outre, **76%** des universités ne se sont pas soumises à un processus d'accréditation internationale. Et seulement **50%** des universités ont intégré dans leurs PEI¹⁹⁶⁶ une dimension internationale.

Item 2 : Le MEN n'assume pas son rôle de coordinateur entre entités gouvernementales et privées dans le processus d'internationalisation. Les connexions entre le gouvernement (*Etat*), le monde universitaire et le monde productif (*marché du travail*) ne sont pas assez développées en Colombie.

Item 3 (voir Annexe 48) : les pouvoirs publics n'accordent pas assez d'autonomie (*voir supra*), condition sine qua non pour une meilleure internationalisation du système : « (il faut faire) en sorte que l'université soit en même temps universelle et locale, nationale et transnationale. Une université sans autonomie serait sujette à des forces politiques»¹⁹⁶⁷. A la décharge des autorités administratives du pays, nous avons souligné un certain manque de maturité de la société colombienne : clientélisme, corruption...

Item 4 (voir Annexe 48) : il y a peu de subventions de l'Etat. Il n'y a pas assez d'autonomie budgétaire. En outre, le financement des universités est fait dans la précarité : « si nous faisons un diagnostic des conditions financières de nos universités, on arriverait à la conclusion que les conditions de financement de l'éducation supérieure sont difficiles et précaires, ou, en tout cas, beaucoup d'institutions ont de sérieux problèmes de gestion, beaucoup de problèmes relatifs à l'efficience dans l'usage des ressources»¹⁹⁶⁸.

¹⁹⁶⁵ Traduction libre de: «*La internacionalización en Colombia no ha respondido a políticas institucionales ha sido un proceso que se ha dado de abajo hacia arriba. Algunos profesores han tenido intereses...para tratar de internacionalizar la universidad, y por supuesto, algunos de ellos han alcanzado el poder dentro de la universidad lo que ha hecho que éstas hayan alcanzado una mayor internacionalización...pero no porque haya habido una política de internacionalización*». JARAMILLO Isabel Cristina: *La internacionalización de la universidad colombiana, Un instrumento para el cambio*, ASCUN, Bogotá, 2003, p121. Entretien de JARAMILLO avec NIELSEN L.H. spécialiste de la Banque Mondiale.

¹⁹⁶⁶ **Rappel:** Proyecto Educativo Institucional.

¹⁹⁶⁷ Traduction libre de: «*La autonomía como esencia para lograr que la universidad sea simultáneamente universal y local, nacional y transnacional. Una universidad sin autonomía estaría sujeta a fuerzas políticas...*» MISAS ARANGO Gabriel: *Aspectos económicos de la educación superior en América latina*», Seminario latinoamericano sobre Educación Superior, análisis y perspectivas, Universidad Nacional de Colombia Bogotá, septembre 2001, p 81.

¹⁹⁶⁸ Traduction libre de: «*Si hacemos un diagnóstico de las condiciones financieras de nuestras universidades, llegaríamos a la conclusión de que las condiciones de financiamiento de la educación superior son muy difíciles y precarias, o en todo caso, muchas instituciones tienen serios problemas de gestión, muchos problemas relacionados con la eficiencia en el manejo de los recursos*». JARAMILLO Isabel Cristina: *La internacionalización de la universidad colombiana, Un instrumento para el cambio*, ASCUN, Bogotá, 2003, p121. Entretien de JARAMILLO avec LÓPEZ G.B, Directeur de l'ASCUN.

Item 5 (voir Annexe 48) : seulement **58%** des institutions disent avoir des programmes qui incorporent des dimensions internationales. Ce manque de flexibilité peut sérieusement handicaper les échanges académiques.

Item 6 : il manque encore un système d'indicateurs clairs pour évaluer le degré d'internationalisation de l'éducation supérieure colombienne ainsi que sa qualité. Et pourtant, de nombreux processus d'évaluation de l'éducation supérieure existent, notamment le PCRI¹⁹⁶⁹ qui comprend deux phases : **i/** l'IES procède à une évaluation interne ou autoévaluation ; **ii/** un groupe d'experts internationaux réalisent, à leur tour, une évaluation. C'est grâce à cette confrontation de conclusions qu'une évaluation du processus de l'internationalisation d'une Université est réussie : « *le processus du contrôle externe consiste à refléter le processus de l'autoévaluation et à apporter une analyse complémentaire à l'autoévaluation de l'institution, depuis une perspective différente, externe et internationale* »¹⁹⁷⁰.

Item 9 : trop peu d'universités colombiennes reçoivent des étudiants étrangers. Par ailleurs, les étudiants colombiens diplômés à l'extérieur devraient être davantage mis à contribution dans les processus d'internationalisation des universités colombiennes.

Item 10 : les étudiants et les professeurs ont des difficultés à acquérir une seconde langue de travail, ce qui nuit à toute forme d'échange avec des universités étrangères (voir Annexe 48).

Item 12 : la cyberformation doit être absolument développée auprès des étudiants colombiens car ils ont souvent de grandes difficultés pour aller étudier à l'étranger¹⁹⁷¹. Il y aurait déjà, en Colombie, 121 institutions étrangères qui assureraient une promotion de leurs formations à distance, soit 2 224 programmes¹⁹⁷². Malgré les prix pratiqués par ces universités à distance¹⁹⁷³, malgré les doutes légitimes sur ces formations externes et les difficultés d'obtenir la garantie d'une certification reconnue¹⁹⁷⁴, ce mode de

¹⁹⁶⁹ *Proyecto de Revisión de la Calidad Internacional*. Ce projet est né d'une collaboration entre l'OCDE, l'ACA (Association de Coopération Académique) et l'IMHE (Programme de Direction Institutionnel dans l'Éducation Supérieure).

¹⁹⁷⁰ Traduction libre de: « *El propósito de la revisión externa consiste en reflejar el proceso de autoevaluación y brindar...un análisis complementario a la autoevaluación de la institución, desde una perspectiva diferente, externa e internacional* ». (de) WIT Hans: La calidad y la internacionalización de la educación superior, Cuadernos ASCUN, Asociación Colombiana de Universidades, número 10, Bogotá, juin 2004, p 83.

¹⁹⁷¹ Réputation du pays...Curieusement, dans le compte rendu de l'experte colombienne, l'item « *image du pays* » est cité dans les forces du système colombien.

¹⁹⁷² ZARUR MIRANDA Xiomara: *Estudios sobre la Educación Superior en Colombia Internacionalización de la educación superior, los nuevos proveedores de educación superior en Colombia*, UNESCO-ASCUN, Bogotá, 2004, p83.

¹⁹⁷³ Les prix sont bien supérieurs à ceux pratiqués par les universités colombiennes.

¹⁹⁷⁴ Le problème majeur de ce type d'enseignement à distance se situe autour de la reconnaissance des formations préparées. C'est le problème des équivalences. Le Décret cadre 2566 (10 septembre) d'après lequel : « *on établit les conditions minimales de qualité et d'autres formalités en vue de l'offre et du développement de programmes académiques de l'éducation supérieure* » devrait être aussi applicable aux programmes et formations venant de l'étranger. Traduction libre de: « *Se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior...* ». XIOMARA ZAZUR MIRANDA, op.cit., p 32.

formation est de plus en plus présent en Colombie. En effet, les Colombiens ont tendance à croire que ce qui vient de l'extérieur est meilleur.

Le bilan est largement défavorable.

VI/ La coopération universitaire française.

A/ Les contextes de la coopération universitaire française (accueil des étudiants).

1/ Le contexte mondial (mobilité étudiante mondiale).

Les chiffres de la mobilité mondiale des étudiants ne cessent d'augmenter : «de plus de 2 millions en 2005, les étudiants internationaux passeraient à plus de 3 millions en 2010, 4 en 2015, plus de 5 en 2020 et 7 en 2025»¹⁹⁷⁵. D'après le graphique de l'Annexe 50 qui permet de visualiser les flux mondiaux de la mobilité étudiante, c'est en Europe où il y a le meilleur équilibre migratoire. Les flux avec l'Amérique latine paraissent insignifiants. Mais l'Amérique latine n'est pas à négliger pour autant car c'est les pays de cette région que l'on manque de professeurs titulaires de doctorats. Il y en a seulement **2%** en Colombie, **20%** en Argentine et **30%** au Chili¹⁹⁷⁶.

2/ Les classements mondiaux de l'éducation.

La France jouissait d'un certain prestige international dans le monde de l'éducation supérieure. Mais, depuis un certain nombre d'années, cette image est de plus en plus ternie en raison des différents rapports et classements mondiaux qui feraient apparaître que le système universitaire français est de moins en moins performant et compétitif face aux universités anglo-saxonnes. Par exemple, d'après le classement de Shanghai de 2007¹⁹⁷⁷, la première Université française arrive en 39^{ème} position, il s'agit de l'Université Pierre et Marie Curie. Cependant, toujours selon le classement de Shanghai, la France occupe la 6^{ème} position dans le classement par pays. Voici un «*camembert*» qui permet précisément d'établir quelques comparaisons avec d'autres pays¹⁹⁷⁸ :

¹⁹⁷⁵ POL et alii : *La politique des bourses, évaluation concernant les bourses attribuées par le Ministère des Affaires étrangères aux étudiants étrangers*, MAEE-DGCID, Paris, 2005, p 15, note 5, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Pages_de_Politique_des_bourses1.pdf

¹⁹⁷⁶ POL et alii : op.cit, p 16.

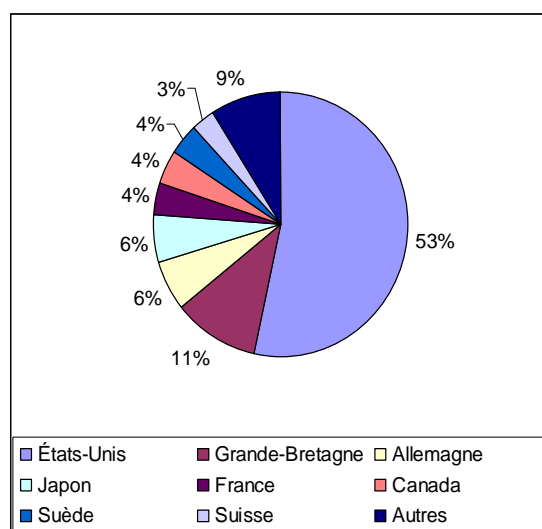
¹⁹⁷⁷ Site de l'Université de SHANGAI, Jiao Tong University, http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2007/ARWU2007_Top100.htm

NOTA : il existe aussi le classement du Forum Économique Mondial dans lequel la France arrive 18^{ème} (2007-2008) :

http://www.weforum.org/pdf/Global_Competitiveness_Reports/Reports/gcr_2007/gcr2007_rankings.pdf

NOTA : le Forum mondial tient compte, dans son évaluation (*contestée*), des performances de l'éducation supérieure.

¹⁹⁷⁸ Site de l'Université de SHANGAI, JiaoTong University, <http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2007/ARWU2007Statistics.htm>



Commentaires : on pourrait désavouer les critères de classement choisis¹⁹⁷⁹ : un poids trop important est donné aux publications anglophones et aux Prix Nobel, le lien formation/recherche n'est pas assez prisé. Cependant, même si on n'est pas d'accord avec les critères de classement, les résultats ne sont pas engageants et n'incitent pas certains pays demandeurs de coopération universitaire à choisir notre pays, ceci d'autant plus que le classement de Shanghai n'est pas le seul classement international qui nous soit défavorable. Dans son rapport annuel de 2007, «*Regards sur l'éducation*», l'OCDE donne à la France une quinzième place mondiale pour la dépense que l'Etat consacre à chaque étudiant du troisième cycle¹⁹⁸⁰. L'Etat français, selon une autre source, dépense 7200 euros par an et par étudiant, dépense inférieure à celle d'un collégien (7400 euros) et surtout à celle d'un lycéen (10170 euros)¹⁹⁸¹. L'Université Pierre-et-Marie CURIE consacre 3300 euros par étudiant soit 33 fois moins qu'à Princeton. 44% des étudiants français abandonnent leurs cursus sans aucun diplôme¹⁹⁸². On ne peut faire état de ces chiffres et de ces comparaisons auprès de nos partenaires bilatéraux. La situation semble

¹⁹⁷⁹ Critères :

CRITÈRES	INDICATEURS	PONDÉRATION
Qualité de l'éducation	Nombre de prix Nobel et médaille FIELDS parmi les anciens élèves	10%
Qualité de l'institution	Nombre de prix Nobel et médaille FIELDS parmi les chercheurs	20%
	Nombre de chercheurs les plus cités dans leurs disciplines	20%
Publications	Articles publiés dans <i>Nature</i> et <i>Science</i> entre 2000 et 2004	20%
	Articles indexés dans <i>Sciences Citations Index</i> et <i>Arts et Humanities Citation Index</i> .	20%
Taille de l'institution	Rapport performances académiques/ taille	10%

¹⁹⁸⁰ Voir statistiques de l'OCDE, <http://www.oecd.org/dataoecd/26/50/39252517.xls>

¹⁹⁸¹ MARSEILLE Jacques : Universités : autopsie d'un gâchis, dossier «*Sauvons l'université* », Le Point, jeudi 5 juillet 2007, numéro 1816, p 55, <http://www.lepoint.fr/actualites-societe/autopsie-d-un-gachis/920/0/191107>

¹⁹⁸² MARSEILLE Jacques : Universités : autopsie d'un gâchis, dossier «*Sauvons l'université* », Le Point, jeudi 5 juillet 2007, numéro 1816, p 62, <http://www.lepoint.fr/actualites-economie/universite-l-insoutenable-tentation-du-repli/916/0/320911>

préoccupante : «*l'université française fait honte quand on la compare à ses homologues du monde, même en voie de développement, Et comment, sans augmenter les droits d'inscription, peut-on lutter contre le sous-investissement dont elle est victime ? Comment en finir avec l'état incroyablement dégradé de certains bâtiments en plein cœur de Paris, avec l'indigence des services administratifs, les bibliothèques malingres, les locaux fermés trois mois par an*»¹⁹⁸³. Cependant, il semblerait que le gouvernement actuel veuille agir puisque l'Etat français a décidé de se séparer de **2,5%** de son capital EDF¹⁹⁸⁴. Les 5 milliards d'euros de bénéfices seront injectés dans le système éducatif supérieur.

3/ Quelques chiffres sur les étudiants étrangers en France.

Les effectifs d'étudiants¹⁹⁸⁵ ont augmenté de plus de **50%** en 5 ans¹⁹⁸⁶. Les étudiants étrangers représentent désormais **11, 6 %** de la population étudiante française¹⁹⁸⁷. En tout, 18 000 étudiants étrangers par an sont reçus dans notre pays¹⁹⁸⁸. Mais est-ce suffisant face notamment à nos concurrents européens ?

	Europe	RU	France	Allemagne	Autres
Nombre d'étudiants étrangers ¹⁹⁸⁹	766 049	NC	221 567	227 026	174 685
Non résidents		275 270	152 881	161 213	
%	100	36	20	21	23

La France occuperait la dernière place dans ce panel de pays européens. Serait-ce l'influence du classement de Shanghai ? Nos politiques des bourses risquent de devenir vaines si notre système éducatif n'est pas bien perçu par les étudiants.

B/ Les thèmes et les sous-thèmes de la coopération française (à l'étranger).

Après avoir décrit et analysé les contextes locaux de la coopération universitaire franco-colombienne, nous allons faire état de quelques thèmes et sous-thèmes classiques de la coopération universitaire française. On peut difficilement rendre compte des missions de coopération universitaire dans un pays sans connaître les multiples possibilités d'interventions qui ont été prévues, en théorie, par la DGCID. Dans aucun poste diplomatique on ne

¹⁹⁸³ MARSEILLE Jacques : Universités : autopsie d'un gâchis, dossier «*Sauvons l'université* », Le Point, jeudi 5 juillet 2007, numéro 1816, p 55, <http://www.lepoint.fr/actualites-societe/autopsie-d-un-gachis/920/0/191107>

¹⁹⁸⁴ Site du journal Le Monde,

http://www.lemonde.fr/web/recherche_breve/1,13-0,37-1015679,0.html

¹⁹⁸⁵ Il faudrait d'ailleurs différencier l'étudiant «*étranger résident* » de l'étudiant étranger n'ayant pas obtenu son baccalauréat en France (ou «*étudiant international* »).

¹⁹⁸⁶ POL et alii, op.cit., p 16.

¹⁹⁸⁷ Rapport FILIPPETTI, op.cit.

¹⁹⁸⁸ POL et alii, op.cit., p 19.

¹⁹⁸⁹ POL et alii, op.cit, p 17.

demandera à l'ACU ou à l'ACPF en charge de la coopération universitaire de participer à autant de formes d'intervention. Cependant, nous rappelons que nous avons opté pour un point de vue professionnel sur la coopération française, d'où un légitime désir de proposer un panorama complet des actes de coopération. Nous nous sommes basé sur plusieurs documents : **i/** l'organigramme de la Sous-direction du Français¹⁹⁹⁰; **ii/** les «*Transparences*» ministérielles; **iii/** la table ronde thématique du séminaire sur les formes de coopération¹⁹⁹¹.

Thèmes et sous-thèmes de coopération universitaire ¹⁹⁹² :	Sources :
Relations avec les administrations françaises «parisiennes» :	
Liaison avec le MAEE (<i>DGCID/SUR/U</i>) (<i>et Ambassadeur</i>)	Profil de l'ACU de MADRID, <i>Transparence 1</i> , 2008 ¹⁹⁹³
Liaison avec les Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.	Organigramme Sous-direction du Français (<i>1992-1993</i>)
Coopération régionale :	
Coopération régionale (<i>entre SCAC</i>)	Profil de l'ACU de SHANGAI, <i>Transparence 1</i> , 2008 ¹⁹⁹⁴ Séminaire de rentrée (<i>coopération franco-asiatique</i>)
Relations avec les organismes multilatéraux :	
UNESCO, ONG...	Profil de l'ACU d'ISLAMADAD, <i>Transparence 1</i> , 2002 ¹⁹⁹⁵
Relations au sein du SCAC :	
Transversalité des actions	Profil de l'ACU de SHANGAI, <i>Transparence 1</i> , 2008 ¹⁹⁹⁶
Politique du français :	
Diffuser le français dans les Universités	Profil de l'ACPF du CAIRE, <i>Transparence 1</i> , 2006 ¹⁹⁹⁷
Appui aux DFA (<i>Département de Français d'Amérique</i>), aux DEF ¹⁹⁹⁸ (<i>Département d'Études Françaises</i>) et aux filières francophones universitaires.	Organigramme Sous-direction du Français (<i>1992-1993</i>) Profil de l'ACPF d'ANKARA, <i>Transparence 1</i> , 2008 ¹⁹⁹⁹
Diffusion des diplômes français	Profil de l'ACPF du CAIRE, <i>Transparence 1</i> , 2006 ²⁰⁰⁰

¹⁹⁹⁰ Voir Annexes5.

¹⁹⁹¹ *Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*, septembre 1992, MAE, Paris.

¹⁹⁹² Nous avons conçu les activités propres à la coopération universitaire en fonction des missions ministérielles des ACU et des ACPF.

¹⁹⁹³ «*Préparer dans les postes à l'étranger des projets en rapport avec les orientations de la politique publique dans les secteurs de la coopération et d'action culturelle, les soumettre à la DGCID et à l'Ambassadeur, puis piloter sa mise en place*». Voilà, une nouvelle fois, en substance, la logique générale de la coopération (*universitaire ou autre*): **i/** définition de la politique universitaire; **ii:** planification des actions.

¹⁹⁹⁴ «*L'ACU entretient également des relations étroites avec ses collègues du SCAC à PEKIN*».

¹⁹⁹⁵ «*L'(ACU) sera chargé de développer des projets de coopération avec ...les ONG...*».

¹⁹⁹⁶ «*(Il) travaille en relation étroite avec ses collègues attachés pour la science et la technologie et l'attaché culturel*».

¹⁹⁹⁷ «*Cet attaché est chargé du développement et de la diversification de l'offre en français en milieu universitaire (dans les départements de licences de français et les centres de langues des universités autonomes du pays essentiellement)*».

¹⁹⁹⁸ Ou facultés de pédagogie.

¹⁹⁹⁹ «*...mise en place de départements de français...*»

Création de doubles diplômes (<i>cursus intégrés</i>)	Profil de l'ACU de Madrid, <i>Transparence 1</i> , 2008 ²⁰⁰¹
Suivi et conception de programmes de français	Profil de l'ACPF du CAIRE, <i>Transparence 1</i> , 2006 ²⁰⁰²
Actions dans le cadre de la francophonie :	
Filières universitaires francophones	Organigramme Sous-direction du Français (1992-1993) Séminaire de rentrée (<i>coopération franco-roumaine</i>)
Liaison avec l'AUELF-UREF ²⁰⁰³ et les Départements de français langue étrangère des Universités françaises	Organigramme Sous-direction du Français (1992-1993) ²⁰⁰⁴
Liaison avec l'AUF	
Contacts avec les organismes français locaux :	
Collaboration et cooptation avec les organismes français de recherche installés dans le pays	Profil de l'ACPF d'ASSOMPTION, <i>Transparence 1</i> , 2006 ²⁰⁰⁵ Profil de l'ACU de Madrid, <i>Transparence 1</i> , 2008 ²⁰⁰⁶ Profil de l'ACU de SHANGAI, <i>Transparence 1</i> , 2008 ²⁰⁰⁷
Création d'Universités mixtes :	
Création du Collège Franco-allemand pour l'enseignement supérieur	Séminaire de rentrée (<i>coopération franco-allemande</i>)
Création d'universités régionales	Séminaire de rentrée (<i>coopération franco-asiatique</i>)
Contacts avec les partenaires locaux :	
Soutien à la recherche locale	Profil de l'ACPF du CAIRE, <i>Transparence 1</i> , 2006 ²⁰⁰⁸
Soutien aux projets universitaires locaux	Profil de l'ACPF d'ALGER, <i>Transparence 1</i> , 2006 ²⁰⁰⁹

²⁰⁰⁰ « Dans cette optique, cet attaché est particulièrement appelé à suivre la croissance des licences de français, l'expansion du programme de mobilité des étudiants de licence et l'élaboration d'offres spécialisées (tourisme, relations internationales, traduction par exemple) ».

²⁰⁰¹ « (Il) encourage plus particulièrement la création de formations conjointes franco-espagnoles (doubles diplômes, diplômes communs, cursus intégrés) ».

²⁰⁰² « L'agent doit donc posséder des compétences d'expert dans les domaines de la conception et de la gestion des politiques universitaires et des curriculums de langues et de français dans l'enseignement supérieur, adaptées à la formation initiale et continue des enseignants, ainsi qu'à des publics non spécialisés en français ou polyvalents, demandeurs d'enseignements de français à orientation professionnelle ou préprofessionnelle ».

²⁰⁰³ La Colombie ne fait pas partie des institutions francophones. Cependant, un ACPF peut difficilement ignorer l'existence d'organismes de la francophonie institutionnelle comme l'AUELF (Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue française), l'UREF (Université des Réseaux d'Expression Française), le FICU (Fonds International de Coopération Universitaire)...

²⁰⁰⁴ Voir Annexe 6.

²⁰⁰⁵ « Il (l'ACF) assurera le suivi des dossiers...en lien avec la délégation régionale de coopération et les organismes présents sur le terrain ou la région, tels que le CIRAD (Centre de Coopération internationale pour la Recherche Agronomique pour le Développement), l'IRD (Institut de Recherche pour le Développement) ou le CNRS ».

²⁰⁰⁶ « (Il) est l'interlocuteur de CampusFrance avec qui il définit les actions de promotion des études en France ».

²⁰⁰⁷ « L'ACU est directeur de l'Espace CampusFrance de SHANGAI dont il impulse la stratégie en matière de promotion des études en France ».

²⁰⁰⁸ « Il (l'ACPF) veille à la promotion de la recherche, en permettant aux chercheurs de poursuivre leurs travaux en France et en assurant une visibilité de ces travaux à travers le soutien apporté à des colloques ».

Accords entre universités françaises et locales	Séminaire de rentrée (<i>coopération franco-roumaine</i>)
Mission de veille (<i>être attentif aux réformes institutionnelles locales, textes législatifs, presse locale...</i>)	Profil de l'ACU de Buenos Aires, <i>Transparence 1</i> , 2008 ²⁰¹⁰
Coopération institutionnelle (<i>analyse des besoins</i>)	Profil de l'ACU d'OTAWA, <i>Transparence 1</i> , 2008 ²⁰¹¹
Coopération universitaire proprement dite :	
Expertise, et conseil en matière de coopération universitaire ; sélection et suivi des actions de coopération universitaire (<i>françaises voire européennes</i>)	Profil de l'ACU de WASHINGTON, <i>Transparence 1</i> , 2008 ²⁰¹² Profil de l'ACU de MEXICO, 2002 ²⁰¹³ Profil de l'ACU de VARSOVIE, <i>Transparence 1</i> , 2005 ²⁰¹⁴
Action en faveur des doctorats	Profil de l'ACPF d'ALGER, <i>Transparence 1</i> , 2006 ²⁰¹⁵
Favoriser la mobilité des étudiants, des professeurs, des chercheurs	Profil de l'ACU de Madrid, <i>Transparence 1</i> , 2008 ²⁰¹⁶
Gestion des politiques de bourses, suivi des anciens boursiers	Profil de l'ACU de VARSOVIE, <i>Transparence 1</i> , 2008 ²⁰¹⁷ Profil de l'ACPF d'ANKARA, <i>Transparence 1</i> , 2008 ²⁰¹⁸
Cyberformation	
Autres :	
Missions d'universitaires français (<i>sur invitations du SCAC</i>), séminaires, réunions (<i>diffusion de la pensée française</i>)...	Séminaire de rentrée (<i>coopération franco-asiatique</i>) Profil de l'ACE de HEIDELBERG, <i>Transparence 1</i> , 2002 ²⁰¹⁹
Soutien à la traduction	Profil de l'ACPF d'ALGER, <i>Transparence 1</i> , 2006 ²⁰²⁰
Représenter le système éducatif supérieur français dans le pays d'accueil	Profil de l'ACU de Madrid, <i>Transparence 1</i> , 2008 ²⁰²¹
Promouvoir le système éducatif supérieur français	Séminaire de rentrée (<i>coopération franco-allemande</i>)

²⁰⁰⁹ « ...projets de coopération annuels des 27 départements de français (offres de formation dans le cadre du LMD, constitution d'un vivier de l'école doctorale, perfectionnement pédagogique et didactique, etc.) ».

²⁰¹⁰ « Une mission de veille centrée sur la coopération institutionnelle et le dialogue avec les partenaires argentins pour, notamment, accompagner les réformes en cours ».

²⁰¹¹ « Il (ACU) analyse les besoins respectifs des institutions d'enseignement supérieur et de recherche et les stratégies qu'elles mettent en œuvre ».

²⁰¹² « Le quatrième axe (des actions de l'ACU) consiste en une mission de gestion des différentes actions et programmes de coopération universitaire ».

²⁰¹³ « L'attaché de coopération universitaire est en charge du suivi des dossiers de coopération et d'échanges universitaires ECOS, PCP... ».

²⁰¹⁴ « Le candidat devra avoir une bonne expérience de la coopération internationale et des programmes communautaires SOCRATES, PCRDT ».

²⁰¹⁵ « Suivi de l'Ecole Doctorale de français (école doctorale prévue pour former 2000 docteurs, dans le cadre d'un projet FSP de 4 ans).

²⁰¹⁶ « (Il) favorise la mobilité étudiante, prioritairement au niveau des masters et des doctorats ».

²⁰¹⁷ « (Il) gère le programme de bourses du gouvernement français ».

²⁰¹⁸ « ...Augmentation du nombre de boursiers en développant les mécanismes de cofinancements avec les institutions partenaires... et suivi des anciens boursiers ».

²⁰¹⁹ « Organisation de séminaires... ».

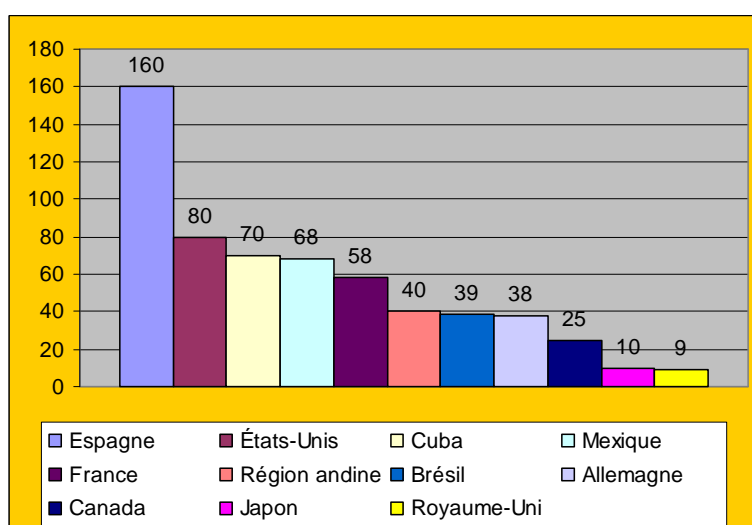
²⁰²⁰ (Soutien à) l'Académie de la langue arabe, projets des départements de Traduction (rénovation du cursus de la Licence et gestion de l'École de traduction), restructuration des Centres d'Enseignements Intensifs des Langues (CEIL) au sein de chaque université ».

²⁰²¹ « (L'ACU) il est le relais sur place des Universités, Grandes Ecoles et autres établissements d'enseignement supérieur français ».

C/ Coopération universitaire française en Colombie.

1/ Etat des lieux de la coopération bilatérale universitaire française en Colombie.

Dans le cadre général de «l'espace d'enseignement supérieur Union européenne-Amérique latine», on recense, en 2007, 82 accords et 46 programmes de coopération entre les universités françaises et les universités colombiennes²⁰²². Mais ces chiffres ne signifient pas grand-chose si on ne les compare pas avec les chiffres de toutes les coopérations universitaires bilatérales. En 2005, on dénombrait 700 accords internationaux entre les institutions colombiennes et d'autres universités dans le monde²⁰²³ (liste non exhaustive):



La France, cette année-là, arrivait en cinquième position, loin derrière l'Espagne et les Etats-Unis mais loin devant la Grande-Bretagne et l'Allemagne. Depuis, il y eut des changements dans les options françaises : la coopération universitaire et ses corrélats²⁰²⁴ sont devenus les priorités affichées du SCAC de l'Ambassade de France.

2/ Les programmes ECOS²⁰²⁵.

²⁰²² Fiche Colombie, MAEE, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Fiche_Colombie_2007.pdf (lien brisé)

²⁰²³ (de) WITT Hans et Alii: *Educación Superior en América latine, la dimensión internacional*, BANCO MUNDIAL, MAYOL Ediciones, 2005, Bogotá, p 206.

²⁰²⁴ En plus du champ traditionnel universitaire, les attachés peuvent avoir, à leur charge, les dossiers des coopérations scientifique, technique et la recherche.

²⁰²⁵ Signalons l'existence d'autres programmes de coopération universitaire («géographisés») :

- . PREPA : Programme REgional Pour les Pays Andins;
- . PREMER : Programme REgional pour les pays du MERCOSUR ;
- . PREPAC : Programme REgional pour les Pays de la Caraïbe et de l'Amérique centrale.

Ces trois programmes sont établis sous les responsabilités du MEN et du MAEE.

En outre, il est prévu d'installer, dans ces pays, des modules de formation ou des séminaires intensifs afin de créer, à long terme, toutes les conditions pour la création d'un système de double diplôme. En effet, dans le cadre du Décret numéro 2002-654 du 30 avril 2002, l'Etat français permet aux établissements publics d'enseignement supérieur : «d'offrir des formations spécifiquement adaptées,

Présentation.

Les Programmes ECOS²⁰²⁶ (*Nord*²⁰²⁷ et *Sud*²⁰²⁸) sont les meilleurs instruments dont dispose la coopération française bilatérale scientifique et de recherche dans la zone «Amériques». Ils sont issus d'accords entre les administrations françaises (MAEE et MEN) et colombiennes, co-gestionnaires et coresponsables (MEN colombien, COLCIENCIAS, ICETEX). Nous sommes donc vraiment dans le cadre d'une politique bilatérale «horizontale».

Son ampleur fait de l'Amérique latine une région pilote pour la DGCID en matière de coopération universitaire. En effet, ce programme, de 1992 à 2005, a déjà soutenu 748 projets. En Colombie, entre 1997 et 2005, sur les 181 projets déposés, 60 ont été retenus par le Comité de sélection²⁰²⁹. Ces programmes étaient destinés, à l'origine, à former les étudiants latino-américains aux exigences de la recherche. Désormais, et grâce aux progrès observés dans ce domaine universitaire, ils encadrent de multiples projets bilatéraux universitaires: **i/** thèses (*en cotutelle*) sous forme de projets pluriannuels de recherches; **ii/** relations et échanges; **iii/** investigations dans le cadre des unités mixtes de recherche²⁰³⁰; **iv/** publications d'articles dans des revues internationales; **v/** publications d'ouvrages; **vi/** missions d'enseignants-chercheurs seniors français et latino-américains; **vii/** stages de doctorants.

Cependant, pour améliorer le dispositif, il serait peut-être opportun, à moyen terme, d'ouvrir ces projets de nature bilatérale à des projets régionaux, avec l'appui, d'une part, des conseillers culturels régionaux et, d'autre part, des responsables universitaires de plusieurs pays²⁰³¹. Pourquoi ne pas associer les programmes ECOS à d'autres programmes de la coopération française²⁰³², voire à des programmes de coopération universitaire des OI ? En effet, «*les projets ECOS ont parfois été la matrice de projets ALFA ou ALBA. Certains ont été articulés avec des projets des 5^{ème} et des 6^{ème} PCRD*²⁰³³ (Colombie, Venezuela) »²⁰³⁴.

notamment à des étudiants étrangers demeurant dans d'autres pays, sous forme de prestations sur place ou à distance ». Action de Coopération universitaire en direction des pays de l'Amérique latine et de la Caraïbe, Document DRIC-DGCID-SUR/UU-CG/AM

<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/int/prepapremerprecac.pdf>

²⁰²⁶ Evaluation-orientation de la COopération Scientifique.

²⁰²⁷ Colombie, Mexique, Venezuela.

²⁰²⁸ Argentine, Chili, Uruguay.

²⁰²⁹ *Echanges scientifiques et universitaires entre la France et l'Amérique latine, évaluation du programme ECOS Nord et Sud (1992-2005)*, DGCID, novembre 2006, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/356-Int_ECOS.pdf

²⁰³⁰ Investigations qui associent des universités et des centres de recherche français : CNRS, INRA, INSEM, IRS, ENS.

²⁰³¹ Exemple : une Université colombienne + une Université vénézuélienne + SCAC de Bogotá + SCAC de Caracas + COCAC-RG de Lima.

²⁰³² Exemple : associer la politique française des bourses (BGF) aux programmes ECOS.

²⁰³³ Programme Cadre de Recherche et de Développement Technologique. Ce sont des programmes de la coopération européenne.

²⁰³⁴ *Echanges scientifiques et universitaires entre la France et l'Amérique latine, op.cit.*

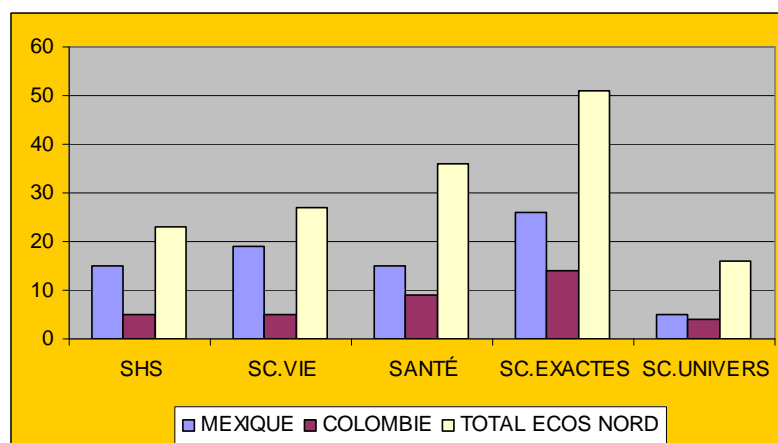
Les résultats quantitatifs²⁰³⁵ :

PAYS (+périodes)	Nombre de projets déposés	Nombre de projets accordés	Programmes en cours	Pourcentage
Mexique (1994-2005)	650	152	45	20%
Colombie (1997-2005)	181	60	17	30%
Venezuela (1998-2005)	127	49	21	30%

Domaines scientifiques choisis²⁰³⁶.

	Répartition par champ scientifique					Total (période 2000-2005)
	SHS	Sc. De la Vie	Santé	Sc.exactes	Sc.Univers	
ECOS NORD						
Mexique	15	19	15	26	5	80
Colombie	5	5	9	14	4	37
Venezuela	3	3	12	11	7	36
Projet ECOS Nord	23	27	36	51	16	153
% ECOS NORD	15%	18%	24%	33%	10%	

Ce que l'on peut représenter ainsi :



D'après ces documents, ce sont les domaines scientifiques et notamment les sciences exactes qui attirent les étudiants ces pays du programme ECOS Nord. C'est en Colombie que l'écart est le plus important : il y a trois fois plus d'étudiants en sciences exactes que dans les domaines des sciences humaines.

D/ Les politiques françaises des bourses.

²⁰³⁵ Echanges scientifiques et universitaires entre la France et l'Amérique latine, op.cit.

²⁰³⁶ Echanges scientifiques et universitaires entre la France et l'Amérique latine, op.cit.

Plusieurs ministères, opérateurs et organismes français peuvent financer des bourses : *MAEE, MEN, AEFÉ, CampusFrance, collectivités territoriales*²⁰³⁷ sans oublier les entreprises privées. Le gouvernement français a prévu trois types de bourse : **i/** bourses du Département²⁰³⁸ (*Eiffel, Major*); **ii/** bourses en vue d'obtention de diplômes; **iii/** bourses de stages pour suivre un cycle long (*ENA*).

Les avantages d'une politique des bourses dans un dispositif de coopération universitaire ne sont pas négligeables. Elles permettent: **i/** de former des élites étrangères; **ii/** d'internationaliser les universités françaises; **iii/** de valoriser notre système supérieur et de recherche; **iv/** de préserver l'influence de la France. Mais ces politiques visent trop souvent à améliorer le quantitatif alors qu'il faudrait viser le qualitatif. Les ex-boursiers vanteront ou non notre système universitaire; **v/** de motiver les meilleurs élèves des lycées français ; **vi/** de créer des réseaux d'anciens boursiers²⁰³⁹ ; **vii/** d'œuvrer pour la solidarité Nord/Sud. C'est pour ces nombreuses raisons que l'Etat français dépense entre 2,2 milliards et 2,5²⁰⁴⁰ milliards d'euros dans ce domaine. Au niveau ministériel, c'est le MAEE (99 M d'euros²⁰⁴¹) le grand ordonnateur des politiques des bourses françaises suivi par le MEN (70 M d'euros). La politique des bourses représente une des clefs de la coopération universitaire française. Même en temps de restrictions budgétaires, elle reste fondamentale et peu remise en question. D'après le tableau suivant, les décideurs français, entre 2000 et 2006, ont même augmenté le budget des bourses²⁰⁴²:

Années	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Nombre de boursiers	21 884	24 360	22 437	19 171	19 375	20 109	18 629
- Dont bourses d'études	9 092	10 491	10 159	10 479	10 939	11 936	11 910
- Dont bourses de stages	12 792	13 869	12 278	8 692	8 436	8 173	6 719
Nombre total de mensualités	84 611	96 153	96 176	95 860	92 985	92 866	92 402
Nombre de mois par boursier	3,86	3,95	4,29	5	4,8	4,6	4,9
Coût total : (millions d'euros) :	94,2	104,6	105,2	98,8	104,1	104	97,3

²⁰³⁷ Dans le cadre des politiques décentralisées.

²⁰³⁸ Rappel: dans jargon du MAEE, le Département, c'est la DGCID.

²⁰³⁹ Il existe désormais, dans les ambassades, un agent responsable du dossier « réseaux d'anciens boursiers, étudiants et stagiaires ».

²⁰⁴⁰ POL et alii, op.cit., p 18.

²⁰⁴¹ POL et alii, op.cit.

²⁰⁴² Rapport FILIPPETTI, op.cit.

Si on compare maintenant les efforts français avec les efforts budgétaires de ses concurrents, les budgets français restent importants. Si on cumulait les efforts budgétaires du MAEE, de l'UE et de l'AUF, on constaterait que la France est un des pays du monde les plus accueillants²⁰⁴³ (2003):

	Budget	Nombre de bourses/an
BFG MAEE	100 M euros	18000
DAAD (Allemagne)	56 M euros	29000
FULLBRIGHT (USA)	100 M dollars	1300
ERASMUS (France)	15 M euros	18000
ALBAN (UE)	75 M euros (2002-2010)	3900
ERASMUS MONDUS (UE)	230 M euros	
Bourses AUF ²⁰⁴⁴		1109

Ceci étant dit, le système d'attribution français des bourses est régulièrement critiqué, il ne serait pas assez rigoureux : *«les bourses du gouvernement français sont délivrées par les Postes diplomatiques à leur discrétion, les critères universitaires semblant la plupart du temps seconds»*²⁰⁴⁵. Les auteurs du rapport sur la politique française des bourses, conscients de ce reproche, proposent de *«constituer au Département, en concertation avec les Postes, une base de donnée d'experts enseignants-chercheurs susceptibles de participer à la sélection des candidats BFG dans les Postes lorsque ces derniers n'ont pas les compétences nécessaires»*²⁰⁴⁶.

E/ Les politiques françaises des bourses en Colombie.

La politique des bourses est une des priorités de l'Ambassade de France en Colombie. Ce qui nous est confirmé par les progressions annuelles suivantes²⁰⁴⁷:

PAYS	1998	1999	2000	2001	2002	TOTAUX
Allemagne	21	18	12	6	0	57
Brésil	1	3	25	113	0	142
Cuba	0	100	85	80	67	332
Espagne	167	161	259	126	13	726
France	16	21	24	57	99	217
Grande-Bretagne	20	19	19	19	24	101
Hollande	22	30	8	42	8	110
Israël	86	97	14	86	36	319
Japon	79	62	82	70	41	334
Mexique	20	2	44	4	11	81
Suisse	2	2	0	4	12	20

D'après ce tableau, nous pouvons formuler deux constats : **i/** les nouveaux pays concurrents sont : Israël et le Japon; **ii/** contrairement à d'autres pays

²⁰⁴³ POL et alii : op.cit, p 21.

²⁰⁴⁴ Financées à **70%** par le MAEE.

²⁰⁴⁵ Rapport FILIPPETTI, op.cit.

²⁰⁴⁶ POL et alii, op.cit, p 54.

²⁰⁴⁷ Chiffres de l'ICETEX cités par ZARUR MIRANDA Xiomara: *Estudios sobre la Educación Superior en Colombia, Internacionalización de la educación superior*, ASCUN-UNESCO, 2004, p 96.

européens comme l'Allemagne²⁰⁴⁸ ou comme la Hollande²⁰⁴⁹, la France, de même que le Canada et la Suisse, offrent de plus en plus de bourses aux étudiants colombiens.

Les bourses auxquelles participe le SCAC.

Le site de l'Ambassade de France recense au moins 11²⁰⁵⁰ types de bourses dans lesquelles on retrouve un financement institutionnel français : SCAC, lycées français etc...

- Les bourses d'études dans le cadre du programme CEF²⁰⁵¹.

C'est le BCLE du SCAC de Bogotá qui organise les modalités d'attribution de cette bourse créée en 1998 et à laquelle, chaque année, les meilleurs étudiants colombiens, toute matière confondue, concourent. Elle représente un modèle original de cofinancement public et privé local. En effet, elle est financée par : **i/** 25 institutions publiques et privées, françaises, franco-colombiennes et colombiennes: 13 universités colombiennes, SCAC, Alliances Françaises, Lycée Louis Pasteur, entreprises ; **ii/** une subvention sur le budget du Titre IV. Ce montage financier complexe permet de maintenir une quarantaine de boursiers.

- **Les bourses COLFUTURO.** Cet organisme privé colombien offre des bourses avec la collaboration du bureau de Bogotá de CampusFrance (*aide personnalisée pour l'obtention du visa*). Voici le camembert représentant les principales destinations des boursiers «COLFUTURO» en 2002²⁰⁵²:

²⁰⁴⁸ De 21 bourses à aucune.

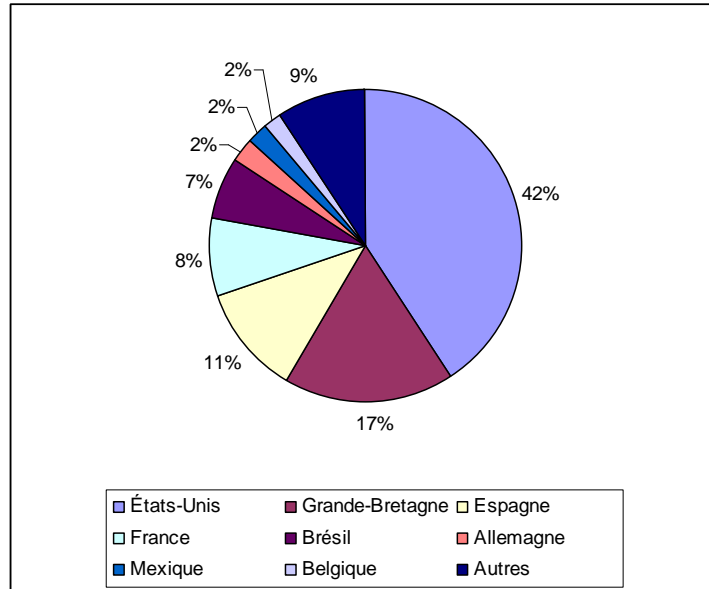
²⁰⁴⁹ De 22 bourses à 8.

²⁰⁵⁰ Nous ne les décrivons pas toutes. A titre indicatif, en voici d'autres : **i/ Bourses « incentives »** (pour les étudiants en master d'ingénieur) ; **ii/ Bourses des Grandes Ecoles françaises** : ENA, IEP, ENS (pour les étudiants et fonctionnaires colombiens) ; **iii/ le programme FASIA** avec l'Institut aéronautique de Toulouse ; **iv/ Bourses France Solidarité** qui sont des fonds destinés à des Colombiens universitaires mais issus de milieux défavorisés.

²⁰⁵⁰ Ces enjeux sont signalés, en espagnol, dans un document qui nous a été offert par Madame SELLOS-RAMIÈRE, il a pour titre : « Encuentro sobre doble titulación y Acreditación mútua entre Colombia y Francia, países andinos y Unión europea ». Nous proposons, ici, une traduction libre d'une partie de ce document.

²⁰⁵¹ Coopération pour les Etudes en France.

²⁰⁵² ZARUR MIRANDA Xiomara: *Estudios sobre la Educación Superior en Colombia, Internacionalización de la educación superior*, ASCUN-UNESCO, 2004, p 94.



D'après ce document, la France, avec 10 boursiers, occupe la cinquième place.

F/ Les politiques françaises des diplômés.

Un des axes majeurs de la politique des diplômés consiste à créer des diplômes binationaux qui respecteraient les critères d'évaluation des deux pays. L'intérêt pour les étudiants locaux est évident : grâce à cette reconnaissance, les étudiants colombiens pourront poursuivre leurs études, sans examen spécifique, dans les universités françaises. A cet effet, les 13 et 14 juillet 2007, les représentants de l'Ambassade de France en Colombie, de l'Association Colombienne des universités (ASCUM) et du Ministère colombien de l'Education Nationale se sont réunis pour fortifier les liens entre universités françaises et colombiennes. Les enjeux de cette réunion sont allés bien au-delà des intérêts bilatéraux puisque, dans le cadre de la création d'un «*espace d'enseignement supérieur Union européenne-Amérique latine*», des représentants d'universités andines ont été aussi invités. Voici quels étaient les objectifs de cette réunion²⁰⁵³ : **i/** discuter des modalités visant à harmoniser et à accréditer les diplômes français en Colombie et les diplômes colombiens en France : *mise en place de cycles communs, crédits à définir, système d'équivalence, accréditation mutuelle de qualité, collège doctoral*; **ii/** réfléchir sur les expériences déjà réalisées en Europe; **iii/** identifier les principaux problèmes dans l'offre d'un système de double diplôme et veiller à leur résolution; **v/** harmoniser les normes et les structures des universités françaises et colombiennes; **vi/** faciliter la mobilité académique des étudiants et des professeurs.

G/ Action de CampusFrance en Colombie.

²⁰⁵³ Ces enjeux sont signalés dans un document qui nous a été offert par Madame SELLOS-RAMIÈRE, il a pour titre: «*Encuentro sobre doble titulación y Acreditación mútua entre Colombia y Francia, países andinos y Unión europea* ».

1/ Le rôle de CampusFrance en Colombie.

Le SCAC de l'Ambassade de France en Colombie dispose d'une antenne de CampusFrance. A Bogotá, comme ailleurs, le délégué de CampusFrance a pour mission d'informer les étudiants locaux sur les modalités d'obtention des visas et sur les modalités d'inscription dans les universités françaises. Les étudiants colombiens sont obligés de passer par cette antenne pour s'inscrire en France. En effet, au moins pour l'obtention d'un visa d'étudiant, l'avis des responsables de l'opérateur est nécessaire. Ce n'est qu'ensuite que les fonctionnaires de l'Ambassade tranchent. Pour avoir un ordre d'idée, en 2006, il y eut **13%** de refus par le Poste diplomatique, ce qui n'est pas négligeable.

Cependant, après la dérive commerciale d'Edufrance²⁰⁵⁴, CampusFrance, privilégie désormais, non le commerce et les gains faciles, mais une véritable promotion des études en France, même si des frais de dossier existent toujours²⁰⁵⁵. C'est pourquoi, l'agence de CampusFrance de Bogotá se consacre, outre sa mission de conseil, à l'organisation de nombreuses activités. Rien qu'en 2007, il y eut 17 conférences et quatre salons²⁰⁵⁶. Les lieux sont plutôt bien choisis : universités, lycées (*locaux et internationaux*), hôtel international (*DANN*) et les publics sont variés : *adultes (Club Concorde), lycéens, étudiants...* Cependant, nous regrettons, voire déplorons, l'oubli des établissements publics colombiens. Mais il est vrai que peu d'étudiants du public auront les moyens financiers de poursuivre leurs études en France...²⁰⁵⁷.

2/ Le profil des étudiants colombiens en France.

D'après l'annexe 51 : **i/** la France est la troisième destination la plus courue des boursiers colombiens; **ii/** Le chiffre d'étudiants colombiens inscrits en France progresse chaque année depuis 1997. De 1997-1998 à 2004-2005, on est même passé de 730 à 1826 étudiants. Cette tendance vers l'augmentation concerne tous les pays sud-américains. Ces premiers chiffres sont encourageants pour le SCAC de l'Ambassade de France à Bogotá.

Mais l'opérateur CampusFrance a voulu en savoir plus sur les caractéristiques de la population des étudiants colombiens en France. C'est pourquoi, il a conçu une enquête et un système d'indicateurs. Nous proposons, à la suite, une synthèse des résultats de l'enquête²⁰⁵⁸.

. D'après le premier tableau de l'enquête (*D1*), nous remarquons que le stock²⁰⁵⁹ total de 2007 est déjà supérieur, dès octobre, au stock annuel de

²⁰⁵⁴ Abus dans les ventes des services aux étudiants étrangers (*dans le cadre d'une aide à la constitution d'un dossier de demande de visa à l'Ambassade*).

²⁰⁵⁵ Environ 90 euros.

²⁰⁵⁶ *Rapport d'activité de CampusFrance*, Bogotá, 2007.

²⁰⁵⁷ On peut mesurer le succès de CampusFrance-Colombie grâce à d'autres indicateurs qui font apparaître les taux de fréquentations des services proposés par l'opérateur français: Internet, appels téléphoniques, visites dans les locaux. *Rapport d'activité de CampusFrance*, Bogotá, 2007.

²⁰⁵⁸ Voir Annexe 52.

²⁰⁵⁹ Les autorités françaises ont inventé la notion de «stock» qui peut se comprendre comme le nombre d'étudiants colombiens qui, au cours d'une année universitaire, ont réellement étudié sur notre territoire.

2006. Deux explications sont possibles : *i/* en 2006, 1183 étudiants avaient obtenu un visa pour la France, le report sur 2007 a donc été plus élevé que de coutume; *ii/* de plus en plus d'étudiants choisissent d'étudier en France sur une longue durée (*plus d'une année*) : 871 départs pour un long séjour en 2006 contre 811 en 2005.

. D'après le deuxième indicateur²⁰⁶⁰ et au cours des deux années mentionnées, nous observons une augmentation des licences (+ 5%) et des maîtrises (+ 6%) mais une aussi baisse regrettable des inscriptions en doctorat. Cependant, on remarque qu'il y a une sensible augmentation des inscriptions en général, toutes matières confondues (+ 5%). On peut interpréter cette hausse comme une des heureuses conséquences du travail de promotion de CampusFrance en Colombie. A propos des matières étudiées, on observe un recul, en licence, des inscriptions dans les matières suivantes : Droit et science politique (- 14%), sciences humaines et sociales (- 6%), médecine et santé (- 20%). En revanche, au niveau maîtrise (*master 1*), les domaines suivants sont en hausse : science politique (+ 33%), ingénierie (+ 19%), médecine, santé (+ 450%).

. Si on observe le troisième indicateur²⁰⁶¹, nous constatons une augmentation pour les trois niveaux considérés. Ces chiffres confirment l'augmentation du nombre des étudiants colombiens désireux de poursuivre leurs cursus universitaires à l'étranger et notamment dans les universités françaises.

Conclusion.

Grâce à ce chapitre, nous avons pu analyser les contextes administratifs de la coopération universitaire franco-colombienne. Ce fut l'occasion de confirmer que l'analyse des modalités de fonctionnement du système éducatif supérieur représentait un savoir faire professionnel essentiel de l'agent en charge de la coopération universitaire. L'analyse des indicateurs de performance peut s'avérer aussi très utile pour juger des capacités d'un système éducatif supérieur. Nous rappelons que les planifications universitaires prises en charge par l'attaché de coopération ne pourront être pertinentes et efficaces que s'il aura pris de temps, auparavant, d'analyser le dispositif local. Au cours de ce chapitre nous avons également constaté à quel point le système éducatif supérieur colombien est déficitaire. Une fois ce constat établi, il sera plus facile à l'Attaché de proposer des remédiations aux décideurs colombiens. Ce genre d'intervention en haut lieu, nous le rappelons, ne pourra que favoriser notre influence et donc, indirectement, l'expansion de notre langue et de notre culture.

«Le stock diffère des départs effectifs sur une année car il prend en compte les reports d'études d'une année sur l'autre». Le stock total ou annuel fait référence au nombre d'étudiants ayant réellement étudié en France, au cours de l'année 2006 ou 2007 ; le stock mensuel correspond, quant à lui, au nombre d'étudiants effectivement présents pendant le mois en question.

²⁰⁶⁰ Annexe 52, D : 3, 4,5 et 6.

²⁰⁶¹ Annexe 52, D : 7,8 et 9.

Chapitre 13 :

Quelques aspects de la coopération culturelle en Colombie²⁰⁶².

Introduction.

Afin de compléter notre enquête sur l'Attaché de Coopération pour le Français, nous allons aborder, à la suite, une des dernières missions qui peut lui être proposée, celle de la coopération culturelle ou, plus vraisemblablement, celle de la politique du livre : « *(l'ACPF) aura plusieurs missions : chargée du livre (organisation de la foire internationale du livre de Téhéran, relations avec les éditeurs, suivi du programme d'aide à la publication et soutien à la traduction)*²⁰⁶³. Nous le rappelons, cette situation de polyvalence extrême est possible. En effet : « *en partenariat avec le réseau culturel, les éditeurs japonais et les acteurs professionnels et universitaires impliqués dans l'édition ou la diffusion de la littérature ou la pensée françaises, il est également en charge du dossier « livre » : il coordonne les invitations d'auteurs* »²⁰⁶⁴. Il pourrait être même amené à organiser avec les directeurs d'établissements français de nombreux événements destinés à diffuser localement la culture française : concerts, expositions, concours... Dans cette perspective, les acteurs que nous allons citer dans ce chapitre pourraient représenter de précieux partenaires pour la mise en place d'une véritable politique locale du livre.

1- Enquête dans la librairie française « *Tiempos Futuros* ».

Les activités de « Tiempos Futuros ».

La librairie « *Tiempos Futuros* » est, selon la terminologie française, une SARL. Elle fait partie des diffuseurs privés du français en Colombie, d'où l'intérêt d'y consacrer quelques lignes et pour cause : « *je représente, affirme son propriétaire, Monsieur Hernandez, la seule librairie française vendant exclusivement des livres en français en Amérique latine ; je suis à la fois lucide et perplexe sur l'avenir* »^{2065 2066}.

La librairie *Tiempos Futuros* a été créée, en 1982, par Monsieur Hernandez lui-même. Cette librairie ne vend que des livres (*aucune activité annexe comme la papèterie*). Son chiffre d'affaire est de 178.000 euros en 2005 et de 198.000 euros en 2006, ce qui nous donne une progression de **12%**. Les

²⁰⁶² Comme nous n'avons pu avoir, cette-fois-ci, aucun entretien avec les responsables de la politique du livre du SCAC de l'Ambassade de France, les quelques faits que nous avons relevés proviennent d'enquêtes réalisées sur le terrain, au fil des rencontres. Cette approche pragmatique, pour être moins documentée, n'est pas forcément la moins intéressante.

²⁰⁶³ Profil de l'ACPF de TEHERAN, *Transparence 1*, 2005.

²⁰⁶⁴ Profil de l'ACPF de TOKYO, *Transparence 1*, 2008.

²⁰⁶⁵ Paroles qui annoncent la fin de ce type de librairie dans cette partie du monde, à méditer.

²⁰⁶⁶ Une nuance, ce n'est pas la seule librairie qui importe des livres français à Bogotá, il y a : *English Book Center, Books and Books, la librería Francesa, la librairie Sorbonne*. Les deux premières peuvent même importer des livres « *FLE* ».

clients sont très variés, ils sont soit institutionnels soit privés : lycées français, Alliances Françaises, collèges colombiens, professeurs et agents expatriés français de l'Ambassade ou d'ailleurs, élèves.

Monsieur Hernandez, en plus de représenter la seule librairie colombienne vendant exclusivement des livres en français, a une activité d'éditeur qui l'a amené à publier un livre de conjugaison très original car, en plus de proposer aux apprenants des parcours colorisés d'apprentissage, il est destiné à des hispanophones et à des anglophones. Ce qui représente un plus si on le compare à son « concurrent » direct : le « *Bescherelle* », qui reste un ouvrage de référence mais qui s'adresse à tout type d'apprenant. Ce livre a été conçu entre autres, et à titre privé, par l'ancien Attaché de Coopération pour le Français, Jacques Leylavergne. On dénombre deux éditions, une troisième est en préparation. 2 000 ouvrages ont été édités pour la première, 2 000 pour la seconde. 2 600 exemplaires ont déjà été vendus dans toute la Colombie et notamment dans les lycées français et les universités colombiennes. C'est un succès commercial. Mais Monsieur Hernandez regrette que les Alliances Françaises n'aient pas encore choisi « son » livre²⁰⁶⁷. Mais, il faut le signaler, un livre importé comme le *Bescherelle* rapporte plus d'argent aux Alliances qu'un livre directement disponible sur le marché local, édité à moindres frais. En effet, le livre de conjugaison en question coûte 25 000 pesos alors que le « *Bescherelle* » en vaut 40 000. Ce prix raisonnable représenterait bien un atout majeur pour la diffusion du livre français et de la langue française. Un plus grand nombre de personnes pourrait l'acheter.

Le marché colombien du livre français.

Le marché mondial du FLE est conséquent : FLE Hachette²⁰⁶⁸ et Clé International se livrent une bataille sans merci.

Le marché colombien est loin d'être négligeable : il y a de nombreux lieux de diffusion du français : la quinzaine d'Alliances Françaises, les trois lycées français, les nombreuses universités et collèges locaux. Un éditeur qui aurait l'exclusivité du marché colombien serait largement gagnant. Rien que dans le réseau des AF, il y a, environ, 20 000 élèves « différents »²⁰⁶⁹ selon les statistiques officielles. Si on estime qu'un élève doit, en plus du prix du cours, investir 150.000²⁰⁷⁰ pesos en manuels et livres accessoires, le marché potentiel serait de 150 000 pesos (x 20 000 élèves), soit 457 665 903 millions d'euros²⁰⁷¹. On peut estimer, d'après ces derniers chiffres, que la vente des livres occupe une part très importante dans le chiffre d'affaire des établissements français à l'étranger.

²⁰⁶⁷ Pour l'instant. Il semblerait qu'un accord ait été trouvé (*rajout du 17 juillet 2009*).

²⁰⁶⁸ Les maisons d'édition DIDIER et HATIER sont rattachées à HACHETTE.

²⁰⁶⁹ A ces 20 000 apprenants, il faudrait ajouter les apprenants des autres établissements publics et privés locaux soit, selon l'OIF, 36 000 élèves, tous potentiellement acheteurs de livres d'apprentissage. *La francophonie dans le monde, op.cit.*

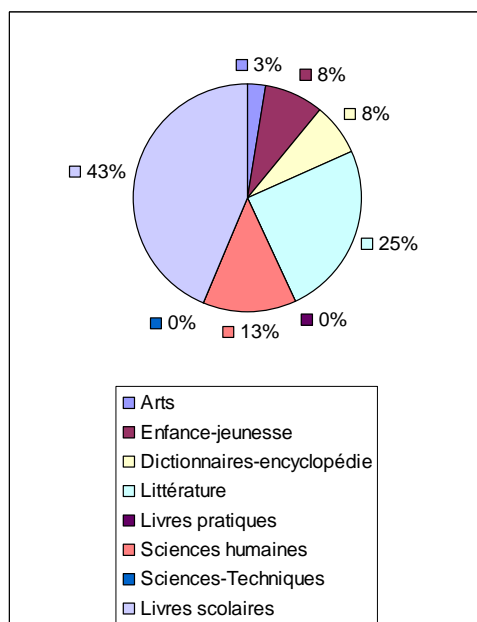
²⁰⁷⁰ Environ 45 euros. Pour avoir une idée des prix (*pratiqués par la librairie « Tiempos Futuros »*) : Livre REFLET 1 : 92 000 pesos (*environ 30 euros*) ;

²⁰⁷¹ Signalons que le salaire minimal colombien est, en 2007, de 433 700 pesos par mois (*soit environ 144 euros*). Nous comprenons qu'étudier dans une Alliance française est impensable pour de nombreux Colombiens.

Il n'est pas rare de voir des émissaires des éditeurs de FLE venir à Bogotá s'entretenir avec le Directeur de l'Alliance de Bogotá et le Délégué Général des Alliances Françaises de Colombie. Vu l'ampleur du marché, les connexions réseau culturel français/maisons d'édition sont presque compréhensibles. A titre d'exemple, Monsieur Beaudoin, du CASNAV, a, pour pouvoir préparer au mieux son intervention dans l'AF de Medellín, bénéficié de plusieurs partenaires, parmi lesquels des éditeurs : «*les ressources de l'académie de Paris (Mission Innovation, DATICE), la collaboration de partenaires (CIEP, CNDP, Editions DIDIER) m'ont permis de proposer aux participants un panel de pratiques et d'outils pour la plupart méconnus d'eux et innovants*»²⁰⁷².

Enfin, et au delà des sphères institutionnelles francophones, le marché du livre français en Colombie est très porteur si on se réfère aux chiffres officiels des exportations du livre français en Amérique latine²⁰⁷³. En effet, de 2005 à 2006, on constate une évolution de **33.7%**, alors que, pendant ce temps-là, dans le sous-continent, on observe une baisse de **5.5%**. L'évolution moyenne des exportations vers ce pays est de **11.8%** alors que l'évolution des exportations vers l'Amérique latine est de **0.8%**. La Colombie offre un marché stable aux maisons d'édition françaises²⁰⁷⁴.

Fonds de la librairie.



Monsieur Hernandez regrette, presque, que le fonds en livres scolaires ait tant augmenté depuis quelques années car cela traduit, en même temps, un désintérêt de plus en plus marqué pour les livres réellement culturels. Les

²⁰⁷² Rapport du Troisième séminaire «Petits Princes», octobre 2006. Ce rapport nous a été aimablement communiqué par Madame SELLOS-RAMIÈRE.

²⁰⁷³ Voir Annexe 53.

²⁰⁷⁴ Il existe, en outre, des motivations fiscales : les exportations permettent des réductions d'impôts.

clients sont plus intéressés par les livres pratiques, ceux qui permettent de suivre les cours dispensés dans les Alliances Françaises et les lycées français. Ainsi, on achète un livre pour obtenir une certification ou un diplôme et non pour le plaisir.

Appuis ?

Le 9 mai 2007, la librairie «*Tiempos Futuros*» a reçu, dans le cadre de la commission «*librairie à l'étranger*» du Centre National du Livre et du «*programme de diversification des fonds en langue française*», une subvention du Centre National du Livre (CNL). La visée de cette subvention est d'améliorer le fonds de livres en français. A cette fin, Monsieur Hernandez a obtenu une subvention plafonnée à 7 040 euros (**50%**) sur une prochaine commande de 14 080 euros. Nous remarquons que cette subvention a été accordée après l'intervention et l'avis «*motivé*» du Service Culturel de l'Ambassade de France à Bogotá. Par ailleurs, un des résultats de l'enquête que nous avons effectuée auprès des élèves du Lycée français de Bogotá a été cité dans le dossier de demande de subvention²⁰⁷⁵.

Malgré ces quelques signes de bonne volonté, Monsieur Hernández regrette deux faits : **i/** l'organisme français, le Centre National du Livre, n'accorde pas de subventions aux livres de FLE; **ii/** il n'a eu, pour l'instant, aucun contact avec l'Attachée culturelle de l'Ambassade de France, pourtant chargée de la politique du livre français en Colombie.

2- Une absence préoccupante.

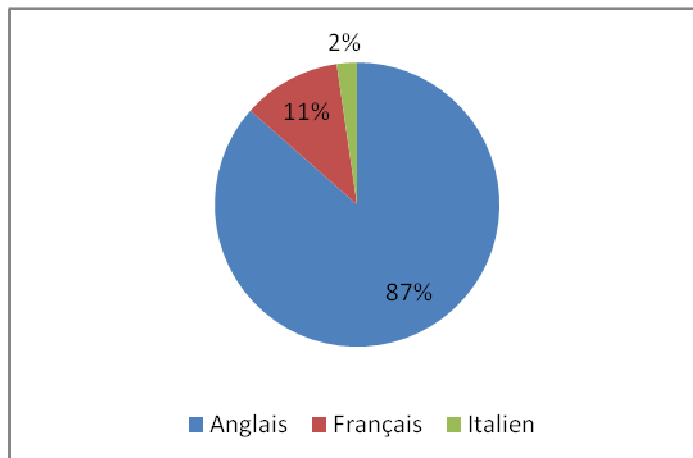
A l'occasion du Salon International du Livre de Bogotá (*SILB*) de 2007, nous avons remarqué l'étrange l'absence des organismes français dans une des publications officielles du Salon, le «*Portfolio des Projets*». Or cette manifestation est internationale et reçoit l'appui : **i/** d'organismes locaux importants : la Mairie de Bogotá, la Chambre de Commerce, la Direction Nationale des Droits d'Auteurs, la Chambre colombienne du Livre, le Ministère colombien des Affaires étrangères etc...; **ii/** de l'UNESCO ; **iii/** de quelques-uns de nos concurrents sur la scène diplomatique culturelle locale (*Ambassade d'Espagne, Ministère espagnol de la culture*).

3- Enquête sur le fonds de livre en français de quelques bibliothèques publiques de Bogotá.

Les chiffres que nous allons citer sont issus des enquêtes qui ont été réalisées, à notre demande, en 2007, par des fonctionnaires des bibliothèques publiques de Bogotá. A cet effet, on s'était adressé à Madame Silvia Pradal, Gérante du Réseau des Bibliothèques Publiques de Bogota (*Bibliored*) :

²⁰⁷⁵ Dans cette enquête, un seul auteur français vivant avait été cité par les élèves. Ce résultat justifiait une demande de subvention.

Langues	BP Tintal	BP Tunal	BP BARCO	CAJAVIAJER	TOTAL
Anglais	1 564	1 618	1 784	15	4 981
Français	111	121	410	3	645
Italien	43	42	47	0	132
Total	1 718	1 781	2 241	18	5 758



Ce «*camembert*» confirme bien des craintes. Il serait temps que les responsables du livre français rehaussent ces pourcentages par des dons conséquents²⁰⁷⁶, au moins pour que les usagers des bibliothèques publiques de Bogotá aient la possibilité d'être initiés à notre langue et à notre culture. Nous sommes loin des marchés porteurs du FLE.

4-Stage de bibliothécaires colombiens en France.

C'est sur proposition de l'Attaché culturel en poste à l'Ambassade de France à Bogotá qu'il a été organisé, en juillet 2004, un stage pour des bibliothécaires colombiens en France. L'objet majeur de ce stage d'une semaine était de faire connaître aux décideurs colombiens les teneurs des politiques publiques françaises en matière de bibliothèques.

5- Enquête sur la traduction en Colombie auprès de la Présidente d'une association colombienne de traducteurs.

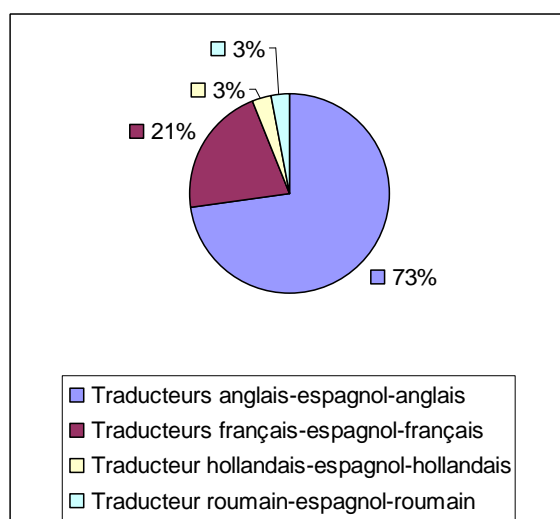
Pour nous initier au monde et aux politiques de la traduction, nous avons choisi d'interroger Jeannette Insignares, Présidente de l'ACTI («*Asociación colombiana de Traductores e Intérpretes*»), une des deux associations de traducteurs et d'interprètes colombiens.

Présentation de l'association.

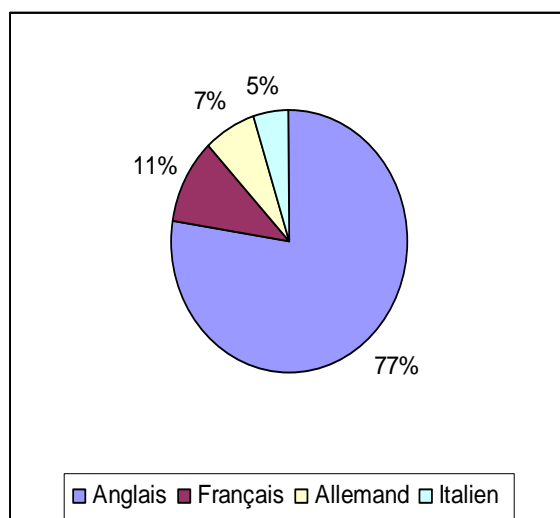
Cette association a été créée en 1998, à la suite d'un différend interne au sein de l'association principale de traducteurs colombiens : le «*Colegio Colombiano de Traductores*». Quelques traducteurs «*dissidents*» ont donc décidé de fonder ce nouvel organisme avec, d'après la Présidente, une éthique

²⁰⁷⁶ Nous ne citerons ici pas les incroyables rumeurs sur le nombre de livres qui ont été réellement offerts par l'Ambassade à l'ensemble des bibliothèques publiques.

beaucoup plus stricte que dans le passé. Il y a dans cette association 30 traducteurs répartis, linguistiquement, de la manière suivante ²⁰⁷⁷ :



Voici, à titre de curiosité, le camembert représentant le nombre de traducteurs officiels répertoriés par le Ministère des Relations extérieures colombien et en fonction de la langue de travail ²⁰⁷⁸ :



Les activités.

i/ traductions commerciales. C'est, de loin, le type de traduction le plus sollicité par les clients. Par exemple, les traducteurs-interprètes aideront les sociétés françaises pour répondre à un appel d'offres de l'Etat colombien. Si la société française gagnait l'appel d'offre, les traducteurs auraient de nombreux travaux supplémentaires à prévoir : **a/ traductions**, en français, des textes juridiques

²⁰⁷⁷ Au niveau de l'activité «interprétariat», on ne trouve plus d'interventions en français.

²⁰⁷⁸ Nous émettons des réserves sur l'actualité de cette liste. Mais les proportions n'ont pas dû beaucoup changer, http://www.minrelext.gov.co/Apostilla/consulta_firmas_traductores.asp

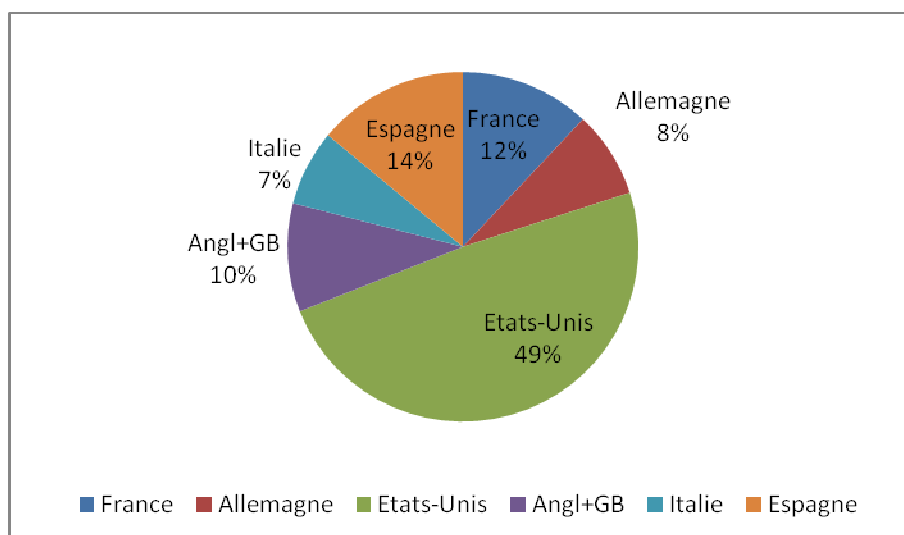
colombiens ; **b/** traductions, en espagnol, aux employés colombiens des directives françaises (*voir infra*); **c/** missions d'interprétariat à l'occasion de conférences, de réunions entre les représentants de l'entreprise française et les représentants de l'Etat colombien; **ii/** adoption d'enfants colombiens.

En plus de ces deux activités principales, nous trouvons quelques activités secondaires : **i/** interventions auprès d'ONG et d'organismes internationaux (*la Croix Rouge*); **ii/** traductions de diplômes, notamment pour les étudiants colombiens qui vont poursuivre leurs études en France ; **iii/** traductions dites «*techniques*» : traductions de notices, de directives, de manuels de fabrication; **iv/** missions d'interprétariat lors de missions auprès de la guérilla (*libération d'otages*²⁰⁷⁹).

Enfin, un des regrets de la Présidente est qu'il n'y ait aucun contact avec l'Ambassade de France qui pourrait, par exemple, encourager les travaux de traduction littéraire, complètement absents des activités courantes de l'association. Rendre la pensée française, par la traduction, accessible au monde entier est pourtant une des priorités de la DGCID. A cette fin, il existe des fonds appelés les PAP (*Programmes d'Aide à la Publication*) dont la vocation première est d'aider les éditeurs étrangers à publier en langue locale des titres français culturellement prioritaires. Il est presque inutile de dire que Madame Insignares et ses collègues seraient particulièrement honorés de participer à de tels programmes interculturels.

6- Recherche d'indicateurs culturels dans la presse locale²⁰⁸⁰.

La France et autres pays :

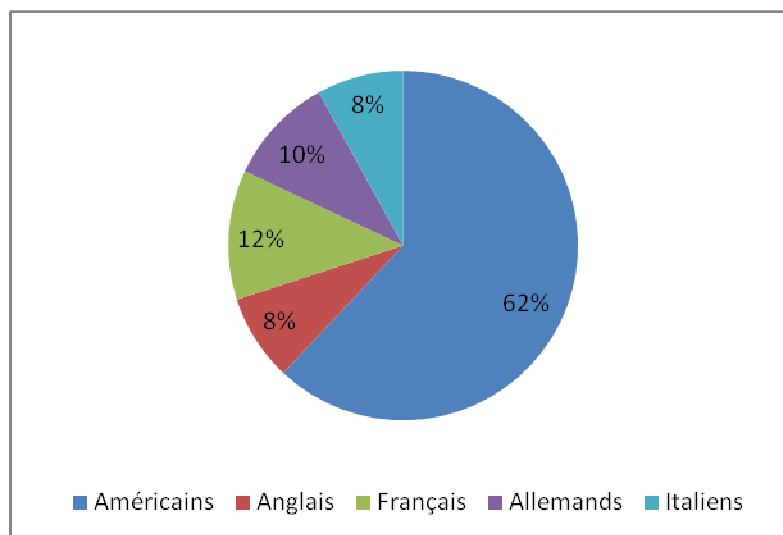


²⁰⁷⁹ Cette mission est bien sûr mineure mais elle existe.

²⁰⁸⁰ Revue *SEMANA* (presse d'opinion). Nous nous sommes servis du moteur de recherche du site Web de *SEMANA* (lien brisé). Cette recherche a été faite à titre expérimental. Il n'est pas exclu qu'elle soit développée à l'occasion d'un travail post-doctoral.

D'après cette représentation, nous arrivons troisième, loin derrière la nation dominante d'aujourd'hui, les Etats-Unis et derrière la nation dominante d'hier, l'Espagne.

Les Français et autres nationalités :



Nous arrivons en deuxième position. Ces deux modestes recherches, que nous pourrions reproduire avec d'autres magazines colombiens, montrent que nous sommes encore une référence dans le monde colombien, nous faisons partie des habitués.

7- Les indicateurs culturels de l'UNESCO²⁰⁸¹.

Les indicateurs culturels de l'UNESCO ont été réalisés en fonction des réponses des Etats membres à un questionnaire de cet organisme. Nous constatons un réel engouement pour la culture, notamment depuis 1998, date du premier «*rapport culturel*» de l'UNESCO. Quelle en serait la raison ? La réponse est dans cette remarque : «*la Banque Mondiale commence à s'intéresser aux aspects économiques de l'impact de la culture sur le développement durable et la contribution que celle-ci peut apporter à l'atténuation à la pauvreté*»²⁰⁸². Après la recherche du monopole dans l'élaboration des politiques éducatives mondiales, des OI comme la Banque Mondiale ou l'UNESCO éprouveraient le besoin de monopoliser, cette fois-ci, les politiques culturelles mondiales, notamment en imposant leur méthodologie. Des fortunes sont en jeu. Comme il existe une approche économique du secteur éducatif, il existe une approche économique du culturel. L'argument ne change pas : réduire la pauvreté. Au-delà de la polémique, les indicateurs culturels de l'UNESCO permettront à tout Attaché d'Ambassade de le guider dans ses décisions en matière de coopération culturelle, notamment si elle a des dimensions régionales.

²⁰⁸¹ *Rapport mondial sur la culture, diversité, culturelle, conflit et pluralisme*, éditions UNESCO, partie IV : *Tableaux statistiques et indicateurs culturels*, 2000.

²⁰⁸² GOLDSTONE Leo : *Introduction à la partie VI du Rapport mondial sur la culture*, éditions UNESCO, p 268.

D'après ce rapport de l'UNESCO et les tableaux cités en annexe²⁰⁸³, nous constatons que : **i/** seuls des pays comme Haïti ou la Jamaïque font pire que la Colombie dans la diffusion des journaux et des livres quotidiens. L'évolution du taux annuel de tirage de journaux est même préoccupante, c'est le plus bas de l'Amérique latine après l'Argentine. Les Colombiens se sont massivement tournés vers les médias audio-visuels familiaux (*radios et TV*); **ii/** pour le critère « *usagers par bibliothèque* » aucune donnée n'est signalée. Cette absence de références chiffrées pourrait signifier que les gouvernements, curieusement, ne se sentent pas concernés par ce type d'indicateur culturel ; **iii/** le nombre de radios a presque été multiplié par cinq en Colombie. L'évolution est fulgurante (**+23, 4% de progression annuelle**); **iv/** la culture française (*même traduite*) pourrait être avantageusement diffusée par RFI; **vi/** le nombre de téléviseurs a progressé d'une manière moins spectaculaire mais a progressé substantiellement (**+3%**); **vii/** le cinéma n'est pas le canal culturel préféré des latino-américains. Il est en chute libre depuis des années. C'est en Colombie, en outre, où il est en plus mauvaise posture. Seul l'Équateur fait aussi mal dans la production cinématographique ; **viii/** la diffusion musicale se porte bien. Il serait intéressant de connaître les chiffres de la diffusion musicale française; **ix/** peu de pays dans la région ont mesuré l'impact des échanges culturels sur les échanges économiques et sur l'économie en général. Cependant, la Colombie fait partie des pays qui ont compris cet enseignement puisqu'elle a plus que triplé l'importance des échanges culturels dans son PNB (*le Mexique, pendant ce temps, multipliait par 20 la part des échanges culturels*); **x/** le nombre de traductions a progressé dans tous les pays, ce qui représente une volonté d'ouverture mais principalement vers le monde anglo-saxon. La langue française se porte plutôt bien puisqu'elle arrive, la plupart du temps, deuxième langue de traduction. Mais elle semble menacée, en Colombie, par l'allemand.

Conclusion.

Conformément à notre désir préliminaire, nous n'avons pas recherché, dans cette brève étude de la coopération culturelle en Colombie, l'exhaustivité. Dans notre esprit, ces mini-enquêtes pourraient plutôt représenter la base d'une étude plus approfondie. Cependant, nos entretiens avec le directeur de la librairie « *Tiempos Futuros* » nous ont permis de comprendre tous les enjeux de la politique française du livre en Colombie.

Conclusion de la troisième partie.

Nous confirmons qu'il faut tenir compte des contextes politiques, juridiques et diplomatiques des coopérations culturelles bilatérales ou multilatérales. Et pourtant, cette appréhension juridique des coopérations, de même l'approche administrative exposée dans la première partie, sont peu fréquentes. Même la diffusion linguistique obéit à des cadres diplomatiques définis dans des accords de coopération liant deux États. On a même évoqué la notion de

²⁰⁸³ Voir Annexe 54.

«*diplomatie linguistique*». Nous nous aussi sommes rendu compte, notamment en analysant le cas colombien, que les coopérations culturelles bilatérales cédaient progressivement du terrain face aux coopérations multilatérales. En effet, notamment en Colombie, des acteurs comme l'UNESCO ou l'UE deviennent ou deviendront des acteurs influents et incontournables : non seulement leurs politiques culturelles ont acquis une notoriété incontestable mais aussi ils ont des moyens financiers souvent considérables. Les coopérations bilatérales, malgré leurs avantages, sont reléguées au second plan. C'est pourquoi, les attachés de coopération, conscients de cette évolution devront essayer de convaincre les responsables des organismes multilatéraux de participer à leurs projets. Enfin, toujours dans ce chapitre, nous avons constaté la très bonne tenue des relations culturelles franco-colombiennes malgré la mauvaise influence de l'affaire Betancourt sur les relations politiques bilatérales.

Dans le cadre de la coopération linguistique, nous avons constaté l'importance stratégique des enquêtes d'opinion et l'impact du réseau des Alliances Françaises sur les processus de diffusion de la langue et de la culture françaises. En effet, les résultats des enquêtes permettent au diffuseur de se rendre compte, par la voix des apprenants, de nos points faibles dans nos planifications linguistiques, voire dans notre dispositif de coopération (*méconnaissance des acteurs du réseau...*)²⁰⁸⁴.

L'ACPF peut prendre en charge la coopération éducative. Même si ce n'était pas le cas, une méconnaissance des tendances néolibérales de la coopération éducative mondiale, de moins en moins bilatérales et de plus en plus globalisées, risquerait de fausser son point de vue et de rendre ses planifications décontextualisées, voire anachroniques. Comment ignorer, même dans le cadre de l'action d'un SCAC, l'influence des objectifs éducatifs régionaux et mondiaux (OMD) dans les politiques éducatives locales ? En outre, les administrations du pays accréditaire tiendront compte, dans leurs projets réformes de leurs systèmes éducatifs, des avis des experts onusiens.

Par ailleurs, nous confirmons que la capacité d'analyse d'un système éducatif est, pour l'ACPF, une compétence professionnelle majeure. Toute intervention, dans le cadre de la coopération éducative, va concerner, de près ou de loin, le système éducatif local. C'est pourquoi, l'ACPF devra être capable d'énoncer non seulement une analyse très précise des modalités politiques, juridiques et administratives de son fonctionnement mais aussi il devra proposer un bilan critique de ses résultats, à partir d'une sélection d'indicateurs de performance. C'est de cette manière que nous avons procédé dans notre propre analyse du système éducatif colombien. De même, il nous paraît presque inconséquent qu'un Attaché de Coopération ne sache pas élaborer des programmes de français ou ne sache pas proposer des remédiations à une programmation déficiente. C'est dans cette optique que nous avons proposé une analyse critique des programmes de français qui étaient diffusés, dans les années 80, dans le système éducatif colombien.

²⁰⁸⁴ Voir conclusion générale.

C'est la même méthode générale que nous avons utilisée dans notre chapitre consacré à la coopération universitaire : un Attaché qui a la charge de cette forme de coopération culturelle ne peut ignorer les caractéristiques administratives et légales du secteur supérieur local. C'est pourquoi, et à titre d'exemple, après avoir analysé le dispositif administratif colombien, nous avons proposé, à partir de l'analyse d'indicateurs fiables, un état des lieux. A cette occasion, nous nous sommes rendus compte à quel point le système éducatif supérieur colombien était miné de l'intérieur, notamment par une tendance endémique à la corruption et au clientélisme. D'autres problèmes l'accablent : désertion des étudiants, manque de formation des professeurs... Ces tendances à la corruption sont incompatibles avec le principe constitutionnel de l'autonomie. Par ailleurs, il nous a paru indispensable, puisqu'il s'agit d'éducation supérieure, orientée a priori, vers l'extérieur, d'évaluer aussi le degré d'internationalisation du système universitaire colombien. Là aussi nous avons constaté de nombreuses déficiences qui empêchaient, de fait, une internationalisation optimale du système. La privatisation totale du système serait-elle envisagée ? Enfin, et pour clore notre étude, nous avons proposé une étude de quelques caractéristiques de la coopération universitaire franco-colombienne et une synthèse de ses avancées.

CONCLUSION GENERALE :

L'Attaché de Coopération pour le Français, bilan et perspectives.

Apports de la systémique à nos recherches.

La méthode d'appréhension que nous avons choisie pour observer les coopérations culturelles françaises, l'analyse systémique, s'est révélée particulièrement probante : **i/** pour comprendre : **a/** la multiplicité et la complexité des contextes des missions de coopération de l'Attaché de Coopération pour le Français : **b/** les contextes administratifs ministériels et locaux (*MAEE, SCAC*); **c/** les contextes régionaux et mondiaux. Nous nous sommes rendu compte à quel point, par exemple, les actes de coopération éducative et universitaire supposaient une connaissance approfondie des contextes éducatifs régionaux et mondiaux ainsi qu'une connaissance de l'action des nouveaux maîtres de l'éducation globalisée (*UNESCO, BM*) ; **d/** les contextes diplomatiques, juridiques et diplomatiques (*accords bilatéraux*); **ii/** pour analyser les domaines et les modalités des interventions de l'Attaché de Coopération pour le Français : coopération linguistique, éducative, universitaire et culturelle. Enfin, grâce à la méthode systémique, nous avons pu élaborer, progressivement, un panorama complet des coopérations culturelles françaises en Colombie.

Quel que soit le contexte ou le domaine d'intervention traité, nous avons pu extraire de nos analyses, la plupart du temps, et a fortiori dans les chapitres consacrés à nos enquêtes, des apports didactiques et sociolinguistiques sur les modalités de la diffusion de la langue et de la culture françaises.

La méthode systémique s'est révélée d'autant plus efficace que nous avons fait comme si nous étions nous-mêmes Attaché de Coopération pour le Français. Ce genre d'analyse n'est efficace que si elle est suivie d'actions sur le terrain, en l'occurrence dans le champ colombien du FLE. Notre présence en Colombie, en situation, nous a permis d'apprécier quelques modalités professionnelles des coopérations culturelles françaises. En effet, nous avons pu : **i/** nous entretenir avec quelques fonctionnaires colombiens du Ministère des Relations extérieures et quelques fonctionnaires français de l'Ambassade de France et des Alliances françaises de Bogotá²⁰⁸⁵. Ces entretiens ont indéniablement guidé notre travail, ceci d'autant plus que certains agents avaient déjà réfléchi sur la coopération linguistique française à un niveau doctoral; **ii/** mettre en place des actions de coopération (*enquêtes sociolinguistiques, formation de formateurs*)²⁰⁸⁶; **iii/** élaborer des analyses minutieuses des dispositifs administratifs français (*AF*) et locaux (*système éducatif*).

²⁰⁸⁵ Voir Annexe 1.

²⁰⁸⁶ Voir Annexe 1.

Au-delà du bilan synthétique que nous venons de proposer, il faudrait déterminer les actuelles et futures problématiques des coopérations françaises sans oublier, en dernier lieu, de préciser en quoi notre approche originale de la diffusion du français pourrait être une solution pour nos futures politiques et planifications linguistiques et éducatives à l'étranger.

L'Attaché et le dispositif français de coopération.

Les évolutions budgétaires et structurelles du dispositif français.

Certaines évolutions du dispositif de la coopération française risquent de modifier profondément les contextes et les modalités de travail des attachés de coopération. Par exemple, la création de la LOLF²⁰⁸⁷ a considérablement changé le fonctionnement général du réseau culturel français, notamment dans la gestion des fonds publics destinés à la politique extérieure française. En effet, désormais, les maîtres-mots de la coopération sont : autofinancement et cofinancement. Les conséquences au niveau des SCAC peuvent être difficiles à admettre. Il n'est plus rare que des attachés de coopération, au nom du principe de cofinancement, doivent, au détriment de la diffusion du français, consacrer un temps précieux à chercher des soutiens financiers auprès des ambassades bilatérales et des organismes multilatéraux. On y gagne sûrement au niveau économique mais pas en indépendance malgré la belle rhétorique officielle : « *cette démarche s'inscrit pleinement dans la logique de la diplomatie d'influence. Le dynamisme des postes à mobiliser leurs réseaux, par nature non quantifiable, est un atout majeur du rayonnement de la France à l'étranger* »²⁰⁸⁸. Ces coupes budgétaires réduisent, en fait, la liberté d'action des attachés. Ils doivent non seulement rendre des comptes à leur hiérarchie directe mais aussi à leurs partenaires. Certains diront, au contraire, dans un contexte désormais compétitif entre ambassades, que c'est une bonne occasion pour la France et pour ses experts d'imposer nos points de vue sur la gestion des coopérations, qu'elles soient régionales et/ou de dimension mondiale. Mais comment ne pas percevoir, en fait, une forme d'abandon de notre coopération à une logique régionale ou multilatérale ? Même si la coopération multilatérale est devenue, à juste titre, un des axes majeurs de l'action extérieure de la France²⁰⁸⁹, elle est en train d'étouffer, parallèlement, les coopérations bilatérales qui, pourtant, sont très appréciées par les pays accréditaires car, bien souvent, elles sont plus proches des pays partenaires que les « *grandes coopérations mondialisées* » : elles sont plus confidentielles et moins « *technocratiques* »²⁰⁹⁰.

Parallèlement à cette incontournable nouvelle tendance de la coopération moderne, l'Etat français devrait imposer, via ses ambassades, une régionalisation de notre coopération culturelle avec la mise en place d'objectifs

²⁰⁸⁷ Loi de finance.

²⁰⁸⁸ PLF 2009, op.cit.

²⁰⁸⁹ « *Le multilatéralisme est, pour la France, non seulement un outil mais un principe d'action dont elle se réclame* ». Livre blanc sur la politique étrangère et européenne de la France (2008-2020), Commission présidée par Alain JUPPÉ, juillet 2008, p 72.

²⁰⁹⁰ De plus en plus de gouvernements se méfient de ces experts internationaux mandatés aux discours à la fois pointus et fallacieux. En fait, trop souvent, peu d'experts locaux sont capables de réfuter leurs arguments et donc de contrer leurs actions.

régionaux. D'ici quelques années, on devrait trouver dans les SCAC, comme actuellement en Amérique centrale, non plus des experts affectés dans une seule Ambassade mais des experts culturels régionaux (*COCAC régional, ACPF régional, ACE régional...*).

Toujours au niveau local, on constate des regroupements²⁰⁹¹ de nos moyens institutionnels culturels afin d'améliorer la visibilité de notre coopération et d'en assurer un meilleur pilotage²⁰⁹²: « *la lisibilité du dispositif français sera garantie par la fusion, sous un label unique, des services de coopération et des centres culturels au sein d'un seul établissement, doté de la plus grande autonomie administrative, budgétaire et financière afin de leur permettre de développer leur autofinancement, et chargé de mettre en œuvre dans chaque pays toute la gamme de coopération : linguistique, culturelle, scientifique, universitaire et technique* »²⁰⁹³. Les SCAC et les centres culturels indépendants sont ainsi voués à disparaître. Ce qui paraissait inimaginable, au moins au niveau juridique²⁰⁹⁴, est peut-être en train de se réaliser. Les coopérations culturelles seront conçues et menées à partir d'un établissement de droit privé (*Alliance Française*): « *une réorganisation de notre réseau culturel et de notre diplomatie publique d'influence est vitale... Dans le cadre de la RGPP*²⁰⁹⁵, *le ministère engagera la fusion entre les services de coopération et d'action culturelle (SCAC) et les instituts culturels, afin de créer des « espaces France» qui devront disposer d'une plus large autonomie, facilitant ainsi les cofinancements. Le réseau des Alliances Françaises, par sa souplesse et son large autofinancement, sera conforté* »²⁰⁹⁶. Ce serait la fin de la diplomatie culturelle au sens strict du terme, c'est-à-dire menée au sein des ambassades²⁰⁹⁷, à côté des services diplomatiques. Cette nouvelle configuration locale assurera une certaine indépendance aux services culturels français mais aussi et surtout une perte de prestige aux yeux de nos partenaires locaux. L'aspect culturel des relations bilatérales sera de nouveau marginalisé. Par conséquent, nous assistons à une irrésistible montée en puissance de deux opérateurs: le réseau mondial des Alliances Françaises et l'AEFE. Les Alliances Françaises vont récupérer les missions abandonnées par le Quai d'Orsay et les lycées seront essentiels dans l'implémentation d'une diffusion réservée aux élites locales (*voir infra*). Cette réorganisation des moyens, estiment certains experts, est plus urgente qu'il n'y paraît ; nous sommes de plus en plus affaiblis face aux concurrences internationales multilatérales (*Banque Mondiale, FMI*) et, bien sûr, bilatérales.

Au niveau ministériel, il est prévu, pour remédier aux multiples problèmes créés par les dimensions coûteuses, hors normes et anachroniques de notre

²⁰⁹¹ C'est ce que les rédacteurs du Livre blanc appellent «*esprit de synthèse*» (*euphémisme ?*) ».

²⁰⁹² Il existe de trop nombreux cas de doublons.

²⁰⁹³ *La modernisation de la politique d'action extérieure de l'Etat*, Décisions du Deuxième Conseil de Modernisation des Politiques Publiques (CMPP), 4 avril 2008, <http://www.cfdt-mae.fr/revendications/reforme/cmpp2ext.pdf>

²⁰⁹⁴ Une action diplomatique, même culturelle, devrait être guidée depuis une Ambassade.

²⁰⁹⁵ Révision Générale des Politiques Publiques. Cette révision représente, depuis juillet 2007, le cadre structurant de la réforme générale de l'Etat français.

²⁰⁹⁶ PLF 2009, op.cit.

²⁰⁹⁷ Mais nous ne connaissons pas encore toute l'ampleur de la réforme du dispositif français de coopération.

réseau, de créer, à partir de la DGCID, une nouvelle direction, aux dimensions plus modestes et qui s'appellera la « *Direction Générale de la Mondialisation, du Développement et du Partenariat (DGMDP)*²⁰⁹⁸ ». Ce projet, présenté en 2008, prévoit, malgré les coupes budgétaires successives qu'ont connu nos politiques culturelles et linguistiques, une Direction de la culture et de la langue françaises dotée, entre autres, d'une « *Sous-direction de la diversité linguistique et de la francophonie* » qui serait constituée de trois pôles : *i/* un pôle « *Multilinguisme et réseau scolaire* » ; *ii/* un pôle « *Francophonie* » ; *iii/* un pôle « *Promotion du français* ». Ainsi, les missions de promotion de la langue française et de la francophonie²⁰⁹⁹ seraient, enfin, rassemblées. Dans un même esprit de synthèse, il y aurait désormais trois « *super-opérateurs* » culturels : l'AEFE, Cultures France et un troisième qui serait chargé de l'assistance et de l'expertise françaises²¹⁰⁰.

Les relations entre l'ACPF et d'autres acteurs de la coopération.

Les Alliances, a fortiori quand elles sont organisées en réseaux, sont des instruments performants de la coopération linguistique française, notamment parce qu'elles tissent adroitement, grâce à leur statut et à leur pratique de l'interculturalité, de nombreux réseaux dans les villes et pays où elles se trouvent. En effet, une Alliance peut avoir une influence linguistique et culturelle considérables. Une Alliance est un opérateur complexe, mais c'est sa complexité qui lui a permis de s'adapter à de nombreuses configurations locales et à survivre à ses concurrents. Un Attaché devra donc avoir les meilleures relations du monde avec les directeurs des Alliances mais aussi et surtout avec le Délégué Général des Alliances. Même si l'Institut Cervantes représente de plus en plus une menace, le réseau mondial des Alliances françaises est florissant. Les raisons sont simples : les Alliances s'autofinancent de plus en plus, l'argent des apprenants remplaçant les subventions du MAEE.

En ce qui concerne les lycées français, il faudrait sûrement revoir à la hausse la participation du MEN dans l'AEFE pour, peut-être, éradiquer un certain malaise²¹⁰¹ mais aussi pour éviter une privatisation totale des lycées français. L'ACPF pourrait jouer un rôle dans ce nouveau et très hypothétique²¹⁰² partage des pouvoirs administratifs car il est généralement détaché du MEN.

Il faudrait aussi plus d'accords « *linguistiques* » entre les ambassades et les entreprises multinationales françaises qui disposent, par ailleurs, de crédits imposants. Ce serait naturellement à l'Attaché de Coopération pour le

²⁰⁹⁸ Elle a été effectivement créée le 16 mars 2009.

²⁰⁹⁹ Les « *affaires francophones* » ne seraient plus, comme avant, exclusivement « *politiques* », c'est-à-dire confiées, de préférence, à des diplomates de carrière.

²¹⁰⁰ Le nom de cet opérateur n'a pas été encore révélé.

²¹⁰¹ Il n'est pas logique que des fonctionnaires du MEN dépendent autant des diplomates du MAEE. Nous rappelons que l'AEFE est dirigée par un(e) diplomate. Les professeurs des établissements français à l'étranger ont pour supérieur hiérarchique le proviseur du lycée dans lequel ils ont été affectés, soit, mais aussi et surtout le Conseiller culturel et l'Ambassadeur. D'ailleurs, un Ambassadeur a le pouvoir de mettre fin à une mission d'un enseignant. Mais comment un diplomate de carrière peut-il juger le travail d'un enseignant ? Etc...

²¹⁰² Les diplomates n'accepteront jamais cette perte d'influence sur le dispositif français.

Français de négocier une participation du SCAC aux «*politiques linguistiques*» des multinationales françaises.

Le statut administratif de l'ACPF.

Concernant le statut des experts français (*attachés d'ambassade*), voici ce que le Livre blanc apporte au débat : «*nécessaires en eux-mêmes pour le développement de la compétence du ministère, les échanges avec l'Université doivent être intensifiés et valorisés. («Il faudrait élargir et formaliser») le développement de réseaux d'experts auprès du MAEE, les échanges avec l'Université et la recherche (universitaires détachés ou experts permanents auprès du MAEE...)*»²¹⁰³. Nous remarquerons que le mot «*titularisation*» n'est même pas prononcé. Mais, si on confiait les intérêts linguistiques de la France exclusivement à des diplomates de carrière, qui n'ont pas, par ailleurs, la formation et les expériences nécessaires à une bonne appréhension des problématiques de la diffusion et de la réception de la langue française, on aboutirait sûrement à une impasse, en tous cas à une curieuse situation. Les rédacteurs du Livre blanc, prudents, évoquent, cependant, et c'est un certain progrès, la possibilité de détachement, voire de rattachement permanent («*experts permanents*»). Ces experts permanents auront-ils plus de «*considération administrative*» que les détachés et chargés de mission actuels ?

Sa formation.

Nous nous en sommes rendu compte à de nombreuses reprises, la fonction d'Attaché est complexe car l'agent doit tenir compte, dans ses décisions, de nombreux paramètres. Les fonctions diplomatiques culturelles supposent des qualités professionnelles variées, en tous cas difficiles à acquérir sans formation : «*le métier de diplomate requiert une large gamme de compétences et d'aptitudes spécialisées : notamment maîtrise des langues, intimité avec la culture et la société de nombreux pays, connaissance des organisations et du droit internationaux*»²¹⁰⁴. Plus précisément, la fonction d'ACPF évolue. Les attachés doivent assumer au moins deux formes de coopération culturelle. Or peu de personnes peuvent assumer autant de coopérations sans formation réelle.

C'est pourquoi, pour faciliter ces nombreuses prises de décision, le MAEE devrait prévoir des formations initiales et internes plus régulières et variées, au moins pour que les attachés aient une meilleure connaissance des contextes administratifs dans lesquels leurs actions de planification seront intégrées et évolueront. A ce titre, et en fonction des types de coopérations traitées, le MAEE devrait les informer sur : **i/** les dispositifs ministériels et locaux des coopérations françaises (*MAEE, MEN, SCAC, réseaux des Alliances et des lycées français*). En effet, l'ACPF ne peut planifier ses actions de coopération que dans le strict cadre des politiques culturelles décidées dans les ministères parisiens; **ii/** les mécanismes administratifs des ministères de l'éducation nationale et des affaires étrangères locaux; **iii/** les acteurs ministériels locaux;

²¹⁰³ Livre blanc sur la politique étrangère et européenne de la France (2008-2020), op.cit., p 58.

²¹⁰⁴ Livre blanc sur la politique étrangère et européenne de la France (2008-2020), op.cit., p 90.

iv/ les politiques éducatives, culturelles et linguistiques locales. En fait, une action de coopération décontextualisée a peu de chance non seulement de convaincre nos partenaires bilatéraux mais aussi et surtout d'être efficace. En effet, comment réagirait un haut-fonctionnaire local à des propositions de coopération, qui, manifestement, démontreraient de la part des agents français, une méconnaissance des habitudes administratives et/ou culturelles du pays ou, plus grave, une ignorance des politiques de son gouvernement ?

Cette fonction est de moins en moins pédagogique (*domaine de l'enseignant*), elle est de plus en plus axée vers des problématiques juridiques et diplomatiques directement liées aux relations bilatérales entre Etats et aux relations multilatérales entre Etats et/ou entre Etats et organismes internationaux (OI). Le stage d'une semaine, réservé aux nouveaux partants, est donc insuffisant pour former des novices, souvent des professeurs du secondaire, aux sciences politiques et au droit international. Mais, inversement, dans le cadre strict de la coopération linguistique, on ne voit pas comment on pourrait confier à des diplomates de carrière, dépourvus de connaissances suffisantes en didactique et en pédagogie du FLE, la responsabilité de la diffusion du français dans un pays. Donc, le problème du recrutement devrait devenir de plus en plus aigu, voire insoluble. Déléguer ce recrutement à un organisme privé n'y changera rien.

Après l'échec de la création, en 1995, de l'IRCEC (*Institut des Relations Culturelles et de la Coopération*), on pensait que l'Institut Diplomatique, créé en 2001, allait enfin proposer des formations complètes et ciblées aux agents du MAEE, soit, mais aussi aux milliers de contractuels détachés d'autres ministères. Les rédacteurs du Livre blanc, huit ans après, semblent résolument optimistes puisqu'ils envisagent de faire bénéficier aux agents détachés des formations dans un centre qui, pourtant, n'a toujours pas été créée : « *cet institut diplomatique au sens plein du terme devrait être mis sur pied en partenariat avec des universités et des établissements d'enseignement supérieur et servir à un double titre la politique de rayonnement du MAEE en concourant à développer ses liens avec l'Université, en offrant à des diplomates étrangers et des fonctionnaires français d'autres administrations de l'Etat des prestations de formation de haut niveau* »²¹⁰⁵. Il était temps de reconnaître les compétences des universitaires y compris dans des affaires politiques et diplomatiques. Par ailleurs, dans ce texte, on reconnaît officiellement le besoin des détachés à être décemment formés. Sinon, il faudra s'habituer définitivement aux nombreuses fins de missions que subit, chaque année, le réseau culturel.

Ainsi, un attaché « *parfait* » serait celui qui, au moins, aurait trois compétences spécifiques : une spécialité sectorielle (*culture, gestion*), une réelle spécialisation linguistique²¹⁰⁶ et la connaissance approfondie d'une zone géographique. Cette flexibilité permettrait de multiples possibilités d'affectations (*critère de la mobilité*). A notre avis, l'agent idéal pour organiser les coopérations culturelles d'une ambassade reste un professeur de Lettres qui aurait suivi, à « *science po* » et à la DGCID, une formation complète en droit

²¹⁰⁵ Livre blanc sur la politique étrangère et européenne de la France (2008-2020), op.cit., p 91.

²¹⁰⁶ Attestée par des diplômes et surtout par des séjours.

international public. Et si cet agent devait se spécialiser sur l'Amérique du Sud, pourquoi ne pas prévoir, à ce moment-là, une formation politique supplémentaire à l'IHEAL²¹⁰⁷?

Sa liberté d'action.

Les charges administratives sont devenues trop lourdes. Or ces différentes surcharges de travail sont nuisibles à l'essentiel : la diffusion de notre langue et de notre culture.

Mais, de fait, la liberté d'action de l'Attaché de Coopération risque d'être toujours limitée car elle dépendra souvent du bon vouloir du Conseiller culturel (COCAC), soit, mais aussi et surtout de l'Ambassadeur, voire des agents de la Chancellerie diplomatique (*Premier Conseiller...*), titulaires, eux aussi du MAEE. Comme nous l'avons constaté à maintes reprises, la position administrative de l'ACPF est anormalement fragile car son détachement est provisoire. Déjà Jacques Leylavergne constatait et regrettait cette situation : *«l'Attaché linguistique d'un poste applique une politique de diffusion du français dont il ne maîtrise qu'une part des paramètres. Nous dirons que sa liberté d'action et de décision reste réduite. En effet, de très nombreux facteurs entrent en jeu et sur lesquels il n'a que peu ou pas d'influence. Certains relèvent de la structure dont il est le chaînon ultime et d'autres sont imputables aux conditions spécifiques locales, favorables ou non à cette diffusion. En revanche, l'Attaché jouit d'une certaine liberté quant à l'application de cette politique, une liberté qui porte davantage sur la forme que sur le fond»²¹⁰⁸.*

Nous sommes persuadé que de meilleures relations avec les agents titulaires du MAEE permettraient une meilleure diffusion du français. C'est pourquoi, au moins pour que nos actions de coopération deviennent plus transparentes, plus transversales et, par conséquent, plus fluides, la mise en place d'un système de lettres de mission approuvées par la DGCID et par l'Ambassadeur serait nécessaire pour définir les cadres précis et les lignes directrices des actions des Attachés linguistiques et pour lever de nombreuses ambiguïtés sur le sens diplomatique de leurs missions. C'est à ce moment-là que leur présence et leurs actions deviendraient incontestables et surtout incontestées. Ils n'auraient plus ce statut de *«cracheur de FLE»* mais le statut d'agent de la diplomatie française.

Les menaces qui pèsent sur cette fonction.

On assiste à l'émergence des missions de coopération à courte et à moyenne durée. Un expert en mission permanente, dans les SCAC, coûte trop cher. Mais peut-on vraiment diffuser correctement une langue et une culture en quelques mois ? Peut-on influencer durablement les politiques et les administrations locales le temps d'une mission de courte durée ? La DGCID (ou la DGMDP) va devoir constituer un vivier d'experts et de chargés de missions qui seront envoyés dans les pays en fonction des besoins des administrations et des services culturels locaux. Ce serait la fin des attachés

²¹⁰⁷ Institut des Hautes Etudes sur l'Amérique Latine.

²¹⁰⁸ Jacques LEYLAVERGNE, op.cit., p 497.

d'ambassade. En outre, le MAEE aura toujours plus de pouvoir sur un chargé de mission que sur un attaché d'ambassade. Les points de vue «parisiens» (ou ministériels) sur les coopérations culturelles sont amenés à triompher.

Les coopérations françaises seront de plus en plus menées avec des méthodes et des opérateurs du secteur privé. Nous rappelons que le MAEE a délégué, depuis 2005, les processus de sélection et de recrutement des assistants techniques²¹⁰⁹ au GIP FCI qui embauche des experts dans le cadre du droit privé²¹¹⁰. Cet opérateur est devenu de plus en plus important car il est également chargé d'assurer le recrutement des experts français auprès de la Commission européenne²¹¹¹. Ce processus de sélection pourrait, un jour, être étendu à toutes les fonctions du réseau culturel. Les «nouveaux» attachés de coopération pour le Français ne seraient plus des fonctionnaires de l'Etat français mais des agents du secteur privé. Mais une coopération bilatérale, dans la mesure où elle lie deux Etats, deux administrations publiques, ne devrait pas, en principe, échapper au domaine public. Nous risquerions de vivre un grand paradoxe institutionnel et linguistique: l'Etat français pourrait confier le destin de la langue française dans le monde à des organismes privés. Cependant, une entreprise et des agents peuvent-ils vraiment représenter un Etat ? Ne se dirigerait-on pas vers une dérive totale de notre dispositif culturel à l'étranger, en espérant, cependant, que cette dérive, si elle avait lieu, ne se fasse pas avec des arrière-pensées mercantiles. En effet, le réseau culturel français est très rentable.

La fonction d'Attaché de Coopération pour le Français est donc menacée. Il y en a de moins en moins dans le réseau culturel français. Comme nous venons de le voir, les raisons budgétaires n'expliquent pas tout. Mais Il nous semble dangereux, si l'on veut vraiment conserver une certaine influence de la France à l'étranger, d'éliminer la présence de ce type d'agent dans le dispositif français de coopération. L'Attaché de Coopération est un agent polyvalent. Or cette polyvalence est un gage d'adaptation aux nombreux cas de figure qu'offre la coopération culturelle moderne.

L'apport de nos enquêtes dans la problématique de la diffusion du français, le rôle de l'Attaché de Coopération pour le Français.

Nos enquêtes nous ont apporté les réflexions sociolinguistiques et didactiques suivantes :

Il faudrait tenir compte des habitus culturels et du profil sociolinguistique des apprenants dans les programmes dispensés dans les établissements culturels français. Même les programmes diffusés dans les lycées français semblent ignorer la culture maternelle des élèves. Leurs livres de classe ne comportent,

²¹⁰⁹ Les Assistants Techniques sont devenus, entre temps, des ETI (*Experts Techniques Internationaux*).

²¹¹⁰ Explication : même si le FCI recrute des agents pour mettre en œuvre des projets gérés par l'AFD (*qui fait partie du dispositif public de développement*), l'employeur reste le FCI et l'agent recruté, y compris un fonctionnaire, signe avec cet opérateur un contrat de droit privé. Les fonctionnaires sont beaucoup moins protégés dans ce nouveau système dans la mesure où ils sortent presque complètement du cadre de la fonction publique.

²¹¹¹ Experts Nationaux Détachés.

souvent, aucune référence au monde latino-américain et encore moins au monde colombien. Nous proposons trop souvent aux élèves un semblant de biculturalisme. Les éditeurs français ont pourtant largement les moyens intellectuels et financiers de concevoir et de diffuser des manuels réellement bilingues et biculturels. En effet, le marché du FLE, et, en particulier, le marché des manuels de FLE sont largement rentables.

Il en est de même des méthodes d'apprentissage : pourquoi ne tient-on pas davantage compte, dans nos manuels, des méthodes d'apprentissage et des valeurs éducatives des pays de la diffusion ?

Pendant ce temps-là, des responsables français de la diffusion préfèrent s'en tenir aux indicateurs, au quantitatif (*progression du nombre d'élèves depuis 10 ans, 20 ans...*) alors que c'est le qualitatif qui devrait être le principe de base de nos politiques linguistiques. La coopération linguistique, que ce soit dans les lycées français ou dans les Alliances, devient une course aux chiffres, aux bilans. Même si, en apparence, c'est une manière d'évaluer l'efficacité de notre réseau culturel, est-ce réellement suffisant pour pérenniser notre système ? Cette ignorance de l'apprenant, de sa culture et de sa langue maternelle ne préfigurent-ils pas l'effondrement, à long terme, de notre réseau ? En partie à cause de ces erreurs de stratégie, il est possible qu'un jour la diffusion du français nous échappe et ne soit plus une affaire franco-française. Nous rappelons qu'il existe des politiques linguistiques européennes. Il serait donc possible qu'un jour les problèmes de diffusion des langues européennes soient exclusivement du domaine de compétence du Conseil de l'Europe.

La réception est aussi importante que la diffusion. A notre avis diffuser, c'est aussi tenir compte de l'objet de la diffusion : le récepteur. Les politiques ministérielles et les planifications des SCAC devraient être conçues à partir des nombreux renseignements que pourraient apporter des enquêtes d'opinion. C'est une des contributions de notre thèse. L'Attaché de Coopération pour le Français aurait un rôle déterminant dans la mise en place de cette nouvelle méthodologie et stratégie diffusionnelles. Les enquêtes que nous avons réalisées dans le Lycée français de Bogotá nous apportent, en effet, de précieuses informations, non seulement sur les profils linguistiques et culturels des élèves, sur leurs opinions mais aussi sur leurs *habitus culturels*. On y apprend, par exemple, que les élèves ne regardent pas TV5, d'où l'émergence de deux concepts : diffusions potentielle et réelle²¹¹². En outre, elles permettent d'évaluer discrètement l'influence, l'impact et l'efficacité des acteurs institutionnels locaux du dispositif culturel français (*AF et lycées français*). Enfin, nous avons le projet de constituer une base de données à partir non seulement des deux enquêtes que nous avons mentionnées dans cette thèse mais aussi à partir d'une troisième enquête que nous avons réalisée sur les opinions et les *habitus culturels*, cette fois-ci, des francophiles²¹¹³. Ces nouvelles bases de données nous permettraient, avec

²¹¹² Les élèves sont potentiellement des récepteurs de TV5 puisqu'ils sont abonnés au câble colombien mais, de fait, ils ne regardent jamais ou presque TV5.

²¹¹³ Nous n'avons pas rendu compte de cette enquête dans cette thèse.

les instruments mathématiques adéquats, d'étudier l'évolution diachronique de des opinions et des habits.

Avec un peu plus d'ambition, on pourrait même mettre en place, à travers le monde, des enquêtes auprès des apprenants des lycées français, auprès des apprenants des Alliances françaises et auprès des apprenants des établissements bilingues locaux. On pourrait même imaginer, comme Louis Porcher²¹¹⁴, la création d'un observatoire de la diffusion du français²¹¹⁵ qui rassemblerait des experts ministériels de tous les pays francophones afin de concevoir des politiques linguistiques véritablement supranationales. Cet organisme pourrait avoir comme mission majeure celle d'analyser les données collectées par des enquêteurs qui auraient le statut d'Attaché de Coopération pour le Français ou qui seraient, pourquoi pas, des doctorants «*itinérants*» (à travers toute une zone de diffusion).

Cependant, les dernières évolutions des politiques linguistiques françaises ne prennent pas tout à fait le chemin d'une généreuse universalité. Le Président de la République en personne a demandé au ministre des Affaires étrangères de mettre en place une nouvelle politique linguistique dont l'objectif principal serait de «*s'adapter aux évolutions et besoins des élites étrangères*»²¹¹⁶. En effet, l'objectif général de notre coopération linguistique est désormais «*de former des élites au sein de l'Europe élargie à la pratique du français et d'aider nos partenaires à former leurs enseignants et agir sur des publics cibles (hauts fonctionnaires, étudiants, chercheurs, relais d'opinion). Dans cette optique, l'enseignement français à l'étranger, animé par l'AEFE*²¹¹⁷, constitue un atout dans la mesure où il forme au français les élites étrangères et les futurs décideurs»²¹¹⁸. Dans ce nouveau contexte de diffusion, nos enquêtes seraient adressées exclusivement aux apprenants des lycées et des Alliances. La «*nouvelle diffusion*» ne tiendrait donc pas compte de toutes les opinions, de tous les élèves. La méthodologie a donc changé. Une diffusion universelle, peut-être trop stérile car trop dispersée, a fait place à une diffusion ciblée. En effet, l'Etat français aurait, dans le passé, gaspillé trop d'argent. En tous cas, nous ne sommes plus à l'heure du «*rayonnement culturel*» mais de l'«*influence*» culturelle : «*les politiques d'influence se distinguent du rayonnement en ce sens que ce dernier est le produit*²¹¹⁹ du prestige historique

²¹¹⁴ «*...La constitution permanente d'un observatoire du français à travers le monde, est absolument impérative. L'autorité qui pilote la politique linguistique nationale ne peut le faire opératoirement que sur cette base-là. Pour l'instant, on ne peut s'appuyer que sur des études relativement ponctuelles, coupes instantanées dans une situation, comme le dernier «état de la francophonie»*». PORCHER Louis : Politiques linguistiques : orientations, dans : *Les Cahiers de l'ADISFLE*, numéro 7, *Les politiques linguistiques*, Actes des 15^{ème} et 16^{ème} Rencontres, Paris, janvier 1995, p 20.

²¹¹⁵ Nous suggérons, en outre, sur le modèle de l'ADIT (*Agence pour la Diffusion de l'Information Technologique*), la création d'un site Internet dédié aux coopérations culturelles et dans lequel les attachés de coopération pour le français pourraient décrire et analyser les informations stratégiques qu'ils ont recueillies dans leurs pays d'affectation. Grâce à ce site du «*renseignement linguistique et culturel*», nos politiques et planifications linguistiques deviendraient ainsi plus précises et pertinentes car à la fois contextualisées et globalisées.

²¹¹⁶ PLF 2009, op.cit.

²¹¹⁷ Les lycées français accueillent généralement les enfants de la bourgeoisie «*intellectuelle*» locale. Leur concours est donc précieux dans cette optique «*élitiste*».

²¹¹⁸ PLF 2009, op.cit.

²¹¹⁹ Mot aux connotations économique et matérielle.

et culturel d'un Etat alors que l'influence s'exerce par l'intermédiaire de la puissance politique et économique d'un Etat, l'influence culturelle étant la conséquence de cette puissance»²¹²⁰. Peut-être par manque d'argent, nous nous sommes définitivement éloignés de l'optimisme, de l'esprit messianique et peut-être de l'agréable naïveté des politiques gaulliennes et post-gaulliennes de la diffusion de la langue et de la culture françaises : « le passé et l'avenir de l'action culturelle donnent à la France de bonnes raisons d'espérer. Avec cette œuvre de semeuse, de jardinier, d'instituteur opiniâtrement construite au cours des siècles par un peuple qui s'est accoutumé à associer étroitement son unité et sa grandeur nationales à sa mission universaliste, la France possède les moyens de s'offrir le vrai luxe français : bien semer sans se préoccuper de bien récolter»²¹²¹.

²¹²⁰ PLF 2009, op.cit.

²¹²¹ SALON Albert : Pour une grande action culturelle (*pour que France vive*), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945, matériaux pour une histoire*, ouvrage coordonné par Coste Daniel, HATIER-CREDIF, Paris, 1984, p 200.

BIBLIOGRAPHIE.

Introduction.

ADAM Michel : *Les schémas, un langage transdisciplinaire, les comprendre, les réussir*, éditions l'Harmattan, Paris, 1994.

BLANCHET Philippe : *La linguistique de terrain, Méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique*, PUR, Rennes, 2000.

DURAND Daniel : *La systématique*, PUF, collection QSJ, 10^{ème} édition, Paris, 2005.

LE MOIGNE J.L : *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*, PUF, Paris, 1984.

LUGAN Jean-Claude : *La systématique sociale*, PUF, collection QSJ, 4^{ème} édition, Paris, 2005.

MORIN Edgard : *La méthode*, 4 t, Seuil, Paris, 1977-1991.

MORIN Edgard : *Communication et complexité, introduction à la pensée complexe*, ESF, Paris, 1990.

Première partie.

Livres spécialisés :

RAYMOND J.F (de) : *L'action culturelle extérieure de la France*, la Documentation française, Paris, 2000.

ROCHE François et PIGNIAU Bernard : *Histoires de la diplomatie culturelle des origines à 1995*, la Documentation française, MAE- ADPF, Paris, 1995.

Rapports, études :

Actions en faveur du développement durable dans la coopération internationale de la France, Evaluation 2000-2004, MAEE-DGCID, Évaluation réalisée par le RCT, 2006.

La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique : l'urgence d'une nouvelle dynamique, MAEE-DGCID, mai 2007.

La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'Union européenne (1995-2005), MAEE, DGCID, évaluation réalisée par le DME, 2007.

La Francophonie dans le monde, OIF, Nathan, Paris, édition 2007.

Les Notes du Jeudi, MAEE-DGCID, juin 2004-mars 2005.

Livre blanc sur la politique étrangère et européenne de la France (2008-2020), 11 juillet 2008.

Le réseau culturel et linguistique : missions et orientations, MAE-DGRCST, Paris, 1996.

SELLIER Michèle : *Rapport d'activité en tant que sous-directrice du Français à la Direction Générale de la Coopération internationale et du Développement au Ministère des Affaires étrangères du 1^{er} janvier 1999 au 31 mars 2002*.

Annuaire :

Annuaire diplomatique et consulaire de la République française, MAEE, Paris, 2005.

Colloque :

La langue française face à la globalisation, Actes du colloque des 3 et 4 juin 2004, CIEP/Sèvres, colloque organisé par les Amis de Sèvres, 3 et 4 juin 2004.

Sitiographie :

.Site du Sénat : <http://www.senat.fr/>, voir rubrique : « *rapports d'information* » puis « *affaires étrangères et coopération* ».

.Site de l'Assemblée Nationale : <http://www.assemblee-nationale.fr/>, voir rubriques : « *commissions des affaires culturelles* » et « *commissions des affaires étrangères* ».

Nota : il faut consulter régulièrement tous les rapports du Sénat et de l'Assemblée Nationale qui traitent de la politique culturelle extérieure de la France.

.Site du MAEE : <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr>

Nota : il faut consulter les séries «*évaluations*», «*études*», «*repères*». Ces collections nous ont été précieuses dans tous les champs de la coopération abordés dans cette thèse.

.Site du Ministère du Budget, des Comptes Public et de la Fonction publique : <http://www.performancepublique.gouv.fr/>

Nota : il faut consulter, chaque année, les Projets de Loi de Finances (*PLF*).

.Site du MEN : <http://www.education.gouv.fr/>

. Site de la documentation Française : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/>

. Site de l'Institut de la francophonie : <http://sites.univprovence.fr/francophonie/>

Deuxième partie.

Livres spécialisés :

Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945, matériaux pour une histoire, ouvrage coordonné par Coste Daniel, HATIER-CREDIF, Paris, 1984.

PORCHER Louis : *Champs de signes, états de la diffusion du français langue étrangère*, Didier, Paris, 1987.

PORCHER Louis : *Enseigner-diffuser le français : une profession*, Paris, Hachette, 1987.

PORCHER, Louis : *Le français langue étrangère, enseignement et émergence d'une discipline*, Hachette, CNDP, Paris, 1995.

TROVA Hélène : *Le statut juridique de l'action culturelle et linguistique de la France à l'étranger*, bibliothèque de Droit public, Tome 173, éditions LGDJ, Paris, 1994.

Rapports, études :

Culture et langue française en Amérique centrale, MAEE-DGCID, juillet 2002.

Échanges scientifiques et universitaires entre la France et l'Amérique latine, évaluation du programme ECOS Nord et Sud (1992-2005), MAEE-DGCID, novembre 2006.

La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'union européenne (1995-2004), MAEE-DGCID, 2007.

SELLIER Michèle : *Rapport d'activité en tant que sous-directrice du Français à la Direction Générale de la Coopération internationale et du Développement au Ministère des Affaires étrangères du 1^{er} janvier 1999 au 31 mars 2002*.

Une politique pour le français, Sous-direction de la politique linguistique et éducative, MAEE-DGRCST, Paris, 1996.

Le profil de compétence de l'Attaché linguistique, état provisoire de l'enquête du CEPEC International, enquête effectuée à la demande du MAE, 1994.

Revue :

Le FLE dans le dispositif français de coopération linguistique et éducative, *Les cahiers de l'ASDISFLE*, sous la Direction d'Alain SHNEIDER, numéro 16, Actes des 33^{ème} et 34^{ème} rencontres, Paris, mars 2005.

Thèses :

FARO-HANOUN, Violette : *Etudes des conditions optimales de développement de la diffusion du français dans le cône sud hispanophone (Argentine, Chili, Paraguay, Uruguay)*, thèse pour le doctorat, Tome 1, sous la Direction de Monsieur le Professeur Louis Porcher, Paris III, La Sorbonne-Nouvelle, 1994-1995.

LEYLAVERGNE, Jacques : *Etats de la diffusion du français en République Dominicaine*, thèse pour le doctorat, sous la Direction de Monsieur le Professeur Louis Porcher, Paris III, La Sorbonne Nouvelle, 1989-1990.

Séminaires, Colloques :

Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative, Actes du séminaire de rentrée des personnels de coopération linguistique et éducative, MAE, Paris, 1-3 septembre 1992.

Coopérer au début du 21ème siècle : pourquoi ? Comment ? Questions sans préjugés : conférence nationale de la coopération internationale, CIEP-Sèvres, 16-18 septembre 2002.

Guide :

Guide de l'évaluation, MAEE-DGCID, 2007.

Sitiographie :

Site du MAEE :

<https://pastel.diplomatie.gouv.fr/transparence/internet/listeemploiculturel.asp>

Nota : il s'agit de la page des «Transparences».

Site du MEN : <http://www.education.gouv.fr/>

Site de l'ACAD-MAEE: <http://acadMAEE.free.fr/>

Troisième partie.

Livres spécialisés :

BRAILLARD Philippe, DJALILI Mohammad-Reza : *Les relations internationales*, PUF, 8ème édition, collection QSJ, Paris, 2006.

COOMBS Philip H. : *Qu'est-ce que la planification de l'éducation ?* IIPÉ-UNESCO, Paris, 1970.

DEYRA Michel : *Droit International public*, Collection Mémento LMD, Gualino éditeurs, Paris, 2007.

DIEZ de VELASCO VALLEJO, Manuel : *Les organisations internationales*, Collection Droit International, Económica, Paris, 1999.

DUPUY Pierre-Marie : *Précis de droit international public*, éditions DALLOZ, Paris, 2004.

GROUX D. (sous la Direction): *Dictionnaire d'éducation comparée*, l'HARMATTAN, Paris, 2002

HENAO ESCOVAR Juanita: *La cooperación internacional al desarrollo en Colombia*, CINEP, Bogotá, 1991

JALLADE Lucila et alii : *Politiques et programmes nationaux d'éducation face à la coopération internationale, quel rôle pour l'UNESCO ?*, IPE-UNESCO, Paris, 2001.

PANCRACIO Jean-Paul : *Droit et institutions diplomatiques*, éditions PEDONE, collection « *ouvertures internationales* », Paris, 2007.

PLANTEY Alain : *Principes de diplomatie, nouvelle édition*, Paris, 2000.

RIGAUD Jacques : *Rapport au ministre des Affaires étrangères sur les relations culturelles extérieures*, La Documentation française, Paris, 1979.

SUR Serge : *Relations internationales*, 4ème édition, éditions Montchrestien, Paris, 2006.

TROVA Hélène : *Le statut juridique de l'action culturelle et linguistique de la France à l'étranger*, bibliothèque de Droit public Tome 173, éditions LGDJ, Paris, 1994.

Thèse:

FARO-HANOUN Violette : *Etudes des conditions optimales de développement de la diffusion du français dans le cône sud hispanophone (Argentine, Chili, Paraguay, Uruguay)*, Thèse pour le doctorat, sous la Direction de Monsieur le Professeur Louis Porcher, Paris III, 1994-1995.

Rapport :

La politique linguistique et éducative : les enjeux, les stratégies et les moyens, MAEE-DGRCST, Paris, 1995.

Revue :

Les Cahiers de l'ADISFLE, numéro 7, *Les politiques linguistiques*, sous la Direction de OLIVIER Claude, Actes des 15^{ème} et 16^{ème} Rencontres, Paris, janvier 1995.

Colloque, Séminaire:

Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative, Actes du séminaire de rentrée des personnels de coopération linguistique et éducative, MAE, Paris, 1-3 septembre 1992.

Chapitre 3.

Livre spécialisé :

PORCHER Louis : *Enseigner-diffuser le français : une profession*, Hachette, Paris, 1987.

Rapport :

La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'union européenne (1995-2004), MAEE-DGCID, étude réalisée par la société DME, 2007.

Revue :

Les Cahiers de l'ADISFLE, numéro 7, *Les politiques linguistiques*, sous la Direction de OLIVIER Claude, Actes des 15^{ème} et 16^{ème} Rencontres, Paris, janvier 1995.

Thèse:

LEYLAVERGNE Jacques : *Etats de la diffusion du français en République Dominicaine*, thèse pour le doctorat, sous la Direction du Professeur Louis Porcher, Université Paris III, La Sorbonne Nouvelle, 1989-1990.

Séminaire :

Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative, Actes, MAE, Paris, septembre 1992.

Chapitres 4, 5 et 6: les enquêtes d'opinion.

BEACCO J.C.: *Les dimensions culturelles des enseignements de langue, des mots aux discours*, collection « références », Paris, Hachette, 2000.

BLANCHET A., GHIGLIONE R., MASSONAT J., A.TROGNON A. : *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*, DUNOD, Paris, 2005.

BLANCHET P. : *La linguistique de terrain, Méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique*, PUR, Rennes, 2000.

CALVET Louis-Jean : *La sociolinguistique*, Paris, PUF, QSJ, 5^{ème} édition, Paris, 2005.

CALVET L.J et DUMONT P. : *L'enquête sociologique*, L'Harmattan, Paris, 1999, format « e-book ».

ETIENNE J. : *Dictionnaire de sociologie : les notions, les mécanismes, les auteurs*, Hatier, Paris, 1997.

GHIGLIONE R., MATALON B. : *Les enquêtes sociologiques, théories et pratiques*, Armand Colin, Paris, 2004.

MOORE Danièle (coord.) : *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*, collection CREDIF Essais-Didier, Paris, 2002.

PUGIBET V. : Des stéréotypes de la France et des Français chez les étudiants mexicains, *Le français dans le monde*, n°181, novembre-décembre 1983, p 47.

SIGUAN M. MACKAY W.F. : *Education et bilinguisme*, préparé pour le Bureau international d'éducation, UNESCO-DELACHAUX et NIESTLE, 1986.

ZARATE G. : *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, DIDIER-CRÉDIF, Paris, 1993.

Chapitres 8, 9 et 10 : la coopération éducative et la programmation.

Livres et études spécialisés :

BATES Tony : *La cyberformation dans l'enseignement supérieur : développement de stratégies nationales*, IPE-UNESCO, Paris, 2002.

BELFIELD Clive R, LEVIN Henry M. : *La privatisation de l'éducation : causes, effets et conséquences pour la planification*, IPE-UNESCO, Paris, 2003.

CAILLOLDS F. et HALLAK J. : *Education et Documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP), synthèse d'expériences*, UNESCO-IPE, Paris, 2006.

CARNOY Martin : *Mondialisation et réforme de l'éducation ; ce que les planificateurs doivent savoir*, UNESCO, IPE, Paris, 1999.

Conseil de l'Europe : *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques linguistiques de Strasbourg, Didier, Paris, 2000.

Conseil de l'Europe : *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, guide pour les utilisateurs*, Politiques linguistiques, éditions du Conseil de l'Europe, 2002.

DEPOVER Christian et NOEL Bernadette : *Le curriculum et des logiques, Une approche conceptualisée pour analyser les réformes et les politiques éducationnelles*, Série Références, l'HARMATTAN, Paris, 2005.

ESCOBAR Germán Bula: *Liberalización del comercio y educación superior, la educación en los tratados de libre comercio*, Colección Papeles, Convenio Andrés Bello, Bogotá, 2004.

Evaluación por competencia: lenguaje, idioma extranjero-inglés, Pruebas de estado, ICFES-MAGISTERIO, Bogotá, 2004.

HAINAUT (d') Louis : *Des fins aux objectifs de l'éducation*, collection Education 2000, Nathan, Paris, 1980.

Nota : ce livre, qui était au programme du concours des IDEN (*Inspecteur de l'Éducation Nationale*), même s'il date, nous a paru essentiel à une compréhension minimale des actions éducatives.

JALLADE Lucila et alii : *Politiques et programmes nationaux d'éducation face à la coopération internationale, quel rôle pour l'UNESCO ?*, IPE-UNESCO, Paris, 2001.

LAVAL C. et L.WEBWR L. (coordination de) : *Le nouvel ordre éducatif mondial : OMC, Banque Mondiale, OCDE, Commission européenne*, FSU, Éditions Nouveaux Regards, Paris, 2002

Lineamientos curriculares, indicadores de logros curriculares, hacia una fundamentación, Ministerio de Educación Nacional, Cooperativa editorial MAGISTERIO, Bogotá, 1998.

Lineamientos curriculares, idiomas extranjeros, áreas obligatorias y fundamentales, Ministerio de Educación Nacional, Cooperativa editorial MAGISTERIO, Bogotá, 1999.

MEJÍA J. Raúl Marco: *Educación(es) en la(s) globalización(es) I*, ediciones desde abajo, Bogotá, 2006.

MONTENEGRO ALDANA Ignacio Abdón: *Camino a la universidad, nuevo ICFES, evaluación de competencias básicas*, Cooperativa editorial Magisterio, colección aula abierta, Bogotá, 2000.

Conseil de l'Europe : *Niveau A1.1 pour le français (publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés), référentiels et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*, Division des Politiques linguistiques de Strasbourg, DGLF (*Direction Générale de la Langue Française*), Didier, Paris, 2005.

Conseil de l'Europe : *Niveau A1 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant), un référentiel*, Division des Politiques linguistiques de Strasbourg, DGLF (*Direction Générale de la Langue Française*), Didier, Paris, 2005.

Conseil de l'Europe : *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant), un référentiel*, Division des Politiques linguistiques de Strasbourg, DGLF, Didier, Paris, 2004.

Conseil de l'Europe : *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant), textes et références*, Division des Politiques linguistiques de Strasbourg, DGLF, Didier, Paris, 2004.

POSNER G.: *Análisis del currículo*, tercera edición, Mac Graw Hill, México, 2005.

TOBON Sergio: *Competencias en la educación superior, políticas hacia la calidad*, éditions ECOE, Bogotá, 2006.

TOBON Sergio: *Formación basada en competencias, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, eco ediciones, Bogotá, 2006.

Bilan des 20 ans du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes, septième Réunion du Comité Régional Intergouvernemental du Projet Majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique Latine et dans les Caraïbes, UNESCO, Paris, 2001, ED-01/PROMEDLAC VII/Document de Référence.

Articles:

DABEN Louise : Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ? *Etudes de linguistique Appliquée*, Langues et curriculum : contenus, programmes et parcours, numéro 98, avril-juin, Paris, 1995, pp 103-111.

COSTE Daniel : Curriculum et pluralité, *Etudes de linguistique Appliquée, Langues et curriculum : contenus, programmes et parcours*, numéro 98, avril-juin, Paris, 1995, pp 69-82.

VIGNER Gérard : Politiques linguistiques, actions de projet et contraintes scolaires, *Etudes de linguistiques appliquées*, Vol.103, éditions des Belles Lettres, Paris, 1996, pp 357-384.

Statistiques:

Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007, Institut statistique de l'Unesco, 2007.

Chapitre 11 : le système éducatif colombien.

Livres spécialisés :

BELFIED Clive R, LEVIN Henry M : *La privatisation de l'éducation : causes, effets et conséquences pour la planification*, IPE-UNESCO, Paris, 2003.

CALVO Gloria: *La formación de los docentes en Colombia, estudio diagnóstico*, UNESCO-ASCUN, Bogotá, 2004.

DUARTE Jesús: *Educación pública y clientelismo en Colombia*, Clío, Editorial Universidad de Antioquia, 2003.

ESTRADA Álvarez Jairo: *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública, colección "Política educativa y neoliberalismo"*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2002.

ESTRADA Álvarez Jairo: *La contra "revolución educativa, política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe VÉLEZ"*, colección espacio crítico, Bogotá, 2003, Colección "Espacio crítico", Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2003.

Evaluer et réformer les systèmes éducatifs, OCDE, 1996.

GROUX Dominique (*sous la direction de*): *Dictionnaire d'éducation comparée*, l'Harmattan, Paris, 2002, format « e-book ».

L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement, un cadre d'analyse, OCDE, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, Paris, 1992.

LIBREROS Daniel (*compilateur*): *Tensiones de las políticas educativas en Colombia, balances y perspectivas*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2002.

MEJIA JIMENEZ Marco Raúl: *Educación(es) en la(s) globalización(es) I, entre el pensamiento único y la nueva crítica*, ediciones "Desde abajo", Bogotá, 2006.

ROGRÍGUEZ ÀVILA Gloria Inés: *Sistema educativo colombiano*, OEI Colombia, 2007.

SACK Richard et SAIDI Mahieddine : *Analyse fonctionnelle de l'organisation des ministères de l'éducation: audit de la gestion des ministères de l'éducation*, UNESCO-IIPE, Paris, 1997.

SCHWILLE John, DEMBELE Martial : *Former les enseignants: politiques et pratiques*, UNESCO-IIPE, Paris, 2007.

SCHIEFELBEIN Ernesto: *Redéfinition de l'éducation de base en Amérique latine: les enseignements de l'Ecole Nouvelle colombienne*, UNESCO, IPE, 1992.

TOBON Sergio: *Competencias en la educación superior, políticas hacia la calidad*, éditions Ecoe Ediciones Bogotá, 2006.

UNESCO : *Décentralisation en éducation: politiques et pratiques nationales*, Collection « *Politiques et stratégies d'éducation* » numéro 7, Paris, 2005.

VEGAS Emiliana, PETROW Jenny: *Incrementar el aprendizaje estudiantil en América Latina*, Banco Mundial, Mayol ediciones, Bogotá, 2008.

WOODHALL Maureen : *L'analyse coût-bénéfice dans la planification de l'éducation*, quatrième édition, IPE-UNESCO, Paris, 2004.

Lois, articles:

Ley General de Educación, articulación con la Ley 715, reglamentación, concordancia, jurisprudencia y comentarios, Ministerio de Educación Nacional, Corporativa editorial Magisterio, Bogotá, 2004.

Etudes:

DI GROPELLO Emanuela: *Los modelos de descentralización educativa en América latina*, revista de la CEPAL, número 68, août 1999.

DI GROPELLO Emanuela: *La descentralización de la educación y las relaciones de rendición de cuenta en los países latinoamericanos*, Site du PREAL, document número 30, 2004.

Rapports:

Balance del Plan Decenal de Educación 1996-2005, la educación un compromiso de todos, MEN, Bogotá, 2006.

Hay avances pero quedan desafíos, informe de progreso educativo Colombia, Corpoeducación-fundación Corona-Fundación Empresarios por la Educación-PREAL, Bogotá, 2006.

Statistiques:

Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007, Institut statistique de l'Unesco, UNESCO, Paris, 2007.

Regards sur l'éducation 2007, les indicateurs de l'OCDE, OCDE, 2007.

Chapitre 12: la coopération universitaire.

Livres spécialisés :

CARDENAS Jorge Hernán: *Estudios sobre la Educación Superior en Colombia, la educación superior privada en Colombia*, ASCUN-UNESCO, Bogotá, 2005.

ESCOBAR Germán Bula: *“Liberalización del comercio y educación superior, la educación en los tratados de libre comercio”*, Colección papeles, Convenio Andrés Bello, 2004.

Estudios sobre la educación superior en Colombia 2006, ASCUN, Bogotá, 2006.

Grupo de las 10 universidades: *El impacto de los procesos de autoevaluación superior en Colombia*, Convenio Andrés Bello, Bogotá, 2005.

JARAMILLO Isabel Cristina: *La internacionalización de la universidad colombiana, Un instrumento para el cambio*, ASCUN, Bogotá, 2003.

LACAVE Michel et alii : *Echanges scientifiques et universitaires entre la France et l'Amérique latine, évaluation du programme ECOS Nord et Sud (1992-2005)*, MAEE-DGCID, novembre 2006.

MARTIN Michaela, STELLA Antony : *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*, IPE-UNESCO, Paris, 2007.

RONTOPOULOU Jeanne Lamoure : *L'évaluation de l'enseignement supérieur*, IPE-UNESCO, Paris, 1998.

TOBÓN Sergio: *Competencias en la educación superior, políticas hacia la cualidad*, Bogotá, éditions ECOE, 2006.

RODRIGUEZ OROSTEGUI Francisco: *Estudio regional sobre las tendencias del financiamiento de la educación en América latina y el Caribe: el caso de Colombia*, ASCUN-UNESCO, Bogotá, 2005.

ROJAS CRISTANCHO José Miguel: *Estructura y titulaciones de Educación superior en Colombia*, OEI, 2006.

RUIZ GÓMEZ Fernando: *Informe diagnóstico y perspectivas de los estudios de posgrado en Colombia*, ASCUN-UNESCO, Bogotá, 2005.

ZARUR MIRANDA Xiomara: *Estudios sobre la Educación Superior en Colombia Internacionalización de la educación superior, los nuevos proveedores de educación superior en Colombia*, UNESCO-ASCUN, Bogotá, 2004.

WIT (de) et alii: *Educación Superior en América Latina, La dimensión internacional*, Banco Mundial, Bogotá, 2005.

Rapports :

LACAVE Michel et alii : *Echanges scientifiques et universitaires entre la France et l'Amérique latine, évaluation du programme ECOS Nord et Sud (1992-2005)*, MAEE-DGCID, novembre 2006.

POL et alii: *La politique des bourses, évaluation concernant les bourses attribuées par le Ministère des Affaires étrangères aux étudiants étrangers*, MAEE-DGCID, Paris, 2005.

Séminaire:

Seminario latinoamericano sobre Educación Superior, análisis y perspectivas, Université Nationale de Colombie, Bogotá, septembre 2001.

Recueil d'articles :

Cuadernos ASCUN, número 10, ASCUN, Bogotá, juin 2004.

Statistiques :

Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007, Institut statistique de l'Unesco, Paris, 2007.

Conclusion :

Rapport :

Livre blanc sur la politique étrangère et européenne de la France (2008-2020), Commission présidée par Alain JUPPÉ, juillet 2008.

Nota : à ne pas confondre avec le document « *Le Livre blanc : la Coopération, un métier* » (*en ligne sur le site de l'ACAD-MAE, voir infra*).

Séminaire :

Colloque du HCCI : Coopérer au début du 21ème siècle : pourquoi ? Comment ? Questions sans préjugés : conférence nationale de la coopération internationale, CIEP-Sèvres 16-18 septembre 2002.

ANNEXES.

ANNEXE 1: *tableau de bord des interventions et des projets d'intervention*²¹²² dans les champs des coopérations linguistique, universitaire et éducative :

Organismes français de France :	Organismes français en Colombie : Ambassade et opérateurs :	Organismes et universités colombiennes :	Organismes supranationaux ayant une représentation à Bogotà ou à Quito:	Interventions professionnelles dans le champ du FLE colombien :
MAEE : Sous-direction du Français : - Entretien avec Monsieur RIGNAULT (<i>Bureau des nouveaux publics CCF/F3</i>)	Ambassade : - Entretiens avec Madame SELLOS-RAMIÈRE (<i>ACPF</i>) du SCAC - Entretiens avec Monsieur Jacques LEYLAVERGNE (<i>ancien ACPF du SCAC</i>)	Ministère de l'Éducation Nationale de Colombie : - Recherche de documents dans le Centre de documentation - Conversation avec Madame PINTO du Bureau de la Coopération Internationale ²¹²³ du MEN colombien	OEI ²¹²⁴ : - Entretien avec Madame Gloria Inés Rodríguez Àvila du secteur Éducation de l'OEI-IDIE (<i>Educación en Valores y Ciudadanía</i>)	Directeur d'Alliance Française (3 mois)
CIEP : -entrevue avec Monsieur PILHION (<i>Sous-directeur</i>). - Recherche dans la bibliothèque du CIEP.	Lycée français Louis PASTEUR (<i>où je suis Professeur de Lettres modernes depuis 4 ans</i>): - Entretiens avec Messieurs PASQUIOU, VIDAL, BRINGUIER Proviseurs et Proviseur-adjoint du Lycée - Enquêtes auprès des élèves de Seconde, Première, Terminale	Ministère des Affaires étrangères colombien : - Recherche de documents sur les traités de Coopération entre la France et la Colombie. - Projet d'interview de la Directrice des Affaires culturelles du MAE colombien.	UNESCO-Quito : - Entretien avec Madame Marion SCHAEFER	Professeur de FLE au Lycée italien de Bogotà (6 mois)
Observatoire Européen du Plurilinguisme : Échange de courriels avec Monsieur	Alliances Françaises : - Entretiens avec Monsieur SCIANDRA (<i>Directeur des Alliances de Bogotà et Délégué Général des Alliances de Colombie</i>)	Bibliothèques publiques de Bogotà : - nombreux entretiens avec Madame SILVIA PRADA	PNUD : - Contact téléphonique avec Madame Marcela RODRÍGUEZ	Professeur dans le Département de français de l'Université de la Javeriana, Bogotà (6 mois)

²¹²² Suite à notre mutation en Equateur, nous n'avons pas pu réaliser certains projets d'interview.

²¹²³ Equivalent colombien de la DREIC.

²¹²⁴ Grande surprise : il n'y a jamais eu de contact entre l'Ambassade de France et l'OEI en matière de coopération éducative.

<p>TREMBLAY (Directeur)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entretiens avec deux Coordinatrices pédagogiques de l'Alliance du Chicó - Formation à la gestion administrative et financière d'une Alliance (formation assurée par le Comptable de l'AF du CHICÓ) - Directeur intérimaire - Recherche dans les archives de l'Alliance du CHICÓ 	<p>Directrice des bibliothèques publiques de Bogotá-Biblio-Red)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enquête sur le fonds en livres français, italiens, anglais de livres dans les bibliothèques publiques 		
	<p>Club CONCORDE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enquêtes-sondages d'opinion auprès des anciens élèves du Lycée français et des francophiles. 	<p>ASCUN :</p>		<p>Professeur au Lycée français Louis Pasteur de Bogotá (4 ans)</p>
	<p>CAMPUSFRANCE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rencontre d'un responsable. Discussion autour du dernier rapport d'activité. 	<p>Université La JAVERIANA :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professeur sur la Francophonie - Enquête sur la Section francophone (auprès des professeurs) - Formation de formateurs (Référentiels européens) 		
	<p>Librairie française (privé):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nombreux entretiens avec Monsieur HERNANDEZ, éditeur et propriétaire de TIEMPOS FUTUROS 	<p>UNIVERSITÉ PÉDAGOGIQUE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entretien avec JAIME RUIZ VEGA (Coordinateur du Département du Français) et proposition de formateur de formateurs (Niveau A1 du CECR) 		

ANNEXE 1 (bis) : interventions auprès de diffuseurs pédagogiques de français :

Collèges privés :	Collèges publics :	Diffuseurs privés (français et colombiens) :	Autres :
Lycée italien : - Professeur de FLE	Liceo femenino de Cundinamarca "MERCEDES NARIÑO" :	CARREFOUR-COLOMBIE - Entretiens téléphoniques avec Monsieur BYRDE (Direction)	ACOLPROFS - Entretien avec Madame Liliana GONZÁLEZ.
		MICHELIN-COLOMBIE - Entretiens téléphoniques avec Monsieur BOYMOND (Direction)	ABC Profs - Entretien avec Madame Juana SALAMANCA
		TV CABLE ²¹²⁵ : - Demande de résultats ²¹²⁶ d'audimats ²¹²⁷ pour les chaînes suivantes : TV 5, EUROCHANEL ; DW, BBC, CANAL 24.	

ANNEXE 2²¹²⁸ : organisation du MAEE (1).

J.O. n°196 du 24 août 2004 page 15156

**Décrets, arrêtés, circulaires
Textes généraux
Ministère des affaires étrangères**

Arrêté du 23 août 2004 modifiant l'arrêté du 10 décembre 1998 relatif à l'organisation de l'administration centrale du ministère des affaires étrangères

NOR: MAEA0420243A

Le Premier ministre, le ministre des affaires étrangères, la ministre déléguée aux affaires européennes et le ministre délégué à la coopération, au développement et à la francophonie,

Vu le décret n° 87-389 du 15 juin 1987 relatif à l'organisation des services d'administration centrale ;

²¹²⁵ Entreprise qui a été rachetée par la multinationale TELMEX, encore moins encline à nous donner des résultats.

²¹²⁶ La responsable du Service Marketing ne nous a jamais répondu.

²¹²⁷ Afin de mesurer l'impact de TV5 sur le public colombien et d'établir d'intéressantes comparaisons avec les médias internationaux concurrents.

²¹²⁸ Cet Arrêté a été modifié par l'Arrêté du 8 mars 2006, voir infra.

Vu le décret n° 98-1124 du 10 décembre 1998 portant organisation de l'administration centrale du ministère des affaires étrangères, modifié par les décrets n° 2001-673 du 25 juillet 2001 et n° 2002-35 du 7 janvier 2002 ;

Vu l'arrêté du 10 décembre 1998 modifié relatif à l'organisation de l'administration centrale du ministère des affaires étrangères ;

Vu la lettre-circulaire n° 1789/SG du Premier ministre en date du 26 mai 1983 relative à l'action extérieure des collectivités locales ;

Vu l'avis du premier comité technique paritaire ministériel du ministère des affaires étrangères en date du 7 mai 2004,

Arrêtent :

Article 1

L'article 3 de l'arrêté du 10 décembre 1998 susvisé est ainsi rédigé :

“ Art. 3. - **La direction générale de la coopération internationale et du développement est composée :**

1/Du service de la stratégie, des moyens et de l'évaluation, qui comprend :

- la sous-direction de la programmation, des affaires financières et de la coordination ;
- la sous-direction de la stratégie et des questions multilatérales.

2/ De la direction de l'audiovisuel extérieur, qui comprend :

- la sous-direction de la radio, de la télévision et du journalisme ;
- la sous-direction du cinéma et des technologies de l'information et de la communication.

3/ De la direction de la coopération culturelle et du français, qui comprend :

- la sous-direction de la coopération culturelle et artistique ;
- la sous-direction du français.

4/ De la direction du développement et de la coopération technique, qui comprend :

- la sous-direction de la gouvernance ;
- la sous-direction du développement économique et de l'environnement ;
- la sous-direction du développement humain.

5/ De la direction de la coopération scientifique et universitaire, qui comprend :

- la sous-direction de la coopération universitaire et de la formation professionnelle ;
- la sous-direction de la coopération scientifique et de la recherche ;
- la sous-direction de l'archéologie et des sciences sociales.

6/ De la mission pour la coopération non gouvernementale. ”

Article 2

L'article 18 de l'arrêté du 10 décembre 1998 susvisé est ainsi rédigé :

“ Art. 18. - **A la direction générale de la coopération internationale et du développement :**

1/ Le service de la stratégie, des moyens et de l'évaluation élabore la politique de coopération internationale et de développement en veillant à la conformité de ses orientations, programmes et projets avec les directives gouvernementales, arrêtées notamment au sein du comité interministériel de la coopération internationale et du développement dont il assure le secrétariat, conjointement avec le ministère chargé de l'économie et des finances. Il assure la

cohérence et la gestion de l'ensemble des moyens affectés à la direction générale. En liaison avec les directions concernées de la direction générale, il promeut la participation d'opérateurs français à la mise en œuvre des programmes élaborés par des organisations européennes et internationales ou par les partenaires étrangers de la France.

La sous-direction de la programmation, des affaires financières et de la coordination élabore les instructions annuelles de programmation en application des orientations générales en matière de coopération et de développement.

Elle s'assure en liaison avec les autres directions du ministère des affaires étrangères de la cohérence des actions conduites par les postes et en assure le suivi de gestion. Elle prépare les commissions mixtes et en assure le suivi. Elle assure le secrétariat du fonds de solidarité prioritaire. Elle assure la gestion des crédits de fonctionnement et d'intervention, des subventions d'investissements et des concours financiers affectés à la coopération internationale et au développement. Elle passe les commandes et marchés et instruit les subventions se rapportant à ces marchés. Elle veille, avec les autres directions de la direction générale, à l'exercice de la tutelle et du contrôle de gestion des organismes de toute nature recevant des crédits de cette direction générale. Elle diligente, à la demande du directeur général, des audits de ces organismes. Elle élabore les tableaux de bord de suivi des différents instruments de coopération. Elle assiste la direction des affaires budgétaires et financières pour la partie du budget consacrée à la direction générale.

La sous-direction de la stratégie et des questions multilatérales anime et coordonne la réflexion au sein de la direction générale sur la définition des orientations générales en matière de coopération internationale et d'aide publique au développement. Elle veille à leur articulation et à leur cohérence avec celles des organisations européennes et internationales. Elle coordonne la préparation et la rédaction des documents stratégiques par pays et suit leur mise en œuvre. Elle apporte son appui aux autres structures du ministère des affaires étrangères chargées des négociations européennes et internationales et assure les concertations bilatérales avec les autres bailleurs de fonds de la coopération internationale et du développement. Elle assume la comptabilisation de l'aide publique au développement. Elle définit le programme d'études de la direction générale et en assume la réalisation en liaison avec les autres directions. Elle assure la préparation et le suivi des travaux du comité interministériel de la coopération internationale et du développement et assiste le directeur général dans l'exercice de la tutelle de l'Agence française de développement. Elle est chargée de la communication liée à la coopération internationale et au développement dans le cadre fixé par la direction de la communication et de l'information et par la direction des ressources humaines. Elle coordonne l'élaboration des instruments de pilotage nécessaires à la direction générale. Elle définit la politique d'évaluation de la direction générale et en assure la mise en œuvre.

2/ La direction de l'audiovisuel extérieur élabore et met en œuvre des programmes et projets en matière d'action audiovisuelle extérieure. Elle apporte son expertise aux négociations internationales relatives au contenu et à l'évolution des réseaux de diffusion audiovisuelle et de communication. Elle contribue à la promotion de la diversité culturelle et apporte, à cet effet, son soutien à la création dans les pays en développement.

La sous-direction de la radio, de la télévision et du journalisme apporte son soutien aux opérateurs concernés, oriente et coordonne leur stratégie de diffusion. Elle contribue à la promotion d'œuvres audiovisuelles d'expression française et à la professionnalisation des opérateurs des pays en développement.

La sous-direction du cinéma et des technologies de l'information et de la communication apporte son soutien à la création, à la diffusion et à la promotion du cinéma français dans le monde. Elle coopère également avec les pays en développement en faveur de la production et de la distribution des programmes nationaux. Elle contribue enfin à assurer à ces pays un accès plus large à la société de l'information.

3/ La direction de la coopération culturelle et du français élabore et met en œuvre les projets de coopération dans les domaines de la culture, de l'art, de l'enseignement et de la

diffusion de la langue française. Elle oriente la stratégie, suit et contrôle les activités des opérateurs français dans ces domaines, notamment l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger et l'Association française d'action artistique.

La sous-direction de la coopération culturelle et artistique élabore et met en œuvre les programmes et projets de coopération culturelle et artistique et apporte son soutien à la diffusion du livre français et des supports écrits de langue française. Elle veille à l'animation du réseau des établissements culturels de l'Etat à l'étranger, dont elle assure le contrôle de gestion.

La sous-direction du français élabore et met en œuvre les programmes et projets consacrés à l'enseignement et à l'emploi de la langue française, en coordination avec le réseau des établissements culturels, des Alliances et des établissements français à l'étranger et en coopération avec les systèmes d'enseignement étrangers.

4/ La direction du développement et de la coopération technique conduit les politiques, programmes et projets sectoriels intégrés dans les stratégies de lutte contre la pauvreté au service du développement durable. Elle élabore et met en œuvre les programmes et projets en matière de coopération technique. Elle participe à l'orientation de la stratégie des organismes français d'aide au développement qu'elle soutient. Elle participe à la promotion des approches françaises sur les sujets de sa compétence dans les débats internationaux et l'action des organismes internationaux de développement.

La sous-direction de la gouvernance élabore et met en œuvre les politiques, programmes et projets consacrés au renforcement de l'Etat de droit et des libertés publiques, à la décentralisation, à l'appui à la gouvernance financière et à la coopération administrative.

La sous-direction du développement économique et de l'environnement élabore et met en œuvre les politiques, programmes et projets consacrés au développement économique et à la promotion de l'entreprise, aux politiques agricoles et à la sécurité alimentaire, à la protection et à la gestion des ressources naturelles et de l'environnement.

La sous-direction du développement humain élabore et met en œuvre les politiques, programmes et projets en matière de santé, d'éducation et de formation professionnelle, d'appui aux politiques de lutte contre la pauvreté et les inégalités et d'accès aux services sociaux de base.

5/ La direction de la coopération scientifique et universitaire élabore et met en œuvre les programmes et projets en faveur du développement de la coopération internationale dans le domaine de l'enseignement supérieur, de la formation professionnelle conduisant à un diplôme ainsi que de la recherche. Elle soutient la coopération internationale en matière d'archéologie et de sciences sociales.

La sous-direction de la coopération universitaire et de la formation professionnelle élabore et met en œuvre des programmes et projets visant à développer les partenariats en matière d'enseignement supérieur et de formation professionnelle et à favoriser les échanges avec les pays étrangers. Elle soutient le développement de formations universitaires à l'étranger et favorise les formations en France d'étudiants étrangers en appui à l'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur. Elle apporte son soutien aux opérateurs de ce secteur.

La sous-direction de la coopération scientifique et de la recherche élabore et met en œuvre les programmes et projets de coopération scientifique en développant les partenariats et la construction de réseaux de recherche, en appui aux activités internationales des organismes français de recherche. Elle participe également à l'élaboration et au suivi des programmes européens et internationaux de recherche et à l'insertion des chercheurs des pays en développement dans les réseaux internationaux.

La sous-direction de l'archéologie et des sciences sociales coordonne l'activité des centres de recherche en archéologie et en sciences sociales sous tutelle du ministère des affaires étrangères, soutient les missions archéologiques à l'étranger et contribue à la construction de réseaux en sciences sociales.

6/ La mission pour la coopération non gouvernementale assure la liaison entre la direction générale et les collectivités territoriales, les organisations de solidarité internationale, les institutions et entreprises de toute nature intéressées à la coopération internationale et à l'aide au développement. Elle a en charge le suivi du volontariat associatif. Elle élabore, de concert avec ces différents partenaires et les autres services concernés du ministère des affaires étrangères, les orientations de la direction générale en matière de soutien aux organisations non gouvernementales, par le biais notamment de versements de contributions et de subventions.

En ce qui concerne l'appui à l'action extérieure des collectivités territoriales, elle se coordonne avec le délégué pour l'action extérieure des collectivités locales. ”

Article 3

Le présent arrêté sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 23 août 2004.

Le Premier ministre,

Pour le Premier ministre et par délégation :

Par empêchement du secrétaire général du Gouvernement :

Le directeur au secrétariat général du Gouvernement, S. Lasvignes

Le ministre des affaires étrangères, Michel Barnier

La ministre déléguée aux affaires européennes, Claudie Haigneré

Le ministre délégué à la coopération, au développement et à la francophonie, Xavier Darcos

ANNEXE 3 : *organisation du MAEE (2)*.

Journal Officiel de la République française :

Arrêté du 8 mars 2006 modifiant l'arrêté du 10 décembre 1998 relatif à l'organisation de l'administration centrale du ministère des affaires étrangères²¹²⁹.

« Art.18 – A la direction générale de la coopération internationale et du développement :

1- Le service des moyens du réseau assiste le directeur général pour ce qui concerne la gestion financière et administrative des programmes qui relèvent de sa compétence. Il est chargé, en liaison avec la direction des affaires financières, de préparer le budget de la direction générale, de programmer, de mettre en œuvre et de suivre ses crédits. Il programme et coordonne ses actions par zones et par pays, conformément aux orientations arrêtées avec les directions géographiques du ministère des affaires étrangères, et dans le respect, s'agissant des pays de la zone de solidarité prioritaire, des documents cadre de partenariat. Il constitue le point d'entrée principal sur le dialogue de la direction générale avec les postes diplomatiques. Il

²¹²⁹ Nous avons procédé à quelques légères modifications.

est chargé de la communication et de l'information. Il définit la politique d'évaluation de la direction générale et en assure la mise en œuvre. »

La sous-direction de la programmation et des affaires financières prépare, en liaison avec la direction financière, le budget des programmes dont la direction générale a la responsabilité. Elle programme les crédits des postes, en liaison avec la sous-direction de la coordination géographique et des services de la direction générale. Elle assure l'exécution du budget en mettant en œuvre les dépenses. Elle en rend compte dans le cadre fixé par la loi organique numéro 2001-692 du 1^{er} août 2001 relative aux lois des finances. Elle veille au bon exercice, sur les plans juridique et financiers, de la tutelle du ministère des affaires étrangères sur les opérateurs de la coopération internationale.

La sous-direction de la coopération géographique est chargée de veiller à la cohérence des actions de coopération menées par les postes diplomatiques et les services de la direction générale de la coopération internationale et du développement ainsi qu'à leur pertinence au regard des orientations arrêtées avec les directions géographiques du ministère des affaires étrangères. Elle contribue à la préparation des instructions des Ambassadeurs en matière de coopération internationale et du développement et à la préparation des entretiens et des visites bilatérales. Elle examine les programmations des postes et suit leurs actions. Dans la zone de solidarité prioritaire, elle est en charge de la préparation et du suivi des documents cadre de partenariat et s'assure de la conformité des actions menées avec les orientations arrêtées dans le cadre du comité interministériel de la coopération internationale et du développement et des mécanismes de concertation qu'il a mis en place.

ANNEXE 4 : *indicateurs utilisés dans un Institut français de recherche à l'étranger*²¹³⁰.

- 1- Nombre d'opérations organisées en partenariat.
- 2 - Nombre de partenaires avec lesquels des opérations sont organisées.
- 3 - Taux de cofinancement des opérations.
- 4 - Fréquentation des opérations.
- 5 - Nombre de retombées médiatiques.
- 6- Nombre de bourses allouées à de jeunes chercheurs.
- 7- Nombre de doctorants accueillis dans le cadre d'un séjour d'études.
- 8 - Nombre de jeunes chercheurs faisant l'objet d'un dispositif de suivi.
- 9 - Nombre de thèses soutenues par de jeunes chercheurs.
- 10 - Nombre de publications scientifiques.
- 11 - Nombre de participations à des colloques scientifiques.
- 12 - Nombre de consultations du fonds documentaire.
- 13 - Taux d'actualisation du fonds documentaire.
- 14 - Nombre de visites du site Internet.
- 15 - Nombre de destinataires de la lettre d'information.
- 16 - Nombre de réunion de travail avec le poste diplomatique.

ANNEXE 5²¹³¹ : *circulaire du 7 janvier 1993 fixant les missions de la Sous-direction de la Coopération Linguistique et Éducative et des personnels de coopération linguistique et éducative* :

Placé sous l'autorité du Directeur du développement et de la coopération scientifique technique et éducative, la Sous-direction de la Coopération linguistique et éducative a pour principales missions :

²¹³⁰ La lettre d'information du contrôle de gestion, hors-série no 2, « spécial réseau », DGCID, juillet 2006.

²¹³¹ Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative, 1er, 2, 3 septembre 1992, Paris. Direction du Personnel et de l'Administration Centrale, Direction Générale des Relations Culturelles Scientifiques et Techniques (DGRCSST), MAE, Paris, 7 janvier 1993.

1/ de définir les orientations de notre politique linguistique extérieure en liaison avec les Services concernés de la Direction Générale, et l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger.

2/ de participer, de même, à l'élaboration et à la conduite de programmes de coopération éducative.

3/ de participer à la mise en œuvre de programmes de coopération universitaire en intervenant plus spécifiquement, alors qu'ils connaissent une évolution assez sensible, dans les relations avec les départements d'études françaises, les filières francophones ainsi qu'auprès de l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur pour les programmes d'enseignement du français aux non-spécialistes.

4/ d'assurer la liaison, et d'apporter éventuellement un soutien, en concertation avec nos partenaires étrangers, aux établissements étrangers de l'enseignement secondaire à programmes de français renforcé ayant passé des accords spécifiques avec la France (sections « *bilingues* », établissements intégrés etc.)

5/ de participer à la conception ou à l'élaboration de programmes dans le domaine de l'audiovisuel éducatif, de la formation à distance, du français de spécialité, de la traduction et de l'interprétariat.

6/ d'assurer la liaison entre les personnels de coopération linguistique et éducative et la Direction de la Communication compétente pour conduire les opérations de formation des professionnels des radios et télévisions étrangères s'inscrivant dans le cadre de la coopération audiovisuelle.

7/ de participer à l'élaboration des accords bilatéraux en matière de coopération linguistique éducative et universitaire.

8/ de participer à l'élaboration des programmes budgétaires pour les crédits de coopération linguistique et éducative dans son secteur de compétence.

9/ de procéder à la sélection et contribuer au recrutement des personnels de la coopération linguistique et éducative affectés à l'étranger dont la responsabilité incombe à la Sous-Direction des personnels culturels.

10/ de fixer et d'évaluer les missions de ces agents.

Sous l'autorité directe du Directeur Général, cette Sous-direction a, par ailleurs, pour mission de veiller à la cohérence des actions menées en faveur du français par les différents organismes concernés, centres culturels et instituts français, Alliances Françaises, établissements culturels, et à la meilleure articulation de leurs missions avec celles que conduisent les bureaux de coopération linguistique et éducative.

Les personnels de coopération linguistique et éducative sont regroupés désormais en deux catégories distinctes :

. Les personnels de Titre III :

- attachés de coopération linguistique et éducative ;

- attachés linguistiques (parmi lesquels figurent les directeurs de « *bureaux de coopération linguistique et éducative* », un terme appelé à se substituer à celui de « *bureau d'action linguistique* » ;

. Les personnels rémunérés sur le Titre IV affectés auprès d'institutions étrangères :

- coopérants affectés auprès de ministères étrangers des universités et de l'éducation ou auprès de centres de recherche et/ou de formation ;
- lecteurs détachés auprès d'universités et d'établissements d'enseignement supérieur ;
- personnels administratifs, conseillers pédagogiques et enseignants affectés dans des établissements du premier et du second degré et dans les filières universitaires francophones ;
- assistants affectés dans des lycées étrangers pour assurer principalement des cours de conversation.
- formateurs, assistants pédagogiques, en contrat local.

1/ Sous l'autorité de l'Ambassadeur et du Conseiller culturel, la mission des attachés de coopération linguistique et éducative et directeurs de bureaux de coopération linguistique est la suivante :

- a/ Entretien des contacts avec les responsables éducatifs étrangers, analyse des structures et des politiques éducatives locales et définition de notre politique de coopération.
- b/ Élaboration de la programmation des moyens demandés chaque année au département et assurance de l'exécution du programme.
- c/ Coordination des activités des services des missions culturelles qui concourent à la diffusion de la langue française. À ce titre, ils participent notamment à la mise en œuvre des programmes d'enseignement dans les centres culturels, instituts et Alliances Françaises. Ils coordonnent également les activités du poste dans le domaine de l'audiovisuel éducatif en liaison avec les attachés audiovisuels qui sont chargés de l'enseignement par la radio et la télévision.

Dans les postes où seul un attaché linguistique est en fonction au service culturel, il conviendra de lui confier la même mission en le plaçant sous l'autorité directe du Conseiller culturel ou du diplomate ayant en charge de ce dossier.

2/ La mission des attachés linguistique et celle d'experts :

Placés sous l'autorité hiérarchique de l'attaché de coopération linguistique et éducative ou du directeur du bureau de coopération linguistique et éducative, ces agents dont la compétence pour être régionale et/ou thématique sont responsables de projets de coopération pouvant impliquer des partenaires locaux de tous niveaux et peuvent être amenés à assurer des fonctions d'encadrement. Ces agents participent également à l'élaboration de la programmation et doivent être associés à la définition des orientations du Poste en matière de coopération éducative, linguistique et universitaire.

3/ Les autres catégories de personnels de coopération linguistique et éducative voient leurs fonctions définies dans le cadre d'accords bilatéraux et/ou des projets de coopération avec des institutions étrangères et bénéficient de contrats liés à la durée et à la nature de ces projets. Dans tous les cas - hormis pour le personnel de nationalité locale et le personnel administratif et de service des bureaux de coopération linguistique et éducative - la mission de ces agents doit être limitée dans le temps : **6 années**²¹³² constituant la durée maximale admise.

ANNEXE 6²¹³³ : *organigramme de la Sous-direction de la Coopération Linguistique et éducative 1992-1993 :*

²¹³² C'est nous qui soulignons.

²¹³³ *Séminaire de rentrée des personnels de Coopération linguistique et éducative*, 1^{er}, 2, 3 septembre 1992, Paris. Direction du Personnel et de l'Administration Centrale, Direction Générale des Relations Culturelles Scientifiques et Techniques (DGR CST), MAE, 7 janvier 1993.

Roger PILHION, **délégué dans les fonctions de Sous-directeur.**

Jean-Pierre BERTHOLLET, **Adjoint :**

- Suivi des affaires générales.

- Suivi thématique de la coopération éducative :

. Projets d'expertise éducative.

. Échanges éducatifs.

. Établissements francophones et sections bilingues à l'étranger.

. Liaison avec le Ministère de l'Éducation nationale.

. Liaison avec les intervenants et les opérateurs de coopération éducative.

France ANTHONIOZ, **chargée de mission :**

- Suivi thématique de la coopération audiovisuelle éducative :

. Projets de coopération audiovisuelle éducative.

. Acquisition, montage et coproduction de documents.

. Audiovisuels de soutien à l'enseignement du français.

. Enseignement à distance.

- Liaison avec les centres de formation linguistique et de formation de formateurs en France :

. Stages d'été du BELC et du CREDIF.

. Suivi de l'élaboration de la brochure : « cours de langue étrangère, stages pour les professeurs ».

. Liaison avec les organismes de formation.

. Liaison avec les organismes de formation.

. Liaison avec les organismes de gestion des boursiers.

- Liaison avec la Direction de la Communication :

Laure BORGOMANO, **chargée de mission :**

- Suivi des stages de formation des personnels de coopération linguistique et éducative :

. Stage annuel.

. Séminaires de formation continue des personnels en poste.

. Séminaire de rentrée.

. Publication des Actes du séminaire de rentrée.

- Suivi thématique de la coopération universitaire :

- . **Programmes des départements d'études françaises.**
- . **Filières universitaires francophones.**
- . **Suivi des enseignements de français langue étrangère pour étudiants non spécialistes de français.**
- . **Liaison avec l'AUPELF-UREF et les Départements de français langue étrangère des Universités françaises.**
- . **Liaison avec les Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.**
- **Suivi des programmes de coopération éducative et linguistique conduits par des organisations internationales de la Communauté Européenne (à l'exclusion du multilatéral francophone).**

Benoît DELATTRE, Chargé de mission :

- **Suivi du dispositif des personnels de coopération linguistique et éducative :**
 - . **Programmation, suppression, création, modification des profils de poste en liaison avec les secteurs géographiques et les Postes.**
 - **Information et orientation des candidats.**
 - **Prise de contact et entretiens avec les agents qui font acte de candidature depuis la France ou l'étranger.**
 - **Suivi de la mise en place des contrats des agents en liaison avec les services compétents.**
 - **Coordination du recrutement des Assistants et des CSN (lecteurs, professeurs, et assistants linguistiques).**
 - **mise à jour de l'annuaire des personnels de coopération linguistique et éducative.**
- **Liaison avec la Direction du Personnel et de l'Administration Générale, Sous-Direction des Personnels Culturels et de Coopération (mouvement des personnels).**

Jean-Claude DUTHION, Chargé de mission :

- **Suivi géographique des dossiers de coopération linguistique, éducative et universitaire (analyse et synthèse de la politique de coopération linguistique et éducative : étude et évaluation de la programmation ; orientations budgétaires et thématiques ; concertation avec les agents du réseau ; coordination avec les responsables de la gestion) :**
 - Pays d'Europe Occidentale.
 - Pays d'Amérique du Nord.
 - Pays d'Extrême Orient et du Pacifique Sud.
- **Suivi thématique de la coopération linguistique :**
 - . **Place de l'enseignement du français dans les systèmes éducatifs.**
 - . **Formation initiale et continue des enseignants de français.**
 - . **Stages longs pour les formateurs étrangers.**

- . *Programmes et contenus d'enseignement.*
- . *Certifications.*
- . *Promotion de la langue française.*
- . *Choix et production de matériels pédagogiques.*
- . *Centres de ressources documentaires et d'information.*
- . *Liaison avec les intervenants spécialistes de français langue étrangère.*
- . *Liaison avec les Associations de professeurs de français langue étrangère et la Fédération Internationale de Professeurs de français.*

Roger FOLLIMI, **Chargé de mission :**

- Suivi géographique des dossiers de coopération linguistique, éducative et universitaire (analyse et synthèse de la politique de coopération linguistique et éducative : étude et évaluation de la programmation ; orientation budgétaire et thématiques ; concertation avec les agents du réseau, coordination avec les responsables de la gestion) :

- Pays d'Europe Centrale et Orientale.

- Liaison avec la Direction des Échanges Culturels et Artistiques et avec l'Alliance Française.

Bernard GOLDSTEIN, **Chargé de mission :**

- Suivi des dossiers de coopération linguistique, éducative et universitaire (analyse et synthèse de la politique de coopération linguistique et éducative : étude et évaluation de la programmation ; orientations budgétaires et thématiques ; concertation avec les agents du réseau, coordination avec les responsables de la gestion) :

- Pays d'Afrique anglophone :

- Suivi des programmes de coopération éducative et linguistique mis en œuvre dans le cadre multilatéral francophone.

- Suivi thématique de l'utilisation de nouvelles technologies en coopération linguistique et éducative :

. *Télématique, industries de la langue, enseignement assisté par ordinateur.*

. *Etablissement d'une banque de données pour la coopération linguistique et éducative.*

- Liaison avec le Ministère de la Coopération et du Développement.

Guy TREZIEUX, **Chargé de mission :**

- Suivi géographique des dossiers de coopération linguistique... :

. Pays d'Amérique Latine.

. Pays d'Asie du Sud et du Sud-est.

. Pays du Proche et Moyen-Orient.

- Liaison avec l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger.....

ANNEXE 7: *organigramme de la Sous-direction du Français (CID/CCF/F)*²¹³⁴:

Sous-directrice : Sophie LOVY, **Conseillère des Affaires étrangères.**

Bureau du plurilinguisme (CID/CCF/F1) :

Chef de bureau : Yannick RASCOUET, **Chargé de mission.**

Denis SORIOT, **Chargé de mission :**

- ***Départements universitaires d'études françaises et francophones et activités scientifiques.***

- ***Mutualisation des ressources pour l'enseignement du français sur objectifs dans les établissements du réseau.***

Pays : Afrique du Sud, Angola...

Bernard GILLMAN, **Chargé de mission :**

- ***Plurilinguisme européen.***

- ***Français dans les organisations internationales.***

Pays : Allemagne...

Ivan KABACOFF, **Secrétaire de Chancellerie :**

- ***Chargé de communication avec la Sous-direction.***

- ***Données statistiques.***

- ***Français dans les manifestations sportives.***

- ***Centre européen pour les Langues Vivantes de Graz.***

- ***Semaine de la française.***

Olivier TULLIEZ, **Secrétaire de Chancellerie :**

- ***Enseignements bilingues.***

- ***Français dans les entreprises.***

Astrid DESMARS, **Adjointe administrative :**

- ***Répertoire des centres de formation en France.***

- ***Formations pour enseignants étrangers de français.***

Bureau des solidarités francophones (CID/CCF/F2) :

Thèmes : ***solidarité, Francophonie, français, outil d'aide au développement, bi/multi, AEFÉ, audiovisuel éducatif, Technologie de l'information et de la communication, (TICE).***

Zones d'intervention : Afrique francophone, Asie du Sud-est, ANMO, Turquie, Afghanistan.

²¹³⁴ Document du 21 décembre 2006 (*DIPLONET*) offert par Monsieur RIGNAULT, Chargé de mission dans cette même Sous-direction, lors de notre visite à la Sous-direction du Français.

Chef du Bureau : Georges DIENER, **Chargé de mission.**

Paul PETIT, **Chargé de mission :**

- ***Promotion du français par les technologies, de l'information et de la communication.***

Pays : Algérie...

Paul ROMANOVITCH, **Chargé de mission :**

- ***Formation à distance.***

- ***FLAM.***

- ***Mission Laïque Française.***

- ***Programmes d'assistants de langues.***

- ***DELF et DALF,***

- ***Certifications.***

- ***Lecteurs.***

Pays : Cambodge....

Eliane DANIEL, **Chargée de mission :**

- ***Audiovisuel éducatif.***

Luc FABRE, **Chargé de mission :**

- ***Suivi de l'Agence pour l'Enseignement français à l'étranger (AEFE).***

- ***OIF.***

- ***AUF.***

Bureau des nouveaux publics pour le français (CID/CCF/F3) :

Thèmes : Nouveaux publics et nouveaux marchés pour le français, cours de français dans les établissements et les Alliances Françaises, Associations et concours.

Pays : Chine.....

Chef de bureau : Irène KIRSCH, **Chargée de mission.**

Cécile Poirier, **Chargée de mission :**

- ***Stagiaires de master FLE.***

Pays : Bangladesh...

Carine REMIK ADIM, Secrétaire de Chancellerie :

- ***Programme « Allons en France ».***

- ***Français précoce.***

- Théâtre et français.

Pays : Australie...

Daniel RIGNAULT, **Chargé de mission** :

- Plan pluriannuel « le français à la conquête de nouveaux publics ».

- Logiciel de cours des établissements culturels.

- FIPF.

Pays : Antigua et Barbuda....Colombie, Délégation Régionale des Pays Andins, Délégation Régionale Cône Sud.

Bureau des appuis logistiques (CID/CCF/F4)²¹³⁵.

Mis en place et aide des appuis logistiques ; procédures FSP ; programme FLAM.

ANNEXE 8 : *les budgets du programme 185 (2006-2008)*²¹³⁶.

2006 :

Nom et intitulé de l'action/sous-action	Titre II : dépenses de personnels	Titre III : dépenses de fonctionnement	Titre VI : dépenses d'interventions	Total pour 2006 :
Action 1 : animation du réseau	24 268 233 (22%)	4 696 088 (1%)	29 750 633 (48%)	31 934 954 (7%)
Action 2 : Langue et culture françaises	48 308 355 (57%)	31 683 141 (9%)	19 523 539 (31%)	99 515 035 (21%)
Action 4 : Échanges scientifiques, techniques et universitaires	18 007 578 (21%)	2 516 418 (1%)	13 385 266 (21%)	33 909 262 (7%)
Action 5 : Service public d'enseignement à l'étranger		316 750 110 (89%)		316 750 110 (65%)
Totaux :	90 584 166 (100%)	355 645 757 (100%)	62 659 438 (100%)	508 889 361 (100%)

2007 :

²¹³⁵ Bureau non signalé dans le document fourni par Monsieur RIGNAULT.

²¹³⁶ Projet de Loi de finance (PLF) 2008 « Action Extérieure de l'Etat ». Rubrique : « Crédits de paiement ». C'est nous qui avons ajouté les pourcentages correspondants aux chiffres indiqués dans le PLF. Les pourcentages en rouge représentent les proportions des actions en fonction des Titres. Les pourcentages en vert représentent les proportions des actions en fonction des totaux.

Nom et intitulé de l'action/sous-action	Titre II : dépenses de personnels	Titre III : dépenses de fonctionnement	Titre VI : dépenses d'interventions	Total pour 2007 :
Action 1 : animation du réseau	19 371 663 (22%)	2 743 948 (1%)		22 115 611 (5%)
Action 2 : Langue et culture françaises	50 933 797 (56%)	26 237 129 (8%)	33 332 336 (43%)	110 493 262 (23%)
Action 4 : Échanges scientifiques, techniques et universitaires	19 601 345 (22%)	1 963 086 (1%)	41 507 139 (54%)	63 071 570 (13%)
Action 5 : Service public d'enseignement à l'étranger		281 395 633 (90%)	2 040 000 (3%)	283 435 633 (59%)
Totaux :	89 906 805 (100%)	312 339 796 (100%)	76 869 475 (100%)	479 116 076 (100%)

2008 :

Nom et intitulé de l'action/sous-action	Titre II : dépenses de personnels	Titre III : dépenses de fonctionnement	Titre VI : dépenses d'interventions	Total pour 2008 :
Action 1 : animation du réseau	42 355 377 (45%)	30 661 621 (10%)		73 016 998 (15%)
Action 2 : Langue et culture françaises	37 168 888 (40%)		33 080 778 (44%)	70 249 666 (14%)
Action 4 : Échanges scientifiques, techniques et universitaires	13 731 182 (15%)		41 903 043 (56%)	55 634 225 (11%)
Action 5 : Service public d'enseignement à l'étranger		291 300 000 (90%)		291 300 000 (60%)
Totaux :	93 255 447 (100%)	321 961 621 (100%)	74 983 821 (100%)	490 200 889 (100%)

ANNEXE 9 : les EPT (*Equivalents Temps Plein Travaillé*).

En 2006²¹³⁷:

²¹³⁷ PLF 2006, op.cit.

ETPT autorisés en 2006	Titulaires et CDI (Administration Centrale)	Titulaires et CDI dans le réseau	CDD et VI	Recrutés locaux	Total
Action 01 : Animation du réseau	94	60		246	400
Action 02 : Langue et culture françaises			694		694
Action 03 ²¹³⁸ : Audiovisuel extérieur			13		13
Action 04 : Échanges scientifiques, techniques et universitaires			264		264
Totaux	94	60	971	246	1371

En 2008 (et évolutions)²¹³⁹ :

ETPT autorisés en 2008	Titulaires et CDI (Administration Centrale)	Titulaires et CDI dans le réseau	CDD et VI	Recrutés locaux	Total
Action 01 : Animation du réseau	161	95	149	240	645 (+ 61%)
Action 02 : Langue et culture françaises			471		471 (- 32%)
Action 03 : Audiovisuel extérieur					
Action 04 : Échanges scientifiques, techniques et universitaires			174		174 (- 34%)
Totaux	161 (+71%)	95 (+58%)	794 (-18%)	240 (stable)	1290 (- 6%)

ANNEXE 10 : les chiffres de la francophonie dans les Amériques latines (Amérique du Sud, centrale et Caraïbes):

²¹³⁸ Cette Action ne fait plus partie du programme 185, voir supra.

²¹³⁹ PLF 2008, op.cit.

Nombre de francophones, de français, d'étudiants de et en français en Amérique latine :						
Pays	Nombre de francophones ²¹⁴⁰	Francophones partiels	Nombre d'expatriés français (et variations entre sources) ²¹⁴¹	Nombre d'apprenants ²¹⁴²	Nombre d'apprenants ²¹⁴³	Population totale ²¹⁴⁴
Mexique	15000		15400/14315	38100	153600	108700891
Guatemala	1000	10000	700/772	2400	3840	12728111
Honduras	7000	15000	400/384	1300	1948	7483763
Salvador	600		650		4949	6948073
Nicaragua	1500		400/556	9200	10645	5795887
Costa Rica	5000		1492		245111	4133884
Panama	3000		500/668	12500		3242173
Total Amérique centrale	33 100	25 000* 2145	19 542/18 837	63 500*	410 093*	149 012 782
Cuba	1000		400/520	8300	3827	11270000
Saint-Domingue	12000	4000	1600/2619	440000	845000	9365818
Total Caraïbes	13000	4 000*	2000/3139	448300	849827	20635818
Colombie	50000/20000 ²¹⁴⁶		3452	31500	36000	44379598
Venezuela	20000		2200/4502	12500	26609	26023528
Équateur	5000		1400/1464	23000	18002	13755680
Pérou	7600		7600/2797	2500	37000	28674757
Bolivie	5000		909		76850	9119152
Brésil	30000	500000	16467		180830	190010647
Paraguay	1100		1100 ²¹⁴⁷ /1262	5800	4279	6669086
Uruguay	2000		2200/2127	12500	834	3460607
Argentine	18500	48650	20000/14283	250000	37499	40301927
Chili	10000		8563		88000	16284741
Total Amérique du Sud	149200/119300	548 650*	64 336/52 374	337 800*	505 903	334300125
Total Amérique latine (avec Brésil²¹⁴⁸)	195300/165200	577 650	85 878/74 350	849 600*	1 765 823*	50 3948 725

²¹⁴⁰ Sources :

. *La francophonie dans le monde*, op.cit (ou à défaut) :

. Institut de la francophonie : <http://sites.univ-provence.fr/francophonie/>

NOTA : les auteurs de ce site n'ont pas mentionné les dates ni les sources.

²¹⁴¹ Sources : Institut de la francophonie (*chiffres situés à gauche*) et *La francophonie dans le monde* (*chiffres situés à droite*).

²¹⁴² Sources :

. Institut de la francophonie : <http://sites.univ-provence.fr/francophonie/>

. Site MAEE : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/inscrits_pays_2007.pdf

²¹⁴³ *La francophonie dans le monde*, op.cit.

²¹⁴⁴ Wikipedia/CIA World Fact Book, http://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_des_pays_par_population

²¹⁴⁵ * = résultat partiel (*manque de données*).

²¹⁴⁶ Nos deux sources ne sont pas d'accord. Voici la présentation d'une de nos sources, *La Francophonie dans le monde* : « Colombie : 500 000 francophones (20 000 en 1997-1998) », op.cit., p 20.

²¹⁴⁷ Curieuse coïncidence entre le nombre de francophones et le nombre d'expatriés.

²¹⁴⁸ Le Brésil appartient au monde lusophone.

Pourcentages²¹⁴⁹ :

Nombre de francophones, de français expatriés, d'étudiants (de et en français) en Amérique latine (pourcentages) :						
Pays	Nombre de francophones	Francophones partiels	Nombre d'expatriés français	Nombre d'apprenants	Nombre d'apprenants	Population totale
Mexique	0,0138%	0,0000%	0,0014%	0,0351%	0,1413%	100.0000%
Guatemala	0.0079%	0.0786%	0.0058%	0.0189%	0.0302%	100.0000%
Honduras	0.0935%	0.2004%	0.0052%	0.0174%	0.0260%	100.0000%
Salvador	0.0086%		0.0094%		0.0712%	100.0000%
Nicaragua	0.0259%		0.0117%	0.1587%	0.1837%	100.0000%
Costa Rica	0.1210%		0.0361%		5.9293%	100.0000%
Panama	0.0925%		0.0180%	0.3855%		100.0000%
Total Amérique centrale	0.0222%	0.0168%	0.0129%	0.0426%	0.2752%	100.0000%
Cuba	0.0089%		0.0041%	0.0736%	0.0340%	100.0000%
Saint-Domingue	0.1281%	0.0427%	0.0225%	4.6979%	9.0222%	100.0000%
Total Caraïbes	0.0630%	0.0194%	0.0124%	2.1724%	4.1182%	100.0000%
Colombie	0.0789%		0.0778%	0.0710%	0.0811%	100.0000%
Venezuela	0.0769%		0.0129%	0.0480%	0.1022%	100.0000%
Équateur	0.0363%		0.0104%	0.1672%	0.1309%	100.0000%
Pérou	0.0265%		0.0181%	0.0087%	0.1290%	100.0000%
Bolivie	0.0548%		0.0100%		0.8427%	100.0000%
Brésil	0.0158%	0.2631%	0.0087%		0.0952%	100.0000%
Paraguay	0.0165%		0.0177%	0.0870%	0.0642%	100.0000%
Uruguay	0.0578%		0.0625%	0.3612%	0.0241%	100.0000%
Argentine	0.0459%	0.1207%	0.0425%	0.6203%	0.0930%	100.0000%
Chili	0.0614%		0.0526%		0.5404%	100.0000%
Total Amérique du Sud	0.0402%	0.1641%	0.0175%	0.1010%	0.1513%	100.0000%
Total Amérique	0.0358%	0.1146%	0.0159%	0.1686%	0.3504%	100.0000%

Pourcentages (sans décimales²¹⁵⁰):

²¹⁴⁹ Ce tableau présente les pourcentages correspondant aux chiffres du tableau précédent.

²¹⁵⁰ Tout utile que soit le tableau précédent pour évaluer le rapport : population du pays/nombre de francophones, il était indispensable de supprimer les décimales. C'est pourquoi nous proposons, à la suite, un deuxième tableau montrant le rapport inverse. C'est-à-dire que sur 7247 Mexicains, un seul est francophone.

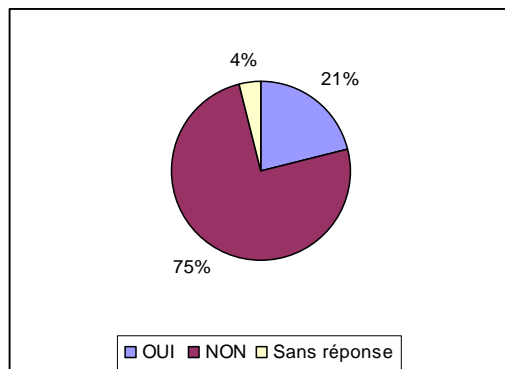
Nombre de francophones, de français expatriés, d'étudiants en Amérique latine (%sans décimales)					
Pays	Nombre de francophones	Francophones partiels	Nombre d'expatriés français	Nombre d'apprenants	Nombre d'apprenants
Mexique	7247		72467	2853	708
Guatemala	12728	1273	17294	5303	3315
Honduras	1069 (3)	499	19091	5757	3842
Salvador	11580		10689		1404
Nicaragua	3864		8549	630	544
Costa Rica	827 (2)		2771		17
Panama	1081(4)		5552	259	
Total Amérique centrale	4502	5961	7766	2347	363
Cuba	11270		24500	1358	2945
Saint-Domingue	780 (1 ²¹⁵¹)	2341	4441	21	11
Total Caraïbes	1587	5159	8033	46	24
Colombie	1268 (5)		1285	1409	1233
Venezuela	1301 (6)		7766	2082	978
Équateur	2751		9619	598	764
Pérou	3773		5514	11470	775
Bolivie	1824		10032		119
Brésil	6334	380	11539		1051
Paraguay	6063		5647	1150	1559
Uruguay	1730		1600	277	4149
Argentine	2178	828	2351	161	1075
Chili	1628		1902		185
Total Amérique du Sud	2490	609	5729	990	661
Total Amérique	2796	872	6290	593	285

ANNEXE 11 : enquête «Eurobaromètre» sur les Européens et leurs langues²¹⁵².

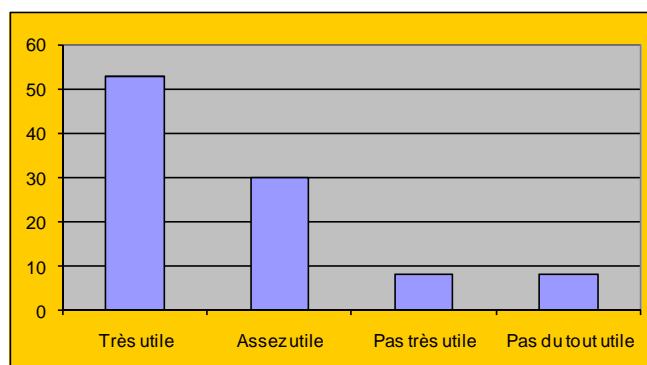
²¹⁵¹ Classement des pays en fonction du nombre de francophones.

²¹⁵² Enquête réalisée, en 2005, auprès de 28 694 européens. Site de la Commission européenne. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf

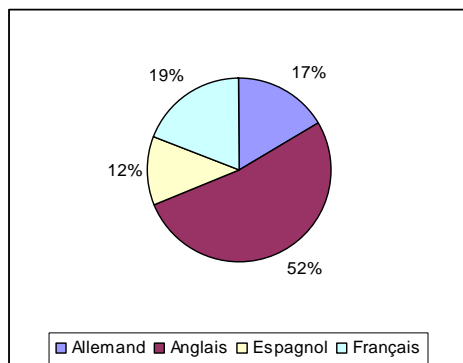
Question QA8 : envisagez-vous de commencer à apprendre une autre langue ou d'améliorer vos compétences linguistiques dans l'année à venir ?



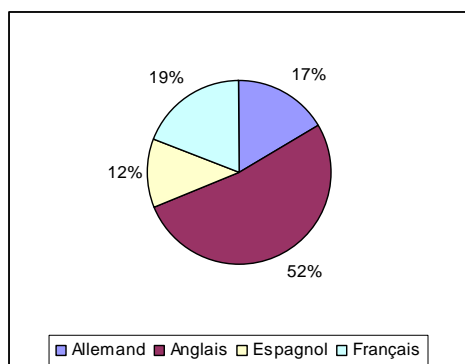
Question QA1 : pensez-vous que connaître des langues autres que votre langue maternelle est, ou pourrait être, très utile, assez utile, pas très utile ou pas du tout utile personnellement ?



Question QA2 : à l'exception de votre langue maternelle, quelles sont les deux langues qu'il est le plus utile de connaître pour votre développement personnel et pour votre carrière ?

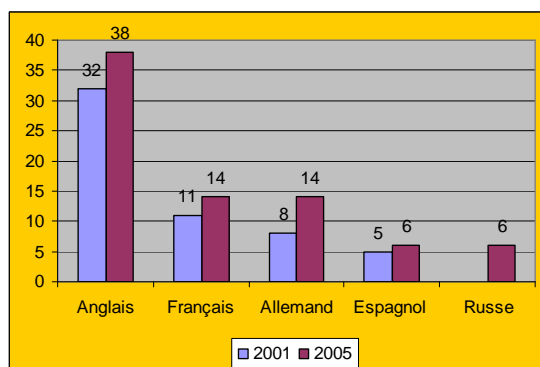


Question QA2b : à l'exception de votre langue maternelle, quelles sont les deux autres langues que vous souhaiteriez que les enfants apprennent ?



Question D48T : quelle autre langue maîtrisez-vous suffisamment pour soutenir une conversation ?

Voici un tableau qui représente les résultats comparatifs entre 2001 et 2005 (en pourcentages) :



Quels sont les pays où le français se diffuse le mieux (où cette langue est la plus utilisée) ?

- Luxembourg : **90%**.
- Grande Bretagne : **23%**.
- Irlande : **20%**.

Quels sont les pays où l'allemand se diffuse le mieux ?

- Slovaquie (**32%**).
- République Tchèque (**28%**).
- Hongrie (**25%**).

ANNEXE 12 : les plans de relance du français²¹⁵³ :

Le plan pluriannuel pour le français en Europe

Pour que le français demeure une langue de communication internationale, sa place doit être renforcée au sein des institutions européennes. La France a signé en 2002, avec la Communauté française de Belgique, le Grand-duché du Luxembourg et l'Organisation internationale de la Francophonie, un **Plan pluriannuel d'action pour le français en Europe**. Le maintien de la place du français passe, en effet, par son apprentissage par les fonctionnaires non-francophones des Etats membres appelés à siéger à Bruxelles. Le budget alloué en 2007 à ces actions s'élève, au plan multilatéral, à 2,3 millions d'euros dont 2.2 millions d'euros affectés par la France au programme de l'OIF et près de 360.000 euros pour les programmes bilatéraux du ministère des Affaires étrangères. Au total, quelque **11 000 formations** (cours de français sur 9 mois) ont été organisées pour des diplomates, fonctionnaires et journalistes accrédités, ainsi que des sessions sur les questions européennes et internationales comprenant également des séminaires et conférences-débats. Plus de 300 opérations auront été réalisées dans 24 pays de l'UE.

Sur un plan bilatéral, le ministère des Affaires étrangères et européennes finance l'organisation de stages de formation en français destinés à des hauts fonctionnaires de la République tchèque qui assurera la présidence de l'U.E. en 2009. Il s'agit de conférences sur les positions françaises dans la construction européenne assurées par le Centre des études européennes de l'École nationale d'Administration. De même, il contribue financièrement aux formations de fonctionnaires assurées par l'Alliance Française de Bruxelles, qui compte plusieurs milliers d'inscrits chaque année et prend en charge la formation individuelle à la langue française de hauts responsables des institutions européennes. Il cofinance avec les pays partenaires la formation en français des fonctionnaires des pays voisins de l'Union européenne (Albanie, Bosnie-Herzégovine, ARY de Macédoine, Moldavie, Monténégro, Serbie, Ukraine). Le ministère participe également au financement d'un cours pour jeunes diplomates et fonctionnaires d'Europe du Sud-est et de l'Est organisé par l'Académie diplomatique de Vienne et, dans la perspective de la présidence française de l'Union européenne, de cours de français diplomatique à l'OSCE et à l'ONU à Vienne pour les diplomates des nouveaux Etats membres de l'Union européenne.

Le plan de relance de la langue française.

Le plan de relance pour le français a été annoncé en 2006 par le ministre des Affaires étrangères et le secrétaire d'Etat à la coopération et à la francophonie. Il comprend notamment un volet de soutien à la création de pôles de référence pédagogiques au Maghreb pour la formation des maîtres. L'avenir de la langue française au Maghreb est l'une des priorités du Plan de relance pour le français, partant du constat d'un grave déficit d'enseignants compétents en français. Au Maroc, en Algérie et en Tunisie, les besoins de remise à niveau des maîtres en fonction, souvent recrutés à minima, et de rénovation des instruments de formation des futurs enseignants appellent un appui d'envergure à la réforme, notamment dans le secteur de l'enseignement primaire qui paraît prioritaire, sans que doive être négligé le secondaire (enseignement du français et en français). L'articulation avec l'enseignement supérieur, lieu de la formation initiale des enseignants, est également considérée. Cette initiative s'est traduite par la création de pôles pédagogiques de référence pour la formation des maîtres sur les moyens du Fonds de Solidarité Prioritaire (FSP), utilisés à hauteur de 7.6 millions d'euros sur trois ans, dans trois projets distincts, pour une action ambitieuse, pluriannuelle et partenariale : trois pôles régionaux pilotes au Maroc, trois Écoles Normales Supérieures (ENS) en Algérie, un pôle national de formation et de recherche pédagogique à Tunis. Trois axes sont traités conjointement : la formation initiale des futurs enseignants, à partir d'institutions nationales réformées ; la formation continue et la formation de formateurs et de cadres éducatifs (inspecteurs), afin d'assurer la pérennité et la démultiplication des actions ; la création de centres de ressources pédagogiques pour le renouvellement des contenus, des pratiques et des cursus, et pour l'amélioration de l'environnement culturel francophone (en favorisant des réseaux de compétences culturelles autour de l'écrit, de l'image ou des nouvelles

²¹⁵³ Rapport BEN GUIGA, op.cit.

technologies). Ces trois projets sont de nature à améliorer la qualité des enseignements, à garantir l'avenir de la langue française au Maghreb et à en faire un outil de développement particulièrement adapté au contexte linguistique et éducatif de la région.

Le plan triennal de formation de 10 000 professeurs de français

Le plan triennal de formation de 10 000 professeurs dans le monde a pour objectif le renouvellement du corps enseignant et des pratiques pédagogiques, la modernisation de l'image et de l'attractivité de notre langue, notamment en Afrique, en Asie et dans les pays émergents. Il a été financé en 2007 : - de 500 000 euros pour les pays de la zone de solidarité prioritaire (ZSP) sur le financement du fonds de solidarité prioritaire mobilisateur « Plan de relance du français » (budget total sur 3 ans 2,7 millions d'euros) ; - de 200 000 euros (programmes 185 et 209) pour les pays hors de la zone de solidarité prioritaire sur crédits centraux. L'opération « Profs-en-France », initiée en 2007, permet à 100 enseignants de bénéficier d'un séjour en France de formation de haut niveau autour de composantes culturelles, linguistiques, de gestion de projet et de communication. Les enseignants sont sélectionnés par les postes et leurs partenaires sur des critères d'excellence et leur potentiel démultiplicateur de la formation. L'opération s'adresse aux grands pays émergents du programme 209, considérés comme prioritaires : Afrique du Sud, Brésil, Mexique en 2007, Chine, Inde, Indonésie en 2008. Le budget pour l'édition 2007 s'élève à 320 000 euros sur crédits centraux.

Le programme FLAM

Initié en 2001, l'objectif général du programme Français Langue maternelle (programme FLAM) est de permettre à des enfants français expatriés de conserver la pratique de la langue française. Ce programme se définit, plus précisément, comme un soutien à des cours de langue et de culture françaises, dispensés de manière complémentaire à des enfants français ou binationaux, scolarisés dans un établissement local. Ces cours de langue et de culture françaises sont organisés pour un effectif minimum de 10 élèves français, dans le cadre d'une association officiellement constituée et habilitée à demander, recevoir et gérer une subvention. Ce programme a bénéficié en 2007 d'une enveloppe de 309 250 euros, soit un montant sensiblement supérieur à celui de 2006, qui était de 240 000 euros et à celui de 2005, qui était de 230 000 euros. **Pour un financement dérisoire, l'impact du programme est très positif pour votre rapporteur.** Au terme de la sixième année d'existence de ce programme, le ministère des Affaires étrangères a souhaité procéder à son évaluation. Il ressort de cette étude que, apprécié par les familles, ce programme est encore insuffisamment connu. Il ne touche qu'une proportion modeste des Français de l'étranger. Les services consulaires pourraient utiliser toutes les occasions pour contribuer à mieux faire connaître FLAM : affichettes et brochures dans les salles d'attente, information donnée lors des entretiens individuels - que ce soit au poste même ou lors des tournées consulaires - mention régulière de l'existence des associations FLAM (ou de la procédure administrative conduisant à leur création) aussi bien sur les lettres périodiques des consulats que sur leur site Internet (ou celui de l'Ambassade).

ANNEXE 13 : *les entreprises multinationales en Colombie*²¹⁵⁴.

Services financiers et assureurs :

France : néant

Belgique : néant

Canada : néant

Suisse : 3

Etats-Unis : 6 entreprises

Grande-Bretagne : 4 entreprises

Allemagne : 2

Chimie et pharmacie :

²¹⁵⁴ SEMANA, numéro 278, octobre 2006, pp 96-97.

France : 2
Belgique : néant
Canada : néant
Suisse : 4
Etats-Unis : 13
Grande-Bretagne : 3
Allemagne : 6

Pétrole :

France : 4
Belgique : néant
Canada : 4
Suisse : néant
Etats-Unis : 5
Grande-Bretagne : 3
Allemagne : néant

Electricité :

« Groupe *francophone* » : néant
« Groupe *anglophone* » : néant
Allemagne : 1

Agriculture :

France : néant
Belgique : néant
Suisse : 4
Canada : 1
Etats-Unis : 6
Grande-Bretagne : 1
Allemagne : néant

Industrie :

France : 4
Belgique : 1
Suisse : 1
Canada : 3
Etats-Unis : 17
Grande-Bretagne : 3
Allemagne : 12

Mines :

France : néant
Belgique : néant
Suisse : 1
Canada : 1
Etats-Unis : 2
Grande-Bretagne : 1
Afrique du Sud : 1
Allemagne : néant

Information et communication :

France : 1
Belgique : 1
Suisse : néant

Canada : 1
Etats-Unis : 12
Grande-Bretagne : néant
Allemagne : 2

Commerce :

France : 2
« Groupe *anglophone* » : néant
Allemagne : néant

Transport :

France : 1
Belgique : néant
Suisse : 3
Canada : 1
Etats-Unis : 5
Grande-Bretagne : 1
Allemagne : néant

Hôtel-Tourisme :

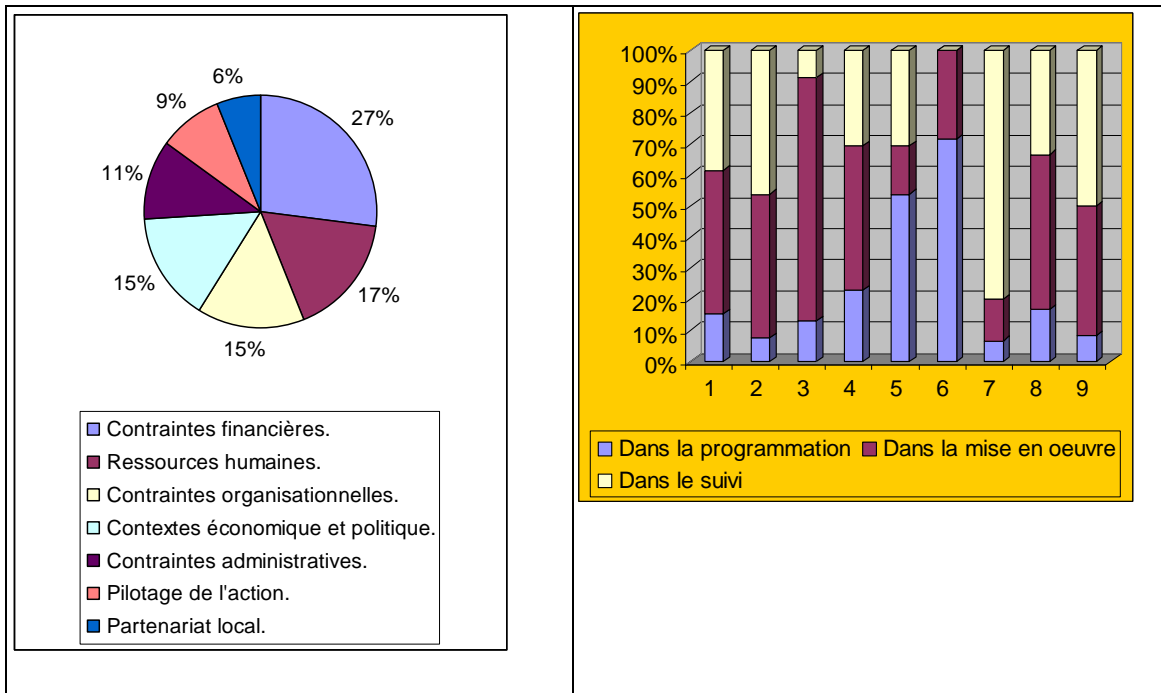
France : 1
Belgique : néant
Suisse : néant
Canada : néant
Etats-Unis : 3
Grande-Bretagne : 3
Allemagne : néant

ANNEXE 14: *les contraintes et les difficultés dans les fonctions d'ACPF*²¹⁵⁵
²¹⁵⁶ :

²¹⁵⁵ *Le profil de compétence de l'Attaché linguistique*, Etat provisoire de l'enquête du CEPEC International (Centre d'Études Pédagogique pour l'Expérimentation et le Conseil) enquête effectuée à la demande du MAEE, 1994.

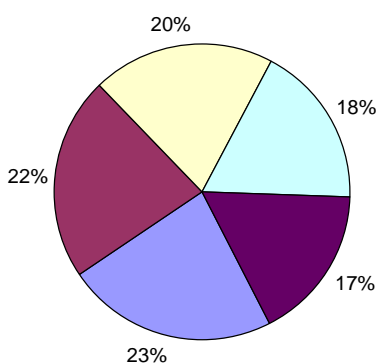
²¹⁵⁶ **Légende :**

- 1 : la traduction d'objectifs opérationnels en actions.
- 2 : les relations partenariales.
- 3 : la recherche en ressources humaines.
- 4 : la répartition, la reconnaissance des responsabilités.
- 5 : l'analyse de contextes
- 6 : la recherche de ressources financières.
- 7 : la formation.
- 8 : l'organisation.
- 9 : la gestion, le management.



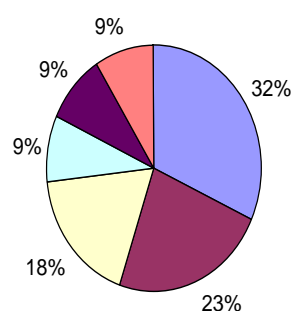
ANNEXE 15 : les compétences professionnelles de l'ACPF²¹⁵⁷ :

²¹⁵⁷ *Le profil de compétence de l'Attaché linguistique, op.cit.*



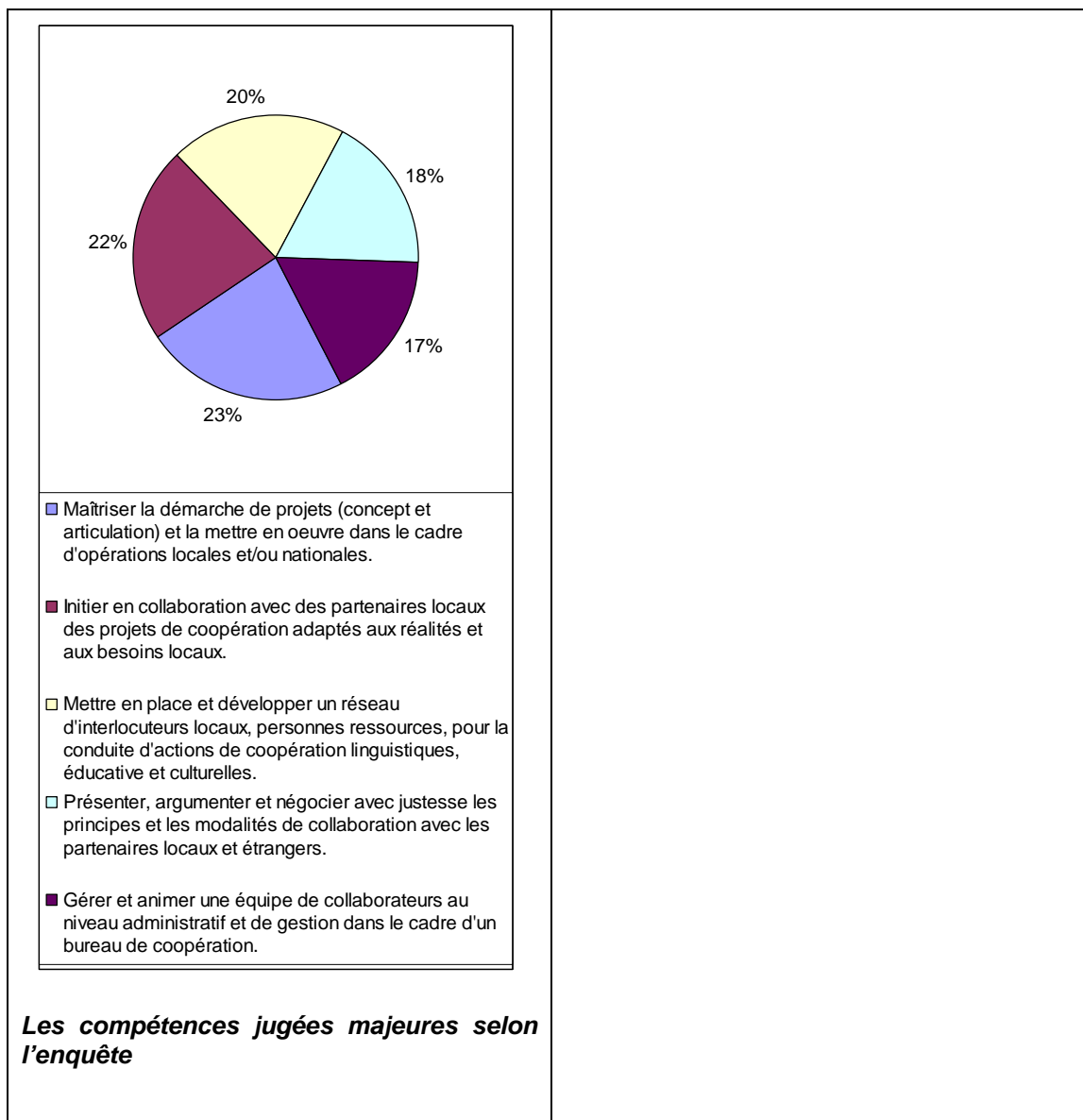
- Maîtriser la démarche de projets (concept et articulation) et la mettre en oeuvre dans le cadre d'opérations locales et/ou nationales.
- Initier en collaboration avec des partenaires locaux des projets de coopération adaptés aux réalités et aux besoins locaux.
- Mettre en place et développer un réseau d'interlocuteurs locaux, personnes ressources, pour la conduite d'actions de coopération linguistiques, éducative et culturelles.
- Présenter, argumenter et négocier avec justesse les principes et les modalités de collaboration avec les partenaires locaux et étrangers.
- Gérer et animer une équipe de collaborateurs au niveau administratif et de gestion dans le cadre d'un bureau de coopération.

Compétences professionnelles jugées mineures par les Attachés linguistiques



- Analyse des systèmes éducatifs.
- Développement de nouvelles stratégies (projets, négociations...).
- Développement et actualisation des sources d'information.
- Approfondissement des connaissances en géopolitique.
- Nécessité d'une formation permanente.
- Contact avec des partenaires nationaux et internationaux.

Les nouvelles compétences professionnelles selon l'enquête



ANNEXE 16: *Les questions évaluatives : coopérations linguistique, éducative et universitaire*²¹⁵⁸.

Première série de questionnements :

Quelles appréciations peut-on porter sur les dispositifs et les modalités des coopérations linguistiques et éducatives au regard des objectifs de la politique éducative et linguistique poursuivis dans les pays concernés et dans les instances internationales ?

- Ces coopérations linguistiques et éducatives ont-elles fonctionné globalement de manière satisfaisante ?
- Ont-elles répondu aux principaux enjeux des pays de la zone, d'un point de vue interne à chaque pays et dans le cadre de leurs relations extérieures ?
- Ont-elles été mises en œuvre au moindre coût (*l'efficacité sera mesurée indépendamment des effets de visibilité*) ?
- Quelles sont les articulations de ces coopérations avec les interventions des autres bailleurs de fonds ?
- Les choix opérationnels s'avèrent-ils pertinents par rapport aux enjeux généraux de la coopération (*objectifs, stratégies sectorielles, opérateurs, secteurs, publics-cibles, types d'intervention*) ?

²¹⁵⁸ *La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'Union européenne (1995-2005), op.cit., 2007.*

- Les coopérations linguistiques se sont-elles adaptées aux orientations globales et aux changements institutionnels dans les pays considérés ?
- Ont-elles pris en compte les axes stratégiques déterminés par les autorités des pays concernés ?
- Se sont-elles dotées, secteurs par secteurs, d'indicateurs de pilotage et d'évaluation ?
- Peut-on parler d'une politique de coopération linguistique et éducative dans cette zone ou de politiques différentes (*c'est-à-dire sous-tendues par des lignes forces qui les unissent ?*) ?

À cause de la nature des instruments de coopération sollicités ? des objectifs poursuivis ? des opérateurs concernés ?

- Comment cette ou ces politiques ont-elles servi les intérêts français dans cette région (*économiques, politiques, et éducatifs*) ?

Les pays cibles de cette évaluation sont tout à la fois des pays en forte mutation avec lesquels la France a entendu construire un partenariat privilégié dans la perspective de l'Union élargie dans le cadre de laquelle ils devaient renforcer leur compétitivité.

Résultats quantitatifs et qualitatifs :

Quelles conclusions se dégagent de l'analyse qualitative et quantitative de nos coopérations linguistiques et éducatives sur la période considérée ? A-t-on atteint les objectifs assignés dans les documents de programmation et dans les projets COCOP ?

Rétrospective, cette évaluation s'attachera à élaborer des tableaux d'indicateurs spécifiques et pertinents, exploitables pour justifier des moyens mobilisés pendant cette période (*enseignement précoce, classes bilingues, départements d'études françaises, filières francophones, formation des fonctionnaires, formation des professeurs de français*).

Des grilles et outils d'analyse seront proposés. Ils pourront être utilisés ultérieurement par le Département pour le suivi de notre dispositif de coopération dans ces pays.

Pays en forte mutation :

Quelle a été l'adaptation et la capacité d'adaptation de la coopération linguistique et éducative à l'évolution des sociétés concernées (*institutionnelle, économique, sociale, culturelle*) ? Comment nos coopérations linguistiques et éducatives ont-elles pris en compte les problèmes démographiques rencontrés dans ces pays, tant au niveau des cohortes d'élèves et de la baisse des effectifs que de la composition du corps enseignant et de son renouvellement ?

Face au souhait des partenaires européens, tant du secteur public que privé, de travailler à la rénovation de leurs structures sociales, économiques et politiques en vue de leur adhésion, les coopérations linguistiques et éducatives ont-elles contribué au renforcement des capacités administratives de ces pays ?

Le renforcement des capacités des administrations et des collectivités territoriales des pays concernés a-t-il fait l'objet d'interventions spécifiques de notre coopération linguistique et éducative ? La nature du partenariat dans les actions de coopération a-t-elle évolué ?

Pays pour un partenariat privilégié :

Les associations des professeurs de français, la Fédération Internationale des Professeurs de français, et les autres interlocuteurs francophones ont-ils été impliqués (et si oui, comment ?) dans la perspective d'une politique de diffusion de la langue française et du développement du plurilinguisme dans les sociétés concernées ? En quoi la politique linguistique et éducative a-t-elle favorisé le dialogue interculturel dans une perspective européenne ?

Est-ce que la francophonie concourt à l'ouverture de l'espace linguistique ?

La sélection et le dispositif de suivi, à leur retour, des étudiants et boursiers ayant étudié en France sont-ils efficaces ? Des solutions efficaces pour animer et fidéliser ces réseaux d'anciens boursiers du gouvernement français ont-elles été élaborées ?

Comment les coopérations linguistiques et éducatives ont pris en compte les tensions régionales ?

Futurs pays de l'UE :

La coopération linguistique et éducative française a-t-elle favorisé **l'intégration** de ces pays dans la région, au niveau du continent européen, et dans la zone francophone plus largement ? **Les programmes spécifiques dédiés à la formation linguistique des fonctionnaires et des diplomates (depuis 1992) ont-ils remporté le succès escompté ? Ont-ils atteint leurs cibles ?** Les personnes ont-elles été bien formées ? Ont-elles utilisé dans leur pratique professionnelle les savoir faire acquis ? Quelle est l'évolution, sur la période considérée, de l'utilisation de la langue française lors des négociations dans les groupes de travail à la Commission? (*à traiter en liaison avec la Représentation Permanente de la France à Bruxelles*).

Pays à la compétitivité renforcée :

Les coopérations linguistiques et éducatives françaises ont-elles tenu compte des changements économiques intervenus durant la décennie ?

Les préoccupations des secteurs privés ont-elles été prises en considération ?

Deuxième série de questionnements :

1) Dans quelle mesure la (les) stratégie(s) de la (les) coopération(s) linguistique(s) et éducative(s) françaises - en particulier en ce qui concerne la répartition sectorielle, le niveau, le montant des interventions, le choix des instruments et les cibles des bénéficiaires - ont été adaptées pour (i) répondre aux priorités exprimées par les gouvernements concernés, et (ii) répondre aux besoins des pays²¹⁵⁹?

2) Dans quelle mesure les interventions de la coopération française dans le domaine de l'enseignement scolaire et universitaire ont-elles permis d'accroître la qualité des enseignements et de l'école et d'améliorer les capacités de pilotage et d'évaluation au niveau central et décentralisé de l'éducation²¹⁶⁰?

Quelle efficacité a pu avoir la coopération en matière éducative au niveau des certifications (*diplômes en partenariat international, reconnaissance de certains établissements nationaux remplissant des critères spécifiques, dispositifs de reconnaissance d'enseignements bilingues...*) au bénéfice de la place de la langue française dans le système éducatif ? Les contextes linguistiques et de réforme ont-ils été pris en compte et comment ? L'offre de formation des cadres du système éducatif a-t-elle été rationnellement engagée? Comment les actions de formation à destination des décideurs en matière éducative ont-elles été articulées avec celles menées par des bailleurs de fonds multilatéraux et européens ? Quels critères et indicateurs ont été utilisés pour identifier les bénéficiaires de ces actions eu égard à celles mises en œuvre à l'échelon local ? Quelle place a été donnée à l'utilisation et la promotion des TICE par la ou les coopérations linguistiques et éducatives dans les différents champs des systèmes éducatifs (*scolaire, universitaire, expertise éducative*) ?

3) Comment la politique de coopération linguistique et éducative a-t-elle contribué à l'amélioration du pilotage du système éducatif de ces pays et participé à l'enracinement du français au niveau plus local ? Dans quelle mesure les interventions de la coopération française dans le domaine de la coopération linguistique et éducative ont-elles contribué (i) au transfert de moyens et de compétences vers les niveaux régionaux et communaux, (ii) à améliorer la conduite des politiques éducatives au niveau des entités décentralisées et (iii) à la participation effective de la communauté éducative et plus globalement de la société civile aux affaires locales ? Quelles actions de sensibilisation ont été conduites à destination des publics hors système scolaire, pour quels impacts ? Dans quelle mesure se sont-elles appuyées sur les réseaux français (*consulats d'influence, communauté française locale, entreprises françaises...*) ou francophones ?

²¹⁵⁹ La question 1 porte sur le critère de la pertinence (voir supra).

²¹⁶⁰ Les questions 2 à 9 portent sur les critères d'efficacité, d'impact et de durabilité.

4) Comment les interventions françaises à destination des départements d'études françaises ont – elles contribué à accroître la qualité des enseignements universitaires, renforcer leur légitimité académique, développer leurs capacités de recherche et ainsi favoriser leur attractivité ? Quel est le type et la nature des interventions françaises en la matière ? Quelle articulation ont-elles favorisée notamment avec les centres universitaires de langue dans les universités de certains pays ou les autres départements universitaires ? Par quels outils innovants a été encouragé le développement de cursus destinés à la formation initiale et continue des professeurs de français ? Quelle interdisciplinarité pour quels objectifs a été recherchée par la coopération à destination des départements d'études françaises ? La coopération au niveau des départements d'études françaises a-t-elle contribué à l'intégration dans l'espace européen de la recherche ? La coopération linguistique et éducative française a-t-elle explorée les voies de la recherche sur la langue française en partenariat avec les Départements d'études françaises ? Si oui, lesquelles ? Quels outils de financement, publics, privés, bi ou multilatéraux, ont été mobilisés pour aider les départements d'études françaises à développer la recherche sur la langue française ? Quelles conclusions retenir de l'étude des viviers dans lesquelles recrutent les départements d'études ? (*Idem pour les débouchés*) Quelles évolutions peuvent être constatées dans l'organisation de leur curricula [*développement de l'interdisciplinarité ? développement de cursus en prestation de service au bénéfice d'autres formations ? développement de quels secteurs de recherche (pédagogique, recherche...)*] ? Pour quel avenir à moyen terme en Europe centrale et orientale ?

5) Quelles conclusions retenir d'une étude des dispositifs d'enseignement bilingue des pays concernés dans une perspective à moyen terme ? Viviers de recrutement, débouchés, plus-value retirée par les élèves, curricula, contenus et validation des enseignements ? Les moyens engagés par les coopérations linguistiques et éducatives ont-ils répondu aux attentes des acteurs des communautés éducatives (*élèves, parents, professeurs*) et des autorités éducatives concernées ? Dans quelle mesure, ces moyens ont-ils participé à l'augmentation de la qualité des enseignements bilingues et selon quels indicateurs ?

6) Comment les coopérations linguistiques et éducatives ont-elles pensé les actions de démultiplication pour une plus large audience des actions menées, avec quelle efficacité (*création de réseau de formateurs de formateurs ? utilisation des réseaux de formations continues ? utilisation des TICE ? Production et mutualisation d'outils et de ressources ?*) ? Quelle utilisation des relais locaux a été faite, pour quelles actions ? Quelle a été la place donnée à la dimension régionale en matière de coopération linguistique et éducative ? Quel cadre régional s'est avéré pertinent, pour quel type d'action ?

7) Comment la promotion de la langue française a-t-elle servi les objectifs du développement du plurilinguisme dans les systèmes éducatifs locaux et réciproquement ? Comment cette promotion s'est-elle placée en amont des grandes réformes vécues par les systèmes éducatifs locaux (*introduction d'une deuxième langue dans le système éducatif, développement de l'enseignement précoce des langues, développement de l'enseignement bilingue*) ? Comment a-t-elle été conduite et articulée par rapport aux efforts de nos partenaires institutionnels, associatifs (*association des professeurs de français, associations francophones...*) et économiques (*entreprises françaises*) ? Quelle mobilisation de quels concepts liés à la francophonie est venue en appui à la promotion du français ?

8) Dans quelle mesure les interventions de la coopération française dans le domaine linguistique et éducatif ont favorisé le respect des engagements internationaux des pays concernés en faveur du développement du plurilinguisme et de la mise en place de deux langues étrangères dans les systèmes éducatifs locaux ? La coopération française en matière linguistique et éducative contribue-t-elle à constituer une administration performante pour les questions européennes ? Comment et à partir de quand cette coopération a-t-elle pris en compte les nouveaux enjeux que constituent la place du français au sein des institutions européennes, la place d'opérateurs français dans les jumelages européens ou la formation des fonctionnaires des nouveaux pays membres ? Quelle complémentarité s'est mise en place entre les actions de formation conduites par les cours de langue des Instituts, avec celles de la coopération éducative et linguistique ou les interventions en matière institutionnelle et administrative pilotées tant par les SCAC qu'au niveau politique des chancelleries ? Quelle mobilisation des acteurs francophones a-t-elle suscité ?

9) Quelles conclusions retenir de l'étude des viviers dans lesquels recrutent d'une part les filières professionnelles à enseignement renforcé de français de l'enseignement secondaire, d'autre part les filières universitaires francophones existantes dans certains pays ? (*Idem pour les débouchés*) Comment ont été conduites les actions dans le domaine de la formation professionnelle en français ?

Quelle plus-value apporte la présence d'une ou de filière(s) francophone(s) dans le paysage universitaire dans son ensemble ?

10) Comment ces interventions au titre de la coopération linguistique et éducative ont-elles mobilisé les autres éléments du dispositif, notamment comment les cours de langue dispensés dans les établissements culturels (*Instituts et Alliances Françaises*), et les écoles françaises de l'AEFE ont-ils été engagés ? Quelle politique avec quels outils de pilotage et d'évaluation a pu être conduite par les responsables des structures de cours des établissements culturels qui est venue en complément des actions conduites dans le domaine de la coopération linguistique et éducative ? Autour de quels objectifs (*linguistiques, éducatifs..*) ? Quelles synergies ont pu s'observer et quelles perspectives peuvent se dégager ?²¹⁶¹

11) Dans quelle mesure les modalités de mise en œuvre des interventions de la coopération française [(*ressources, instruments financiers, procédures et cadre réglementaire (commissions mixtes, autres types d'accord)*)] ont-elles facilité la réalisation des objectifs visés²¹⁶²?

12) Dans quelle mesure les interventions de la coopération française ont-elles été établies et mises en œuvre en concertation avec les autres bailleurs de fonds dans un souci de cohérence, de complémentarité et de coordination²¹⁶³?

ANNEXE 17: les indicateurs utilisés dans les directions thématiques du MAEE :

²¹⁶¹ La question 10 est transversale.

²¹⁶² Critère d'efficacité.

²¹⁶³ Critère de cohérence.

	DCCF ²¹⁶⁴	DATC ²¹⁶⁵	DCSUR ²¹⁶⁶
Indicateurs d'activité	Bibliothèques/médiathèques : . nombre de consultations sur place . Nombre d'emprunts . Nombre d'animations Formation : . Formations réalisées (<i>en heures-stagiaires</i>)	Audiovisuel : . Nombre de spectateurs . Nombre de manifestations	Indicateurs génériques : . Nombre de doctorants formés . Nombre d'échanges de chercheurs
Indicateurs de résultats	Bibliothèques : . Nombre d'inscriptions Formations : . Nombre de stagiaires ayant validé leur formation ou ayant été diplômés Publication : . Nombre de livres édités ou coédités par le projet Cours de français : . Nombre de personnes ayant obtenu une certification	Audiovisuel : . Augmentation du nombre d'opérations menées entre le bénéficiaire et les pays voisins . Augmentation de la circulation des œuvres en diffusion nationale et internationale	Indicateurs génériques : . Nombre de DEA et de thèses réalisées . Nombre de publications communes . Création de programmes post-doctorat
Indicateurs d'efficacité	Indicateur générique : . Respect du chronogramme . Taux d'exécution du projet Bibliothèques : . Nombre de prêts par lecteur . Nombre de lecteurs empruntant plus de X livres par an	Indicateur générique : . Public-cible de la manifestation/public total	
Indicateurs d'efficience	Bibliothèque : . Coût du livre par lecteur Cours de français : . Coût net des cours par personne . Nombre de personnes certifiées/coût total des cours	Indicateur générique : Coût par personne de la manifestation	
Indicateurs d'impact	Soutien aux politiques éducatives : . Progression du taux de scolarisation lié au projet . Nombre d'étudiants du pays bénéficiaire accueillis dans l'OCDE grâce au projet Cours de français : . Nombre des personnes pratiquant le français deux ans après avoir obtenu une certification	Audiovisuel : . Augmentation des investissements culturels étrangers privés dans le pays . Augmentation des fonds internationaux levés pour la production cinématographique locale par le Ministère concerné Art : . Augmentation du nombre d'œuvres artistiques locales	

²¹⁶⁴ Direction de la Coopération Culturelle et du Français.

²¹⁶⁵ Direction de l'Audiovisuel extérieur et des Techniques de Communication.

²¹⁶⁶ Direction de la Coopération Scientifique, Universitaire et de Recherche.

ANNEXE 18 : les indicateurs utilisés les SCAC²¹⁶⁷ :

1/ Indicateurs généraux:

- 19- Participation du Poste aux actions multilatérales.
- 26- Nombre d'assistants techniques en poste dans le pays de résidence.
- 36- Nombre de missions effectuées par les agents du Poste.
- 28- Nombre de missions mises en œuvre par le Poste.
- 29- Nombre d'invitations mises en œuvre dans le Poste²¹⁶⁸.
- 30- Nombre de visites montées avec l'appui du Poste²¹⁶⁹.
- 20- Nombre moyen de participants aux sessions de formation.
- 33- Nombre de rencontres entre les représentants du Poste et les hautes personnalités du pays de résidence.
- 34- Nombre de TD de fond et d'analyse rédigés par le Poste.
- 35- Taux de respect des délais de réponse aux sollicitations de l'administration centrale.

2/ Indicateurs de la coopération universitaire:

- 5 - Nombre d'étudiants contactant le(s) bureau(x) de promotion de l'enseignement supérieur français.
- 6 - Nombre d'étudiants étrangers inscrits dans l'enseignement supérieur français.
- 7- Nombre de filières universitaires francophones.
- 8- Nombre d'étudiants inscrits dans les filières universitaires francophones.

3/ Indicateurs de la recherche :

- 1 - Taux de sélection des programmes scientifiques bilatéraux²¹⁷⁰.
- 2 - Qualité des projets éligibles aux programmes scientifiques bilatéraux.

4/ Indicateurs de la coopération scientifique:

- 3 - Taux de sélection des programmes de bourses bilatéraux.
- 27- Nombre de bourses mises en œuvre par le Poste.

5/ Indicateurs de la coopération linguistique :

- 4 - Nombre d'anciens étudiants faisant l'objet d'un dispositif de suivi²¹⁷¹
- 9 - Nombre d'apprenants de français.
- 10 - Nombre d'enseignants de français.
- 11- Nombre de candidats aux certifications et tests de langue française.

6/ Indicateurs de la coopération éducative:

- 12- Nombre de sections scolaires bilingues.
- 13- Nombre d'élèves inscrits dans les sections scolaires bilingues.

7/ Indicateurs de la coopération culturelle:

- 14- Taux de sélection du programme d'aide à la publication.

²¹⁶⁷ Contrairement au document original, nous avons regroupé les indicateurs en fonction des thèmes récurrents de la coopération ou domaines d'intervention : *La lettre d'information du contrôle de gestion*, hors-série no 2, « spécial réseau », DGCID, juillet 2006.

²¹⁶⁸ Comprendre : invitations faites à des personnalités de la culture française : réalisateurs, philosophes...

²¹⁶⁹ Idem. Les missions et invitations font partie d'un budget spécifique des Postes : le BMI.

²¹⁷⁰ Autrement dit : vers quels pays se tournent les élèves locaux après l'obtention du baccalauréat ? Voir infra, analyse du système éducatif colombien.

²¹⁷¹ Se reporter aux chiffres du Club Concorde (*opérateur local destiné à rassembler les anciens élèves du Lycée français, voir infra*).

- 15- Part des festivals culturels de résidence ayant une participation française.
- 16- Nombre d'entrées réalisées par des films français.
- 31- Fréquentation des manifestations soutenue par le Poste.
- 32- Nombre de retombées médiatiques des activités du Poste.

ANNEXE 19: *Etat et liste des accords bilatéraux entre la République de la Colombie et la République française*^{2172 2173}.

- 1- Coopération judiciaire (*extradition des prisonniers*), 1850²¹⁷⁴.
- 2- Coopération commerciale (*établissement, commerce et navigation*), 1892.
- 3- Coopération commerciale (*propriété industrielle*), 1901.
- 4- Coopération militaire, 1933.
- 5- **Coopération culturelle** (*convention sur les échanges culturels entre la Colombie et la France*), 1952.
- 6- **Coopération culturelle** (*politique du livre, convention sur la protection des œuvres littéraires*), 1953.
- 7- Coopération technique (*aéronautique, transports aériens*), 1953.
- 8- **Coopération scientifique**, 1963.
- 9- Coopération administrative (*formation de fonctionnaires, et réorganisation de la fonction publique*), 1966.
- 10- Coopération technique (*aéronautique*), 1970.
- 11- Coopération militaire, 1974.
- 12- **Coopération culturelle** (*institutions culturelles et éducatives françaises*), 1987.
- 13- **Coopération culturelle** (*création d'un institut des hautes études pour le développement*), 1979.
- 14- **Coopération culturelle** (*accord-cadre*), 1980.
- 15- Accord sur les visas, 1984.
- 16- **Coopération culturelle** (*coproduction cinématographique et échange de films*), 1979.
- 17- Coopération technique (*téléphonie*), 1987.
- 18- **Coopération culturelle** (*audio-visuel, création d'une chaîne éducative*), 1989.
- 19- Coopération judiciaire (*trafic de drogue*), 1990.
- 20- **Coopération culturelle** (*audio-visuel, chaîne colombienne*) 1992.
- 21- Coopération technique (*aéronautique*), 1992.
- 22- Coopération militaire, 1996.
- 23- **Coopération universitaire** (*accord complémentaire de 1963*), 1996.
- 24- **Coopération culturelle** (*accord complémentaire sur la création d'un institut des hautes études sur le développement*), 1996.
- 25- **Coopération juridique** (*droit pénal*), 1997.
- 26- **Coopération universitaire** (*échanges de professeurs*), 1998.
- 27- Coopération technique (*aménagement fluvial*), 2001.
- 28- **Coopération scientifique** (*protocole de Kyoto*), 2003.
- 29- Coopération technique (*aménagement fluvial*), 2005.

²¹⁷² Ce document nous a été remis par le responsable des archives du Ministère des Affaires étrangères colombien. Nous avons eu aussi recours à la « *Base Pacte* » du MAEE.

²¹⁷³ Ces accords sont en vigueur. Ceux qui sont « *en rouge* » concernent la coopération culturelle.

²¹⁷⁴ Dates des signatures des accords.

ANNEXE 20 : thèmes et sous-thèmes des Commission mixte franco-colombienne, 1992/1994²¹⁷⁵.

Champ	Activités	Entités responsables
Linguistique :	Intercambio de profesores, alumnos, asistentes	Oficina Lingüística Audiovisual, OLAV, de Francia
	Solicitud de Francia a Colombia : apoyo para la implementación del bachillerato en idiomas	Instituto electrónico de Idiomas y Ministerio de Educación de Colombia
	Solicitud de Colombia a Francia: cooperación en la enseñanza del francés técnico, de literatura, traducción y capacitación de profesores de las universidades Pedagógica Nacional, Antioquia, Valle. UIS de Santander, Nacional de Colombia y Amazonas.	
Educación	Francia solicita al Ministerio de Educación Nacional apoyo a las solicitudes de los colegios franceses en Colombia sobre aumentos de tarifas en pensiones.	Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Liceos franceses en Bogotá, Cali y Pereira, OLAV, Francia.
	Apoyo de la comisión de cooperación educativa franco colombiana de educación a distancia, por radio.	Instituto electrónico de Idiomas, Colombia.
	Apoyo a proyectos del MEN: dotación a planteles de educación secundaria con laboratorios y equipos para la enseñanza de las ciencias y la matemática programas de informática. Fortalecimiento a la descentralización educativa (<i>la primera misión francesa para el proyecto se efectuó en 1991</i>).	Ministerios de Educación de los dos países.
	Dotación a la biblioteca Luís Ángel Arango, de la base de datos del Instituto de los Altos Estudios sobre América Latina de la Universidad de París III.	Biblio. Luís Ángel Arango Instituto Altos Estudios, París III
Cultura y Arte	Intercambio de artistas en festivales como el de cine de Bogotá, Cartagena, Palaiseau, y Avignon; de teatro de Bogotá, Manizales y Cannes; Salón Internacional	Organizadores de los distintos eventos en los dos países.

²¹⁷⁵ Ministerio de Educación Nacional, *Convenios culturales bilaterales*, Dirección General de la Cooperación, 1994, p 287-288.

	de la tira cómica de Angoulême, Festival de Artes Plásticas de Cagnes-sur-Mer y Feria del Libro de Bogotá.	
	Las oficinas de la Alianza Colombo-Francesa actuarán como polos de desarrollo cultural.	Alianzas Colombo-Francesas
Artes Escénicas	Presentación recíproca de obras de teatro integrado por actores de los países en el marco del proyecto Cargo 92 para conmemorar el Quinto Centenario del Descubrimiento de América.	Grupos de teatro de los dos países y Colcultura.
	Coproducción de espectáculos.	
	Apoyo recíproco a la obra: Viaje a la América Equinoccial.	
	Presentación de artistas colombianos en Francia.	
	Envío de partituras francesas para música de cámara y coros a Colombia y envío de partituras colombianas a Francia.	Centro de Documentación Musical de Colcultura.
Capacitación	Capacitación a los colombianos a través de talleres y becas para jóvenes artistas que tengan aceptación en centros de capacitación francesa.	Colcultura MEN de Francia.
Artes Plásticas	Intercambio de artistas de todas las profesiones de las artes plásticas y museólogos	Colcultura de Colombia
	Francia traerá a Colombia la exposición: " <i>América latina y la Modernidad: una visión francesa</i> " y exposiciones de dibujantes de tiras cómicas y fotografías de América latina realizadas por artistas franceses.	Ministerio de Educación de Francia
	En la exposición retrospectiva de arte latinoamericano del siglo XX, se exhibirá en 1992, la obra de Fernando Botero. En Francia se hará exposición de artesanía colombiana.	Artesanías de Colombia.
	Fomento recíproco entre productores y directores de cine y distribución de películas francesas en el Círculo de Cine comercial colombiano.	Empresas comerciales de cine de ambos lados.
Comunicaciones	Francia ofrece gratuitamente: programas pregrabados para radio y televisión	Inravisión de Colombia, Radio Cadena Nacional, Coldeportes, Tele Antioquia,

	colombianas, videos didácticos sobre deporte y recreación.	Tele Caribe, Tele Pacífico, Tele Café.
	Fomento de relaciones con Colombia a través de la televisión regional.	
	Colombia solicita apoyo para: renovación Convento San Francisco de Cartagena, preparación de profesionales de cultura colombiana en administración y gestión cultural, conservación, recuperación y mantenimiento del patrimonio, recuperación de la Catedral Primada de Bogotá y del Teatro Colón.	Colcultura, Colombia Ministerio de Educación y Cultura de Francia
	Francia recibirá a un colombiano para capacitarlo en formación artística y cultural.	AS.Nac. para capacitación y Escuela de Patrimonio de Francia (<i>Ministerio Cultura de Francia</i>).

ANNEXE 21: les interventions de l'UNESCO en Colombie (2004-05)²¹⁷⁶ :

²¹⁷⁶ BARCO Carolina: *Memorias al Congreso nacional*, Comisión nacional de Cooperación con la UNESCO, 2004-2005, julio 2007, pp 583-593.

Nom du projet	Objectifs	Entité chargée de l'exécution	Champs	Montant (en dollars)	Etat actuel
Formación en valores mediante la educación artística a docentes que atienden a población desplazada en los municipios de Bogotá y Soacha (segunda fase).	Generar en la escuela la utilización lúdica de las artes como herramienta pedagógica	Fundación opera estudio	Educación	26.000	En ejecución
Material didáctica de educación para la paz-competencias ciudadanas.	Adaptar y traducir el material didáctico de la Caja de Herramientas pedagógica de Educación para la Paz desarrollada por "Education Projects y l'Ecole de la paix" ²¹⁷⁷	MEN colombien- Dirección de la Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media	Educación	15.000	En ejecución
Producción de Materiales de Apoyo para la sensibilización de Niños y Jóvenes en torno a la Diversidad Cultural.	Realizar un proceso de formación para docentes de Preescolar y Básica ²¹⁷⁸ Primaria en valores de convivencia, memoria e identidad cultural.	Ministerio de Cultura	Cultura	26.000	En ejecución
Capacitación Institucional para el Manejo de Humedales de Colombia	Realizar un curso de entrenamiento en el manejo de humedales para los funcionarios de las entidades del sistema nacional de parques	Ministro de Ambiente	Ciencia	15.000	En ejecución
Formación de Habilidades Investigativas en Maestros de Educación Básica y Media.	Formar en 80 maestros de la Educación Básica habilidades básicas para investigar en el	Colciencias	Ciencia	15.000	En ejecución

²¹⁷⁷ Association française.

²¹⁷⁸ Pour les équivalences, voir troisième partie, chapitre 3, Annexe 1.

	ámbito escolar.				
Identificación de Estructuras de Redes de Investigación en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología de Colombia: fase I, ciencias básicas.	Identificar emergencias estructurales en el sistema nacional de Ciencia y Tecnología en la forma de redes de investigación asociadas a grupos de investigación en Ciencias Básicas en Colombia	Colciencias	Ciencia	26.000 (solicitados)	En negociación
Investigación de Inventarios de Patrimonio Oral e Inmaterial Musical de la Región del Gran Magdalena	Investigar y establecer inventarios sobre las danzas, coreografías, vestuarios, organologías, cantos, y demás expresiones de esta región.	Ministerio de la Cultura	Cultura	26.000	En negociación
Reforma a los Programas académicos sobre Reducción de riesgos y atención de desastres que se ofrecen en Colombia.	Proponer reformas de los programas de Educación Superior en Reducción de Riesgos y Atención de Desastres en las áreas de salud, ciencias sociales, ingenierías y geociencias.	Colciencias	Ciencias	26.000	En negociación
Manejo Comunitario y Aprovechamiento Sostenible de Ecosistemas forestales – Diseño e implementación de Instrumentos económicos para el desarrollo del capítulo cuarto y otros artículos de la Ley 70 de 1993.	Elaborar y someter a aprobación del Gobierno nacional mecanismos de conservación y uso sostenible de las tierras y bosques de las comunidades del Pacífico colombiano	Ministerio de Ambiente	Medio Ambiente	26.000	En negociación
Etapa predatoria para construir el	Elaborar un proyecto de	Ministerio de Educación	Educación	26.000	En negociación

Programa: "¿Cómo puede la Educación cambiar la Sociedad Colombiana?" – Competencias ciudadanas	Educación para la Paz.	nacional/Dirección de Calidad de la Educación Básica			
Apoyo en la elaboración del estudio de caracterización socioeconómica para la formulación e implementación del Plan especial de Protección del Centro Histórico de Popayán.	Realizar un estudio de caracterización socioeconómica del Centro Histórico de Popayán el cual es un componente fundamental para la elaboración del Plan especial de Protección.	Ministerio de Cultura	Cultura	26.000	En negociación
Articulación de los planes de lectura existentes en Iberoamérica.	Crear un mecanismo de interlocución y enlace entre los planes nacionales de lectura existentes en Iberoamérica.	Cerlalc	Educación/Cultura	26.000	En negociación
Mejores prácticas en TIC en América Latina y el Caribe	Identificar proyectos regionales que beneficien a poblaciones marginadas y minorías a través del uso de las TIC.	Ministerio de Comunicaciones	Comunicación	25.000	Aprobado
Reconstrucción de la casa de cultura del municipio de los Andes de Sotomayor	Reconstruir el edificación destruida en un asalto terrorista	Ministerio de Cultura	Cultura-emergencia	25.000	En negociación
DER-HECHOS	Apoyar a un programa radial en defensa de los niños y adolescentes explotados.	Instituto Pensar de la U. Javeriana	Comunicación	21.209	No fue aprobado
PIDC	Consolidar una red de medios comunitarios a través de la formulación de sus líderes.	Fundación Colombia Multicolor	Comunicación	29.740	En ejecución

ANNEXE 22: secteurs et sous-secteurs des coopérations²¹⁷⁹:

Secteurs	Sous-secteurs
Planification et gestion de l'Etat	- Politique et planification macroéconomique - Politique et planification sectorielle - Modernisation
Ressources naturelles/énergie	- Conservation et création de ressources hydrauliques...etc.
Développement rural, agriculture et pêche	Production agro-alimentaire...etc.
Habitat, équipement et développement urbain	- Eau potable...etc.
Emploi et industrie urbaine	- Micro-entreprise individuelle et secteur informel...etc.
Transports et communications	Transports terrestres...etc.
Commerce extérieur et intérieur	- Commerce international de biens et services...etc.
Sciences et Technologie	- Recherche pure et appliquée - Développement technologique - Diffusion et publication - Échange scientifique
Education	- Éducation de base, primaire - Éducation secondaire - Éducation supérieure - Alphabétisation d'adultes - Formation de maîtres et d'agents éducatifs - Éducation et promotion de la femme - Éducation de la famille - Campagne d'éducation citoyenne - Formation technique et administrative
Santé	- Premiers soins...etc.
Culture	- Redressement, promotion et diffusion des cultures nationale, régionale et locale - Conservation du patrimoine culturel - Diffusion de la culture universelle - Appui des activités artistiques
Conditions sociales et équité	- Droits humains...etc.

ANNEXE 23 : évaluation des ressources matérielles, humaines, pédagogiques de la section francophone de l'Université de la Javeriana.

PLAN DU QUESTIONNAIRE :

I/ Présentation du professeur.

II/ Le Public

III/ Ressources matérielles.

a/ Le cadre de travail.

b/ Les outils de travail.

²¹⁷⁹ HENAO ESCOVAR Juanita: *La cooperación internacional al desarrollo en Colombia*, CINEP, 1991, p 27-28. Catégories et sous-catégories du PNUD et du CIMEP.

- La méthode, la bibliothèque.
- Les ressources informatiques.
- IV/ Les ressources humaines.
- V/ Quelques aspects Didactiques.
- a/ Motivation, responsabilisation des élèves.
- b/ Grammaire/orthographe.
- c/ Le statut de l'espagnol.
- d/ Évaluations écrite et orale.
- e/ Compétence culturelle et francophonie.
- VII/ Actualités pédagogiques : le PEL et la réforme du Conseil de l'Europe.

I/PRÉSENTATION DU PROFESSEUR :

- 1/ Prénom, nom, âge.
- 2/ Depuis quand enseignez-vous à la JAVERIANA dans la section francophone ?
- 3/ Enseignez-vous ailleurs ? Dans quelle université (ou Alliance ou école...) ?
- 4/ Quel est votre niveau d'études dans le système universitaire colombien et/ou français ?
- 5/ Avez-vous le DALF, DELF (ou un autre diplôme de français), avez-vous passé un test de français, avez-vous une attestation (CCIP, TFI, ALTE, TEF, TCF...) ? Depuis quand ?
- 6/ Quelle est votre formation pédagogique et didactique en FLE (diplôme universitaire, stage...) ?
- 7/ Que faites-vous pour enrichir vos connaissances en français auto formation, investissement personnel, préparation d'un diplôme, d'une attestation, formation à distance (CNED...) ?
- 8/ Avez-vous l'intention de poursuivre des études en France ou dans un autre pays francophone ? Si oui dans lequel ?

II/LE PUBLIC :

- 1/ Précisez le niveau de vos étudiants : débutants, intermédiaires, avancés.
- 2/ Avez-vous des classes de FOS (français juridique, médical...) ? Quelles formations avez-vous dans ces spécialités ?
- 3/ Vos classes sont-elles homogènes ou hétérogènes (niveau des élèves) ? Cette situation d'enseignement vous plaît-elle ? Pourquoi ?

III/RESSOURCES MATÉRIELLES :

a/ Le cadre de travail :

- 1/ Les salles de cours vous donnent-elles satisfaction (commodité, espace, éclairage, isolation sonore...) ? En général, êtes-vous content de votre cadre de travail (bâtiment de l'université, installations...) ? Précisez.

b/ Les outils de travail :

- La méthode FLE :

- 2/ Avec quelles méthodes FLE travaillez-vous (précisez à chaque fois le titre, l'éditeur, l'année d'édition) ?
 - Quelles critiques pourriez-vous faire sur ces manuels (manière d'aborder la grammaire, la compétence culturelle, approche de la phonétique, les évaluations proposées, la progression proposée...) ?
 - Quelles critiques pourriez-vous faire sur les vidéos qui les accompagnent ?
 - Quels sont, selon vous, en revanche, les points forts de ces méthodes ?
 - Enfin, ces méthodes sont-elles adaptées, selon vous, à des apprenants hispanophones ? Justifiez.

- Les médias francophones :

- 3/ Recevez-vous des revues francophones ? Lesquelles ? Comment les utilisez-vous dans vos cours ?
- 4/ Avez-vous accès à TV5 ? Comment utilisez-vous ce média dans vos cours ?
- 5/ Avez-vous accès à RFI ? Comment utilisez-vous ce média dans vos cours ?

- La bibliothèque :

- 6/ Estimez-vous que la bibliothèque de la section francophone de votre université est bien équipée ? Est-elle d'un usage commode ?
- 7/ Disposez-vous de dictionnaires unilingues et/ou bilingues ? Quel type de dictionnaire utilisez-vous ? Pourquoi ?
- 8/ Êtes-vous satisfait de votre service de reprographie ? Si non pourquoi ?

- Ressources informatiques :

- 9/ Vos élèves ont-ils accès à Internet dans la section francophone ? Utilisez-vous vous-même, Internet ? Quels sites pédagogiques et/ou didactiques utilisez-vous ? Pourquoi ?
- 10/ Disposez-vous facilement d'un poste TV et d'un magnétoscope ?
- 11/ Dans la section francophone, disposez-vous d'un lecteur de DVD, de cédéroms pédagogiques ? Précisez les titres.

IV/ RESSOURCES HUMAINES :

- 1/ Avez-vous dans votre section un Conseiller pédagogique ? Propose-t-il des réunions pédagogiques ? Avec quelle fréquence (hebdomadaire, mensuelle...) ?
- 2/ Disposez-vous de banques de données (exercices déjà effectués et commentés par vos collègues, documents authentiques, fiches pédagogiques, commentaires sur sites Internet) ?
- 3/ Quelqu'un est-il déjà venu vous évaluer en situation d'enseignement (dans votre classe) ? Quand ? Qui était-ce ? Cette visite a-t-elle été suivie d'un entretien individuel ? Qu'est-ce que cela vous a apporté ?

IV/ QUELQUES ASPECTS PÉDAGOGIQUES :

a/ Motivation, responsabilisation des élèves :

- 1/ Savez-vous pourquoi vos élèves apprennent le français (poursuite d'études en France, intérêt professionnel, universitaire...) ? Comment ? En tenez-vous compte dans vos cours ? Comment ?
- 2/ Expliquez-vous à vos élèves, en début de séance et de séquence, les objectifs à atteindre, la méthode utilisée, le mode de progression choisi ? Négociez-vous avec eux ces choix fondamentaux du professeur ?
- 3/ Faites-vous travailler vos élèves en groupes ? Comment ?
- 4/ En fin de séquence, proposez-vous à vos élèves de remplir une fiche bilan : « je suis désormais capable de..., je n'ai pas bien appris à... j'ai aimé... je n'ai pas aimé. » ? Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ?
- 5/ Dans le même esprit de responsabilisation, faites-vous pratiquer à vos élèves l'auto-évaluation ou l'évaluation en binômes ? Comment ?

b/ Le statut de l'espagnol :

- 6/ Utilisez-vous l'espagnol ? À quel moment du cours ? Pourquoi ? Comment ? Leur faites-vous faire des exercices de traduction ? Pourquoi ?

c/ Évaluations orale et écrite :

- 7/ Quels types d'évaluations pratiquez-vous ? (Formatives et/ou sommatives) ?
- 8/ Quelles sont vos modalités d'évaluation de vos élèves à l'oral ? Évaluation en groupe, individuelle... ? Précisez et justifiez.
- 9/ Quelles sont vos modalités pour évaluer les productions écrites de vos élèves ?

d/ Grammaire/orthographe :

- 10/ Dans quelles circonstances précises utilisez-vous le tableau ?
- 11/ Faites-vous des comparaisons grammaticales entre la langue maternelle et la langue cible ? Pourquoi ? Dans quelle langue ? Pourquoi ?

- 12/ Comment gérez-vous les erreurs de vos élèves pendant les cours ? Comment les traitez-vous ?
 13/ L'idée d'une liste des erreurs grammaticales les plus fréquemment commises par les hispanophones vous serait-elle utile ? Pourquoi ?

e/ Compétence culturelle et francophonie :

- 14/ Quels sont vos contacts personnels avec les cultures francophones (voyages, cinéma, amis.) ? Faites-vous partager vos expériences à vos élèves ? Comment ?
 15/ Confrontez-vous la culture maternelle de vos élèves à la culture cible ? À partir de quels thèmes ? À partir de quel type de document ?
 16/ Faites-vous travailler vos élèves sur les stéréotypes (images positives ou négatives qu'ils pourraient avoir sur la France ou sur d'autres pays francophones) ? Lesquels ? Comment ?
 17/ Les faites-vous travailler sur les symboles culturels français ? Lesquels ? Comment ?
 18/ Organisez-vous des débats sur l'actualité française (ou francophone) : actualité politique, culturelle... ? À partir de quels thèmes d'actualité ? Comment ?
 19/ Proposez-vous à vos élèves des ateliers, des sorties thématiques ? Organisez-vous des expositions ? Dans quel intérêt pédagogique ?

VII/ LE PEL ET LA RÉFORME DU CONSEIL DE L'EUROPE :

- 1/Connaissez-vous le PEL (Portfolio Européen des Langues) mis au point par le Conseil de l'Europe pour les étudiants en langues ? Si oui, quels sont, selon vous, ses avantages pédagogiques ?
 2/Connaissez-vous la réforme du Conseil de l'Europe en matière d'apprentissage des langues ?
 3/ Connaissez-vous le nouveau classement des compétences linguistiques ? Si oui qu'en pensez-vous ?

ANNEXE 24 : Fiche de compétences des professeurs de français.

Nom : Prénom :

Date de naissance :

Adresse : Tél :

E-mail :

Lieu de travail actuel : 1.
 2.
 3.

ÉTUDES/Diplômes obtenus	Lieu

Participation à des stages pédagogiques ou à des séminaires de formation : (intitule-date-lieu) :

Accréditation DELF-DALF, niveau :

Expérience Professionnelle :

Appartenez-vous à une association de professeurs ? Laquelle ?

Perspectives professionnelles/souhaits de formation :

ANNEXE 25 : questionnaire adressé aux responsables des sections francophones des universités.

I/ STATUT DE L'UNIVERSITÉ :

1/UNIVERSITÉ PUBLIQUE OU PRIVÉE ?

II/ RELATIONS INTERNATIONALES FRANCOPHONES :

2/AVEZ-VOUS DES RELATIONS AVEC DES UNIVERSITÉS OU DES ADMINISTRATIONS FRANCOPHONES GOUVERNEMENTALES (OU NON GOUVERNEMENTALES) ? SI OUI, AVEC LESQUELLES ? DEPUIS QUAND ? AVEZ-VOUS DES PROGRAMMES DE FORMATION, D'ÉCHANGES EN COMMUN ?

III/ EFFECTIFS PROFESSEURS DE FRANÇAIS :

3/NOMBRE DE PROFESSEURS DE FRANÇAIS ET DE CIVILISATION FRANÇAISE (NOTA : IL PEUT Y AVOIR DES PROFESSEURS ENSEIGNANT EN ESPAGNOL DES ASPECTS CULTURELS FRANÇAIS).

IV/ EFFECTIFS ÉTUDIANTS EN FRANÇAIS :

4/NOMBRE D'ÉTUDIANTS QUI SUIVENT DES COURS DE FRANÇAIS ET/OU DE CIVILISATION FRANÇAISE (NOMBRE D'ÉTUDIANTS À PLEIN TEMPS/ADULTES EN FORMATION CONTINUE).

V/ MODE DE RECRUTEMENT DES PROFESSEURS :

5/COMMENT SONT RECRUTÉS VOS PROFESSEURS (SUR CONCOURS, SUR QUALIFICATIONS) ?

VI/ FORMATIONS PROPOSÉES DANS LA SECTION FRANCOPHONE :

6/OFFREZ-VOUS DES FORMATIONS POUR PRÉPARER LE CONCOURS DE PROFESSEUR DE FRANÇAIS (FONCTION PUBLIQUE) ?

7/NOMBRE DE FORMATIONS DIPLÔMANTES EN FRANÇAIS ET CULTURE FRANÇAISE :

- LICENCE (NOMBRE D'HEURES DE FRANÇAIS/DE CIVILISATION, CONTENUS, PROGRAMMES) ;
- MAÎTRISE (IDEM) ;
- AUTRES ? (SI LE FRANÇAIS FAIT PARTIE D'UN CURSUS GÉNÉRAL).

8/QUELS SONT LES COURS LES PLUS FRÉQUENTÉS DANS LE DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS, QUEL DOMAINE (LINGUISTIQUE, CIVILISATION) ?

9/AUTRES FORMATIONS FAISANT APPEL MÊME PARTIELLEMENT À LA LANGUE FRANÇAISE ET/OU À LA CULTURE FRANÇAISE : FRANÇAIS JURIDIQUE, (DANS UNE LICENCE DE DROIT PAR EXEMPLE).

10/NOMBRE DE COURS DE CIVILISATION FRANÇAISE (EXEMPLE : COURS SUR LA PHILOSOPHIE FRANÇAISE, SUR LE ROMANTISME FRANÇAIS MÊME EN ESPAGNOL...)

VII/ LES EXAMENS :

11/MODALITÉS DES EXAMENS : QUI CORRIGE (JURY, CONTRÔLE CONTINU) ? QUI CERTIFIE (ÉTAT, UNIVERSITÉ) ?

12/COMMENT SONT ADMIS LES ÉTUDIANTS ? SYSTÈME DE CRÉDITS, UNITÉS DE VALEUR ?

VIII/ MATÉRIELS DISPONIBLES:

13/AVEZ-VOUS UNE BIBLIOTHÈQUE DANS LE DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS ? DE COMBIEN D'OUVRAGES EN FRANÇAIS DISPOSEZ-VOUS DANS L'UNIVERSITÉ ?

14/QUEL MANUEL DE FLE UTILISEZ-VOUS ? POURQUOI ? QUI VOUS L'A CONSEILLÉ ? DISPOSEZ-VOUS DE MATÉRIELS AUDIOVISUELS, MULTIMÉDIA ? LESQUELS ? (INDIQUER ANNÉE DE PARUTION).

ANNEXE 26 : questionnaire remis aux élèves du Lycée français de Bogotá.

I/PRÉSENTATION :

- 1/ÂGE :
- 2/CLASSE :
- 3/SEXE :
- 4/NATIONALITÉ (plusieurs possibles) :
- 5/PROFESSIONS DES PARENTS :

Père :

Mère :

II/LANGUES PARLÉES, ÉTUDIÉES :

1/QUELLES LANGUES PARLEZ-VOUS CHEZ VOUS, DANS VOTRE FAMILLE, AVEC VOS AMIS.... ?

2/QUELLES LANGUES ÉTUDIEZ-VOUS AU LYCÉE OU AILLEURS (à part l'espagnol, le français et l'anglais) ?

NOTA : CHOISIR AVEC UNE CROIX LA OU LES LANGUES QUE VOUS ÉTUDIEZ ET ENSUITE JUSTIFIER EN QUELQUES MOTS.

LANGUE	COCHER	SI OUI POURQUOI ?
PORTUGAIS		
ITALIEN		
ALLEMAND		
LATIN		

III/LE LYCÉE FRANÇAIS :

1/QUELS SONT, SELON VOUS, LES AVANTAGES À ÉTUDIER AU LYCÉE FRANÇAIS ?

NOTA : SÉLECTIONNEZ, PARMIS LES PROPOSITIONS SUIVANTES, CELLES QUI VOUS PARAÎSENT LES MEILLEURES (5 MAXIMUM).

<u>PROPOSITIONS</u>	<u>CHOISIR ET COCHER</u>
NIVEAU DES ÉTUDES :	
PRÉPARATION À L'UNIVERSITÉ COLOMBIENNE :	
PRÉPARATION À L'UNIVERSITÉ FRANÇAISE :	
RYTHME DE TRAVAIL :	
MÉTHODES UTILISÉES :	
BILINGUISME :	
BICULTURALISME :	
LAÏCITÉ :	
BACCALAURÉAT FRANÇAIS :	
PRÉPARATION À VIVRE EN FRANCE :	
ESPRIT CRITIQUE :	
SANS OPINION :	
<u>AUTRE (S) AVANTAGE (S) QUE VOUS VOULEZ SIGNALER :</u>	

2/ QUELS SERAIENT ÉVENTUELLEMENT, SELON VOUS, LES DÉSAVANTAGES ?

IV/LANGUE FRANÇAISE :

1/ÉTUDES ENVISAGÉES APRÈS LE LYCÉE :

2/PROFESSION ENVISAGÉE APRÈS LE LYCÉE :

3/ESTIMEZ-VOUS QUE LA LANGUE FRANÇAISE VA VOUS SERVIR...

- AU NIVEAU CULTUREL ?

OUI	
NON	

SI OUI, DANS QUELS ASPECTS CULTURELS ?

NOTA : SÉLECTIONNEZ, PARMIS LES PROPOSITIONS SUIVANTES, CELLES QUI VOUS PARAISSENT LES MEILLEURES (4 MAXIMUM) :

<u>PROPOSITIONS :</u>	<u>CHOISIR ET COCHER :</u>
ACCÈS À CULTURE FRANÇAISE :	
ACCÈS A LA LITTÉRATURE FRANÇAISE :	
ACCÈS À L'HISTOIRE FRANÇAISE :	
ACCÈS À LA CULTURE EUROPE :	
BEAUTÉ, ESTHÉTIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE :	
LANGUE DE L'AMOUR :	
UNIVERSALITÉ DE LA LANGUE FRANÇAISE :	
PERMET VOYAGES EN EUROPE :	
SANS OPINION :	
<u>AUTRE (S) ASPECT (S) QUE VOUS VOULEZ SIGNALER :</u>	

- AU NIVEAU PERSONNEL ?

OUI	
NON	

SI OUI, DANS QUELS ASPECTS PERSONNELS ?

NOTA : SÉLECTIONNEZ, PARMIS LES PROPOSITIONS SUIVANTES, CELLES QUI VOUS PARAISSENT LES MEILLEURES (2 MAXIMUM) :

<u>PROPOSITIONS :</u>	<u>CHOISIR ET COCHER :</u>
DÉVELOPPEMENT PERSONNEL (intellectuel, mise en valeur...) :	
OUVERTURE VERS LES AUTRES : (enrichissement social)	
OUVERTURE VERS LES AUTRES FRANCOPHONES :	
FACILITE LES VOYAGES : (ouverture vers l'international)	
SANS OPINION :	
AUTRE (S) ASPECT (S) QUE VOUS VOULEZ SIGNALER :	

- AU NIVEAU DE VOS ÉTUDES ?

OUI	
NON	

SI OUI DANS QUELS ASPECTS ?

NOTA : SÉLECTIONNEZ, PARMIS LES PROPOSITIONS SUIVANTES, CELLES QUI VOUS PARAISSENT LES MEILLEURES (3 MAXIMUM) :

<u>PROPOSITIONS :</u>	<u>CHOISIR ET COCHER :</u>
LA LANGUE FRANÇAISE FACILITE ÉTUDES EN EUROPE :	
FACILITE LES ÉTUDES DANS UN PAYS FRANCOPHONE :	
FACILITE LES ÉTUDES EN FRANCE :	
FACILITE LES ÉTUDES À L'ÉTRANGER (HORS FRANCOPHONIE) :	
FACILITE LES ÉTUDES UNIVERSITAIRES :	
SANS OPINION :	
AUTRE (S) ASPECT (S) QUE VOUS VOULEZ SIGNALER :	

- AU NIVEAU DE VOTRE PROFESSION ?

OUI	
NON	

SI OUI DANS QUELS ASPECTS PROFESSIONNELS ?

NOTA : SÉLECTIONNEZ, PARMIS LES PROPOSITIONS SUIVANTES, CELLES QUI VOUS PARAISSENT LES MEILLEURES (3 MAXIMUM) :

<u>PROPOSITIONS :</u>	<u>CHOISIR ET COCHER :</u>
LE FRANÇAIS OUVRE DES PORTES :	
PERMET DE TRAVAILLER DANS UNE MULTINATIONALE :	
PERMET DE TRAVAILLER DANS UN PAYS FRANCOPHONE :	
PERMET DE DEVENIR PLUS COMPÉTITIF :	
PERMET DE TRAVAILLER EN EUROPE :	
SANS OPINION :	
AUTRE (S) ASPECT (S) QUE VOUS VOULEZ SIGNALER :	

4/ LE FRANÇAIS ET L'ANGLAIS :

À DROITE DES AFFIRMATIONS SUIVANTES, INDIQUEZ AVEC UN CHIFFRE SI VOUS ÊTES D'ACCORD OU PAS AVEC CES AFFIRMATIONS (NE PAS OUBLIER L'OPTION « JE NE SAIS PAS »).

1 = Je suis d'accord

2 = Je ne suis pas d'accord

3 = Je ne sais pas

EXEMPLE DE RÉPONSE : « l'espagnol est plus beau que le russe » : 1, ce qui signifie : « je suis d'accord avec cette affirmation ».

La francophonie permet à la langue française d'être plus attractive :
 Le français est une langue latine, plus que l'anglais :
 La langue française est plus belle que la langue anglaise :
 La langue française est plus romantique :
 La littérature française est plus intéressante que la littérature anglaise :
 La culture française est plus intéressante que la littérature anglaise :
 Parler français est plus « chic », élégant que parler anglais :
 Parler français permet de se distinguer davantage :
 La langue française a un bel avenir linguistique :
 Le français est plus facile à apprendre que l'anglais :
 Le français est plus une langue répandue (internationale) que l'anglais :
 Le français est plus une langue culturelle que l'anglais :
 La langue française est plus utilisée dans le commerce que l'anglais :
 La francophonie permet à la langue française d'être plus attractive :

5/ SI VOUS DEVIEZ ÉVALUER VOUS-MÊME VOTRE NIVEAU ORAL EN FRANÇAIS ? QUE DIRIEZ-VOUS ?

Échelle de 1 à 5.

1 = très bon niveau.

2 = bon niveau.

3 = niveau moyen.

4 = niveau faible.

5 = niveau très faible.

NOTE QUE VOUS ATTRIBUEZ :

6/SI VOUS DEVIEZ ÉVALUER VOUS-MÊME VOTRE NIVEAU ÉCRIT EN FRANÇAIS ? QUE DIRIEZ-VOUS ?

Échelle de 1 à 5.

1 = très bon niveau.

2 = bon niveau.

3 = niveau moyen.

4 = niveau faible.

5 = niveau très faible.

NOTE QUE VOUS ATTRIBUEZ :

7/ESTIMEZ-VOUS AVOIR UN NIVEAU EN FRANÇAIS SUFFISANT POUR VIVRE SANS PROBLÈME EN FRANCE ?

OUI	
NON	

V/RÉSEAU CULTUREL FRANÇAIS EN COLOMBIE :

1/CONNAISSEZ-VOUS, DE NOM, LE RÉSEAU DES ALLIANCES FRANÇAISES ?

OUI	
NON	

2/SI OUI, À QUOI SERT, SELON VOUS, UNE ALLIANCE FRANÇAISE ?

3/ CONNAISSEZ-VOUS, DE NOM, L'ORGANISME FRANÇAIS EDUFRANCE ?

OUI	
NON	

SI OUI, À QUOI SERT, SELON VOUS, L'ORGANISME FRANÇAIS EDUFRANCE (présent en Colombie) ?

4/ CONNAISSEZ-VOUS, DE NOM, LA LIBRAIRIE FRANÇAISE « TIEMPOS FUTUROS » ?

OUI	
NON	

SI OUI Y ÊTES-VOUS DÉJÀ ALLÉ ? COMBIEN DE FOIS ?

5/ CONNAISSEZ-VOUS LE CLUB CONCORDE ?

SI OUI, SAVEZ-VOUS À QUOI SERT CE CLUB ?

6/CETTE ANNÉE AVEZ-VOUS ASSISTÉ À UNE MANIFESTATION CULTURELLE FRANÇAISE OU FRANCOPHONE (EN DEHORS DU LYCÉE) ?

OUI	
NON	

SI OUI, SOUS QUELLE FORME ? (FILM, THÉÂTRE, EXPOSITION...) ? PRÉCISEZ LE/LÉS NOMS DE LA/DES MANIFESTATION (S) CULTURELLE (S) :

VI/RESSOURCES MÉDIATIQUES FRANCOPHONES :

1/ AVEZ-VOUS ACCÈS CHEZ VOUS À TV 5 ?

OUI	
NON	

2/SI C'EST LE CAS, REGARDEZ-VOUS RÉGULIÈREMENT TV5 ?

OUI	
NON	

3/SI NON, POURQUOI NE REGARDEZ-VOUS PAS RÉGULIÈREMENT TV 5 ?

NOTA : SÉLECTIONNEZ PARMIS LES PROPOSITIONS SUIVANTES CELLE QUI VOUS PARAÎT LA MEILLEURE (VOUS POUVEZ ÉVENTUELLEMENT COCHER LES DEUX).

PROPOSITIONS :	CHOISIR ET COCHER :
DIFFICULTÉS À COMPRENDRE (français « trop rapide ») :	
PROGRAMMES PEU INTÉRESSANTS :	
AUTRE (S) RAISON (S) QUE VOUS VOULEZ SIGNALER :	

4/LISEZ-VOUS RÉGULIÈREMENT DES :

- JOURNAUX EN FRANÇAIS ?

OUI	
NON	

SI OUI, LEQUEL, LESQUELS :

- DES MAGAZINES EN FRANÇAIS ?

OUI	
NON	

SI OUI, LEQUEL, LESQUELS ?

5/ALLEZ-VOUS RÉGULIÈREMENT DANS DES SITES INTERNET FRANÇAIS OU FRANCOPHONES ?

OUI	
NON	

VII/SYMBOLS CULTURELS FRANÇAIS :

QUELS SONT LES SYMBOLES DE LA CULTURE FRANÇAISE ET LES FRANÇAIS CÉLÈBRES QUE VOUS CONNAISSEZ DANS LES DOMAINES SUIVANTS ?

A/CINÉMA FRANÇAIS (films, réalisateurs, acteurs français...) :

B/ARCHITECTURE FRANÇAISE (monuments français, architectes...) :

C/LITTÉRATURE FRANÇAISE (personnages littéraires, écrivains...) :

D/ARTS PLASTIQUES (sculpture, peinture, danse..., artistes, œuvres connues) :

E/MUSIQUE FRANÇAISE classique, rap..., musiciens, œuvres connues :

F/CUISINE (plats connus) :

G/SPORTIFS FRANÇAIS (sportifs connus) :

I/POLITIQUE FRANÇAISE (hommes politiques connus... vivants ou morts) :

J/INDUSTRIES, TECHNOLOGIES FRANÇAISES (marques de voiture, aéronautique...) :

K/MARQUES COMMERCIALES FRANÇAISES (prêt-à-porter, marques alimentaires...) :

VIII/LA FRANCE, LES PAYS FRANCOPHONES, LA FRANCOPHONIE :

1/QU'EST-CE QUE, SELON VOUS, LA « FRANCOPHONIE » (à ne pas confondre avec « francophone ») ?

2/SAVEZ-VOUS CE QUE SONT LES DOM-TOM ?

OUI	
NON	

SI OUI, CITEZ-EN :

3//CITEZ DES PAYS FRANCOPHONES (EN DEHORS DES DOM-TOM) :

A/D'EUROPE :

B/D'AFRIQUE :

C/D'AMÉRIQUE :

D/D'ASIE :

4/ÊTES-VOUS DÉJÀ ALLÉ EN FRANCE ?

OUI	
NON	

5/ AVEZ-VOUS, EN GÉNÉRAL, UNE BONNE IMAGE DE LA FRANCE ?

OUI	
NON	

6/ SI VOUS ÊTES DÉJÀ ALLÉ EN FRANCE, AVEZ-VOUS DEPUIS VOTRE VOYAGE UNE MEILLEURE IMAGE, UNE MOINS BONNE IMAGE OU BIEN VOTRE VOYAGE N'A RIEN CHANGÉ À VOTRE PERCEPTION DE LA FRANCE ?

7/ ÊTES-VOUS DÉJÀ ALLÉ DANS UN PAYS FRANCOPHONE AUTRE QUE LA FRANCE ?

OUI	
NON	

SI OUI, DANS LEQUEL, LESQUELS ?

8/AIMERIEZ-VOUS VIVRE EN FRANCE ?

OUI	
NON	

SI OUI, COMBIEN DE TEMPS ?

9/ SI VOUS AVIEZ À CHOISIR, PRÉFÉRERIEZ-VOUS VIVRE EN FRANCE OU EN COLOMBIE ?

10/À DROITE DES AFFIRMATIONS SUIVANTES, INDIQUEZ AVEC UN CHIFFRE SI VOUS ÊTES D'ACCORD OU PAS AVEC CES AFFIRMATIONS (NE PAS OUBLIER L'OPTION « JE NE SAIS PAS »).

NOTA : vous pouvez vous baser sur vos voyages, vos lectures, sur des émissions télévisées, sur des conversations avec des amis français ou colombiens...

1 = Je suis d'accord

2 = Jenesuis pas d'accord

3 = Je ne sais pas

EXEMPLE DE RÉPONSE : « la Chine est un pays puissant » : 1 ce qui signifie : « je suis d'accord avec cette affirmation ».

La France est un pays riche culturellement :

La France offre de bonnes opportunités de travail :

La France offre de bonnes opportunités d'études :

La France est un pays qui a des problèmes sociaux :

La France est un pays moderne, organisé :

La France est un pays accueillant (« *acogedor* ») :

En France la vie est agréable :

En France, on ne s'ennuie pas :

La France est un pays important (influence) dans le monde :

La France est un pays puissant (économie) :

La France est un beau pays :

La France est un pays de libertés :

11/AIMERIEZ-VOUS VIVRE DANS UN PAYS (OU LIEU) FRANCOPHONE AUTRE QUE LA FRANCE ?

OUI	
NON	

SI OUI, SÉLECTIONNEZ PARMIS LES PAYS OU ENDROITS FRANCOPHONES SUIVANTS :

<u>PROPOSITIONS :</u>	<u>CHOISIR ET COCHER :</u>
SUISSE :	
CANADA :	
BELGIQUE :	
PAYS FRANCOPHONE AFRICAIN :	
PAYS FRANCOPHONE ASIATIQUE :	
(DOM-TOM) :	

IX/LES FRANÇAIS :

1/EN GÉNÉRAL, COMMENT, VOUS-MÊME, VOUS PERCEVEZ-VOUS LES FRANÇAIS ?

NOTA : COCHER UNE SEULE RÉPONSE PARMIS LES 4 PROPOSITIONS SUIVANTES :

VOUS POUVEZ VOUS BASER SUR VOS VOYAGES, VOS LECTURES, SUR DES ÉMISSIONS TÉLÉVISÉES, SUR DES CONVERSATIONS AVEC DES AMIS COLOMBIENS OU FRANÇAIS...

<u>PROPOSITIONS :</u>	<u>CHOISIR ET COCHER :</u>
PERCEPTION NÉGATIVE :	
PERCEPTION POSITIVE :	
PERCEPTION ÉQUILIBRÉE (NI BONNE NI MAUVAISE) :	
VOUS NE SAVEZ PAS :	

2/À DROITE DES AFFIRMATIONS SUIVANTES, INDIQUEZ AVEC UN CHIFFRE SI VOUS ÊTES D'ACCORD OU PAS AVEC CES AFFIRMATIONS (NE PAS OUBLIER L'OPTION « JE NE SAIS PAS »).

EXEMPLE DE RÉPONSE : « Victor Hugo est un grand écrivain » : 1 ce qui signifie : « je suis d'accord avec cette affirmation ».

1 = Je suis d'accord

2 = Jenesuispasd'accord

3 = Je ne sais pas

Les Français sont travailleurs :

Les Français sont orgueilleux :

Les Français sont élégants :

Les Français sont froids :

Les Français sont gentils :

Les Français sont égocentriques :

Les Français sont râleurs (jamais contents) :

Les Français ont mauvais caractère :

Les Français sont intelligents :

Les Français sont ouverts :

Les Français aiment les étrangers :

Les Français sont polis :

Les Français aiment la propreté (hygiène) :

Les Français sont cultivés :

Les Français sont agressifs :

Les Français sont exigeants, stricts :

3/SELON VOUS, QUELLE PERCEPTION ONT LES COLOMBIENS DES FRANÇAIS ?

NOTA : COCHER UNE SEULE RÉPONSE PARMIS LES 4 PROPOSITIONS SUIVANTES :

<u>PROPOSITIONS :</u>	<u>CHOISIR ET COCHER :</u>
PERCEPTION NÉGATIVE :	
PERCEPTION POSITIVE :	
PERCEPTION ÉQUILIBRÉE (NI BONNE NI MAUVAISE) :	
VOUS NE SAVEZ PAS :	

4/SELON VOUS, QUELLE PERCEPTION ONT LES FRANÇAIS DES COLOMBIENS ?

NOTA : COCHER UNE SEULE RÉPONSE PARMIS LES 4 PROPOSITIONS SUIVANTES :

<u>PROPOSITIONS :</u>	<u>CHOISIR ET COCHER :</u>
PERCEPTION NÉGATIVE :	
PERCEPTION POSITIVE :	
PERCEPTION ÉQUILIBRÉE (NI BONNE NI MAUVAISE) :	
VOUS NE SAVEZ PAS :	

ANNEXE 27 : *questionnaire destiné aux anciens élèves du Lycée français (par Internet).*

Madame, Monsieur,

Afin de mieux connaître vos goûts et vos habitudes linguistiques et culturelles et afin, donc, d'améliorer les services proposés aux adhérents du Club Concorde, nous nous sommes permis de vous envoyer ce modeste questionnaire.

Quelques minutes vous suffiront pour y répondre. Il vous suffira, à chaque fois, de placer la souris sur la case correspondant à la (les) réponse(s) choisie(s) et de cliquer !

Afin de pouvoir utiliser le plus rapidement les résultats de cette enquête, nous vous serions reconnaissants de bien vouloir nous répondre, le plus rapidement que vous le pourrez, à l'adresse suivante :

Attention : avant de renvoyer le questionnaire rempli, n'oubliez pas d'enregistrer vos réponses avec l'option « *guardar como* », c'est ce nouveau document que vous enverrez...

Voudriez-vous, éventuellement, connaître les résultats de cette enquête ?

OUI

NON

En vous remerciant,

Cordialement,

CLUB CONCORDE - LYCÉE FRANÇAIS DE BOGOTÁ

DÉBUT DE L'ENQUÊTE :

1/ Quel âge avez-vous ?

Réponse : (placer la souris sur le cadre gris, cliquer et écrire votre réponse)

2/ Vous êtes :

	<u>CHOISIR ET CLIQUER</u>
Un homme ?	
Une femme ?	

3/ Estimez-vous que parler français, de nos jours, est (un seul choix) :

<u>PROPOSITIONS :</u>	<u>CHOISIR ET CLIQUER</u>
Très utile ?	
Assez utile ?	
Moyennement utile ?	
Inutile ?	

4/À quelles occasions utilisez-vous ou avez-vous utilisé la langue française (plusieurs choix possibles)?

<u>PROPOSITIONS :</u>	<u>CHOISIR ET CLIQUER</u>
Avec des anciens élèves du Lycée français ?	
Dans vos voyages?	
Dans vos activités professionnelles ?	
Dans vos études ?	
Avec vos amis ?	
Autres (précisez) :	

5/Avez-vous voyagé en France ?

**OUI
NON**

Si oui combien de fois (environ)?

Réponse :

6/Avez-vous voyagé dans un pays francophone autre que la France ?

**OUI
NON**

Si oui lequel ? Lesquels ?

Réponse :

7/Avez-vous étudié en France ?

**OUI
NON**

Si oui combien de temps ?

Réponse :

8/Avez-vous travaillé en France ?

OUI

NON

Si oui combien de temps ?

Réponse :

9/Votre image de la France, en général, est (un seul choix):

<u>PROPOSITIONS :</u>	<u>CHOISIR ET CLIQUER :</u>
Positive ?	
Négative ?	
Équilibrée (ni bonne ni mauvaise) ?	

10/Avez-vous, dans vos relations, des amis français ou francophones ?

OUI

NON

11/Recherchez-vous, dans vos relations, des amis français ou francophones ?

OUI

NON

12/Votre image des Français, en général, est (un seul choix) :

<u>PROPOSITIONS :</u>	<u>CHOISIR ET CLIQUER :</u>
Positive ?	
Négative ?	
Équilibrée (ni bonne ni mauvaise) ?	

13/Regardez-vous régulièrement TV5 ?

OUI

NON

Si non pourquoi (plusieurs choix possibles)?

PROPOSITIONS :	CHOISIR ET CLIQUER
Difficultés de compréhension ?	
Programmes peu intéressants ?	

14/Lisez-vous régulièrement des journaux ou des magazines français ?

OUI
NON

Si oui lesquels (plusieurs choix possibles)?

PROPOSITIONS :	CHOISIR ET CLIQUER
Le Monde ?	
Libération ?	
Le Figaro ?	
Autre(s) (précisez) :	

15/ Lisez-vous régulièrement des livres en français ?

OUI
NON

16/Assistez-vous régulièrement à des manifestations culturelles françaises ?

OUI
NON

Si oui dans quel(s) cadre (s) (plusieurs choix possibles)?

PROPOSITIONS :	CHOISIR ET CLIQUER
Alliance Française ?	
Lycée français ?	
Autres (précisez) :	

Si oui, sous quelle(s) forme(s) (plusieurs choix possibles)?

PROPOSITIONS :	CHOISIR ET CLIQUER
Théâtre ?	
Cinéma ?	
Exposition ?	
Autre(s) (précisez) :	

17/Fréquentez-vous des endroits français (restaurants, boutiques...)?

OUI
NON

Si oui lesquels (plusieurs choix possibles)?

PROPOSITIONS :	CHOISIR ET CLIQUER
Restaurants ?	
Librairie (« Tiempos futuros ») ?	
Boutiques françaises ?	
Autre(s) (précisez) :	

18/ Allez-vous régulièrement sur des sites Internet francophones ?

OUI
NON

19/Seriez-vous intéressé(e) éventuellement par un cours :

1/en langue française?

OUI
NON

Si oui sous quelle(s) forme(s) (plusieurs choix possibles)?

<u>PROPOSITIONS :</u>	<u>CHOISIR ET CLIQUER</u>
Formation avec attestation ou diplôme ?	
Formation libre ?	
Conversation ?	

Si oui, dans quelle spécialité du français (plusieurs choix possibles)?

<u>PROPOSITIONS :</u>	<u>CHOISIR ET CLIQUER</u>
Français littéraire ?	
Français juridique ?	
Français des affaires ?	
Conversations ?	
Autre(s) (précisez) :	

2/ de culture française ?

OUI
NON

Si oui dans quel domaine culturel (plusieurs choix possibles)?

<u>PROPOSITIONS :</u>	<u>CHOISIR ET CLIQUER</u>
Cinéma français ?	
Théâtre français ?	
Littérature française ?	
Cuisine française ?	
Musique française ?	
Autre(s) (précisez) :	

Si oui, sous quelle(s) forme(s) (plusieurs choix possibles)?

PROPOSITIONS :	CHOISIR ET CLIQUER
Formation avec attestation ou diplôme ?	
Formation libre ?	
Conversation ?	

20/ Quel temps par semaine seriez-vous prêt à consacrer à ces activités linguistiques et/ou culturelles (un seul choix)?

PROPOSITIONS :	CHOISIR ET CLIQUER
Une heure par semaine ?	
Deux heures ?	
Plus de deux heures ?	

21/ Si vous avez des enfants (ou des petits-enfants) apprennent-ils (ou ont-ils appris) le français?

OUI
NON

Si oui, dans quel cadre?

PROPOSITIONS :	CHOISIR ET CLIQUER
Lycée français ?	
Alliance Française ?	
Cours particuliers ?	
Autres (précisez) :	

Voilà c'est terminé !!

En vous remerciant encore une fois...

CLUB CONCORDE- LYCÉE FRANÇAIS DE BOGOTÁ

PS : N'oubliez pas de sauvegarder vos réponses avant d'envoyer le questionnaire !

ANNEXE 28, les marqueurs d'affectivité²¹⁸⁰:

VERBAL	PARAVERBAL
Conduites langagières	Prosodie-vocalisation
soufflage (<i>aide lexicale</i>)	Traits prosodiques :
Complétion (<i>compléter un énoncé</i>)	Intensité (<i>faible/forte</i>)
Atténuateurs	Hauteur (<i>haut/bas</i>)
Termes d'adresse	Timbre (<i>sonore/retentissant</i>)
Compliments	Tempo (<i>lent/rapide</i>)
Remerciements	Articulation (<i>dure/indistincte</i>)
Régulateurs	Rythme (<i>régulier/irrégulier</i>)
Phatiques	Contour (<i>montant/descendant</i>)
Souhaits	Vocalisation :
Salutations	Cris
Évaluation (+/-)	Sifflements
Chevauchement	Rires (extra/intra/para)
Interruption	Pleurs
Vol de tour	Bâillements
Énoncés inachevés	Soupirs
Ratés d'élocution (<i>bégaiement...</i>)	Souffle
Rupture d'isotopie (<i>rupture de sens dans l'énoncé</i>)	Allongements
Signaux d'accord	Raclerement de gorge
Marques de complicité	Hoquets
Diaphonie (reprise de l'énoncé, marqueurs d'empathie)	Bégaiements
Interjections	Étranglements
Montée de négation	
Moqueries, injures ²¹⁸¹	
Marqueurs de dyspathie	
AUTRES :	AUTRES :
Formes d'insistance	Respirations synchrones
Silence	

ANNEXE 29 : tables d'erreurs²¹⁸².

Avec un effectif (échantillon) de 100 :

²¹⁸⁰ *Théories pragmatiques et analyses d'interactions en situation didactique*, VIOLAINE de NUCHÈSE, Cours de Maîtrise FLE, CNED-Université STENDHAL Grenoble 3, pp 68-72.

²¹⁸¹ En rouge, nous avons indiqué les marqueurs qui ont peu de probabilité, et à des degrés divers, d'apparaître dans le cadre d'une enquête, notamment dans le cours même du questionnement et de la part de l'enquêteur.

²¹⁸² Réalisée pour nos enquêtes par Monsieur CEROI, Professeur agrégé de mathématiques du lycée Pasteur de Bogotá.

T a i l l e é c h a n t i l o n	FREQUENCE DANS LA POPULATION TOTALE									
	5,00%	10,00%	15,00%	20,00%	25,00%	30,00%	35,00%	40,00%	45,00%	50,00%
	#####	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	30,00%	30,00%	30,00%	30,00%	30,00%
	#####	10,00%	15,00%	15,00%	15,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%
	6,67%	10,00%	10,00%	13,33%	13,33%	13,33%	13,33%	13,33%	13,33%	13,33%
	5,00%	7,50%	7,50%	10,00%	10,00%	10,00%	12,50%	12,50%	12,50%	12,50%
	4,00%	6,00%	6,00%	8,00%	8,00%	8,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%
	3,33%	5,00%	5,00%	6,67%	6,67%	6,67%	8,33%	8,33%	8,33%	8,33%
	2,86%	4,29%	4,29%	5,71%	5,71%	5,71%	5,71%	5,71%	5,71%	5,71%
	2,50%	2,50%	3,75%	3,75%	3,75%	5,00%	5,00%	5,00%	5,00%	5,00%
	1,11%	2,22%	2,22%	2,22%	2,22%	3,33%	3,33%	3,33%	3,33%	3,33%
	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

55,00%	60,00%	65,00%	70,00%	75,00%	80,00%	85,00%	90,00%	95,00%
30,00%	30,00%	30,00%	30,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	10,00%
20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	15,00%	15,00%	15,00%	10,00%	10,00%
13,33%	13,33%	13,33%	13,33%	13,33%	13,33%	10,00%	10,00%	6,67%
12,50%	12,50%	12,50%	10,00%	10,00%	10,00%	7,50%	7,50%	5,00%
10,00%	10,00%	10,00%	8,00%	8,00%	8,00%	6,00%	6,00%	4,00%
8,33%	8,33%	8,33%	6,67%	6,67%	6,67%	5,00%	5,00%	3,33%
5,71%	5,71%	5,71%	5,71%	5,71%	5,71%	4,29%	4,29%	2,86%
5,00%	5,00%	5,00%	5,00%	3,75%	3,75%	3,75%	2,50%	2,50%
3,33%	3,33%	3,33%	3,33%	2,22%	2,22%	2,22%	2,22%	1,11%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Avec un effectif de 150 :

T a i l l e é c h a n t i l o n	FREQUENCE DANS LA POPULATION TOTALE									
	5,00%	10,00%	15,00%	20,00%	25,00%	30,00%	35,00%	40,00%	45,00%	50,00%
	6,67%	13,33%	13,33%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	26,67%	26,67%
	6,67%	10,00%	10,00%	13,33%	13,33%	13,33%	16,67%	16,67%	16,67%	16,67%
	4,44%	6,67%	8,89%	8,89%	11,11%	11,11%	11,11%	11,11%	11,11%	11,11%
	3,33%	5,00%	6,67%	8,33%	8,33%	8,33%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%
	4,00%	5,33%	5,33%	6,67%	6,67%	6,67%	8,00%	8,00%	8,00%	8,00%
	2,22%	3,33%	4,44%	5,56%	5,56%	5,56%	6,67%	6,67%	6,67%	6,67%
	1,90%	2,86%	3,81%	3,81%	4,76%	4,76%	4,76%	4,76%	4,76%	4,76%
	1,67%	2,50%	2,50%	3,33%	3,33%	3,33%	4,17%	4,17%	4,17%	4,17%
	0,74%	1,48%	1,48%	2,22%	2,22%	2,22%	2,22%	2,22%	2,96%	2,96%
	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

55,00%	60,00%	65,00%	70,00%	75,00%	80,00%	85,00%	90,00%	95,00%
26,67%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	13,33%	13,33%	6,67%
16,67%	16,67%	16,67%	13,33%	13,33%	13,33%	10,00%	10,00%	6,67%
11,11%	11,11%	11,11%	11,11%	11,11%	8,89%	8,89%	6,67%	4,44%
10,00%	10,00%	10,00%	8,33%	8,33%	8,33%	6,67%	5,00%	3,33%
8,00%	8,00%	8,00%	6,67%	6,67%	6,67%	5,33%	5,33%	4,00%
6,67%	6,67%	6,67%	5,56%	5,56%	5,56%	4,44%	3,33%	2,22%
4,76%	4,76%	4,76%	4,76%	4,76%	3,81%	3,81%	2,86%	1,90%
4,17%	4,17%	4,17%	3,33%	3,33%	3,33%	2,50%	2,50%	1,67%
2,96%	2,22%	2,22%	2,22%	2,22%	2,22%	1,48%	1,48%	0,74%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Avec un effectif de 200 :

T a i l l e é c h a n t i l o	FREQUENCE DANS LA POPULATION TOTALE										
	5,00%	10,00%	15,00%	20,00%	25,00%	30,00%	35,00%	40,00%	45,00%	50,00%	
	10,00%	10,00%	15,00%	15,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%
	5,00%	7,50%	10,00%	10,00%	12,50%	12,50%	12,50%	12,50%	12,50%	15,00%	
	5,00%	6,67%	6,67%	8,33%	8,33%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	
	3,75%	5,00%	6,25%	6,25%	7,50%	7,50%	7,50%	8,75%	8,75%	8,75%	
	3,00%	4,00%	5,00%	6,00%	6,00%	6,00%	7,00%	7,00%	7,00%	7,00%	
	2,50%	3,33%	4,17%	4,17%	5,00%	5,00%	5,00%	5,83%	5,83%	5,83%	
	2,14%	2,86%	2,86%	3,57%	3,57%	4,29%	4,29%	4,29%	4,29%	4,29%	
	1,25%	1,88%	2,50%	2,50%	3,13%	3,13%	3,13%	3,13%	3,13%	3,75%	
	1,11%	1,11%	1,67%	1,67%	2,22%	2,22%	2,22%	2,22%	2,22%	2,22%	
	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	

Avec un effectif de 300 :

FREQUENCE DANS LA POPULATION TOTALE											
T a i l l e é c h a n t i l o n		5,00%	10,00%	15,00%	20,00%	25,00%	30,00%	35,00%	40,00%	45,00%	50,00%
	30	6,67%	10,00%	13,33%	13,33%	13,33%	16,67%	16,67%	16,67%	16,67%	16,67%
	60	5,00%	6,67%	8,33%	8,33%	10,00%	10,00%	10,00%	11,67%	11,67%	11,67%
	90	3,33%	5,56%	6,67%	6,67%	7,78%	7,78%	7,78%	8,89%	8,89%	8,89%
	120	3,33%	4,17%	5,00%	5,83%	5,83%	6,67%	6,67%	6,67%	6,67%	6,67%
	150	2,67%	3,33%	4,00%	4,67%	4,67%	5,33%	5,33%	5,33%	5,33%	5,33%
	180	2,22%	2,78%	3,33%	3,89%	3,89%	4,44%	4,44%	4,44%	4,44%	4,44%
	210	1,43%	2,38%	2,86%	2,86%	3,33%	3,33%	3,33%	3,81%	3,81%	3,81%
	240	1,25%	1,67%	2,08%	2,08%	2,50%	2,50%	2,50%	2,92%	2,92%	2,92%
	270	0,74%	1,11%	1,48%	1,48%	1,48%	1,85%	1,85%	1,85%	1,85%	1,85%
	300	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

55,00%	60,00%	65,00%	70,00%	75,00%	80,00%	85,00%	90,00%	95,00%
16,67%	16,67%	16,67%	16,67%	13,33%	13,33%	13,33%	10,00%	6,67%
11,67%	11,67%	10,00%	10,00%	10,00%	8,33%	8,33%	6,67%	5,00%
8,89%	8,89%	7,78%	7,78%	7,78%	6,67%	6,67%	5,56%	3,33%
6,67%	6,67%	6,67%	6,67%	5,83%	5,83%	5,00%	4,17%	3,33%
5,33%	5,33%	5,33%	5,33%	4,67%	4,67%	4,00%	3,33%	2,67%
4,44%	4,44%	4,44%	4,44%	3,89%	3,89%	3,33%	2,78%	2,22%
3,81%	3,81%	3,33%	3,33%	3,33%	2,86%	2,86%	2,38%	1,43%
2,92%	2,92%	2,50%	2,50%	2,50%	2,08%	2,08%	1,67%	1,25%
1,85%	1,85%	1,85%	1,85%	1,48%	1,48%	1,48%	1,11%	0,74%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Table : « marge d'erreur à 95% en fonction de la fréquence et de la taille de l'échantillon ».

T a i l l e é c h a n t i l o n		5,00%	10,00%	15,00%	20,00%	25,00%	30,00%	35,00%	40,00%	45,00%	50,00%
	10	13,51%	18,59%	22,13%	24,79%	26,84%	28,40%	29,56%	30,36%	30,83%	30,99%
	20	9,55%	13,15%	15,65%	17,53%	18,98%	20,08%	20,90%	21,47%	21,80%	21,91%
	30	7,80%	10,74%	12,78%	14,31%	15,49%	16,40%	17,07%	17,53%	17,80%	17,89%
	40	6,75%	9,30%	11,07%	12,40%	13,42%	14,20%	14,78%	15,18%	15,42%	15,49%
	50	6,04%	8,32%	9,90%	11,09%	12,00%	12,70%	13,22%	13,58%	13,79%	13,86%
	60	5,51%	7,59%	9,03%	10,12%	10,96%	11,60%	12,07%	12,40%	12,59%	12,65%
	70	5,11%	7,03%	8,36%	9,37%	10,14%	10,74%	11,17%	11,48%	11,65%	11,71%
	80	4,78%	6,57%	7,82%	8,77%	9,49%	10,04%	10,45%	10,74%	10,90%	10,96%
	90	4,50%	6,20%	7,38%	8,26%	8,95%	9,47%	9,85%	10,12%	10,28%	10,33%
	100	4,27%	5,88%	7,00%	7,84%	8,49%	8,98%	9,35%	9,60%	9,75%	9,80%
	110	4,07%	5,61%	6,67%	7,47%	8,09%	8,56%	8,91%	9,15%	9,30%	9,34%
	120	3,90%	5,37%	6,39%	7,16%	7,75%	8,20%	8,53%	8,77%	8,90%	8,95%
	130	3,75%	5,16%	6,14%	6,88%	7,44%	7,88%	8,20%	8,42%	8,55%	8,59%
	140	3,61%	4,97%	5,91%	6,63%	7,17%	7,59%	7,90%	8,11%	8,24%	8,28%
	150	3,49%	4,80%	5,71%	6,40%	6,93%	7,33%	7,63%	7,84%	7,96%	8,00%
	160	3,38%	4,65%	5,53%	6,20%	6,71%	7,10%	7,39%	7,59%	7,71%	7,75%
	170	3,28%	4,51%	5,37%	6,01%	6,51%	6,89%	7,17%	7,36%	7,48%	7,52%
	180	3,18%	4,38%	5,22%	5,84%	6,33%	6,69%	6,97%	7,16%	7,27%	7,30%
	190	3,10%	4,27%	5,08%	5,69%	6,16%	6,52%	6,78%	6,97%	7,07%	7,11%
200	3,02%	4,16%	4,95%	5,54%	6,00%	6,35%	6,61%	6,79%	6,89%	6,93%	
250	2,70%	3,72%	4,43%	4,96%	5,37%	5,68%	5,91%	6,07%	6,17%	6,20%	
300	2,47%	3,39%	4,04%	4,53%	4,90%	5,19%	5,40%	5,54%	5,63%	5,66%	
350	2,28%	3,14%	3,74%	4,19%	4,54%	4,80%	5,00%	5,13%	5,21%	5,24%	
400	2,14%	2,94%	3,50%	3,92%	4,24%	4,49%	4,67%	4,80%	4,88%	4,90%	
450	2,01%	2,77%	3,30%	3,70%	4,00%	4,23%	4,41%	4,53%	4,60%	4,62%	
500	1,91%	2,63%	3,13%	3,51%	3,80%	4,02%	4,18%	4,29%	4,36%	4,38%	
550	1,82%	2,51%	2,98%	3,34%	3,62%	3,83%	3,99%	4,09%	4,16%	4,18%	
600	1,74%	2,40%	2,86%	3,20%	3,46%	3,67%	3,82%	3,92%	3,98%	4,00%	
650	1,68%	2,31%	2,75%	3,08%	3,33%	3,52%	3,67%	3,77%	3,82%	3,84%	
700	1,61%	2,22%	2,65%	2,96%	3,21%	3,39%	3,53%	3,63%	3,69%	3,70%	
750	1,56%	2,15%	2,56%	2,86%	3,10%	3,28%	3,41%	3,51%	3,56%	3,58%	
800	1,51%	2,08%	2,47%	2,77%	3,00%	3,18%	3,31%	3,39%	3,45%	3,46%	
850	1,47%	2,02%	2,40%	2,69%	2,91%	3,08%	3,21%	3,29%	3,34%	3,36%	
900	1,42%	1,96%	2,33%	2,61%	2,83%	2,99%	3,12%	3,20%	3,25%	3,27%	
950	1,39%	1,91%	2,27%	2,54%	2,75%	2,91%	3,03%	3,12%	3,16%	3,18%	
1000	1,35%	1,86%	2,21%	2,48%	2,68%	2,84%	2,96%	3,04%	3,08%	3,10%	

55,00%	60,00%	65,00%	70,00%	75,00%	80,00%	85,00%	90,00%	95,00%
30,83%	30,36%	29,56%	28,40%	26,84%	24,79%	22,13%	18,59%	13,51%
21,80%	21,47%	20,90%	20,08%	18,98%	17,53%	15,65%	13,15%	9,55%
17,80%	17,53%	17,07%	16,40%	15,49%	14,31%	12,78%	10,74%	7,80%
15,42%	15,18%	14,78%	14,20%	13,42%	12,40%	11,07%	9,30%	6,75%
13,79%	13,58%	13,22%	12,70%	12,00%	11,09%	9,90%	8,32%	6,04%
12,59%	12,40%	12,07%	11,60%	10,96%	10,12%	9,03%	7,59%	5,51%
11,65%	11,48%	11,17%	10,74%	10,14%	9,37%	8,36%	7,03%	5,11%
10,90%	10,74%	10,45%	10,04%	9,49%	8,77%	7,82%	6,57%	4,78%
10,28%	10,12%	9,85%	9,47%	8,95%	8,26%	7,38%	6,20%	4,50%

9,75%	9,60%	9,35%	8,98%	8,49%	7,84%	7,00%	5,88%	4,27%
9,30%	9,15%	8,91%	8,56%	8,09%	7,47%	6,67%	5,61%	4,07%
8,90%	8,77%	8,53%	8,20%	7,75%	7,16%	6,39%	5,37%	3,90%
8,55%	8,42%	8,20%	7,88%	7,44%	6,88%	6,14%	5,16%	3,75%
8,24%	8,11%	7,90%	7,59%	7,17%	6,63%	5,91%	4,97%	3,61%
7,96%	7,84%	7,63%	7,33%	6,93%	6,40%	5,71%	4,80%	3,49%
7,71%	7,59%	7,39%	7,10%	6,71%	6,20%	5,53%	4,65%	3,38%
7,48%	7,36%	7,17%	6,89%	6,51%	6,01%	5,37%	4,51%	3,28%
7,27%	7,16%	6,97%	6,69%	6,33%	5,84%	5,22%	4,38%	3,18%
7,07%	6,97%	6,78%	6,52%	6,16%	5,69%	5,08%	4,27%	3,10%
6,89%	6,79%	6,61%	6,35%	6,00%	5,54%	4,95%	4,16%	3,02%
6,17%	6,07%	5,91%	5,68%	5,37%	4,96%	4,43%	3,72%	2,70%
5,63%	5,54%	5,40%	5,19%	4,90%	4,53%	4,04%	3,39%	2,47%
5,21%	5,13%	5,00%	4,80%	4,54%	4,19%	3,74%	3,14%	2,28%
4,88%	4,80%	4,67%	4,49%	4,24%	3,92%	3,50%	2,94%	2,14%
4,60%	4,53%	4,41%	4,23%	4,00%	3,70%	3,30%	2,77%	2,01%
4,36%	4,29%	4,18%	4,02%	3,80%	3,51%	3,13%	2,63%	1,91%
4,16%	4,09%	3,99%	3,83%	3,62%	3,34%	2,98%	2,51%	1,82%
3,98%	3,92%	3,82%	3,67%	3,46%	3,20%	2,86%	2,40%	1,74%
3,82%	3,77%	3,67%	3,52%	3,33%	3,08%	2,75%	2,31%	1,68%
3,69%	3,63%	3,53%	3,39%	3,21%	2,96%	2,65%	2,22%	1,61%
3,56%	3,51%	3,41%	3,28%	3,10%	2,86%	2,56%	2,15%	1,56%
3,45%	3,39%	3,31%	3,18%	3,00%	2,77%	2,47%	2,08%	1,51%
3,34%	3,29%	3,21%	3,08%	2,91%	2,69%	2,40%	2,02%	1,47%
3,25%	3,20%	3,12%	2,99%	2,83%	2,61%	2,33%	1,96%	1,42%
3,16%	3,12%	3,03%	2,91%	2,75%	2,54%	2,27%	1,91%	1,39%
3,08%	3,04%	2,96%	2,84%	2,68%	2,48%	2,21%	1,86%	1,35%

ANNEXE 30 : enquête 2, marges d'erreur par question (et grille de lecture).

	Taux d'intérêt		SP ²¹⁸⁴	QUESTION 3 ²¹⁸³				Q. 4						Q. 5			
	Oui	Non		1	2	3	4	1	2	3	4	5	Autre	Oui	SP	Non	
HOMMES																	
18-25	8	0	0	5	3	0	0	4	7	3	3	3	1	18	0	1	
26-40	11	1	0	7	3	1	1	6	11	8	9	7	0	38	0	3	
>41	6	1	0	4	2	1	0	1	7	7	4	5	1	97	0	0	
Total	25	2	0	16	8	2	1	11	25	18	16	15	2	153	0	4	
Total corrigé	25,0	2,0	0,0	16,0	8,2	2,0	0,8	10,3	25,1	18,4	15,3	15,1	2,4	173,5	0,0	3,4	
FEMMES																	
18-25	12	0	1	10	3	0	0	7	9	3	10	7	0	37	1	0	
26-40	13	0	0	4	8	1	0	5	10	10	5	5	1	42	1	0	

>41	17	1	1	10	5	4	0	3	16	16	10	3	5	96	0	1
Total	42	1	2	24	16	5	0	15	35	29	25	15	6	175	2	1
Total corrigé	44,8	1,1	2,2	26,1	16,5	5,5	0	15,8	37,5	31	27	15,8	6,6	189,7	2	1,1

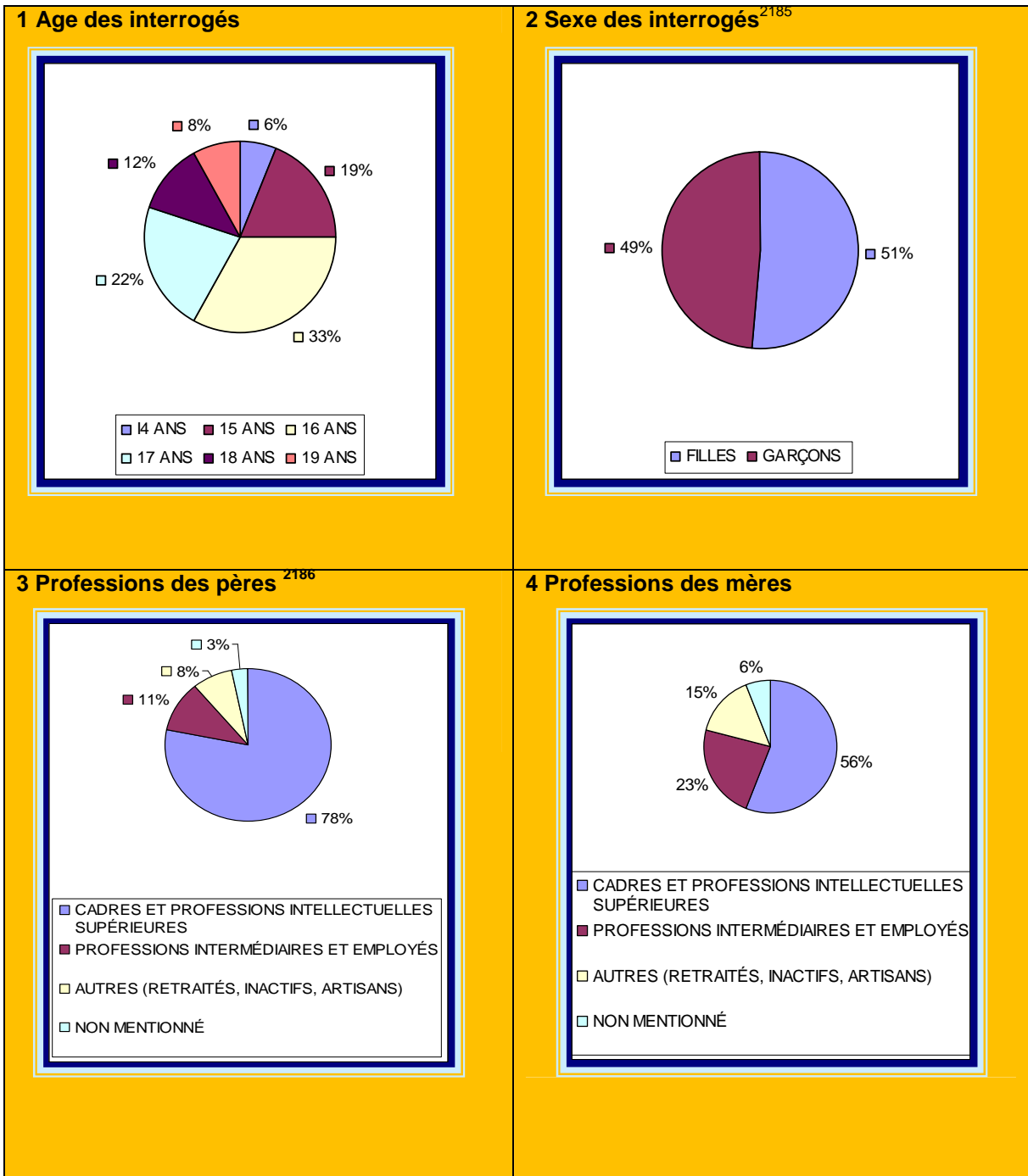
Q.6		Q.7		Q.8		Q.9					Q.10		Q.11		Q.12		
O	N	O	N	O	N	SP	1	2	3	SP	O	N	O	N	1	2	3
2	6	2	6	0	7	1	7	0	1	0	7	1	7	1	3	0	5
3	9	5	7	2	9	1	9	1	1	1	12	0	7	5	7	2	3
5	2	3	4	2	5	0	5	0	2	0	7	0	5	2	3	0	4
10	17	10	17	4	21	2	21	1	4	1	26	1	19	8	13	2	12
10,9	16,1	9,9	17,1	4,1	21,1	1,9	21,1	0,8	4,4	0,8	25,9	1,1	19,6	7,4	12,5	1,5	13,0
4	9	3	10	0	13	0	10	0	3	0	13	0	10	3	6	0	7
8	5	3	10	3	10	0	11	0	2	0	12	1	12	1	7	2	4
11	8	4	15	3	16	0	16	0	3	0	17	2	12	7	8	1	10
23	22	10	35	6	39	0	37	0	8	0	42	3	34	11	21	3	21
24,5	23,7	11	37,5	6,2	41,9	0	39,6	0	8,6	0	45	3,2	36	12	22,3	3	22,8

Q.13			Q.14					Q.15			Q.16									
O	N		O			N		O	N	O				N						
	SP	1	2	1	2	3	Aut.			CADRE			FORME							
										A.F	L.F	Aut.	SP	TH.	CINE	EXPO	Aut.	SP		
5	0	0	3	2	0	0	0	6	6	2	2	4	0	1	3	5	4	0	0	3
7	2	0	3	4	1	2	0	8	8	3	3	4	0	3	4	3	2	0	1	4
5	2	0	0	2	0	0	0	5	5	2	2	4	0	1	2	3	2	1	0	2
17	4	0	6	8	1	2	0	19	19	7	7	12	0	5	9	11	8	1	1	9
17,3	4,1	0,0	5,6	7,8	0,8	1,5	0,0	19,2	19,2	7,1	7,1	12,6	0,0	4,7	8,9	11,7	8,6	1,3	0,8	8,9
5	1	0	7	4	0	1	2	9	12	1	7	6	3	1	6	8	8	0	0	2
7	1	0	5	2	1	0	0	11	9	4	2	3	1	0	1	4	3	0	1	7
10	4	0	5	3	0	0	3	13	12	8	6	6	4	2	7	11	8	1	0	5
22	6	0	17	9	1	1	5	33	33	13	15	15	8	3	14	23	19	1	1	14
23,5	6,5	0	18,1	9,6	0,9	1	5,5	35,1	35,3	14	16	16,2	8,7	3	15	25	21	1,1	0,9	15

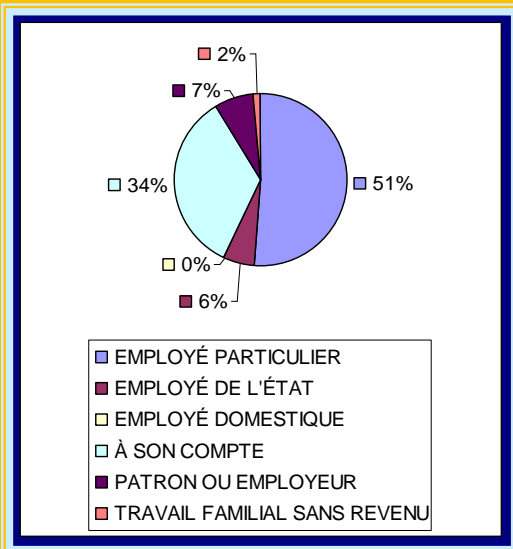
Q-17				Q. 18			Q.19												
O				N	O	N	1. LANGUE FRANÇAISE											N	SP
1	2	3	Autre				O			SPÉCIALITÉ									
							FORME			SPÉCIALITÉ									
							1	2	3	1	2	3	4	Aut.	SP				
3	1	2	0	4	7	1	3	2	2	1	2	2	1	0	1	3	0		
10	4	1	0	1	8	4	3	2	2	1	2	1	1	0	3	4	0		
5	2	2	0	2	5	2	0	1	0	0	1	1	0	0	0	5	1		
18	7	5	0	7	20	7	6	5	4	2	5	4	2	0	4	12	1		
17,3	6,7	5,6	0,0	7,8	20,3	6,7	5,6	5,0	3,8	1,9	5,0	4,3	1,9	0,0	3,4	12,8	1,3		
3	4	5	0	4	10	3	3	3	2	3	1	2	2	1	1	8	0		
8	6	5	0	4	4	9	3	2	6	2	3	5	5	0	1	2	1		
11	3	3	0	6	7	11	4	5	6	5	4	3	5	1	1	8	0		
22	13	13	0	14	21	23	10	10	14	10	8	10	12	2	3	18	1		
23,4	14	14	0	15	22,7	24,3	11	11	15	11	8,5	10	12,6	2,2	3,1	19,7	0,9		

											Q.20				Q.21						
2. CULTURE FRANÇAISE											1	2	3	SP	O					N	SP
O											N	SP									
DOMAINE CULTUREL						FORME															
1	2	3	4	5	Aut.	1	2	3													
6	5	4	6	3	0	3	6	1	0	1	1	7	0	0	0	0	0	0	0	8	
8	4	5	4	2	0	5	6	3	3	0	3	4	3	2	2	0	0	0	0	8	
2	0	0	2	0	0	0	2	1	3	2	1	3	0	3	4	0	0	2	0	0	
16	9	9	12	5	0	8	14	5	6	3	5	14	3	5	6	0	0	2	0	16	
15,3	8,6	8,3	12,3	4,9	0,0	7,1	13,8	4,7	6,1	3,7	4,7	14,7	2,3	5,4	6,6	0,0	0,0	2,6	0,0	2,8	
9	8	5	6	5	0	5	7	2	1	2	3	6	3	1	1	0	0	0	0	9	
9	5	8	2	7	0	3	9	4	1	0	6	7	0	0	1	1	1	1	0	8	
13	8	13	5	10	2	2	11	6	2	2	8	8	1	2	7	1	0	0	0	8	
31	21	26	13	22	2	10	27	12	4	4	17	21	4	3	9	2	1	1	0	25	
33,2	23	28	14,1	24	2	11	28,7	13	4,3	4,4	18	22,3	4,4	3,3	10	2	0,9	0,9	0	26,5	

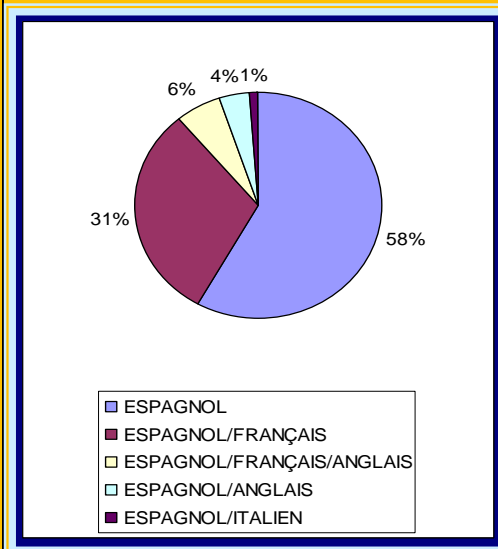
ANNEXE 31, résultats de l'enquête 1 (graphiques) :



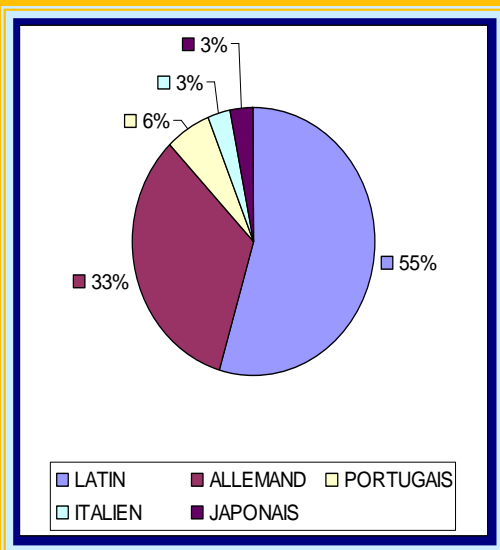
5 Répartition professionnelle colombienne
(DANE²¹⁸⁷)



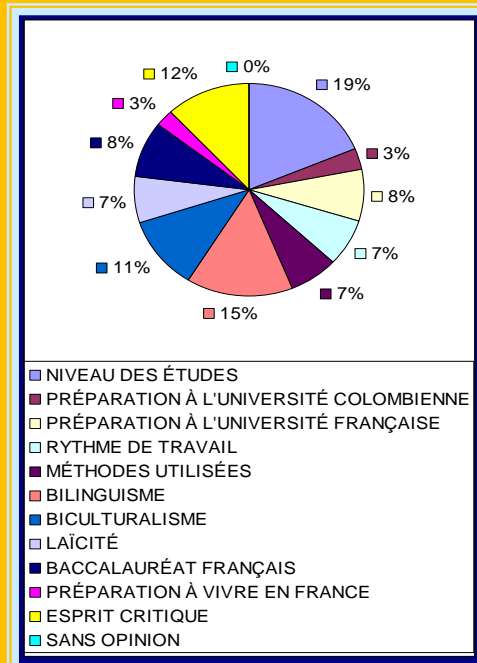
6 Langues parlées et étudiées²¹⁸⁸



7 Autres langues

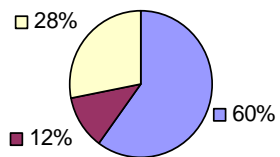


8 Avantages à étudier au lycée

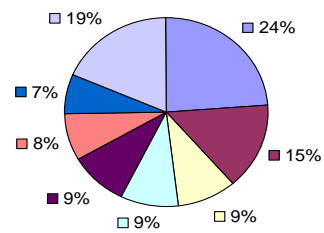


9 Pourcentages des réponses acceptables et pas acceptables :

10 Désavantages à étudier au lycée²¹⁸⁹

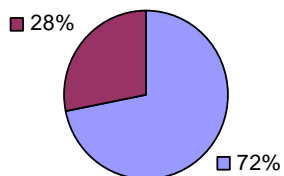


- POURCENTAGE D'ÉLÈVES AYANT MENTIONNÉ DES DÉSAVANTAGES VALIDES
- POURCENTAGE D'ÉLÈVES N'AYANT PAS MENTIONNÉ DES DÉSAVANTAGES VALIDES
- SANS RÉPONSE/NE SAIT PAS



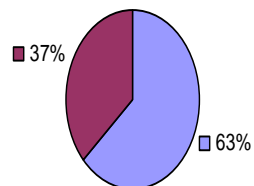
- RYTHME TROP LOURD, TROP DE PRESSION
- PLUS DE CULTURE COLOMBIENNE !
- SCOLARITÉ TROP TOURNÉE VERS DES ÉTUDES EN FRANCE
- PAS ASSEZ D'ATTENTION AUX PROBLÈMES PERSONNELS DES ÉLÈVES
- PLUS D'ACTIVITÉS CULTURELLES
- PLUS D'ESPACES VERTS
- MEILLEURE PRÉPARATION À L'ICFES

11 Etudes après le lycée (réponses acceptables)



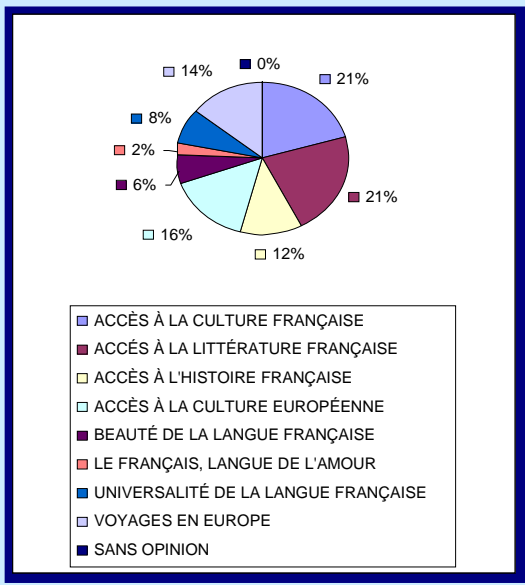
- RÉPONSES EXPLOITABLES
- TOTAL : ABSENCE RÉPONSE/INDÉCIS/RÉPONSES VAGUES

12 Professions envisagées

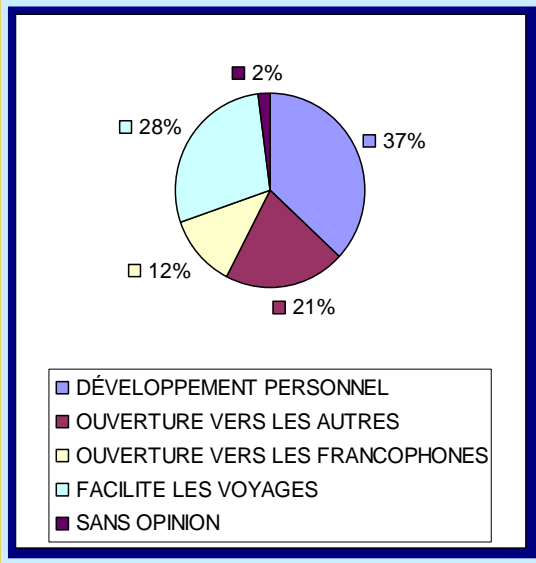


- RÉPONSES EXPLOITABLES
- TOTAL : ABSENCE RÉPONSE/INDÉCIS/RÉPONSES VAGUES

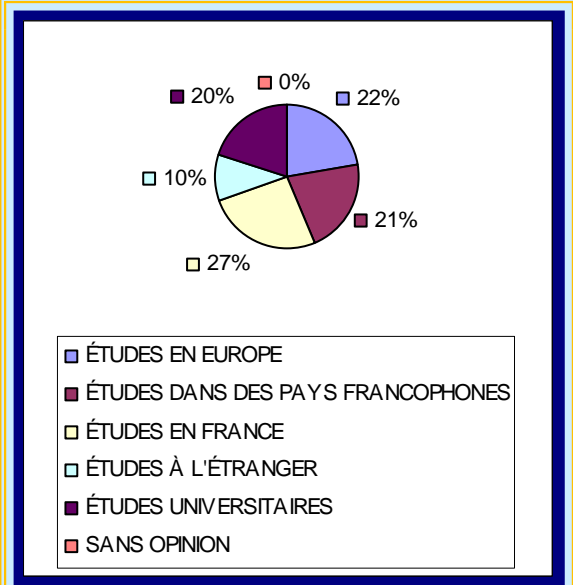
13 Avantages culturels à apprendre le français²¹⁹⁰



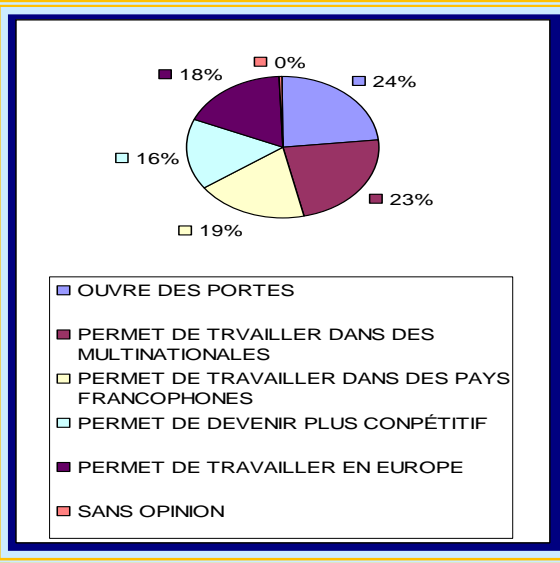
14 Avantages personnels



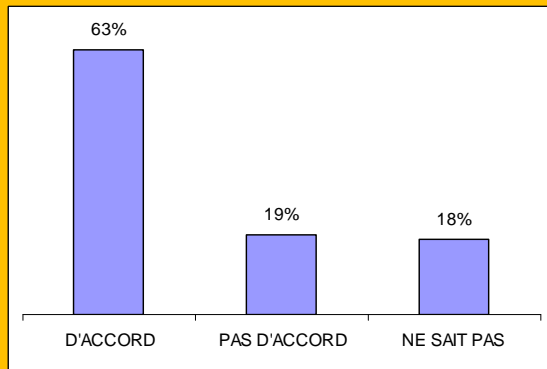
15 Avantages pour les études²¹⁹¹



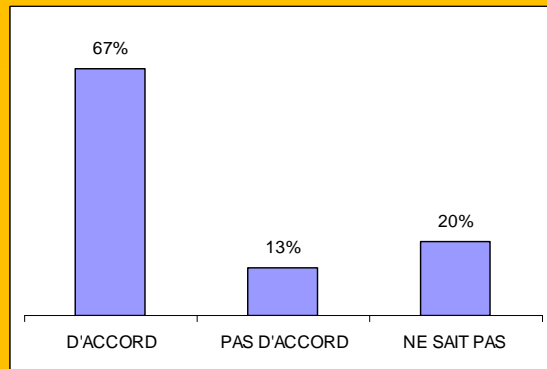
16 Avantages professionnels



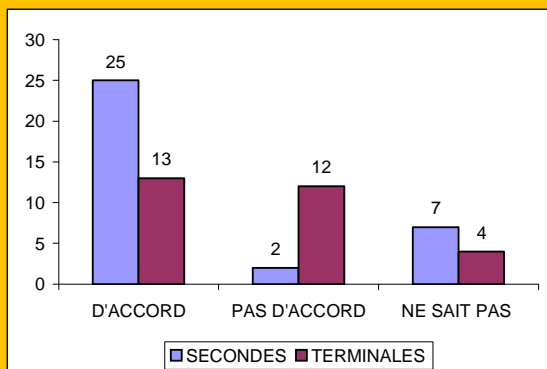
17 Langue française plus belle ?²¹⁹²



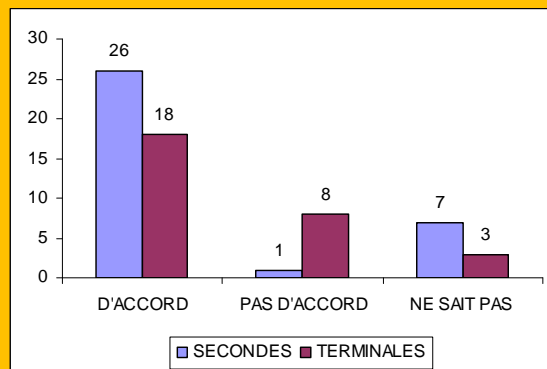
18 Plus romantique ?



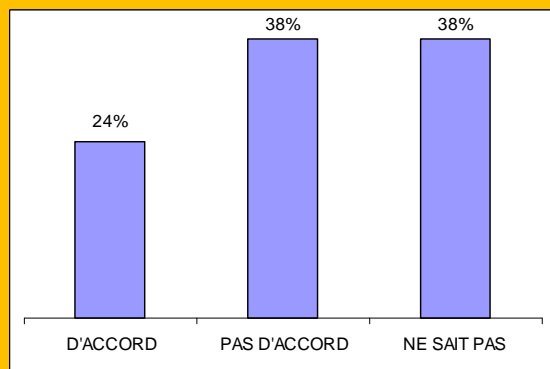
17 bis Résultats Secondes/Terniales



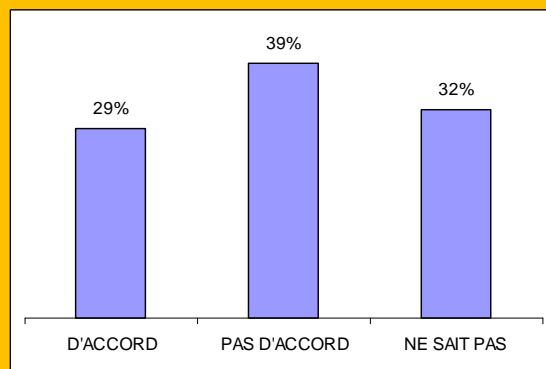
18 bis Résultats Secondes/Terniales



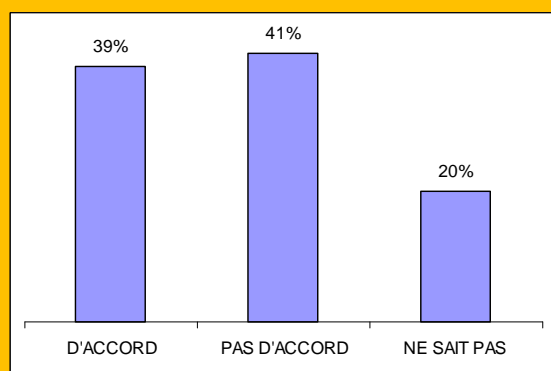
19 Littérature française plus intéressante ?



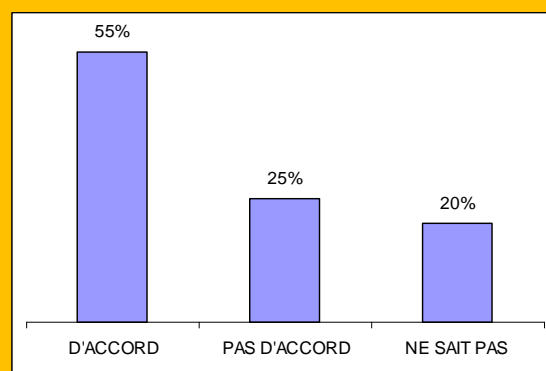
20 Culture française plus intéressante ?



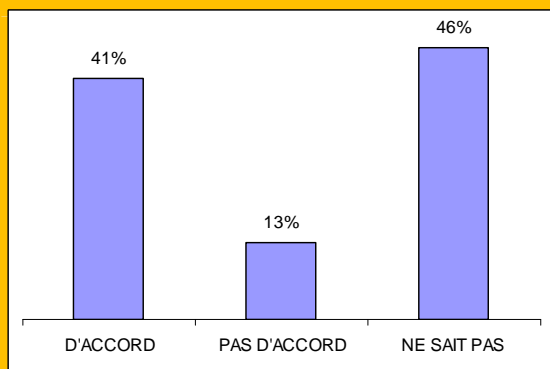
21 Parler français français plus « chic » ? ²¹⁹³



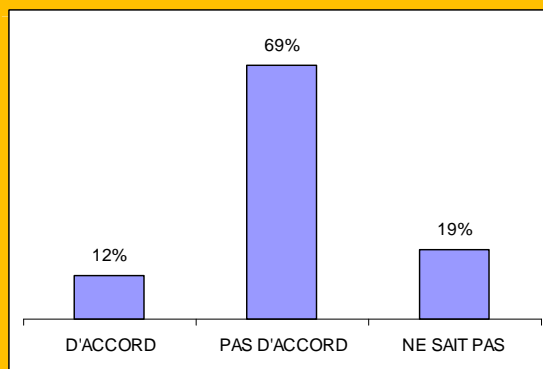
22 Parler français c'est se distinguer davantage ?



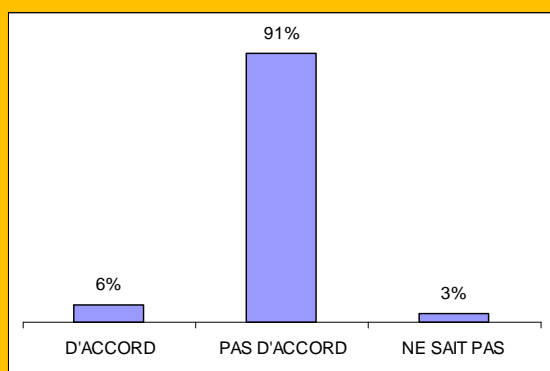
23 Le français a un bel avenir linguistique ?



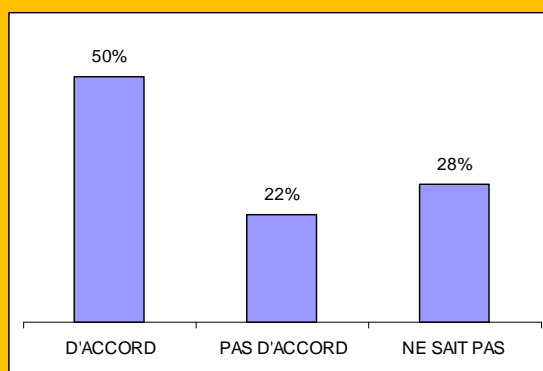
24 Le français plus facile à apprendre ?



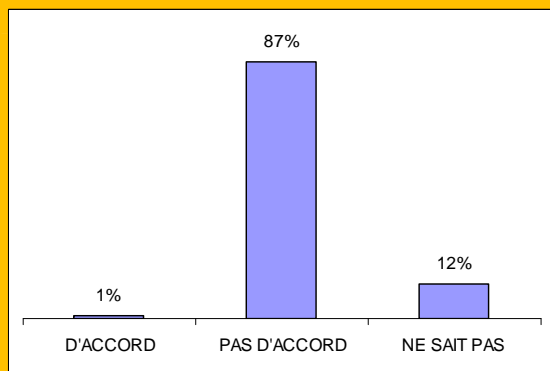
25 Le français plus répandu ?



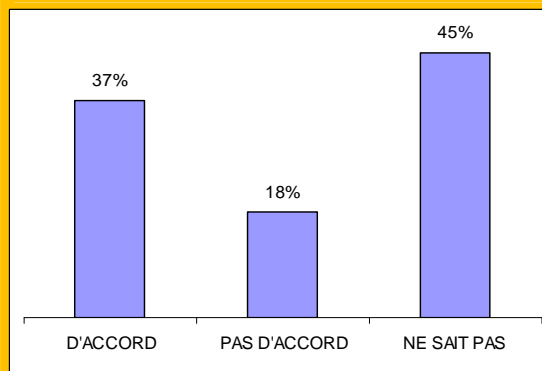
26 Le français est une langue plus culturelle que l'anglais



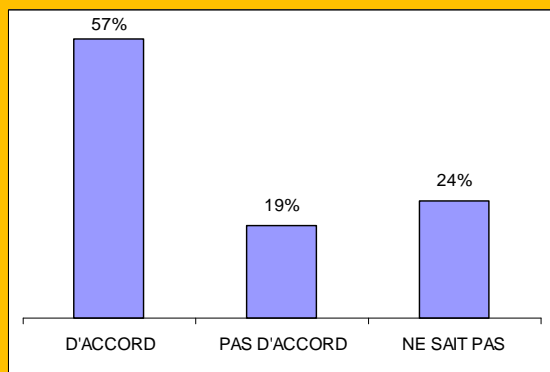
27 Le français est plus utilisé que l'anglais dans le commerce



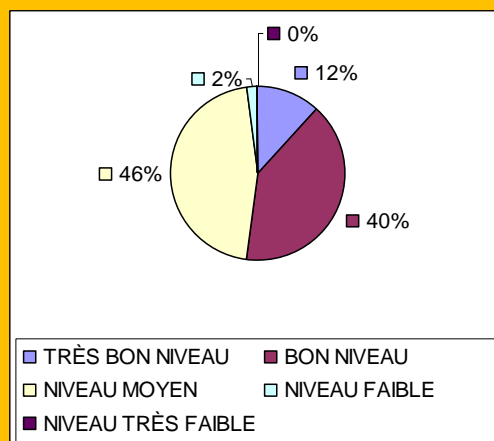
28 La francophonie permet à la langue française d'être plus attractive



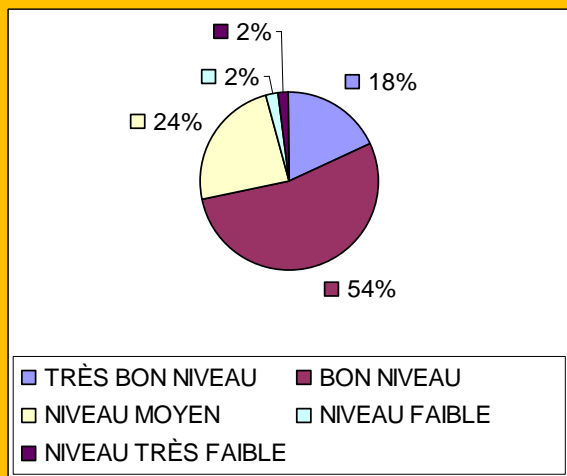
29 Le français est une langue plus latine



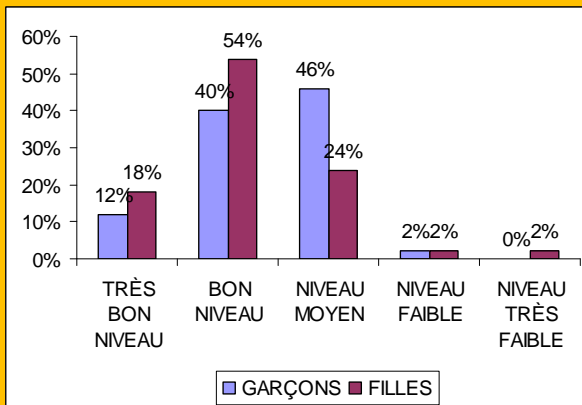
30 Taux de sécurité linguistique (garçons, oral)



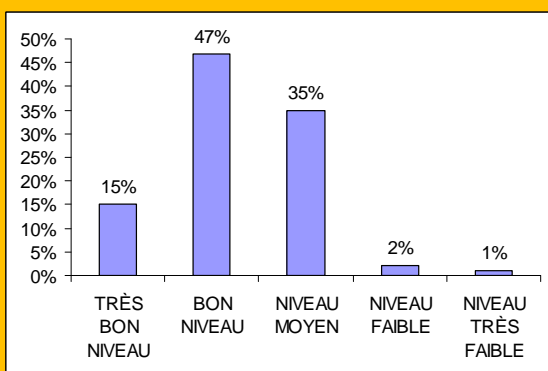
31 Taux de sécurité linguistique (filles, oral)



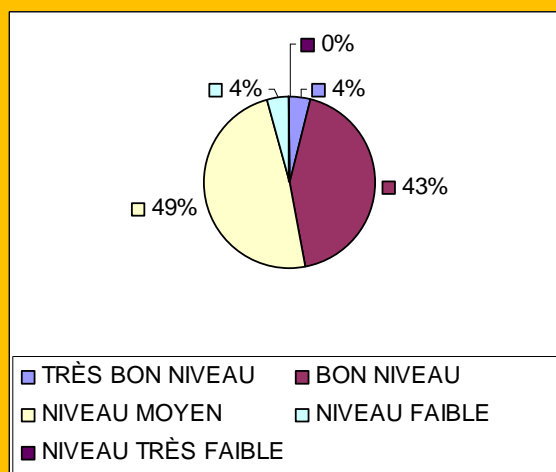
32 Tableau comparatif garçons/filles (oral)



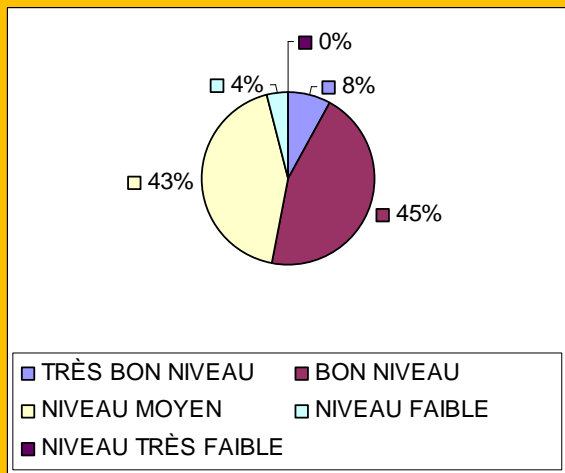
33 Résultats généraux (oral)



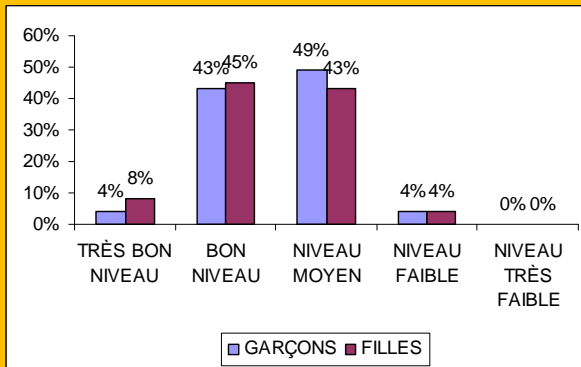
34 Taux de sécurité linguistique (garçons, écrit)



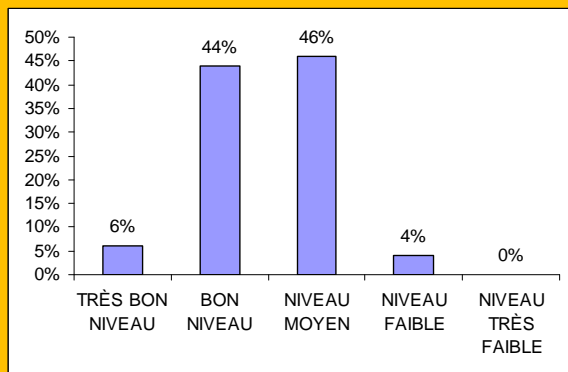
35 Taux de sécurité linguistique (filles, écrit)



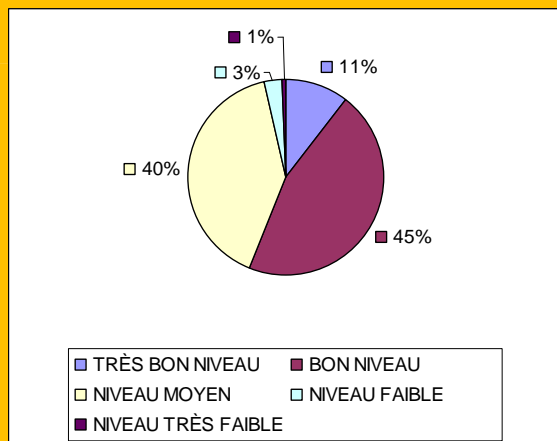
36 Tableau comparatif garçons/filles (écrit)



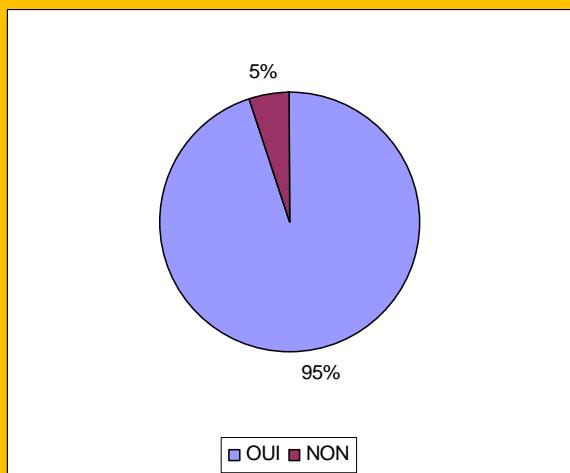
37 Résultats généraux à l'écrit



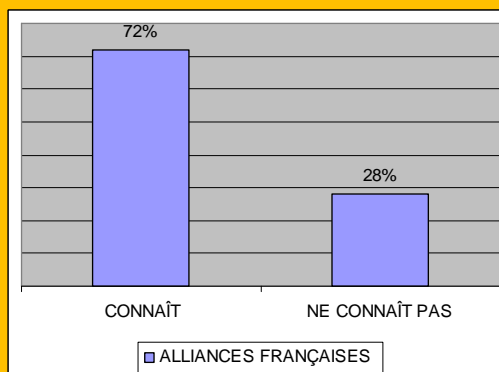
38 Grand total écrit + oral²¹⁹⁴



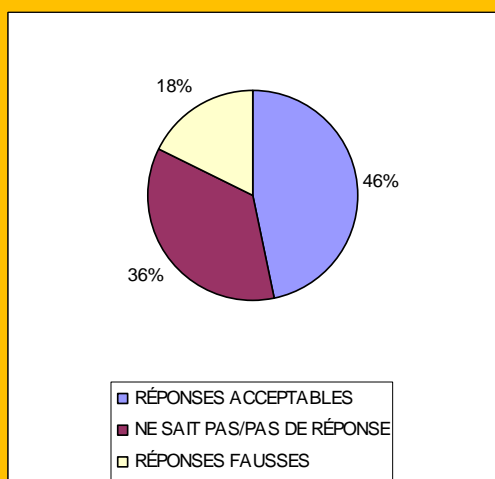
39 Niveau linguistique supposé en France



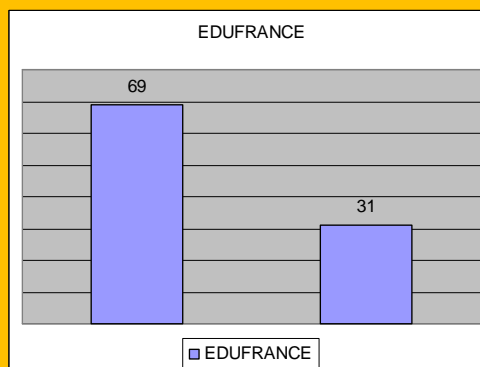
40 Taux de connaissance des AF ²¹⁹⁵



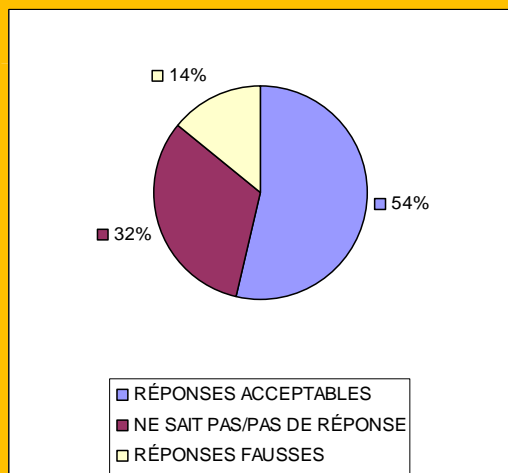
41 Taux de connaissance des activités des AF



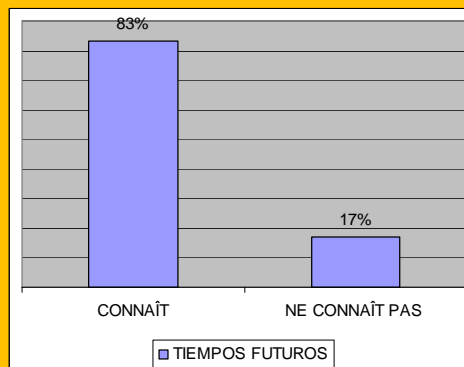
42 Taux de connaissance d'EduFrance



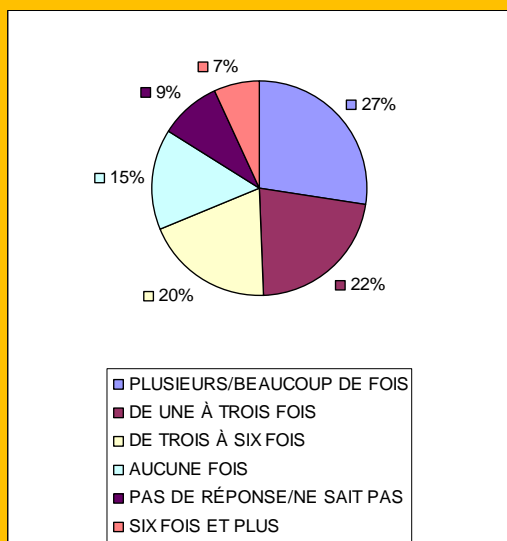
43 Taux de connaissance des activités d'EduFrance



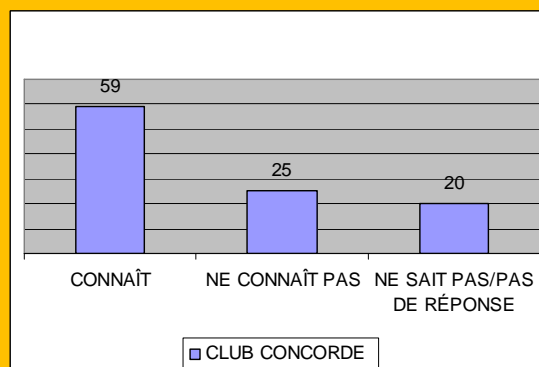
44 Taux de connaissance de Tiempos Futuros



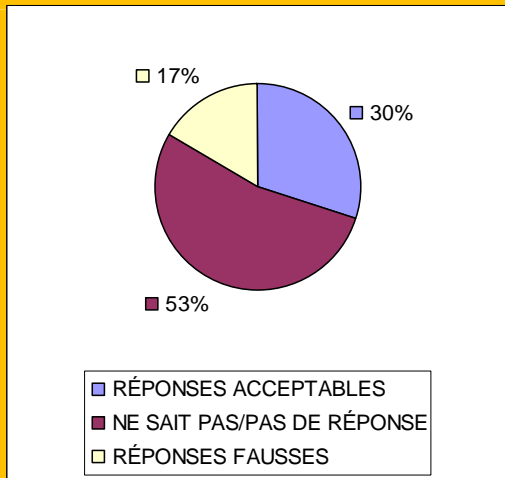
45 Taux de fréquentation de Tiempos Futuros



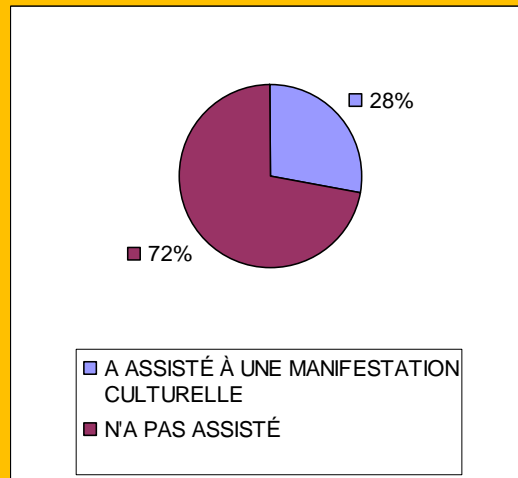
46 Taux de connaissance du Club Concorde



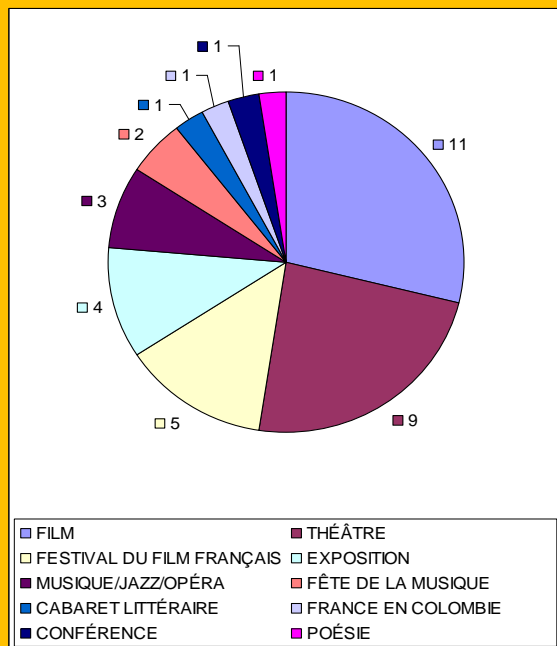
47 Fonctions du Club Concorde



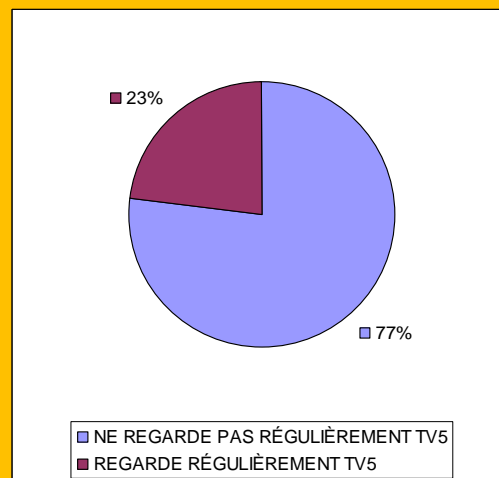
48 Taux de fréquentation de manifestations culturelles (hors lycée)²¹⁹⁶



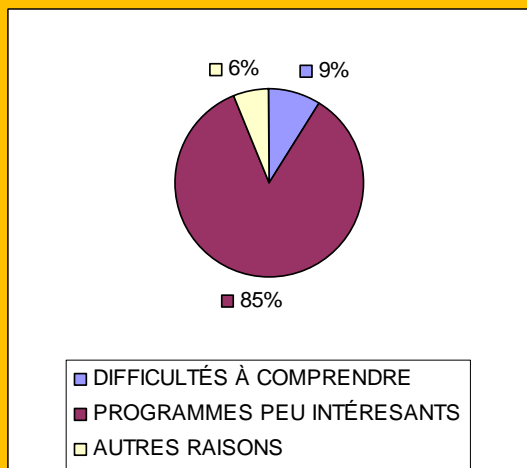
49 Type de manifestation culturelle



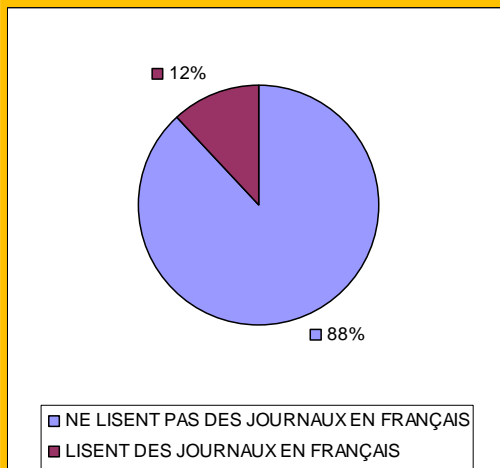
50 Taux d'écoute de TV5²¹⁹⁷



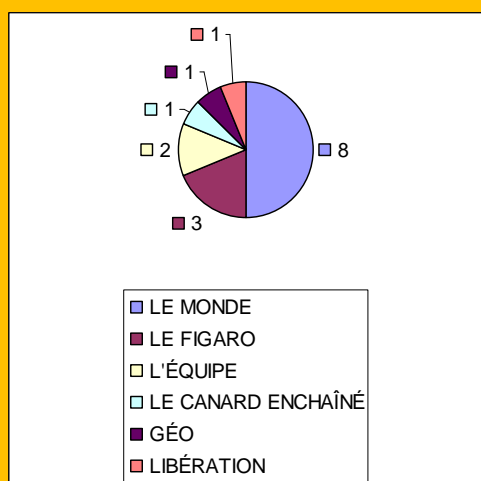
51 Si non raisons invoquées²¹⁹⁸



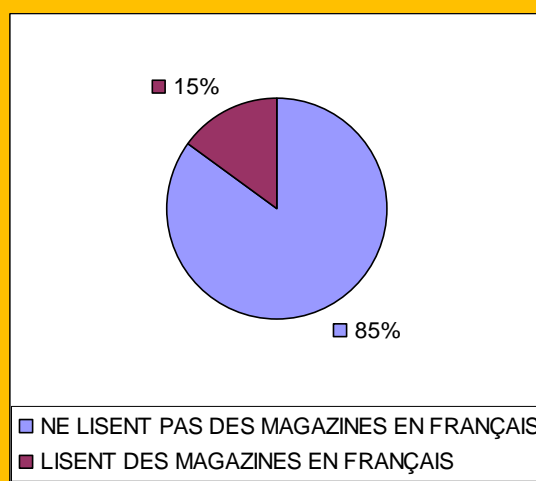
52 Taux de lecture de journaux en français



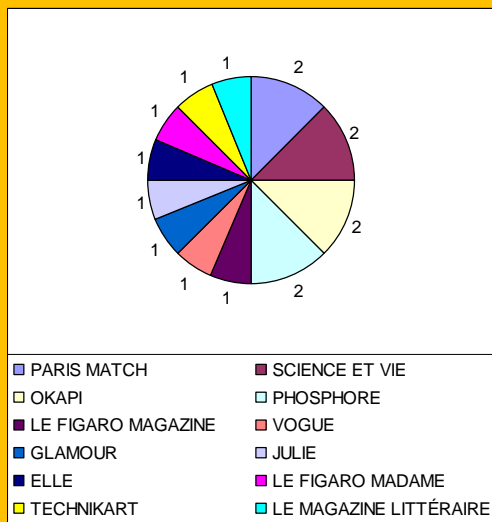
53 Journaux cités :



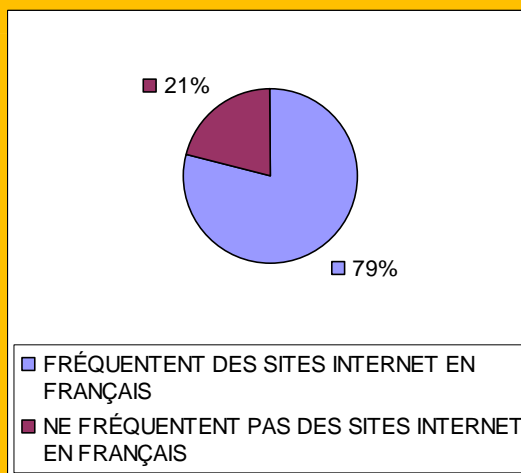
54 Taux de lecture de magazines en français



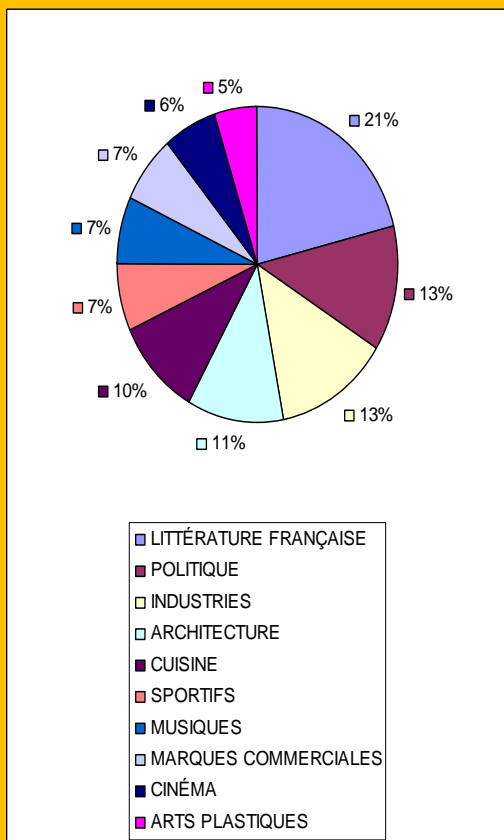
55 Magazines cités



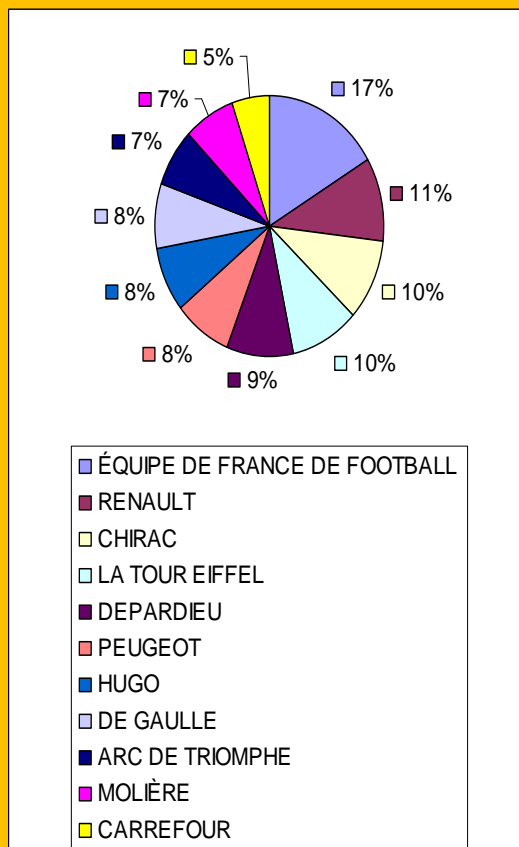
56 Taux de fréquentation de site Internet français ou francophones



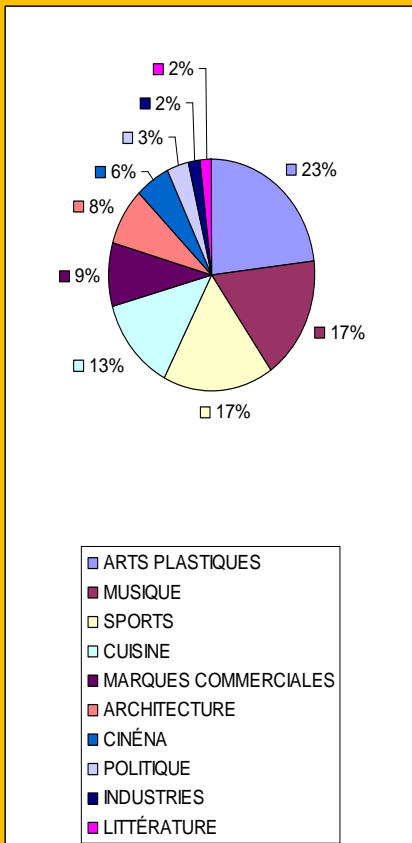
57 Domaines culturels cités par les élèves



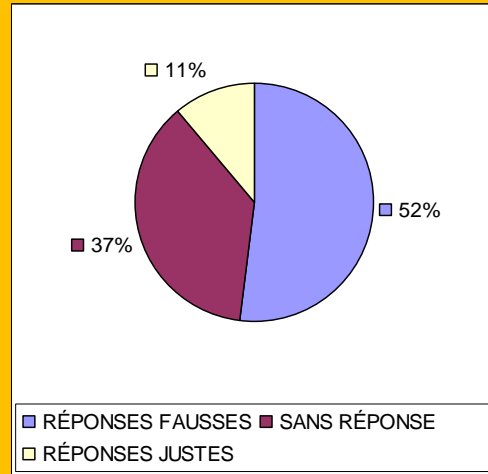
58 Symboles français les plus cités



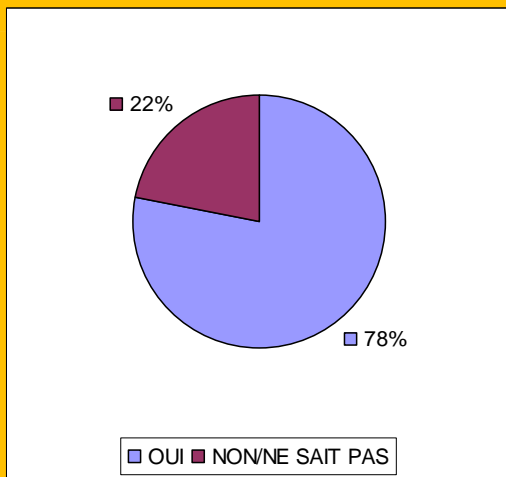
59 Taux d'abstention par domaine



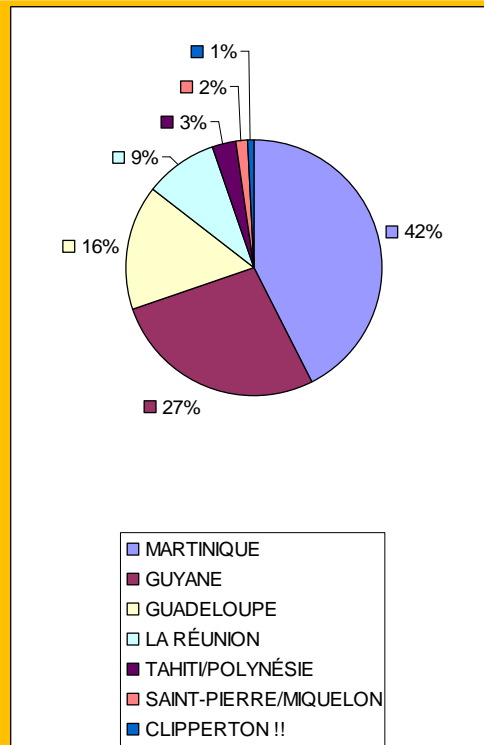
60 Evaluation de la connaissance du concept de francophonie²¹⁹⁹



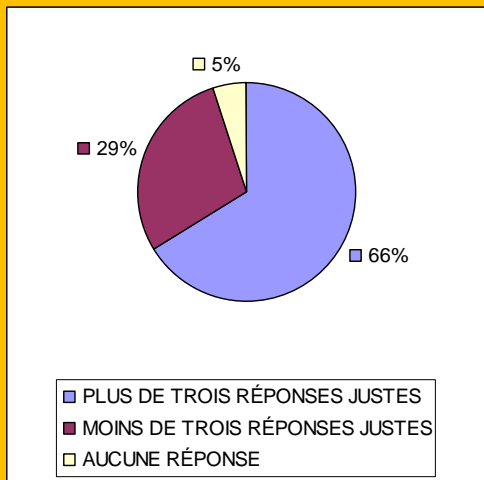
61 Evaluation de la connaissance des DOM-TOM



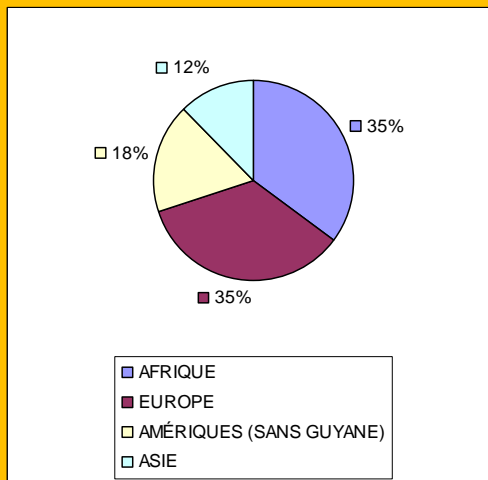
62 Noms des DOM-TOM connus



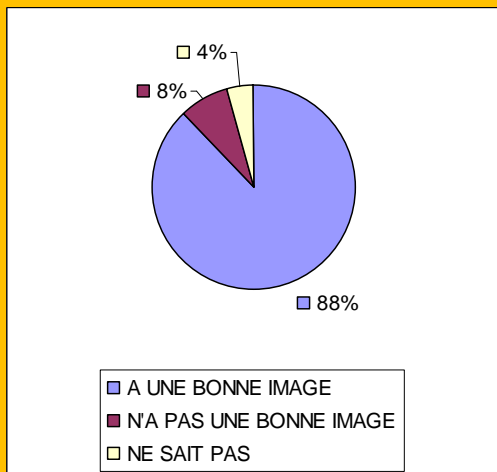
63 Taux de connaissance des pays francophones



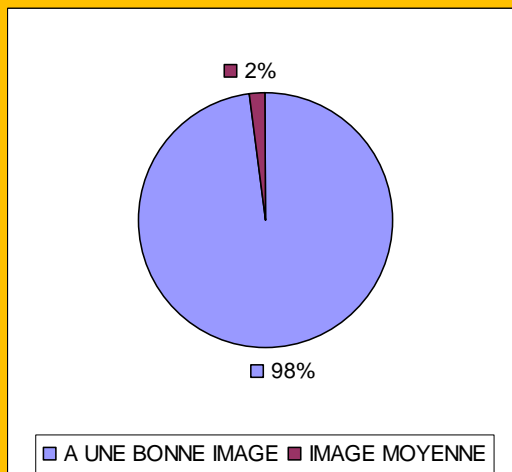
64 Taux de connaissance par continent



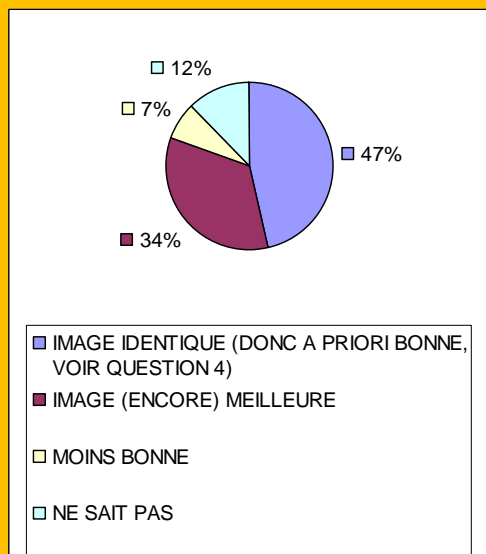
65 Perception de la France (avant séjour, garçons)



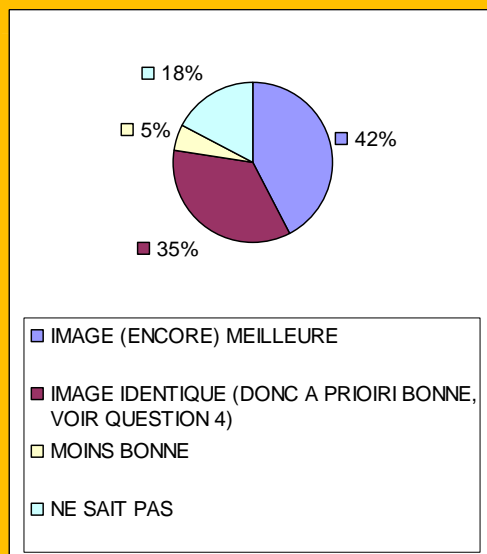
66 Perception de la France (avant séjour, filles)



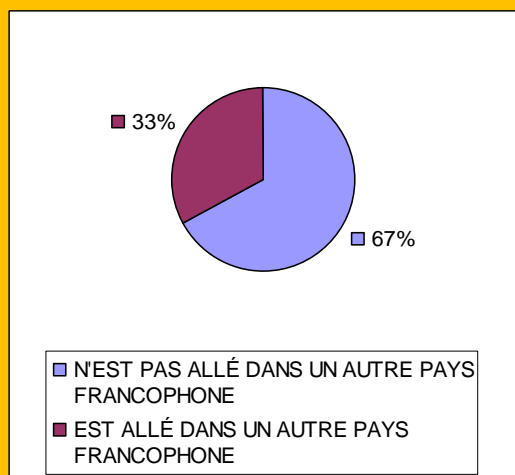
67 Perception de la France (après séjour, garçons)



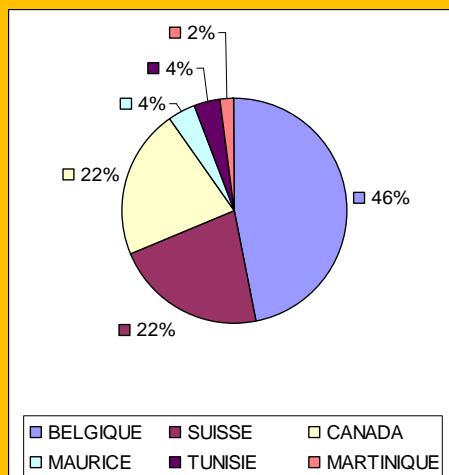
68 Perception de la France (après séjour, filles)



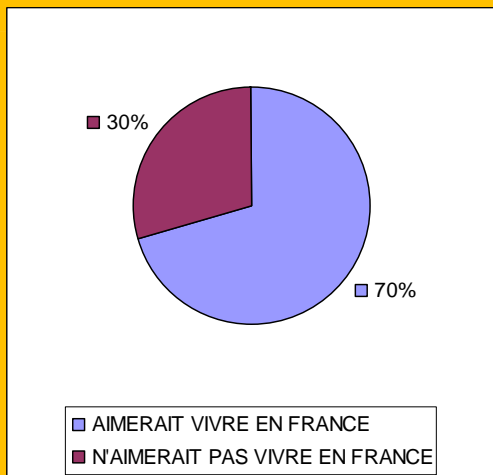
69 Séjours dans un pays francophone (autre que la France) ?



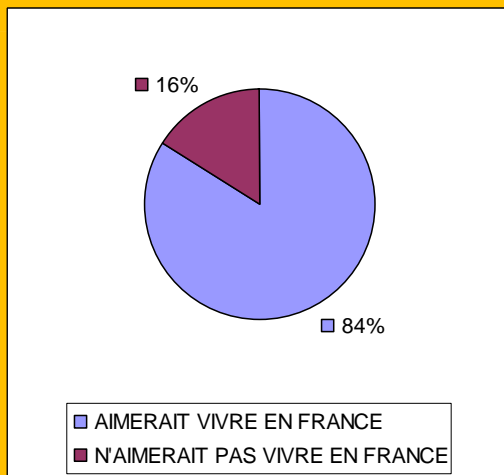
70 Si oui, pays francophones visités



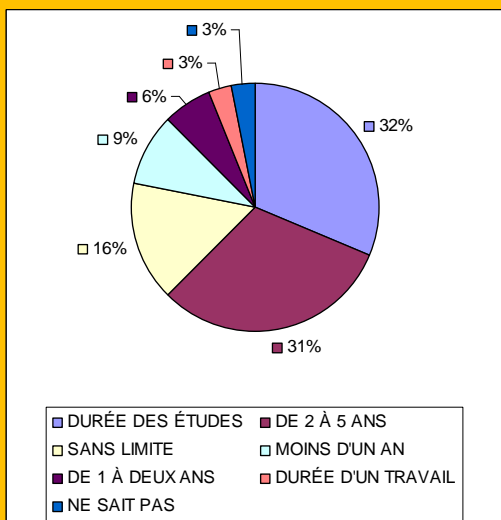
71 Vie en France (garçons) ?



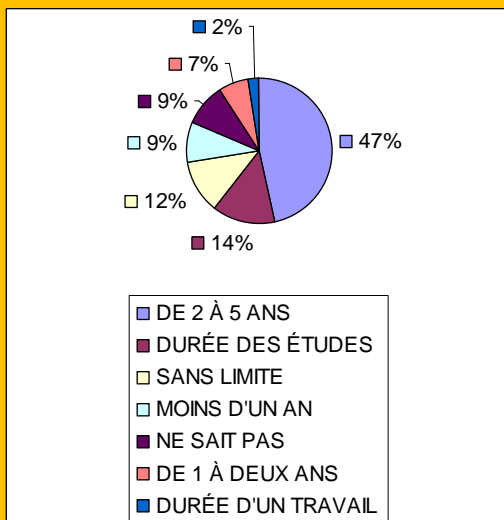
72 Vie en France (filles) ?



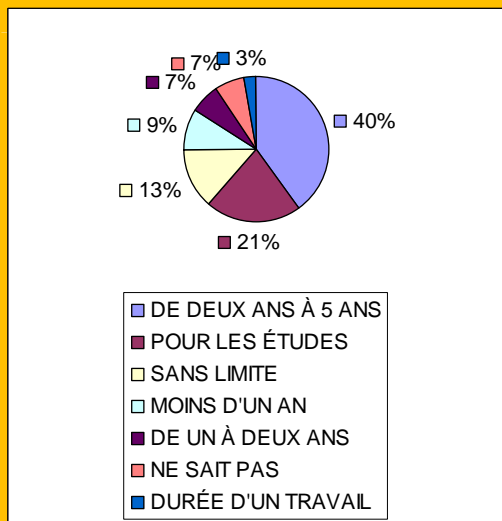
73 Durée envisagée (garçons)



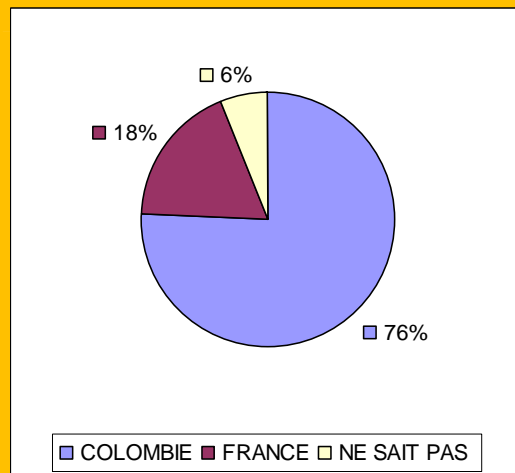
74 Durée envisagée (filles)



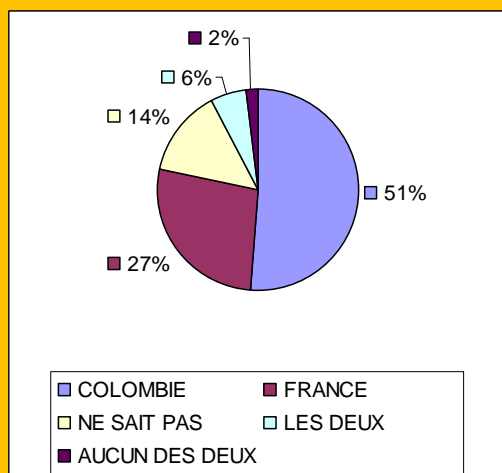
75 Synthèse (filles +garçons)



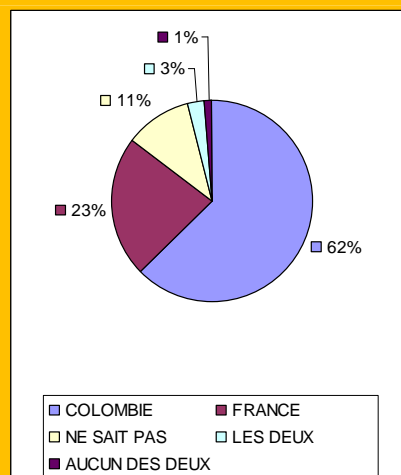
76 Colombie ou France (garçons)?



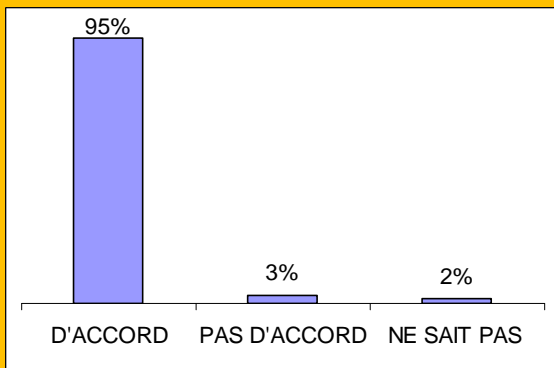
77 Colombie ou France (filles)?



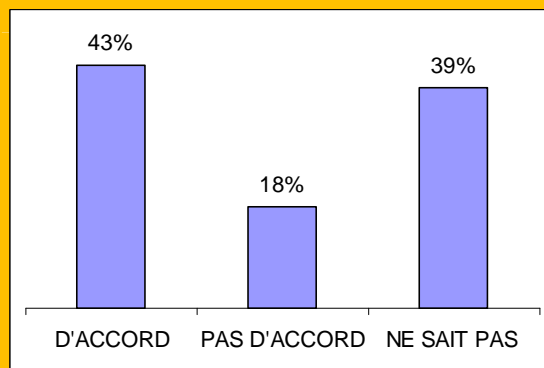
78 Synthèse (filles +garçons)



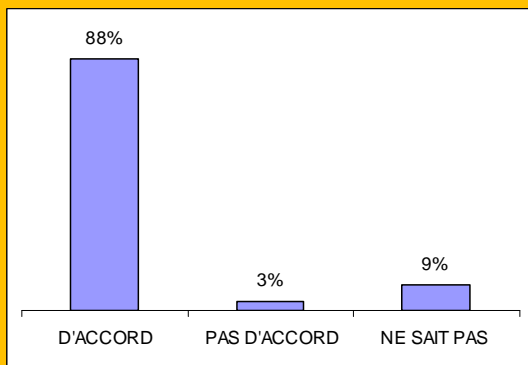
79 France, pays riche (culturellement).



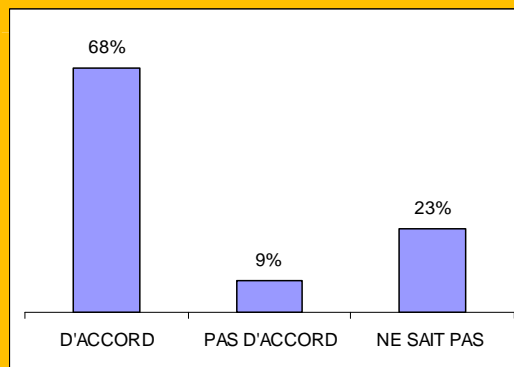
80 En France, bonnes opportunités de travail.



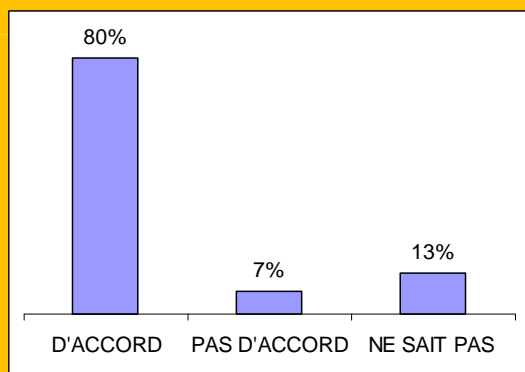
81 En France, bonnes opportunités d'études.



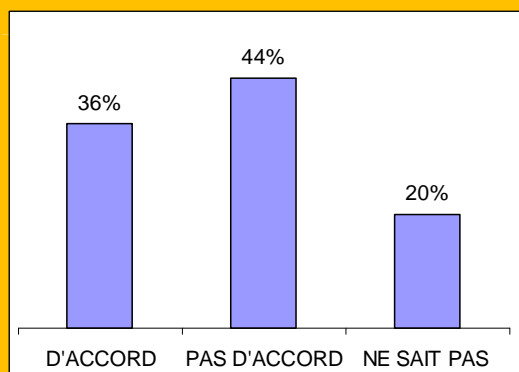
82 France a des problèmes sociaux²²⁰⁰



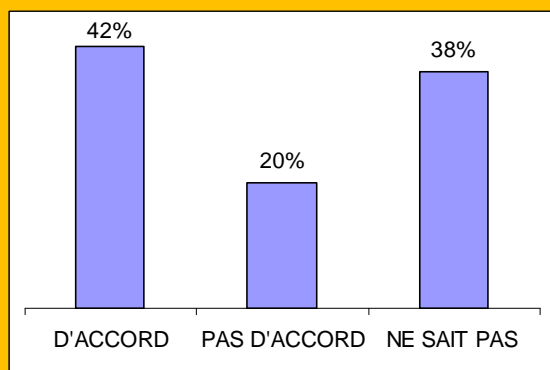
83 La France est un pays moderne



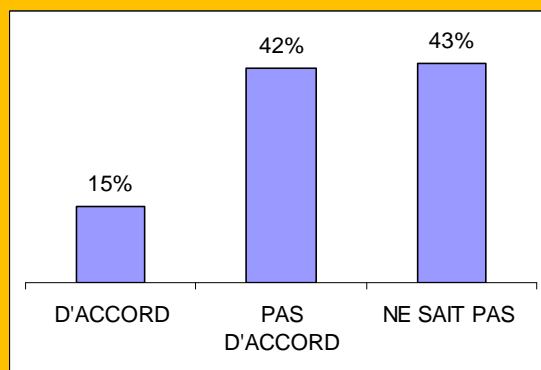
84 La France est un pays accueillant²²⁰¹



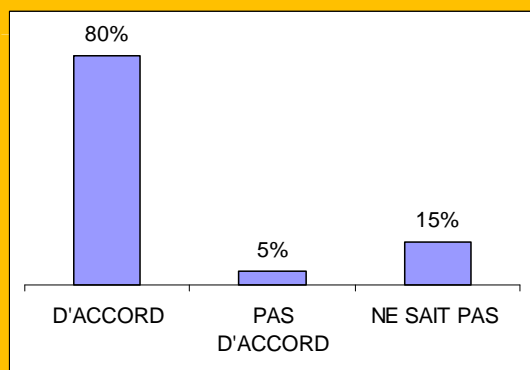
85 En France la vie est agréable



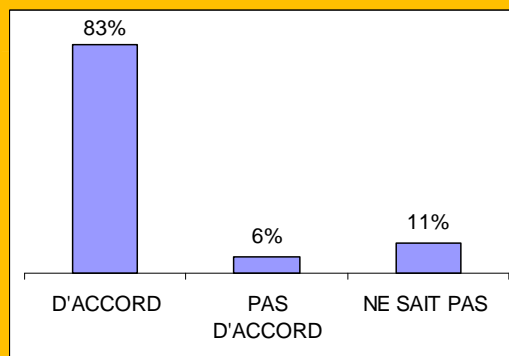
86 En France, on ne s'ennuit pas



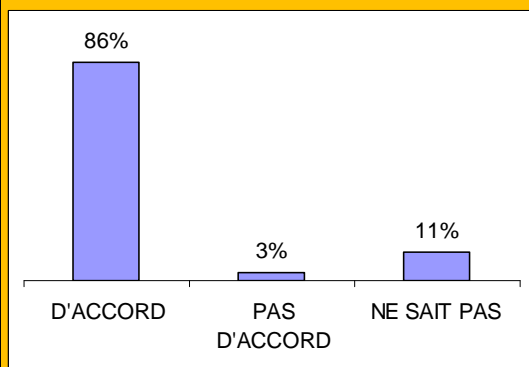
87 La France est un pays influent



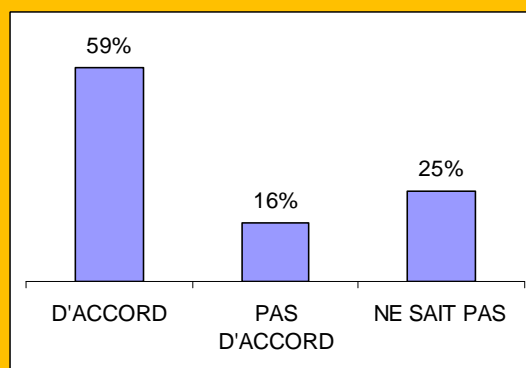
88 La France est un pays puissant (économie)



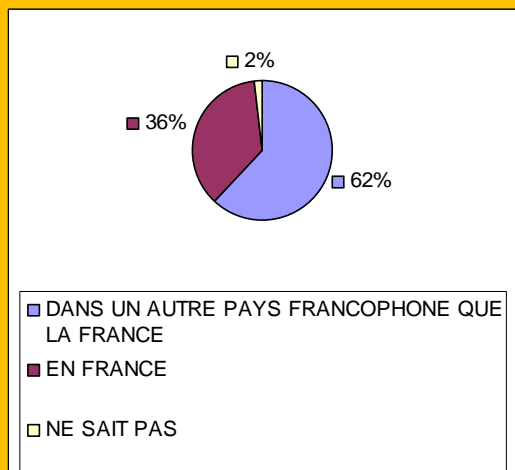
89 La France est un beau pays



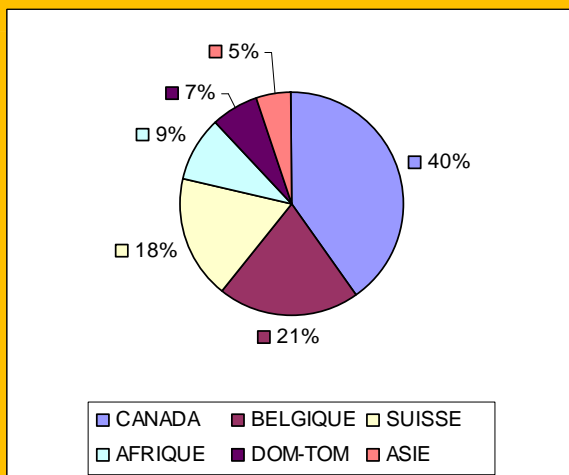
90 La France est un pays de liberté



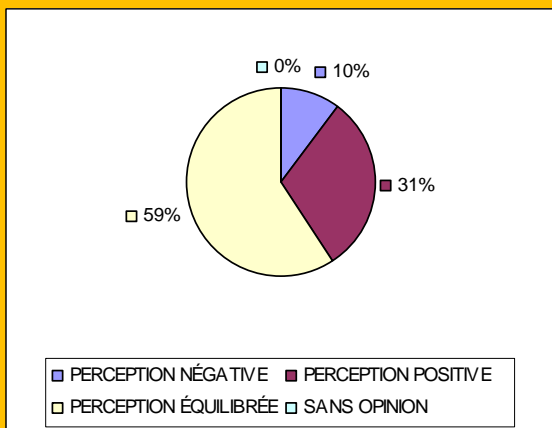
91 Vie en France ou dans un pays francophone ?



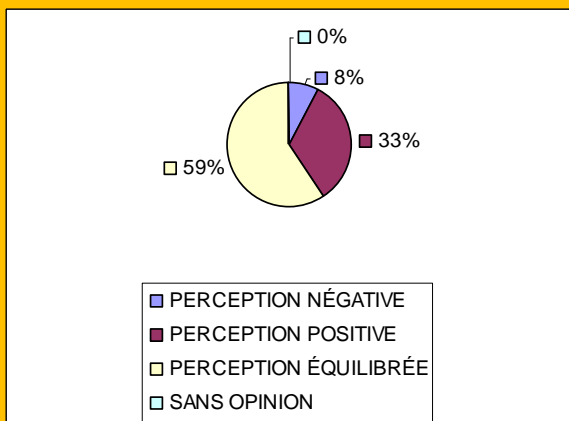
92 Pays choisis²²⁰²



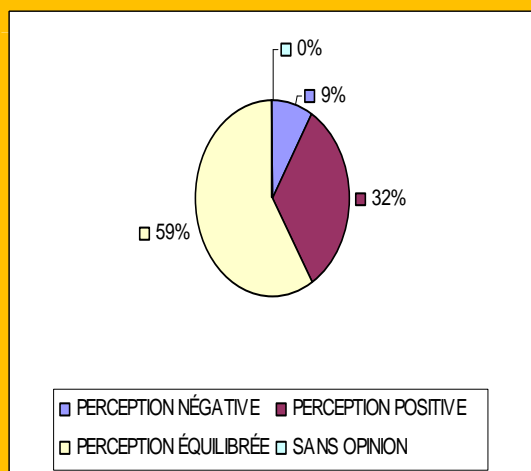
93 Perception des Français par les élèves (garçons)



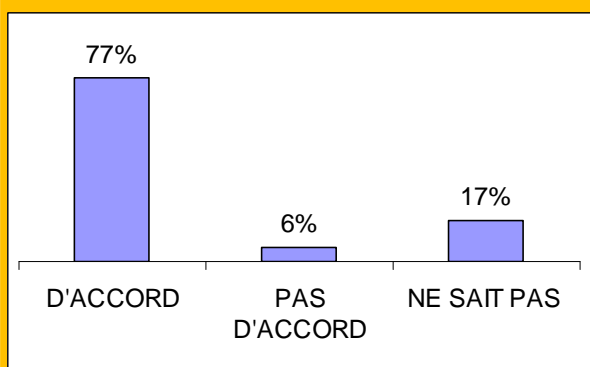
94 Perception des Français par les élèves (filles)



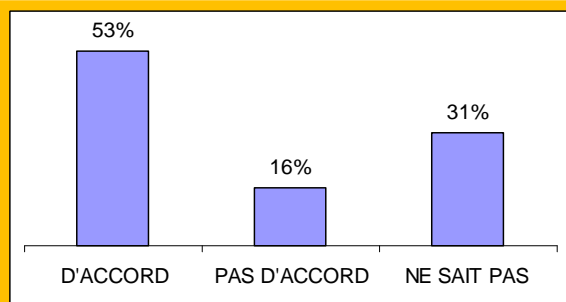
95 Synthèse (filles+garçons)



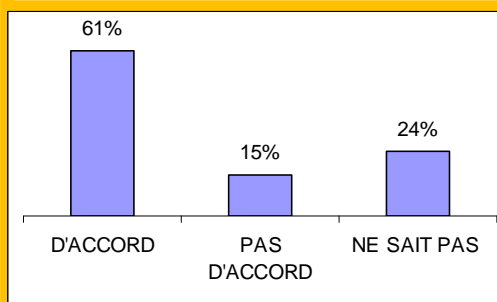
96 Les Français sont orgueilleux



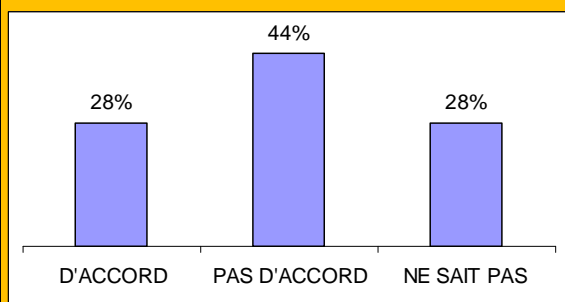
97 Les Français sont égocentriques



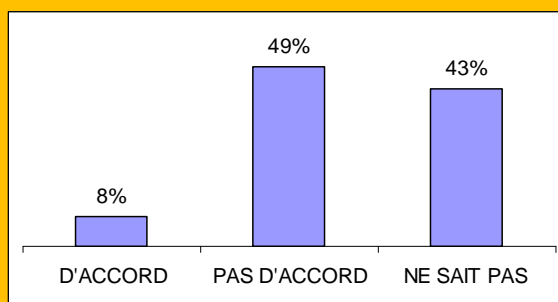
98 Les Français sont froids



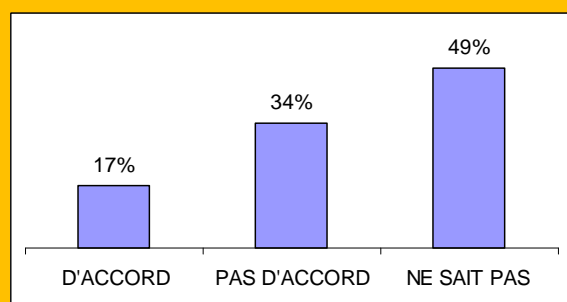
99 Les Français sont ouverts



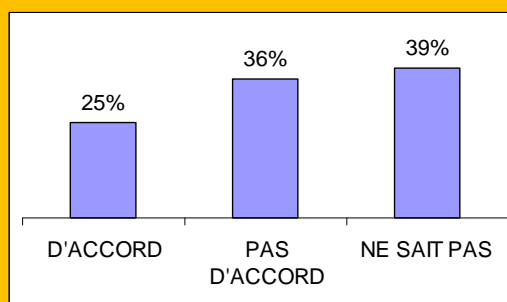
100 Les Français aiment les étrangers



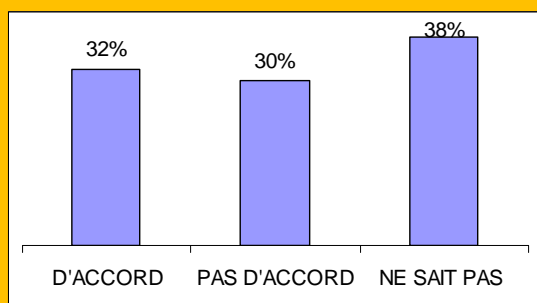
101 Les Français aiment l'hygiène²²⁰³



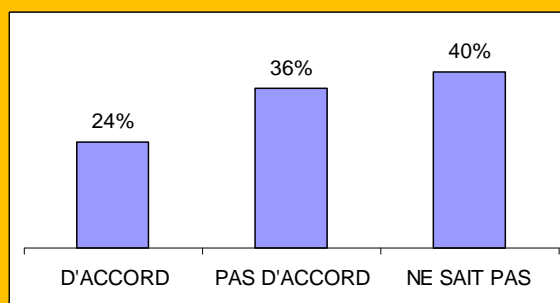
102 Les Français sont râleurs



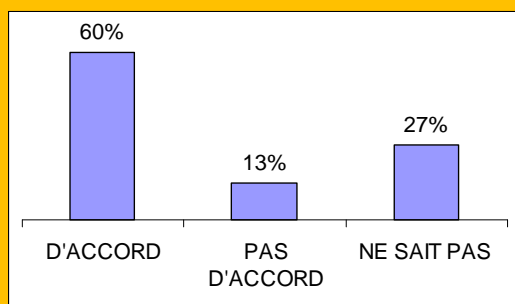
103 Les Français ont mauvais caractère



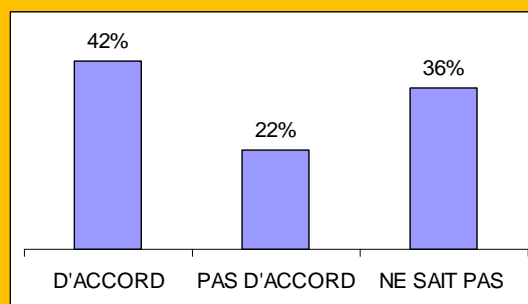
104 Les Français sont agressifs



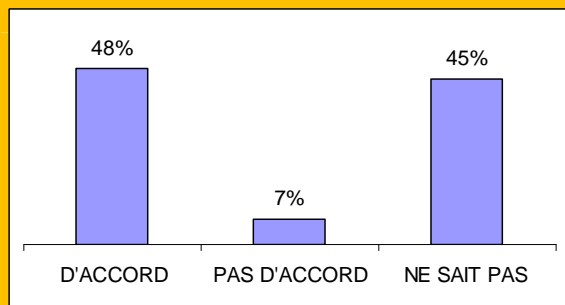
105 Les Français sont gentils



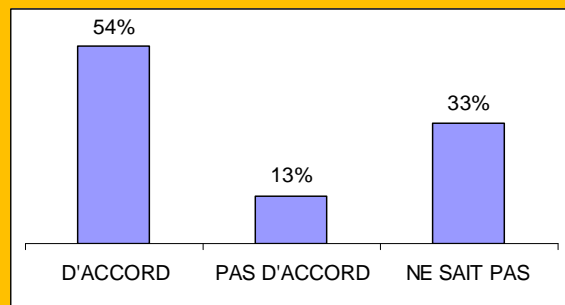
106 Les Français sont élégants



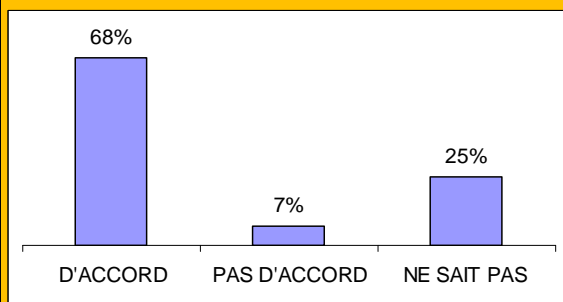
107 Les Français sont intelligents ²²⁰⁴



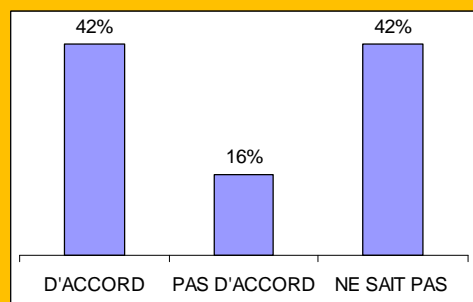
108 Les Français sont polis



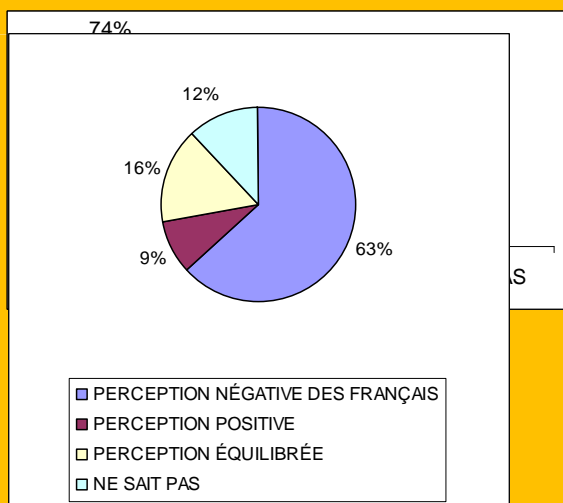
109 Les Français sont cultivés



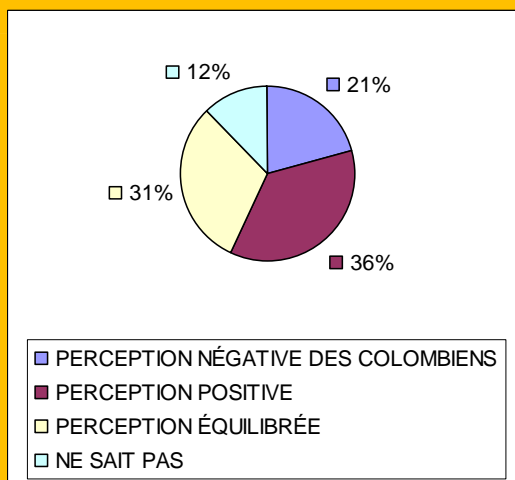
110 Les Français sont travailleurs



111 Les Français sont exigeants, stricts



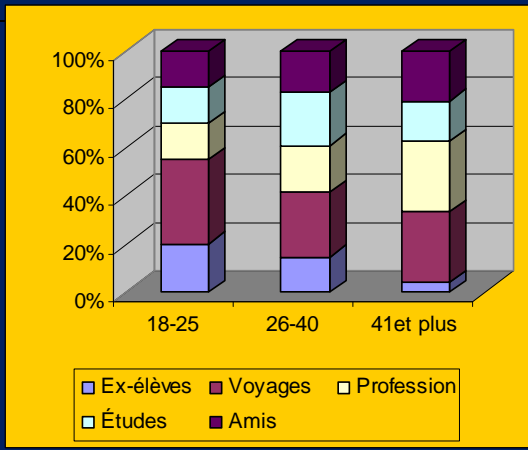
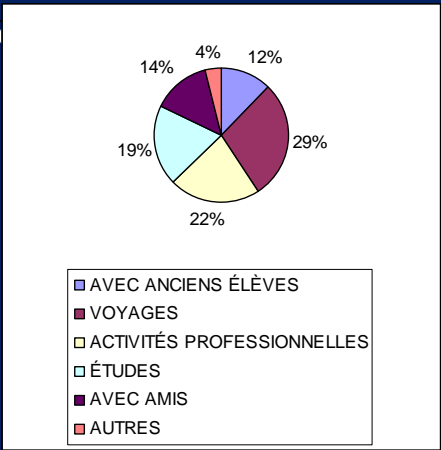
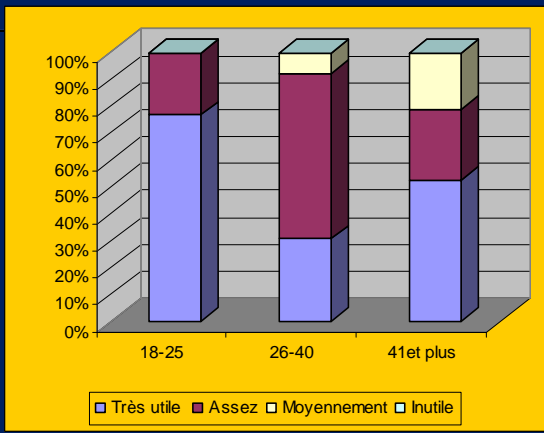
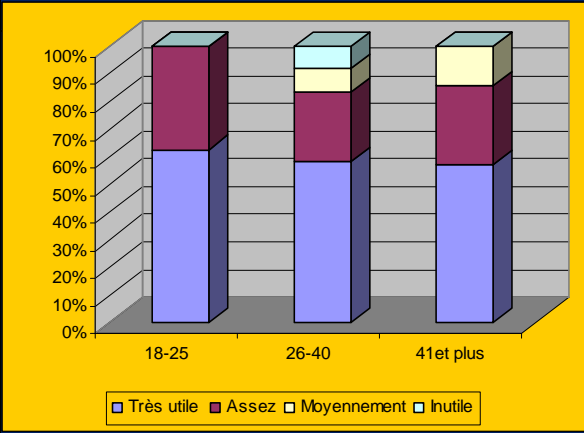
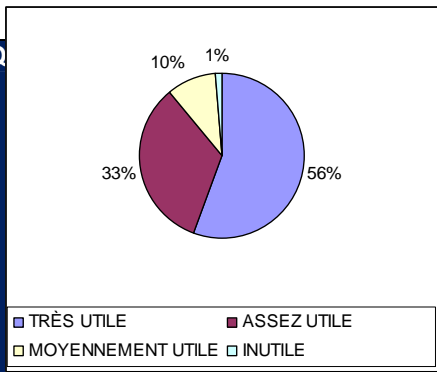
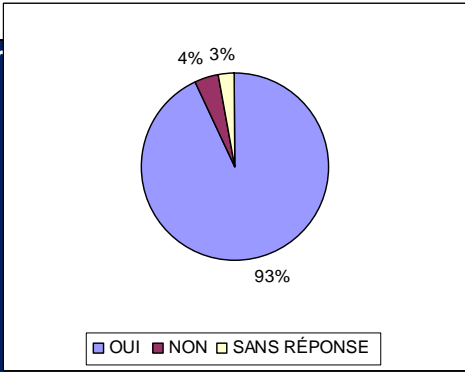
112 Perception (supposée) des Français par les Colombiens



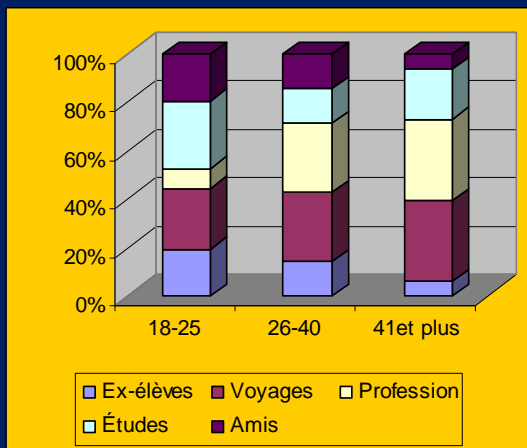
113 Perception (supposée) des Colombiens par les Français

^{2205 2206}

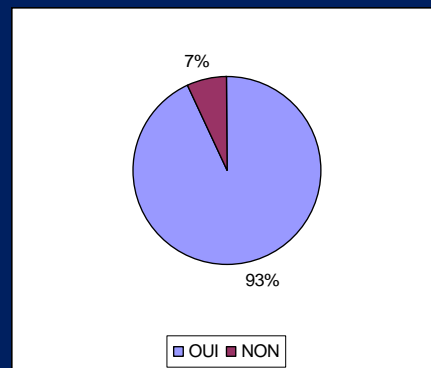
ANNEXE 32, résultats de l'enquête 2 (graphiques) :



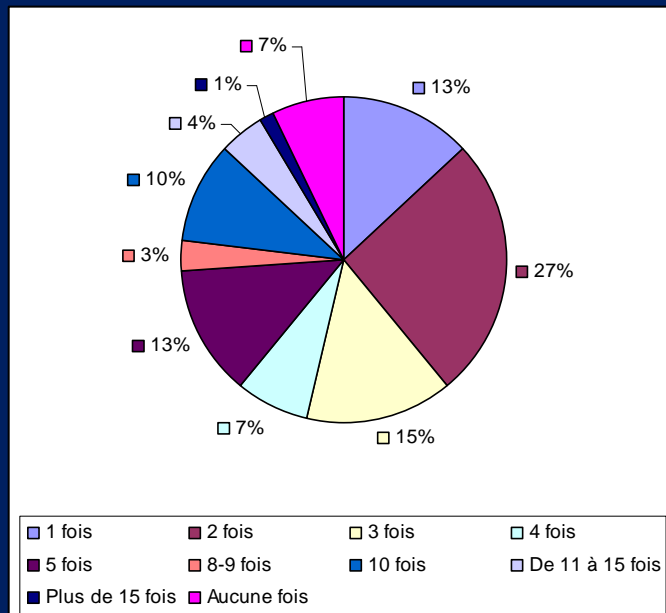
Q4b : Femmes



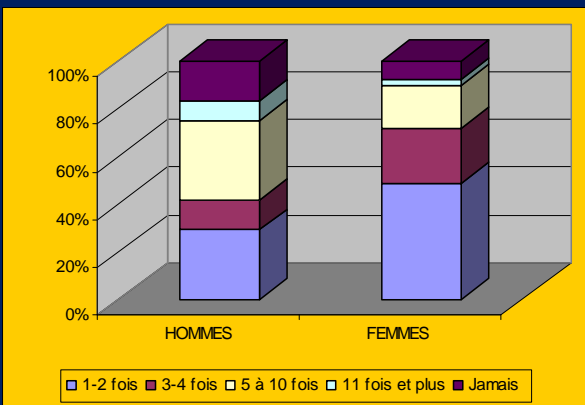
Q 5 : voyages en France ?



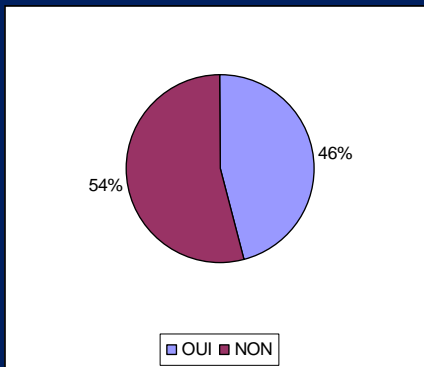
Q5 (bis) : nombre de fois ?²²¹⁰



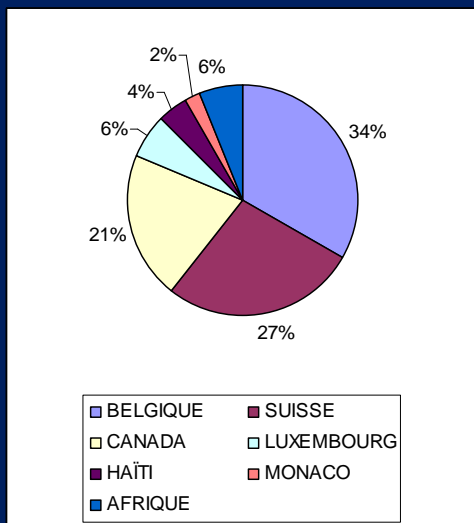
Q5 (3) (par sexe) ²²¹¹:



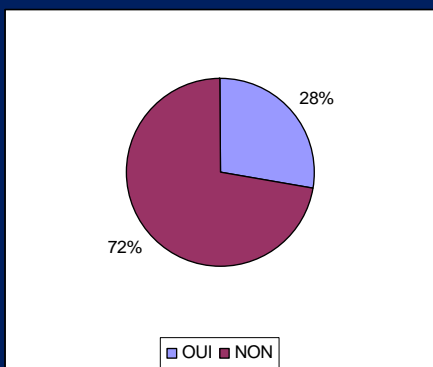
Q6 : voyages dans des pays francophones ?



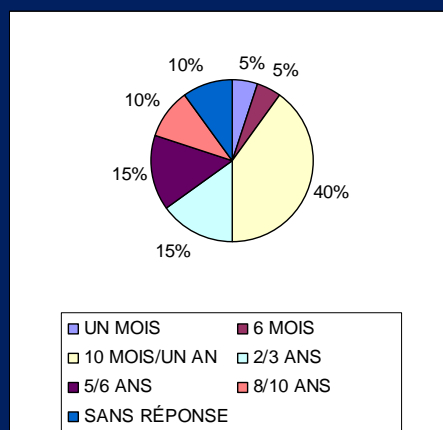
Q6bis Lesquels ?



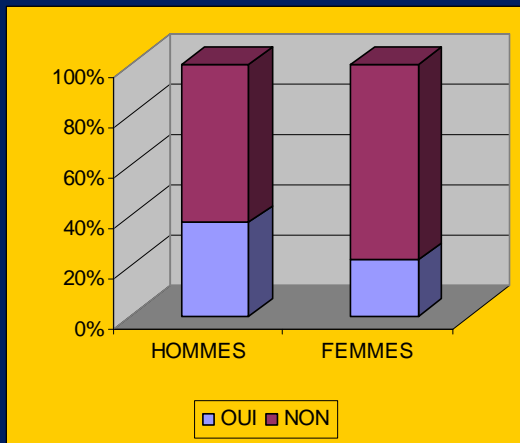
Q7 : taux de fréquence des études en France



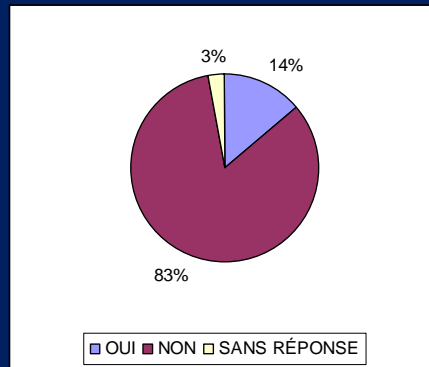
Q7 : durée ?



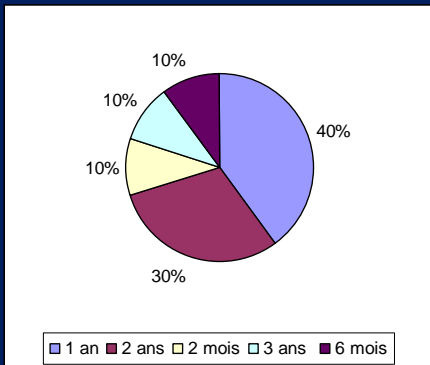
Q 7 (par sexe) :



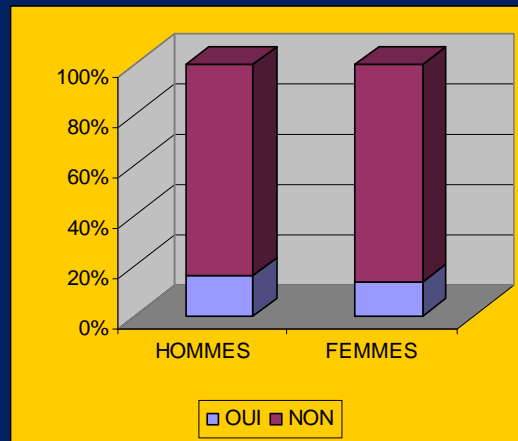
Q8 : taux de fréquence des activités professionnelles en France ?



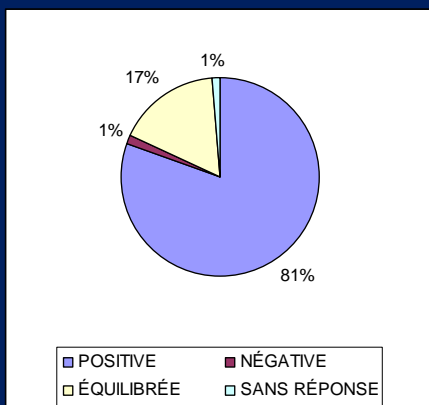
Q8 : durée ?



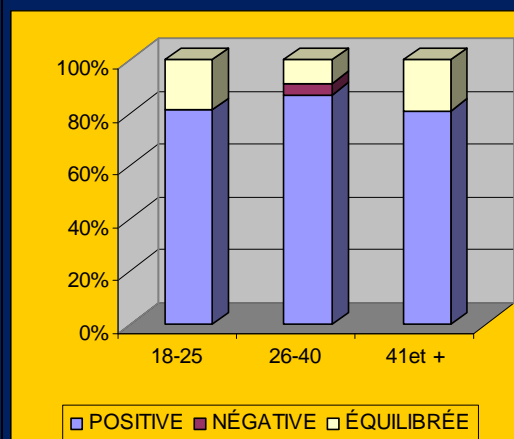
Q 8 (par sexe) :



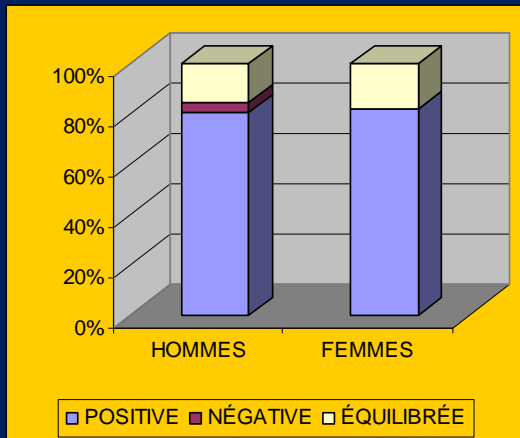
Q 9 : image de la France ?



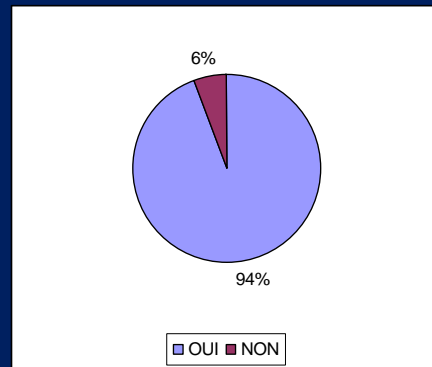
Q9 (par tranche d'âge) :



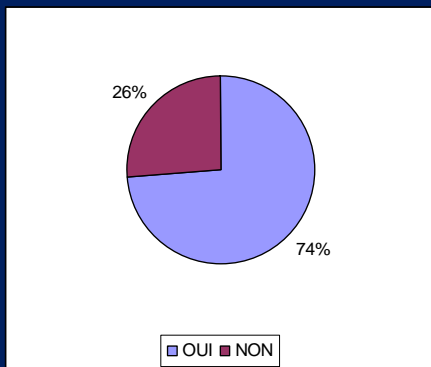
Q9 (par sexe) :



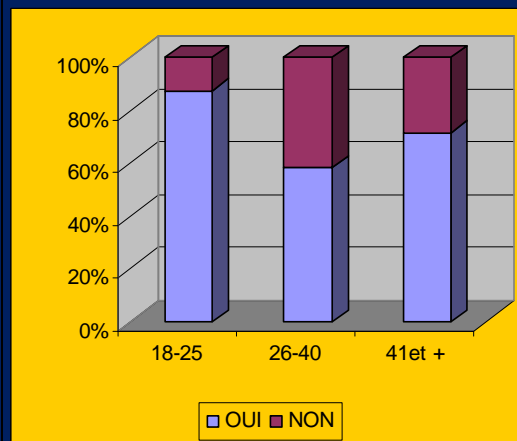
Q 10 : pourcentage d'amis francophones ?



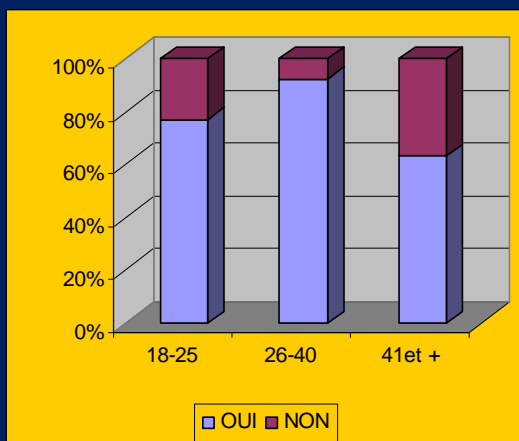
Q11 : recherche d'amis francophones ?



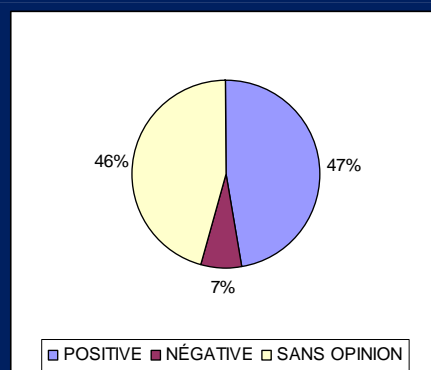
Q11a hommes



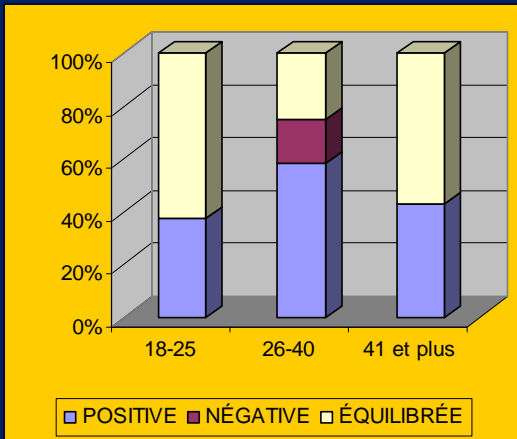
Q11b femmes



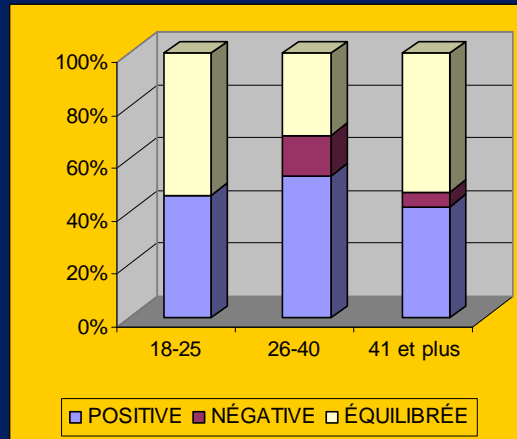
Q12 : image des Français ?



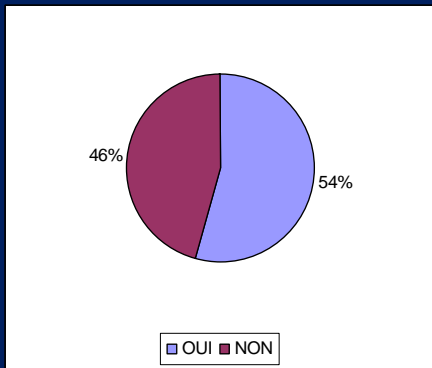
Q12a Hommes



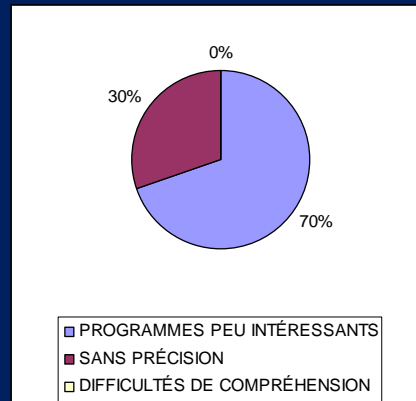
Q12b Femmes



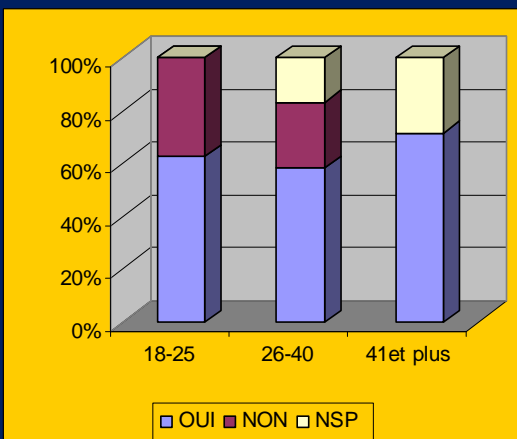
Q13 audimat TV5



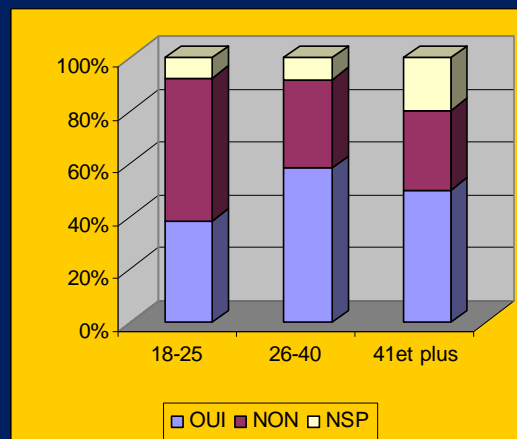
Q13 bis: si non, pourquoi ?



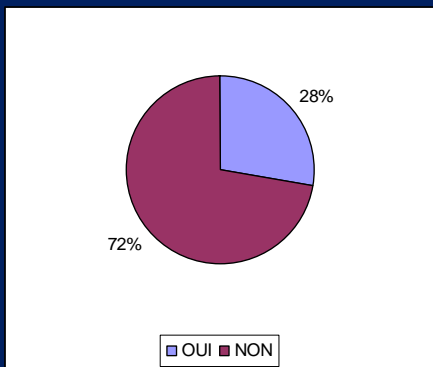
Q13a Hommes



Q13b Femmes

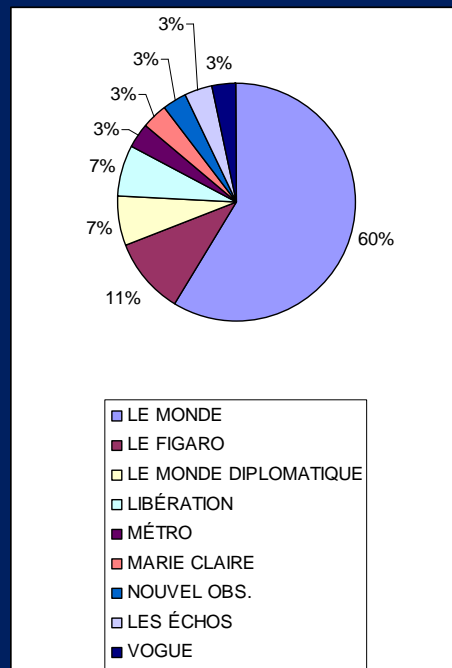


Q14 : taux de lecture de journaux francophones ?

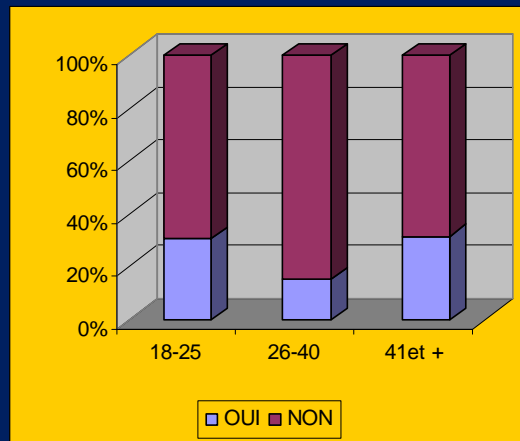
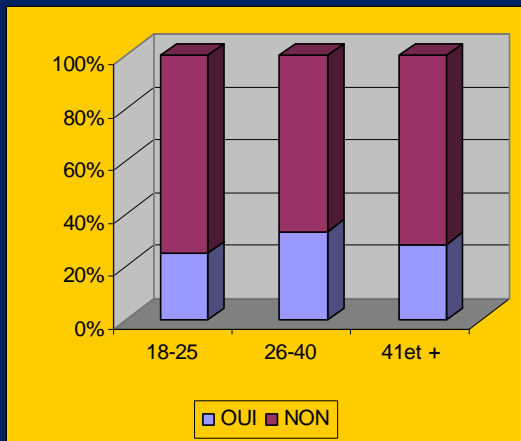


Q14a Hommes

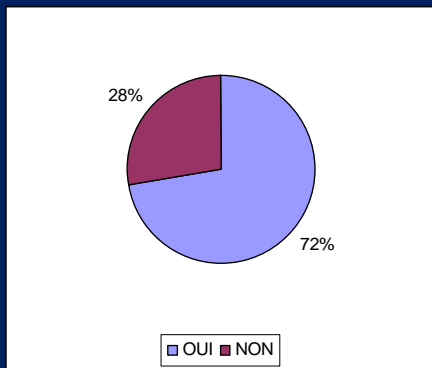
Q14 : lesquels ?



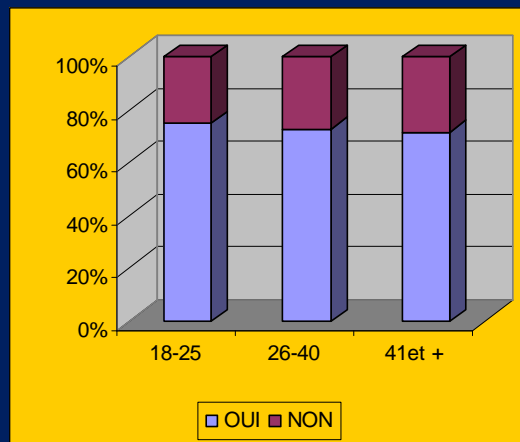
Q14b Femmes



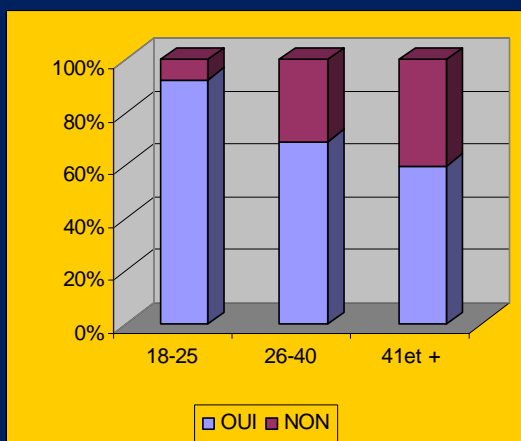
Q15 : taux de lecture de livres en français



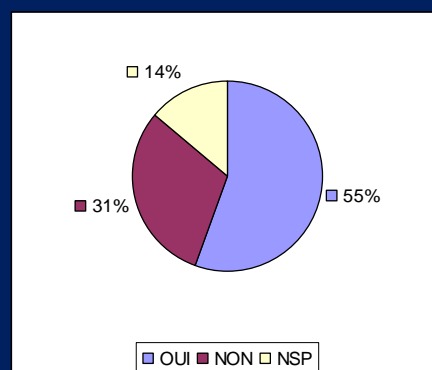
Q15a Hommes



Q15b Femmes

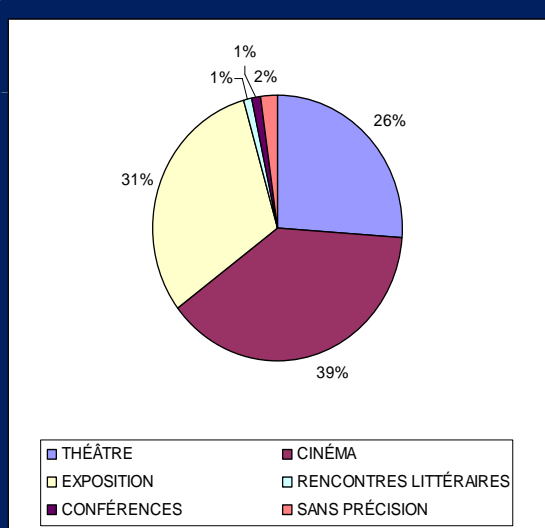
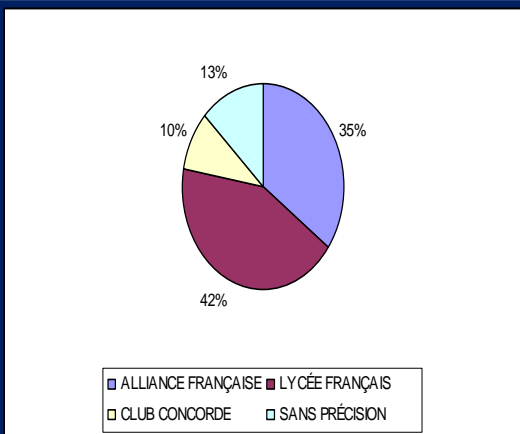


Q16 : taux d'assistance à des manifestations culturelles françaises

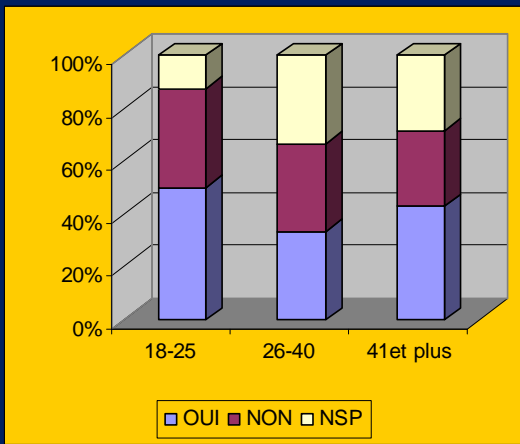


Q16a lieux des manifestations

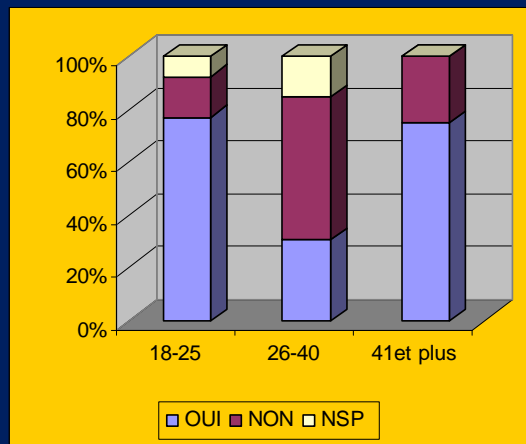
Q16b genres des manifestations



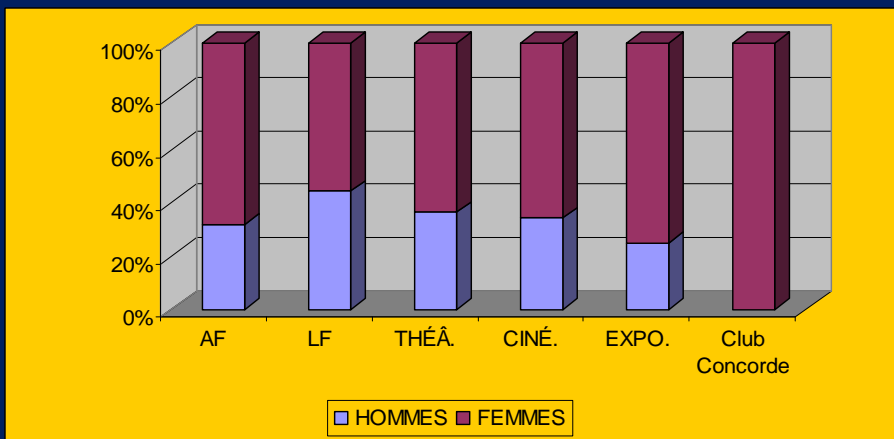
Q16c Hommes



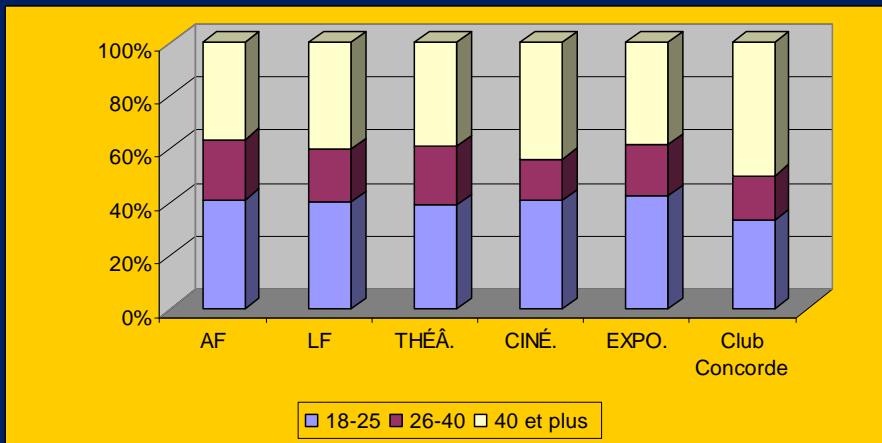
Q16d Femmes



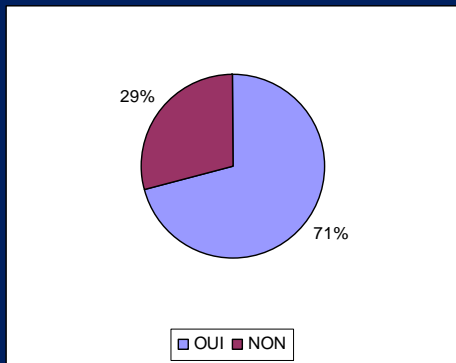
Q16e lieux et sexes



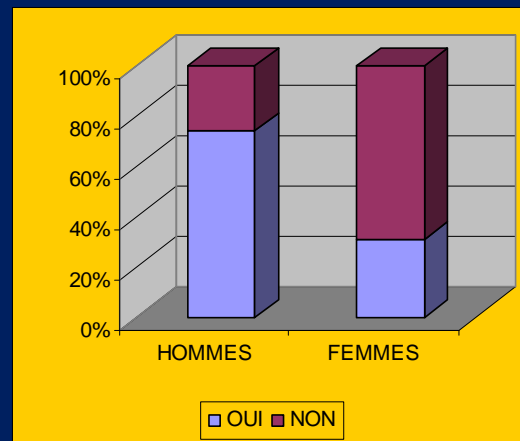
Q16f : lieux et tranches d'âges



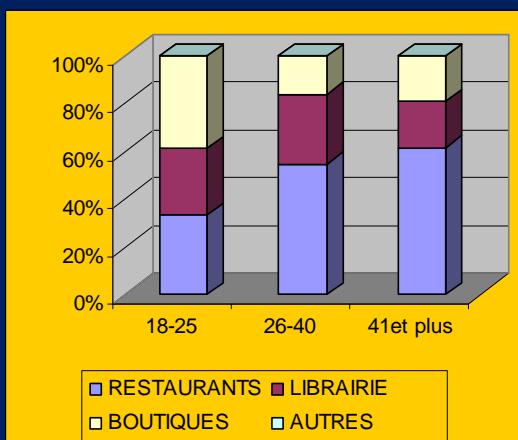
Q17 : taux de fréquentation de lieux français ?



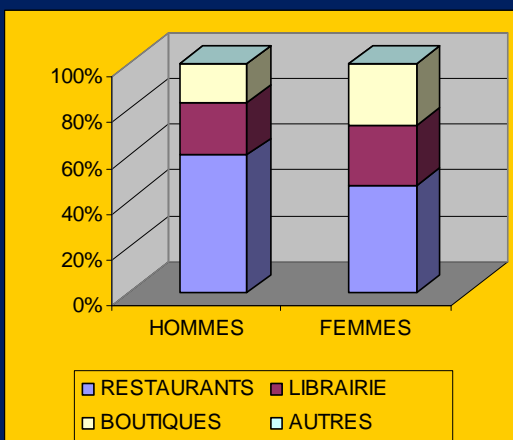
Q17 (par sexe) :



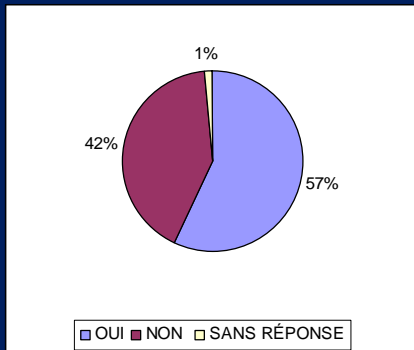
Q18 : taux de fréquentation et tranches d'âges



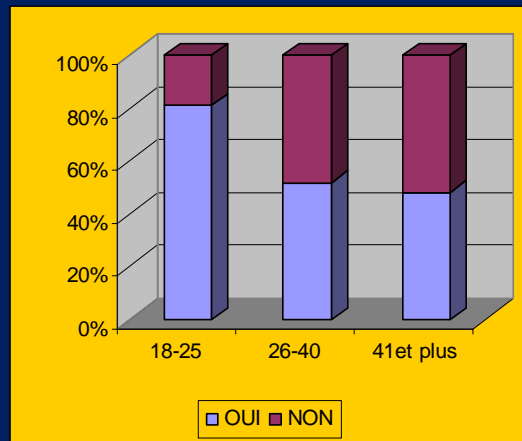
Q18 lieux et sexes



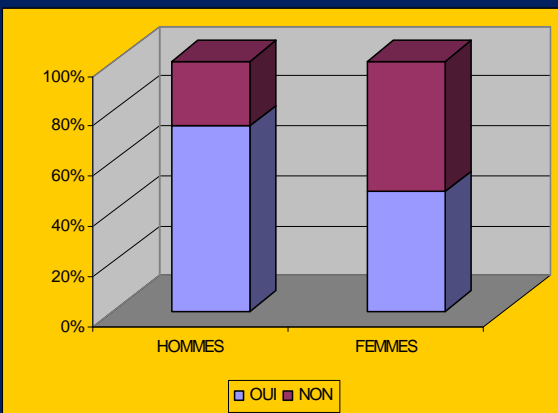
Q18 : taux de fréquentation d'Internet



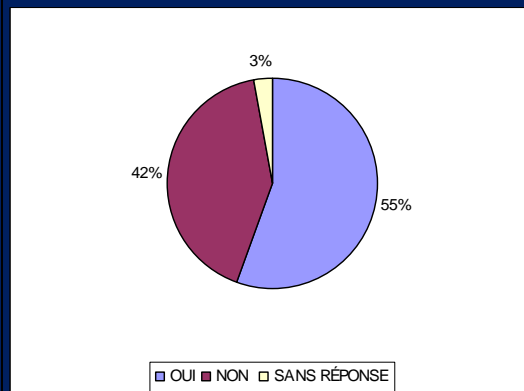
Q18 (par tranche d'âge) :



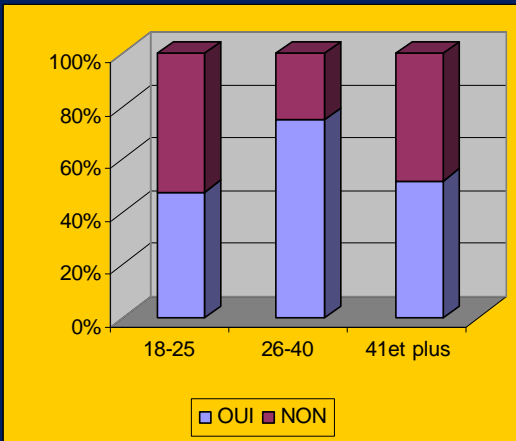
Q18 (par sexe) :



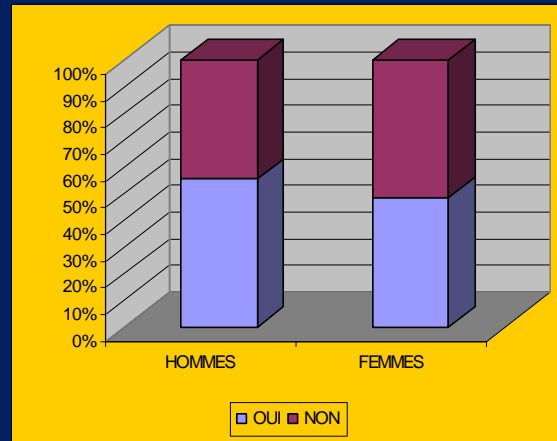
Q19 : intérêt pour des cours en français ?



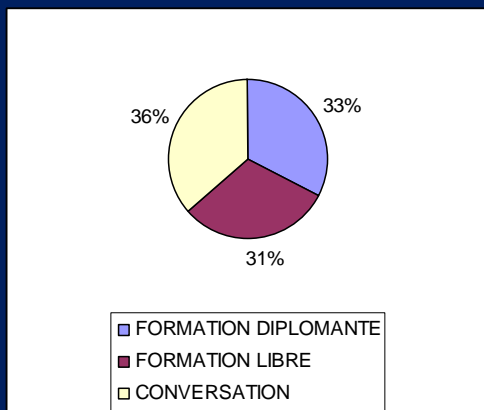
Q19 (par tranche d'âges) :



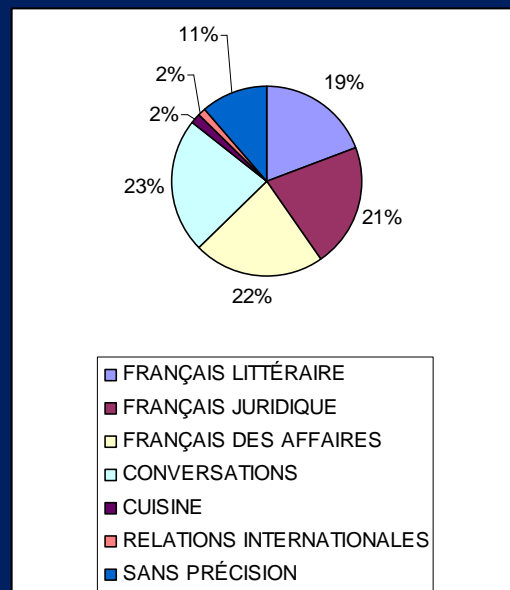
Q19 (par sexe) :



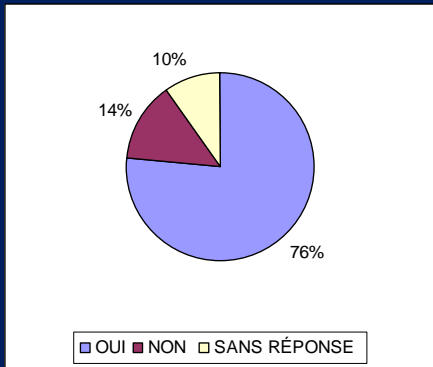
Q19 Forme du cours ?



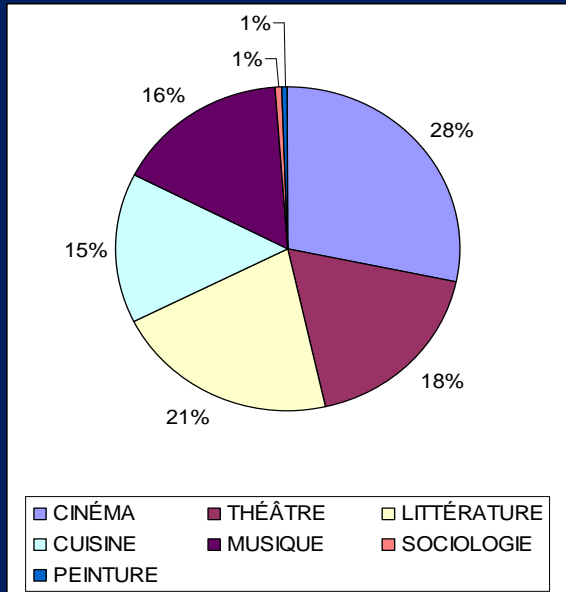
Q19 Spécialités préférées ?



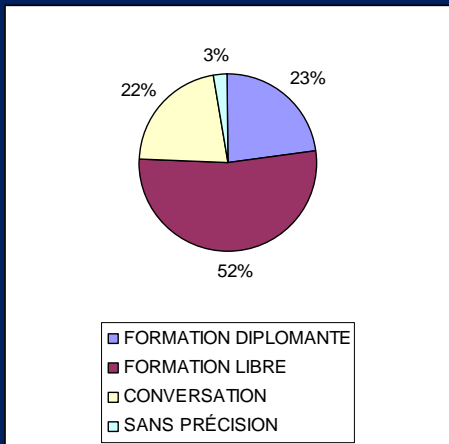
Q19 Cours de culture française ?



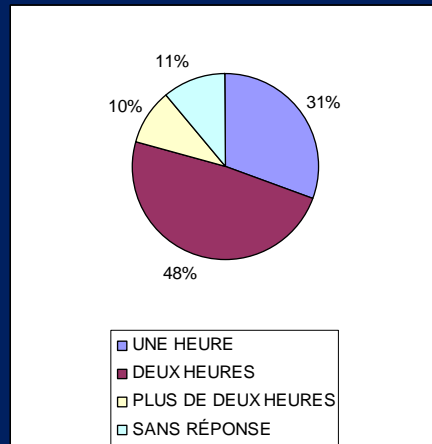
Q19 Domaine culturel préféré ?



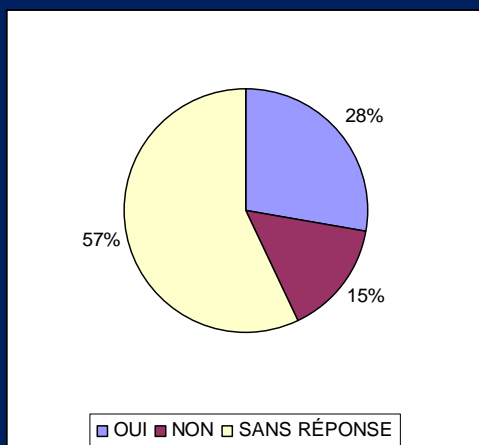
Q19 Forme de cours ?



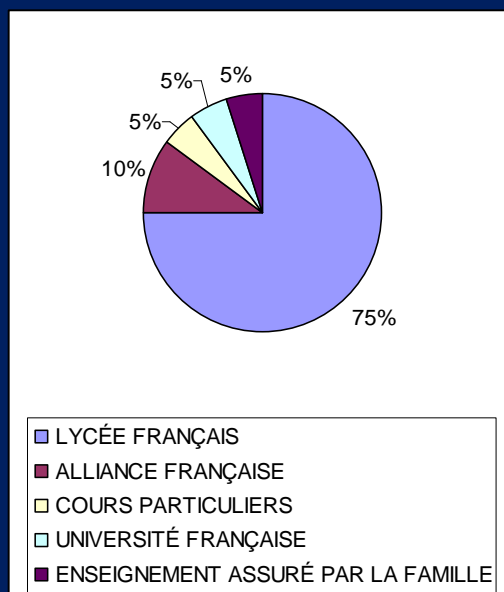
Q20 Disponibilité par semaine ?



Question 21 : enfants (petits-enfants) francophones ?²²¹²



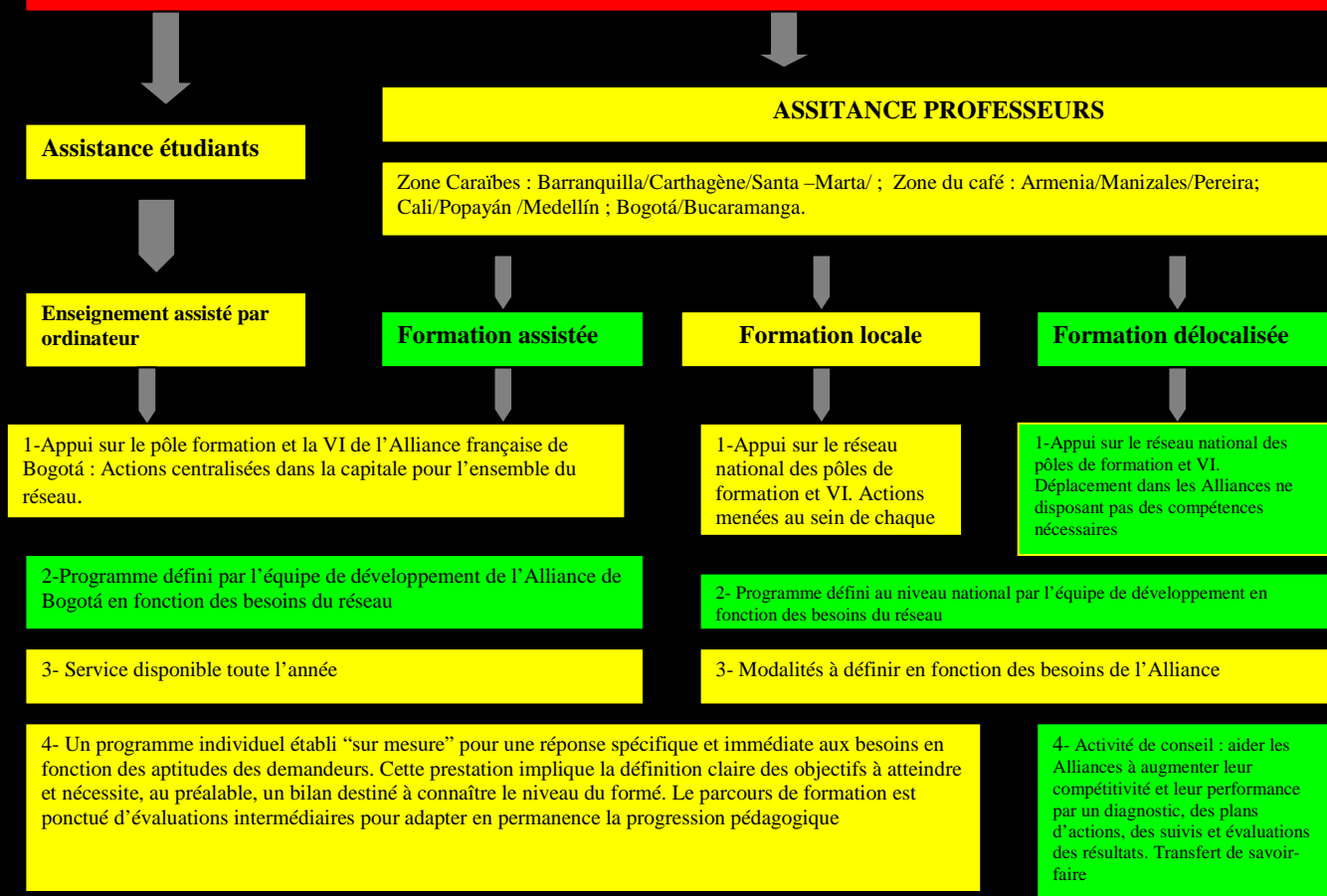
Q 21 : dans quel établissement ?



ANNEXE 33 : indicateurs destinés à un établissement culturel à autonomie financière²²¹³.

- 1- Nombre d'heures élèves des cours de langue.
- 2- Nombre d'élèves inscrits aux cours de langues.
- 3- Marge moyenne des cours de langue.
- 4- Nombre d'élèves différents aux cours de langue.
- 5- Taux de réussite des élèves de l'établissement aux certifications et tests de français.
- 6- Part des dépenses totales consacrées à l'action culturelle.
- 7- Répartition des manifestations selon les secteurs.
- 8- Part de manifestations valorisant la création locale.
- 9- Montant de cofinancement des manifestations.
- 10- Fréquentation des manifestations.
- 11- Nombre de retombées médiatiques des manifestations.
- 12- Taux de rotation moyen des documents²²¹⁴.
- 13- Taux d'actualisation des documents²²¹⁵.
- 14- Proportion de nationaux parmi les adhérents à la médiathèque.
- 15- Taux de couverture horaire des médiathèques.
- 16- Nombre moyen de participants aux sessions de formation.
- 17- Autofinancement de l'établissement culturel.
- 18- Part de la masse salariale consacrée à la formation du personnel local.
- 19- Nombre de visites sur Internet.
- 20- Taux de renouvellement du matériel informatique.
- 21- Nombre de formulaires complets déposés auprès du CEF²²¹⁶.
- 22- Nombre d'entretiens organisés par le CEF.
- 23- Qualité des étudiants passant l'entretien au CEF.
- 24- Taux de délivrance des visas étudiants.

ANNEXE 34 : PROGRAMME NATIONAL D'ASSITANCE AUX EXAMENS DU DALF



ANNEXE 35: enquête réalisée auprès des élèves de l'Alliance Française du CHICÓ, Bogotá (octobre 2007)²²¹⁷.

QUESTIONNAIRE :

Question 1 : en général, êtes-vous satisfait des cours de l'Alliance ?

Question 2 : votre professeur est-il toujours disponible pour répondre à vos doutes sur (*les contenus*) du cours ?

Question 3 : la structure du cours et les explications sont-elles claires et pertinentes ?

Question 4 : le cours vous permet-il d'atteindre vos objectifs personnels ?

Question 5 : le rythme hebdomadaire du cours vous convient-il ?

Question 6 : voudriez-vous que l'AF offre des cours différents à ceux qui sont actuellement proposés ?

Question 7 : voudriez-vous des cours de 2,5 heures par jour du lundi au jeudi ?

Question 8 : pourquoi prenez-vous vos cours uniquement le samedi ?

Question 9 : seriez-vous intéressé par des cours le samedi après-midi ?

Question 10 : vous sentez-vous bien accueilli dans l'AF ?

Question 11 : le dispositif des inscriptions est-il efficace ?

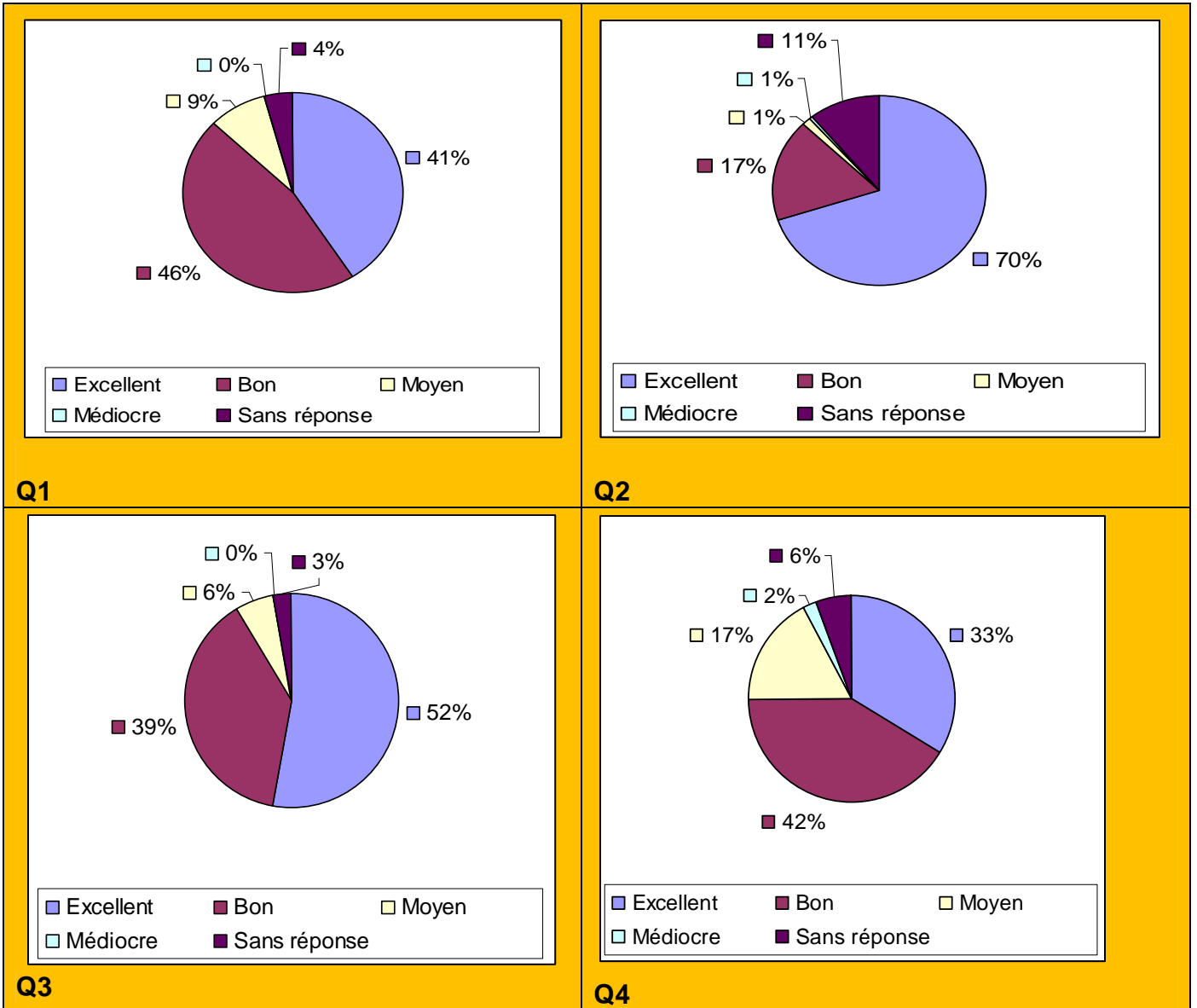
Question 12 : si vous avez eu des questions à poser ou des problèmes, avez-vous rencontré une réponse ou une aide auprès de la Coordination pédagogique ?

Question 13 : dans la page Web trouvez-vous toute l'information que vous désirez?

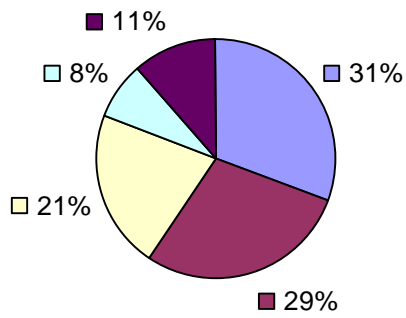
Question 14 : avez-vous participé aux événements culturels organisés par l'AF ?

Question 15: les horaires, les prix et la qualité de la cafétéria sont-ils adaptés à vos nécessités ?

ANNEXE 36 : réponses à l'enquête interne et graphiques²²¹⁸:

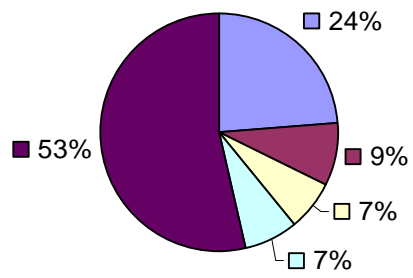


Q5



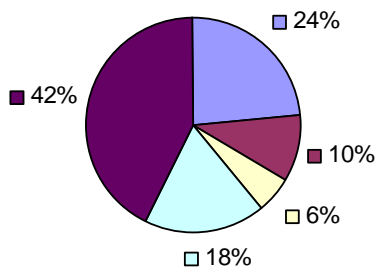
■ Excellent ■ Bon ■ Moyen
■ Médiocre ■ Sans réponse

Q6



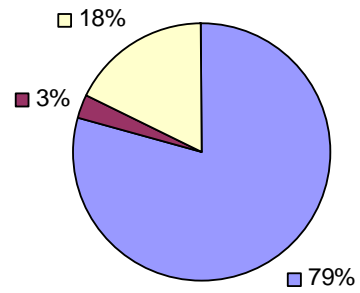
■ Excellent ■ Bon ■ Moyen
■ Médiocre ■ Sans réponse

Q7

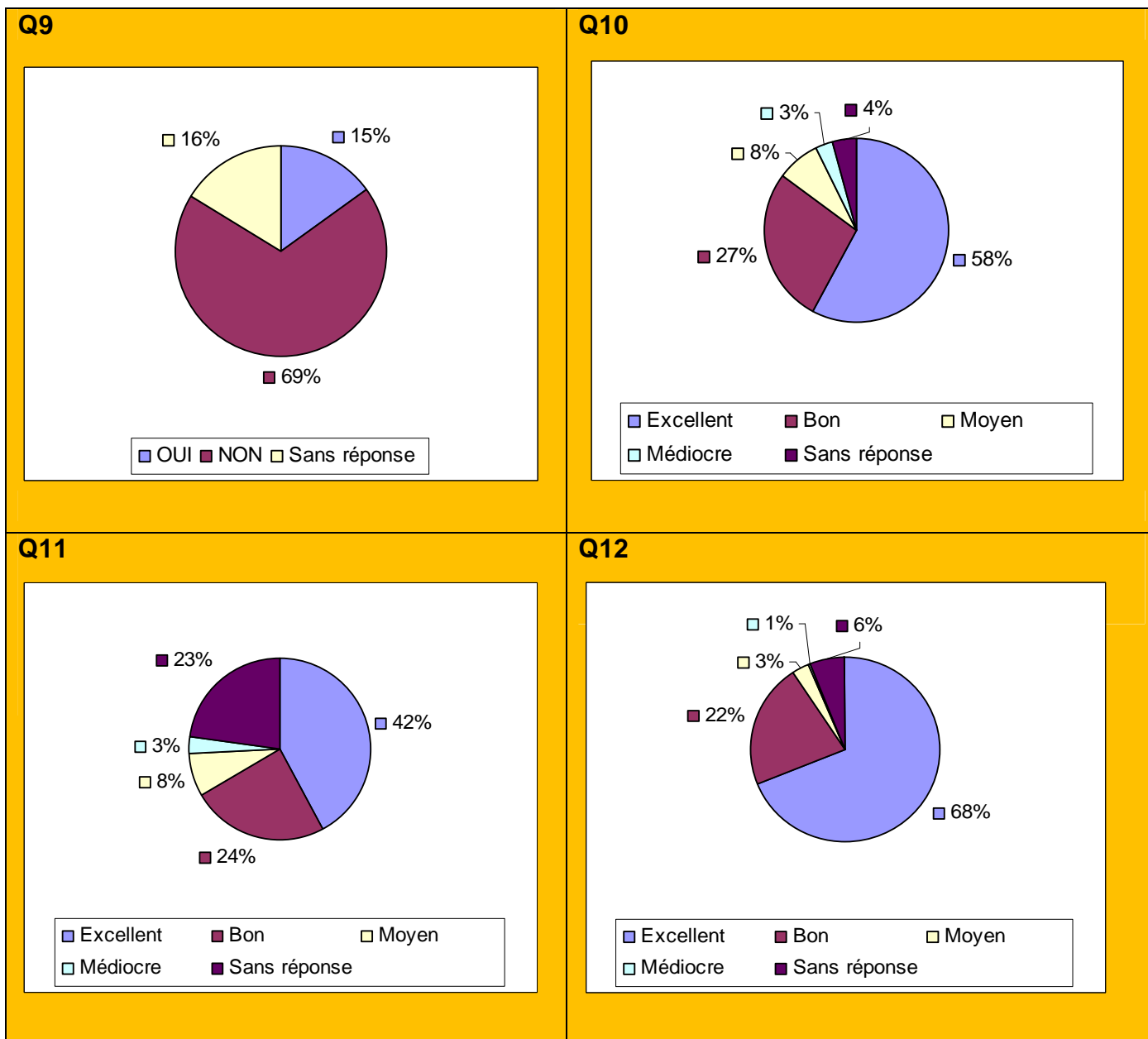


■ Excellent ■ Bon ■ Moyen
■ Médiocre ■ Sans réponse

Q8



■ Temps ■ Coût ■ Sans réponse



ANNEXE 37: *structure du système éducatif colombien et équivalences avec le système français²²¹⁹:*

MATERNELLE	PETITS	Cycle des premiers apprentissages	PREESCOLAR	
	MOYENS			
	GRANDS			
ÉLÉMENTAIRE	CP	Cycle des apprentissages fondamentaux		Educación Básica primaria
	CE1			
	CE2			
	CM1			
	CM2			
COLLÈGE	6 ^{ème}	Cycle d'adaptation		Educación Básica secundaria
	5 ^{ème}			
	4 ^{ème}			
	3 ^{ème}			
LYCÉE	SECONDE GÉNÉRALE			

	Première	ES, L et S	Grado 10	Educación
	Terminale	ES, L et S	Grado 11	media

ANNEXE 38 : *guide pour la rédaction des rapports nationaux sur la décentralisation*²²²⁰ :

1. Questions préliminaires :

1.1 Présentation succincte du système éducatif national, de la structure et de l'organisation institutionnelle de l'éducation.

Cette partie doit permettre au lecteur de se faire une idée du fonctionnement et des principales responsabilités institutionnelles afférentes au système éducatif. Cette introduction peut comprendre un schéma de la *structure du système éducatif* (niveaux d'enseignement, principaux programmes, enseignement obligatoire, etc.) et un *organigramme institutionnel* : ministères et départements responsables, notamment de la planification de l'éducation et des informations statistiques et qualitatives, entités régionales et/ou fédérales en charge de l'éducation, etc. Un premier aperçu sur l'enseignement privé et ses principales caractéristiques (existence des subventions, son pourcentage et son niveau, éducation confessionnelle ou pas, type de curriculum, etc.) peut être introduit ici.

1.2 Contexte politique, économique et social dans lequel la décentralisation de l'éducation a eu lieu.

La présentation des grands traits du contexte politique, économique et social du pays en question permet de se faire une idée préalable des contraintes économiques et politiques générales. Il s'agirait de deux ou trois paragraphes présentant des informations économiques telles que le PIB par habitant, son évolution, l'état d'endettement, la balance des paiements ou les plans qui ont été entrepris à cet égard. Ce point peut également introduire quelques données démographiques, un bref aperçu des disparités sociales et quelques informations sommaires sur le système politique du pays. Il peut être utile de décrire brièvement le système de gouvernement en vigueur dans le pays et l'organisation politico-administrative du territoire. Dans ce sens, il importe ici de signaler également les caractéristiques des régions : combien sont-elles ? Constituent-elles des entités politiques, linguistiques et/ou historiques ou sont-ce plutôt des entités administratives ? Existe-t-il des différences importantes entre les régions en termes de capacité et de tradition de planification et de gestion des services publics ou sociaux en général ?

1.3 Antécédents de la stratégie de décentralisation en éducation, politiques mises en œuvre antérieurement, définition de la «décentralisation en éducation» dans le contexte national. Cet aspect peut être lié à la présentation institutionnelle du point 1.

Quels étaient les lois ou les plans pour l'éducation en vigueur avant la mise en œuvre de la stratégie de décentralisation ? Quelles sont les circonstances dans lesquelles la stratégie actuelle a été introduite ? La formulation de nouvelles lois a-t-elle été nécessaire ? Quelle est la définition de la décentralisation ? La décentralisation n'est pas comprise ou définie de la même façon dans tous les contextes et selon les périodes²²²¹. Dans certains pays et à certaines époques, c'est seulement la gestion des infrastructures qui est décentralisée. Dans d'autres cas, la politique concernant les enseignants est complètement gérée au niveau régional (recrutement, salaires, effectifs). Il peut en aller de même pour d'autres rubriques du budget ainsi que la politique concernant le curriculum avec la possibilité d'introduire la langue, l'histoire et la culture régionales dans l'enseignement. Il faudrait donc préciser à grands traits le contexte spécifique du pays représenté : comment le budget est-il décidé ? Qui en détient la charge et l'évaluation ? S'agit-il d'un Etat fédéral ? La décentralisation suppose-t-elle une privatisation ?

1.4 Justification et motivation de la réforme et/ou des politiques entraînant la décentralisation : démocratisation, rationalisation de la gestion, recherche d'efficacité, etc.

Comment la réforme a-t-elle été justifiée au niveau de l'Etat central ? Normalement, une stratégie de décentralisation de l'éducation est précédée par l'élaboration et la présentation d'une justification politique et institutionnelle. En ce qui concerne les arguments politiques en faveur de la décentralisation, il y a lieu de noter : la promotion de l'équité régionale, le renforcement de la démocratie locale, la satisfaction des revendications d'autonomie locale, la mobilisation et la responsabilisation des populations. Quant aux arguments socio-économiques, l'objectif de la décentralisation peut être :

répondre de plus près aux besoins de la population, optimiser l'utilisation des ressources, donner au corps élu au niveau régional la possibilité de contrôler l'action de l'administration décentralisée. Un autre argument en faveur de la décentralisation est le besoin de rationalisation de la gestion et la recherche d'efficacité. La gestion régionale serait moins lourde, il y aurait moins d'étapes intermédiaires qui affaiblissent l'efficacité des services administratifs, par exemple. Ces arguments peuvent inclure des analyses quantitatives. D'autre part, la décentralisation peut supposer le « transfert » de certains problèmes au niveau régional sans apporter forcément une solution. La délocalisation du budget peut également introduire des inégalités entre les régions ou augmenter celles déjà existantes. Des objectifs « indirects » de la décentralisation peuvent être également identifiés : diminuer les dépenses de l'éducation, affaiblir le pouvoir des syndicats d'enseignants, etc.

2. Objectifs (formalisés ou pas) et priorités de la décentralisation

Cet aspect peut être traité à part ou intégré au point précédent. Il importe ici de récapituler les objectifs concrets de la réforme assignés à la décentralisation. Quels sont les objectifs arrêtés en termes : i) d'accès, ii) d'équité, iii) de gestion pédagogique, administrative et financière (quelles sont les prérogatives budgétaires en matière de fonctionnement et d'investissement et quel est le rôle des entités décentralisées dans la gestion administrative et pédagogique du personnel?) Ces objectifs ont-ils été clairement exposés dans les plans de la réforme ? Une quantification et/ou évaluation des résultats a-t-elle été prévue à ce stade ? Existe-t-il une étude de faisabilité et de viabilité politique et technique eu égard aux moyens institutionnels, organisationnels, humains et matériels mobilisés ²²²²

3. Système et méthode de planification, processus de réforme : consultation et participation des différentes parties prenantes (associations, syndicats)

Introduire sommairement comment la planification a lieu et quelles sont les principales méthodes. Dans tout processus de planification, les facteurs et conséquences sociales doivent, en principe, être pris en compte, voire faire partie intégrante dudit processus. Une évaluation et une consultation préalable sont, dans ce sens, de rigueur. Ces étapes existent-elles dans le cas du pays représenté ? En outre, toutes les évaluations et les consultations n'ont pas la même étendue ni les mêmes incidences. S'il s'agit de consulter les « acteurs » sociaux, comment les a-t-on définis ? Comment leur « choix » a-t-il été fait ? Quel poids leur est-il donné dans la concertation ? À quel stade du projet participent-ils ? Le Parlement ou d'autres instances de représentation politique – et citoyenne – a-t-il été saisi dans ce processus ? Ces instances sont-elles traitées en tant qu'« acteurs » ou comme des représentants du débat politique ? Ce point doit rendre compte du « type » d'espace laissé au débat public face à la décision politique : type et degré de négociation, valeur de la représentation politique, etc.

4. Apport des agences internationales de coopération technique et/ou financière dans le processus politique et pratique de la réforme (définition, discussion, mise en œuvre, financement, coopération technique, etc.)

Quel est le rôle des agences internationales dans le processus de décentralisation ? Sont-elles saisies pour la définition, la discussion et la mise en œuvre de la stratégie (coopération technique ou autre) ? Existe-t-il des prêts spécifiques ? Avec quelles « conditionnalités » ? Il convient ici de donner le détail de ces coopérations, leur apport précis, l'articulation entre les différentes agences, etc. Une évaluation de cette coopération est-elle prévue ?

5. Stratégies, calendriers et étapes de la mise en œuvre de la décentralisation.

Existe-t-il un calendrier précis pour la réforme ? Comment l'exécution de la stratégie de réforme a-t-elle eu lieu ? A-t-on défini des étapes précises ? Correspondent-elles à des stratégies concrètes et à des budgets précis ? Le calendrier a-t-il pu être respecté ? Dans ce point un tableau récapitulatif du calendrier, des étapes et des stratégies peut être présenté pour faciliter la compréhension du processus.

6. Obstacles et problèmes rencontrés dans la planification et la mise en œuvre : questions politiques, techniques, relatives au budget, etc.

Ce point prend en compte les problèmes rencontrés lors des différentes étapes de la réforme décrite dans les points précédents : justification, définition, coopération, consultation, calendrier, exécution, stratégies concrètes, budget, résultats, etc. Ce point représente une partie cruciale du rapport. Il doit être clair,

argumenté et inclure, si possible, des exemples concrets : existe-t-il un soutien technique à la planification ? Dans le processus de décentralisation, y a-t-il eu des conflits avec les enseignants ? Sur quels aspects ?

7. Résultats, impact et évaluation (qualitatifs et quantitatifs) de la décentralisation

Existe-t-il une évaluation de la réforme ? Le bilan et/ou la mesure par des indicateurs des résultats et des conséquences de la décentralisation est-il déjà disponible ou est-il prévu ? Par exemple, la décentralisation a-t-elle apporté une plus grande démocratisation (si celle-ci était un des objectifs) ? Dans quels termes ? La gestion régionale est-elle plus efficace ? On peut aussi évaluer des effets concomitants : la décentralisation a-t-elle entraîné une privatisation ? A-t-elle creusé ou réduit les inégalités concernant la distribution des ressources entre les régions et à terme généré des différences importantes en termes de qualité de l'éducation ? Des tableaux de données et des indicateurs synthétiques peuvent être présentés ici.

8. Premières conclusions portant sur les éléments critiques de la réforme

Que mettrait-on en avant comme étant des points forts du processus et/ou de l'expérience de décentralisation présentée ? Quels sont les aspects moins positifs dont il faut tenir compte ou qu'il faut éviter dans l'avenir dans d'autres expériences nationales ?

9. (Facultatif) Analyse et/ou réflexion sur l'espace public dans le pays : fonctionnement des institutions représentatives, opinion publique, presse, etc.

Un processus de décentralisation entraîne très vraisemblablement des changements importants dans la façon de gérer, voire concevoir, l'éducation. Il met en jeu les capacités politiques et sociales de mise en place d'un vrai dialogue et des échanges d'idées. Que peut-on dire dans le cas du pays analysé sur l'espace public laissé au dialogue politique ? Sur le rôle de l'opinion publique, la presse ?

ANNEXE 39 : *guide-questionnaire pour une orientation générale des programmes de langue*²²²³ :

1- les finalités de l'enseignement d'une langue :

- plutôt la capacité à communiquer avec les locuteurs (compétence restreinte) ;
- plutôt la découverte d'un autre univers culturel ;
- plutôt l'assimilation à l'univers social et culturel lié à l'usage de cette langue ;
- plutôt un outil de structuration de la pensée au service d'autres ; apprentissages ;
- plutôt un élément d'approfondissement et d'expression de soi.

2 - les aspects généraux de l'enseignement :

- plutôt favoriser la langue (*dimension formelle*) ;
- plutôt les usages de cette langue (*dimension fonctionnelle*) ;

3 - À l'oral, le plus important c'est :

- la correction ;
- l'expression.

4 - En lecture, la priorité est accordée :

- à la compréhension ;
- au déchiffrage ;

5 - En production écrite, la priorité est accordée :

- au respect de la forme ;
- à l'efficacité dans la communication.

6 - Les textes présentés pour la lecture dont :

- des textes de bons et grands auteurs ;
- des textes de toutes origines.

7 – Les programmes doivent favoriser :

- la capacité des élèves à communiquer dans cette langue ;
- la découverte/connaissance de l'univers culturel associé à cette langue ;
- la capacité à communiquer avec les locuteurs d'origine de cette langue (*Canadiens, Belges, Français...*) ;
- la capacité à communiquer avec l'ensemble des locuteurs de cette langue (*francophones*) ;
- la possibilité de poursuivre des études dans cette langue ;
- la possibilité d'exercer une activité professionnelle grâce à cette langue.

NOTA : La physionomie et la dynamique de l'ensemble des cours pourraient, en effet, être très différentes selon que le groupe d'apprenants apprend le français pour travailler au Québec ou qu'il apprend notre langue pour aller étudier en France.

8 - Les programmes se présentent :

- comme un document-cadre que chaque professeur ou chaque établissement appliquera selon sa politique propre ;
- comme un ensemble très détaillé d'instructions à appliquer impérativement dans l'ensemble du pays.

9 - La réussite d'une action de formation s'apprécie :

- à la capacité de l'élève à communiquer ;
- à sa connaissance/maîtrise de la langue ;
- à sa capacité à traduire de sa langue d'origine dans cette nouvelle langue ;
- à sa connaissance/son intérêt pour tout ce qui se produit/ou se passe dans l'univers de référence de cette langue.

ANNEXE 40: extraits des épreuves de français de l'ICFES²²²⁴.

CONSTRUCTIONS DE PHRASES (*reproduction complète*):

Choisissez la phrase correcte :

1- Un journaliste pose une question pendant un journal télévisé : « *que pensez-vous de la décision du premier ministre* » ? La réponse correcte est :

- A- La proposition est trop radicale, c'est pas d'accord je !
- B- je ne suis pas d'accord, c'est une proposition trop radicale !
- C- Je pas d'accord, trop radicale proposition c'est une.
- D- Je serai trop radical, d'accord pour la proposition.

2- Dialo, qui habite au Zaïre, **est venu visiter (sic)** des amis pendant les vacances. L'un d'eux lui demande pourquoi il a froid. Donner la cause :

- A- Parce qu'il fait nuit !
- B- Parce que j'ai un grand manteau.
- C- Parce qu'il fait soleil !
- D- Parce qu'il fait bien plus chaud dans mon pays !

3- Caroline décrit son petit ami :

- A- Qui parle en robe jaune, c'est à lunettes le blond avec la grande brune.
- B- C'est le grand blond en robe jaune avec la petite brune à lunettes.
- C- C'est le grand blond à lunettes qui parle avec la petite brune en robe **bleu (sic)**.

4- Voici le commentaire d'un article de journal à propos de la pizzeria « Chez Gino » :

- A- C'est une adresse en matière des plus anciennes la italienne cuisine.
- B- Une des plus anciennes adresses en matière de cuisine italienne.
- C- En matière de cuisine italienne, une des plus anciennes adresses est.
- D- De cuisine italienne, c'est une des plus anciennes adresses.

5- Des randonneurs sont dans la montagne, ils ont marché tout l'après-midi et l'un d'eux demande au guide s'ils vont bientôt arriver. Donner la raison de sa question :

- A- Parce qu'il veut se baigner.
- B- Parce que le guide est fatigué !
- C- Parce qu'il est fatigué.
- D- Parce que le soleil se lève !

6- Monsieur Blanc a un problème, il est chauve. La solution idéale serait de :

- A- Mettre un bonnet ou un chapeau.
- B- **Faire un implant de cheveu (sic).**
- C- **Critiquer sa mère et les générations antérieures (sic).**
- D- Mettre une perruque ridicule et inconfortable.

7- Un élève est arrivé en retard à l'examen. Pourquoi ?

- A- **Parce qu'il a appris à conduire (sic).**
- B- Parce que sa mère était malade.
- C- Parce qu'il avait un autre cours avant.
- D- **Parce qu'il a mangé (sic).**

8- La raison d'un accident de voiture :

- A- On a écouté de la musique.
- B- **La personne a été imprudente (sic).**
- C- La personne chantait dans la voiture.
- D- **Il y avait des enfants dans la voiture (sic).**

INTERPRETATION DE GRAPHIQUES (non reproduit):

TEXTES INCOMPLETS :

Choisissez le mot adéquat dans :

« Deux fois 20 ans » (critique de film) :

Ne cherchez pas l'intrigue, il n'y en a pas, puisqu'il s'agit d'une chronique (14) quotidienne au sein d'une famille. Bref, les états d'âme de la jeune fille romantique en conflit avec ses parents ne nous émeuvent pas. Sans (15) intérêt malgré la présence des deux (16) acteurs, Maria Angela Melato et Jean-François Stevenin. Un conseil : choisissez un bon livre et éteignez votre télévision ».

14.

- A- trop.
- B- pas.
- C- souvent.
- D- jamais.

15.

- A- petit.
- B- grand.
- C- gros.
- D- carré.

16.

- A- mauvais.
- B- gentils.
- C- méchants.
- D- excellents.

Etc.

CONSTRUCTION DE PARAGRAPHES :

Remettez les instructions dans l'ordre :

20-pour faire une tarte aux pommes :

- 1- Placer la pâte dans le moule.
- 2- Cuire à feu doux pendant 35 minutes.
- 3- Beurrer le moule.
- 4- Disposer les tranches de pommes sur la pâte.
- 5- Couvrir les tranches de pommes avec de la marmelade.

- A- 1, 4, 3, 2, 5.
B- 3, 1, 4, 5, 2.
C- 5, 3, 2, 4, 1.
D- 4, 3, 1, 2, 5.

Etc.

PARAGRAPHES INCOMPLETS :

Choisissez la phrase qui correspond le mieux au texte :

26. Un conseil pour respecter la nature.

Avant de partir en promenade, pensez à emprunter un sac en guise de poubelle. Attachez-vous surtout à ce que votre passage soit le moins visible possible, sans piétinements inutiles, sans déchets en surface ou enterrés....Alors n'oubliez pas : pas d'emballages, de bouteilles, pas de mégots ni de chewing-gum. Rien !

- A- Alors la forêt restera belle et agréable.
B- Ainsi vous respectez et gardez propre l'environnement.
C- Malheureusement, il ne reste plus de champignons.
D- Toutefois vous pouvez couper du bois si vous le voulez.

Etc.

DIALOGUES INCOMPLETS :

Quelle est la réponse du personnage ?

32. Nathalie prend (avec un « s » dans le texte originel) l'avion pour l'Argentine, elle vient de s'asseoir et tout à coup une hôtesse (sans accent dans le texte originel) lui parle :

H : excusez-moi, mademoiselle, pourriez-vous attacher votre ceinture et éteindre votre cigarette, s'il vous plaît ?

N : Pourquoi ?

H : Ce sont les consignes de sécurité. De plus, il est interdit de fumer dans l'avion.

N : Mais je ne fais rien de mal ! Et je n'arrive pas à ajuster ma ceinture.

H : Je vais vous aider...Mais éteignez votre cigarette, s'il vous plaît !

N : ...

H : Désolée, l'avion est prêt à décoller.

A- La prochaine fois, je ferai attention aux panneaux !

B- Je croyais que c'était un compartiment fumeur !

C- Laissez-moi finir ma cigarette s'il vous plaît !

D- Attendez, je cherche ma chaussure !

Etc.

COMPRÉHENSION DE SITUATIONS :

Choisissez la bonne réponse :

35. Christophe est à l'église avec un costume noir, il est devant l'autel à côté d'une jeune fille avec un bouquet de fleurs. Sa mère est en train de pleurer parce que son fils ...

- A- est mort.
- B- est le prêtre.
- C- va se marier.
- D- va communiquer.

Etc.

COMPRÉHENSION DE TEXTES (*non reproduit*) :

ANNEXE 41 : *questionnaire pour choisir un manuel de langue*²²²⁵ :

1. Contenu

- Les auteurs de matériel établissent-ils une logique claire de ce qui doit être inclus dans le matériel?
- Les objectifs principaux du cours et des unités sont-ils clairs?
- Le matériel justifie-t-il ces objectifs? Pensez-vous que les apprenants pourront atteindre ces objectifs en utilisant ce matériel?
- Les objectifs du matériel sont-ils adaptés aux apprenants?
- Le « niveau » du matériel est-il approprié?
- Le rythme d'apprentissage anticipé est-il approprié?
- Les thèmes sont-ils susceptibles d'intéresser les apprenants et de leur être utiles?

2. Supports

- Le cours est-il basé sur des supports utiles et pratiques dans votre contexte?
- Exploitez-vous des supports divers pour les possibilités uniques qu'ils offrent?
- Toutes les composantes du cours sont-elles essentielles ou certaines sont-elles facultatives?

3. Méthodologie

- Y a-t-il un schéma d'organisation des unités? Les leçons sont-elles organisées selon des principes d'apprentissage clairs?
- Etes-vous à l'aise avec les hypothèses qui sous-tendent le matériel en matière d'apprentissage et de langue?
- Le matériel contient-il différentes approches pour différentes finalités (composantes/supports)?
- Le matériel contient-il des possibilités d'apprentissage et d'acquisition?
- Le niveau de réutilisation de la nouvelle langue est-il adéquat?

4. Soutien aux apprenants

- Le matériel contient-il des ressources qui permettent aux apprenants d'étudier seuls en dehors de la salle de classe?
- Existe-t-il du matériel de référence utile?
- Existe-t-il du matériel utile de développement de l'apprenant?

5. Soutien aux enseignants

- Le matériel fournit-il un degré adéquat d'aide, de conseil et de développement pour les enseignants susceptibles de travailler avec ce matériel?
- Le matériel est-il suffisamment souple pour que les enseignants expérimentés l'exploitent de différentes manières? Le matériel se prête-t-il à l'utilisation de compléments?
- Le matériel contient-il des informations culturelles et langagières complémentaires destinées à aider les enseignants?

6. Thèmes

- Sont-ils susceptibles d'intéresser, de faire participer et de stimuler vos apprenants?
- Offrent-ils des possibilités d'établir un rapprochement avec l'expérience personnelle et les goûts et aversions de vos apprenants?

7. Textes

- Sont-ils susceptibles d'intéresser vos apprenants?
- Sont-ils pertinents en termes de langue, de type de texte, de tâche, etc.?
- Ont-ils l'air « authentiques »?
- Sont-ils présentés de façon attrayante?

8. Tâches

- La diversité des types de texte est-elle importante?
- Vos apprenants vont-ils trouver ces types de tâches pertinents, intéressants, stimulants?
- Les types de tâches permettent-ils de varier suffisamment le rôle de l'apprenant dans un cadre de communication?
- Les types de tâches encouragent-ils autant le développement des compétences et des stratégies de l'apprenant que les compétences langagières?

9. Contrôle des progrès

- Le matériel offre-t-il des instruments permettant de contrôler les progrès réalisés?
- Existe-t-il d'autres tests disponibles?
- Des examens externes se rapportent-ils à ce matériel?

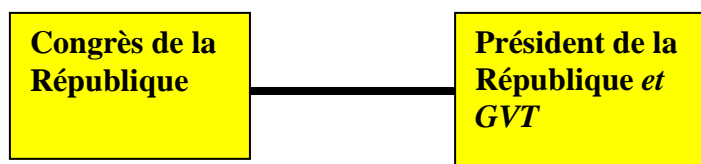
ANNEXE 42: *structure comparée des systèmes éducatifs colombien et français (rappel):*

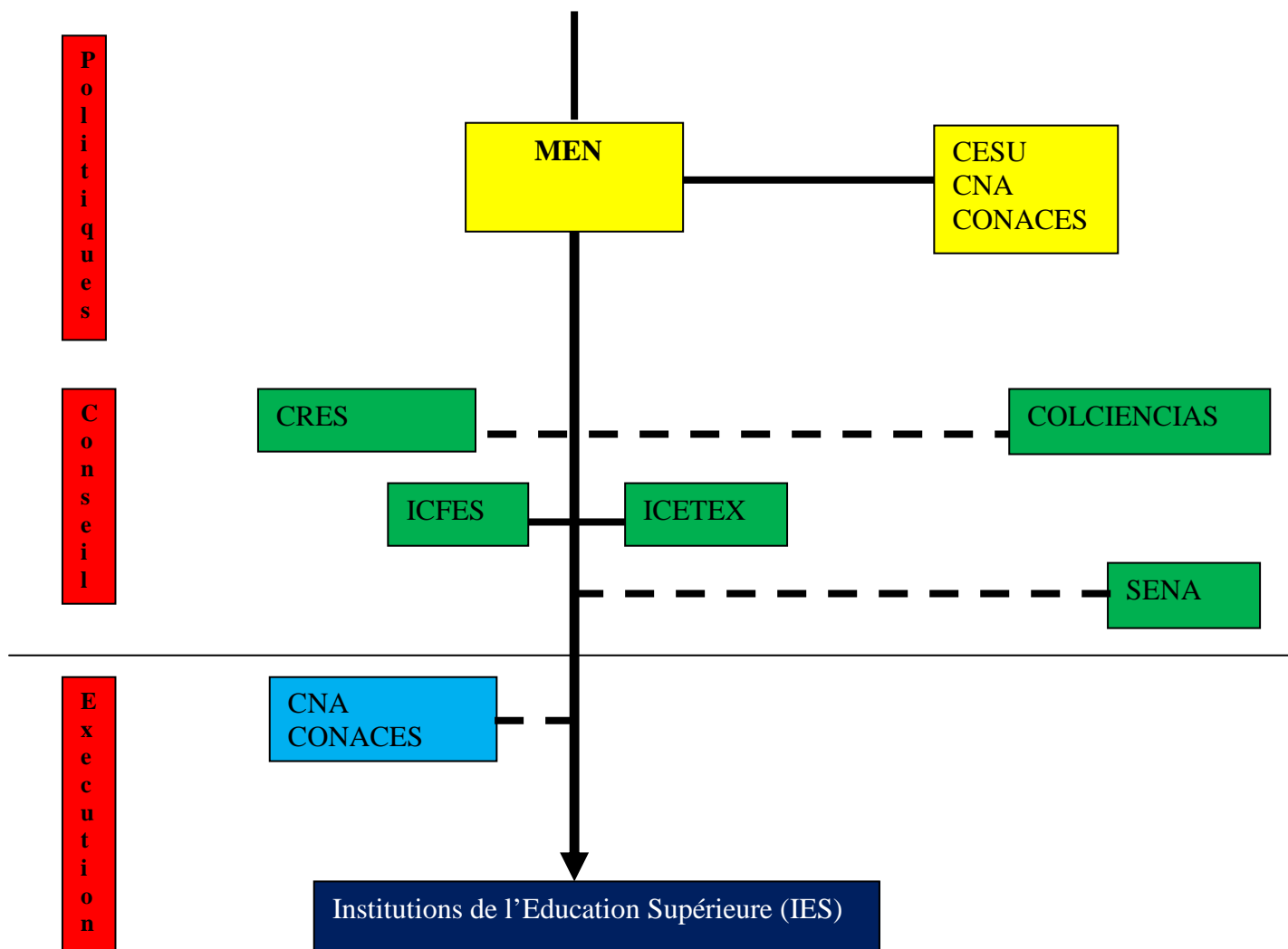
MATERNELLE	PETITS	Cycle des premiers apprentissages	PRESCOLAIRE	
	MOYENS			
	GRANDS			
ÉLÉMENTAIRE	CP	Cycle des apprentissages fondamentaux	Educación Básica primaria	
	CE1			
	CE2	Cycle des approfondissements		
	CM1			
	CM2			
COLLÈGE	6 ^{ème}	Cycle d'adaptation	Educación Básica secundaria	
	5 ^{ème}			
	4 ^{ème}	Cycle central		
	3 ^{ème}			Cycle d'orientation
LYCÉE	SEGONDE GÉNÉRALE		Grado 9	
	Première	ES, L et S	Grado 10	
	Terminale	ES, L et S	Grado 11	

ANNEXE 43: *la CITE²²²⁶.*

0	Éducation pré-primaire
1	Enseignement du premier degré (<i>Primaire</i>)
2	Enseignement du 1 ^{er} Cycle du Secondaire
3	Enseignement du 2 nd degré du Secondaire
4	Enseignement Post-secondaire Non-Supérieur
5 (5a et 5b)	Enseignement du 1 ^{er} Cycle du Supérieur
6	Enseignement du 2 nd Cycle du Supérieur (<i>conduisant à un diplôme de recherche approfondie</i>)

ANNEXE 44 : *les niveaux décisionnels du secteur supérieur colombien (politique-conseil-exécution)²²²⁷.*





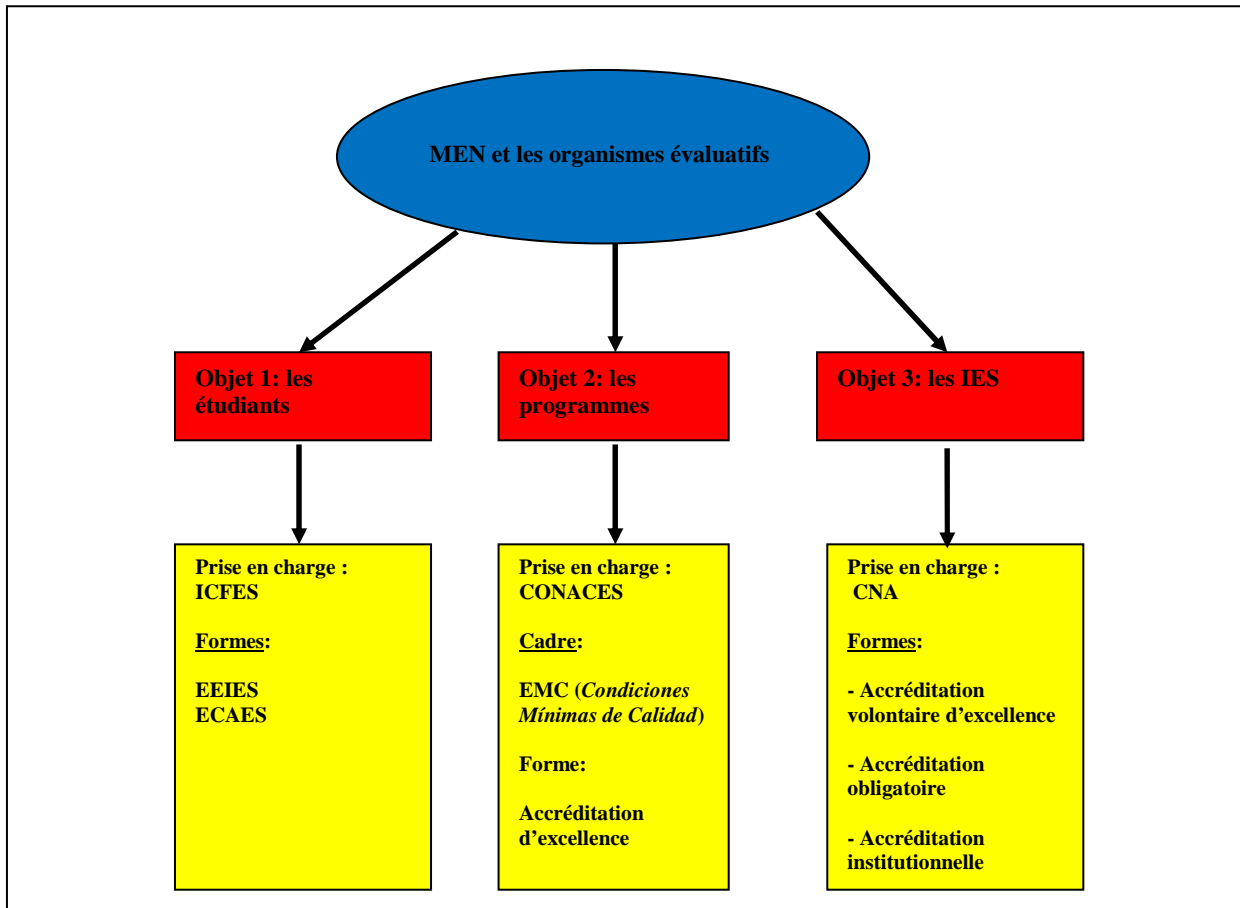
ANNEXE 45 : *structure scolaire dans le supérieur (et lois éducatives correspondantes)²²²⁸:*

Education préscolaire, primaire et secondaire

		4 ans	2 ans Moyenne
	5 ans	Secondaire de base	
1 an	Primaire de base		
Préscolaire			

Education supérieure

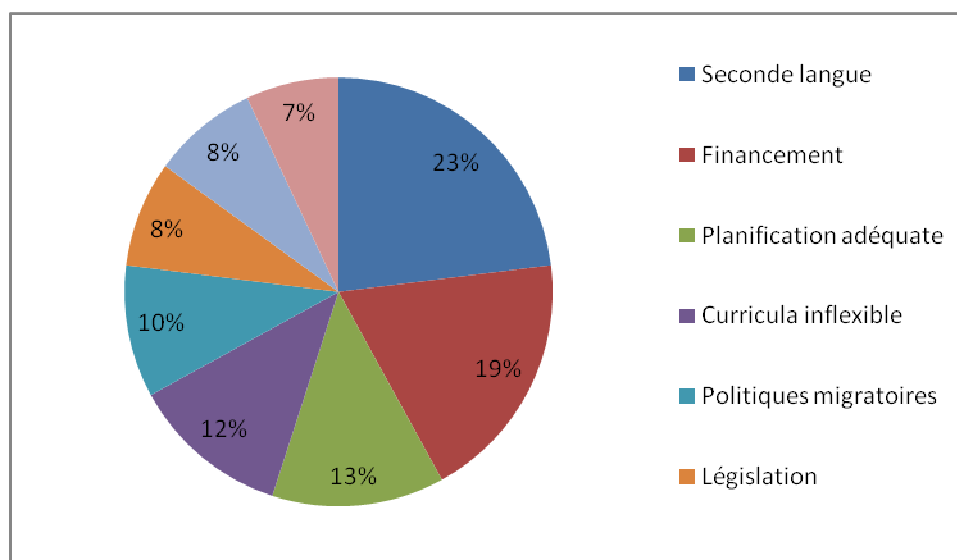
			1-2 ans	2 ans	2-5 ans
Options de formation		4 ou 5 ans	spécialisation	maîtrise	doctorat
	3 ans				
2 ans					
Technique professionnel	Technologie	Professionnel			

ANNEXE 46 : les objets et les formes de l'évaluation.**ANNEXE 47** : acteurs internationaux de la coopération universitaire en Amérique latine²²²⁹.

NIVEAUX	INTERNATIONAL	BILATERAL	INTERRÉGIONAL	RÉGIONAL	SUBRÉGIONAL
Intergouvernemental :	UNESCO Banque Mondiale PNUD ²²³⁰ OMA OCDE OIM ²²³¹		Commission européenne ²²³²	OAS IESALC BID	

Département ou Agence gouvernementale :		AECI ²²³⁴ USAID CIDA ²²³⁵ SIDA ²²³⁶ JICA ²²³⁷ KOICA ²²³⁸ Embajadas ²²³⁹	OEI ²²⁴⁰ Convenio Andrés Bello ²²⁴¹		
Organisations non Gouvernementales ou presque gouvernementales :	IAU IAUP ²²³³ IFCU	Consejo Británico DAAD ²²⁴² Nuffic ²²⁴³ EduFrance ²²⁴⁴ IDP ²²⁴⁵ CEC ²²⁴⁶ IIE IDRC ²²⁴⁷ Sarec ²²⁴⁸ IRD ²²⁴⁹	COLOMBUS CUIB EAU/CUIB ²²⁵⁰ AUIP CINDA CONAHEC ²²⁵¹ RIACES ²²⁵² IOHE	UDUAL CLACSO FLACSO RLCU LANUM AUALCPI	CSUCA UNAMAZ AUGM CRISCO
Traité ou convention :	GATS		ALCA TICAN	UNESCO	MERCOSUR CAN
Programmes:	IAESTE ²²⁵³ AIESEC	Fullbright ²²⁵⁴ Laspau ²²⁵⁵ PCI ²²⁵⁶ PEC ²²⁵⁷	ALFA ALBAN CINDA PIMA CYTED INCO-DEV IGLU COLAM PROMESAM	PAME MERCOCYT	ESCALA PME

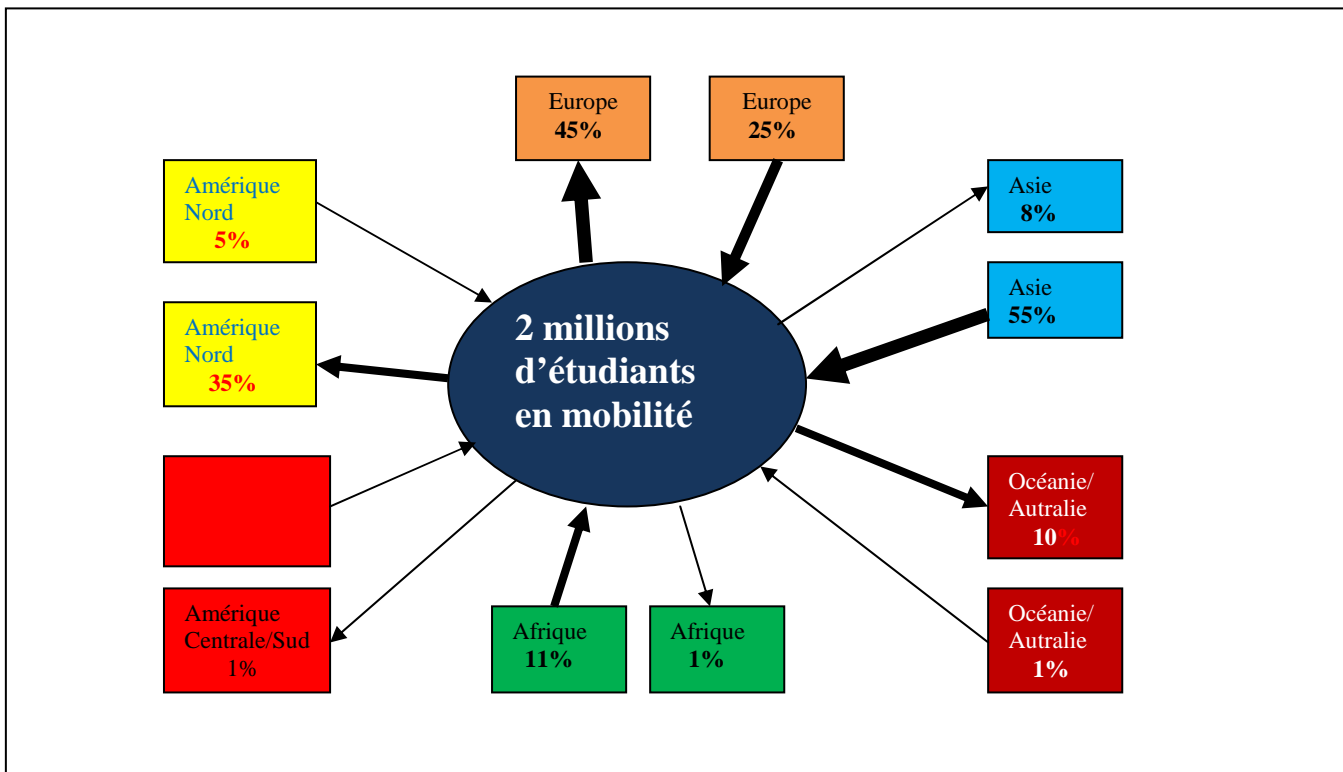
ANNEXE 48 : les réformes prioritaires à donner à l'éducation supérieure colombienne²²⁵⁸ :



ANNEXE 49 : la Banque mondiale et l'éducation supérieure²²⁵⁹.

Libellés des secteurs et sous-secteurs bénéficiaires	Coûts indicatifs	% sur le total	Financement de la Banque en millions de dollars	% de financement de la banque
A. Améliorer l'équité dans l'accès à l'éducation supérieure	252.14	87.6	176.92	88.5
Aide aux étudiants (<i>crédits-aides</i>)	250.64			
Accompagnement et évaluation	1.5			
B. Appui aux programmes de doctorat	25.00	8.70	15	7.50
C. Renforcement institutionnel	7.09	2.50	4.59	2.30
Programme d'accompagnement vers le marché du travail	3			
Amélioration de la capacité institutionnelle pour formuler et mettre en place la politique	2.90			
Amélioration et renforcement du système de gestion et d'information de l'éducation supérieure	1.19			
Gestion du projet	1.40	0.50	1.40	0.70
Refinancement du projet	0.09	0	0.09	0
Coûts totaux du projet	285.72	99.30	198.000	99
Avances	2	0.70	2	1
Financement total requis	287.72	100	200	100

ANNEXE 50 : *mobilité étudiante mondiale*²²⁶⁰.



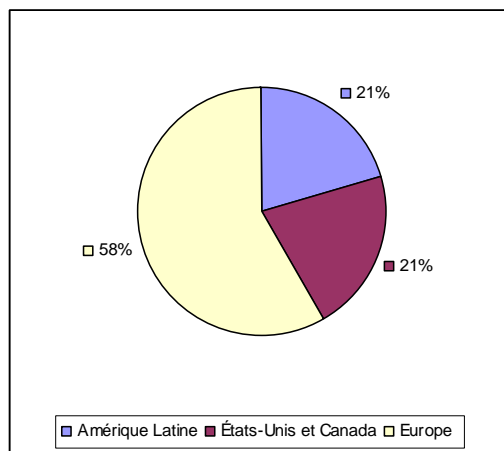
ANNEXE 51: *les étudiants colombiens en France*²²⁶¹.

Répartition des étudiants colombiens par région et par pays²²⁶² (**D1**²²⁶³):

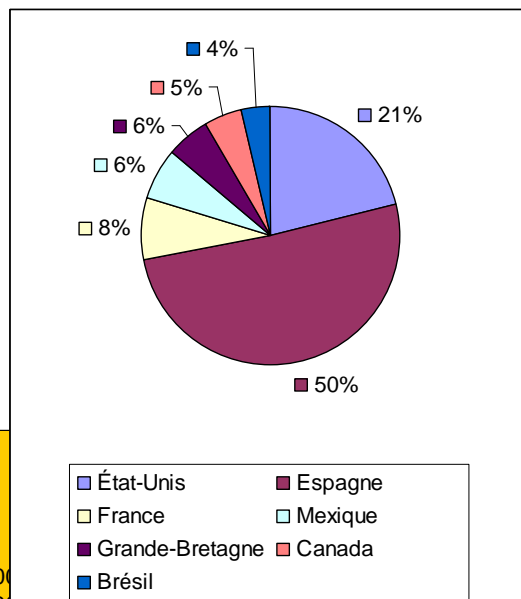
ZONE/PAYS	Nombre d'étudiants	Pourcentage
AMÉRIQUE LATINE	110	20.6
Mexique	28	5.2
Brésil	16	3.0
Argentine	14	2.6
Cuba	13	2.4
Costa Rica	12	2.3

Chili	10	1.9
Venezuela	9	1.7
Autres pays de la région	8	1.5
ETATS-UNIS et CANADA	112	21.0
Etats-Unis	92	17.2
Canada	20	3.8
EUROPE	312	58.4
Espagne	220	41.2
France	34	6.3
Grande-Bretagne	24	4.5
Pays-Bas	10	1.9
Autres pays européens	24	4.5
TOTAUX :	534	100.00

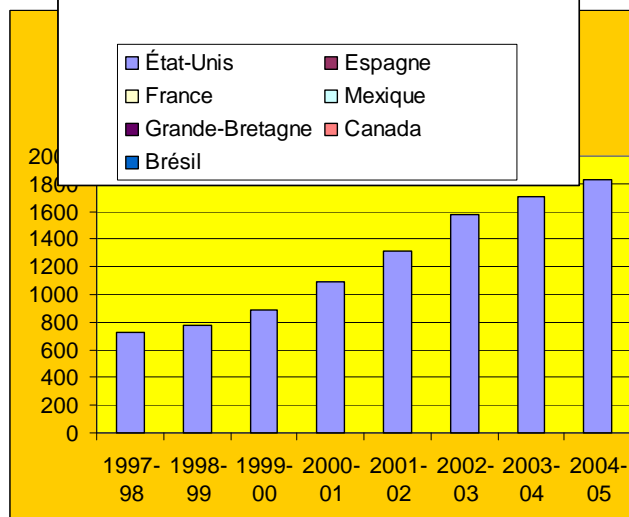
Régions de prédilection (**D2**):



Pays de prédilection (**D3**):

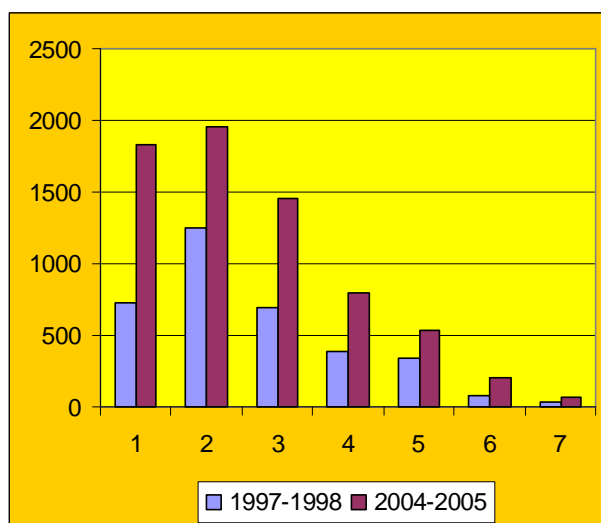


Nombre
(**D4**)^{2264.}

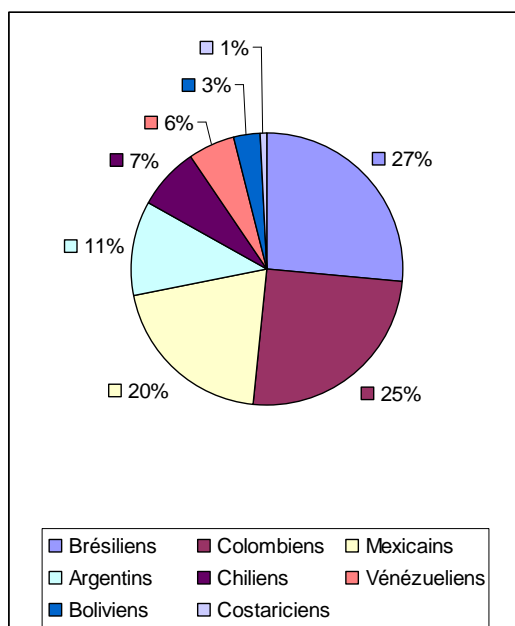


d'inscription

Nombre d'inscription, bis (D5) ²²⁶⁵:



Les Colombiens et les autres latino-américains en France ²²⁶⁶ (D6) :



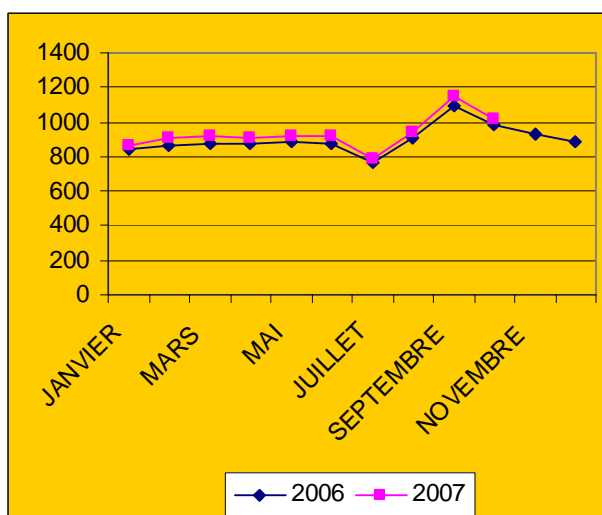
ANNEXE 52 : étude de CampusFrance sur les étudiants colombiens en France (2007)²²⁶⁷.

Indicateur 1 : stocks généraux d'étudiants colombiens.

Tableau 1 (D1):

Mois/années	2006	2007
Janvier	837	862
Février	868	903
Mars	875	919
Avril	880	906
Mai	882	917
Juin	877	921
Juillet	764	787
Août	910	946
Septembre	1090	1145
Octobre	984	1014
Novembre	930	
Décembre	890	
TOTAL STOCK	1736	1806

Graphique 1 (D2):



Indicateur 2 : niveaux d'études et disciples (départs effectifs d'étudiants en 2006/2007).

Tableau 2 (2006) (D3):

Disciplines/niveaux	LICENCE	%	MAÎTRISE	%	DOCTORAT	%	TOTAUX discipline

Gestion et commerce	52	52	44	44	4	4	100
Ingénierie	49	50	39	40	10	10	98
Droit et science politique	35	63	20	36	1	2	56
Sciences humaines et sociales	17	35	26	53	6	12	49
Sciences et techniques	10	22	29	64	6	13	45
Arts, culture et architecture	22	65	10	29	2	6	34
Médecine, santé	5	56	2	22	2	22	9
TOTAUX disciplines/niveaux	190	49	170	43	31	8	391

Graphique 2 (D4):

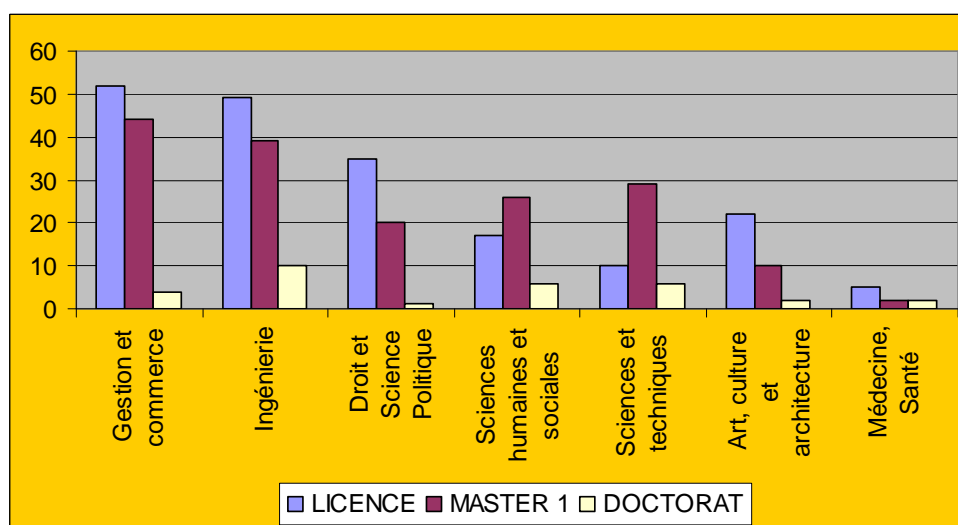


Tableau 3 (2007) (D5):

Disciplines/niveaux	LICENCE	%	MAÎTRISE	%	DOCTORAT	%	TOTAUX discipline
Gestion et commerce	54	56	43	44	0	0	97
Ingénierie	56	50	48	43	7	6	111
Droit et science politique	30	49	30	49	1	1	61
Sciences humaines et sociales	16	41	20	51	3	8	39
Sciences et techniques	13	33	14	35	13	33	40
Arts, culture et architecture	27	57	17	36	3	6	47
Médecine, santé	4	27	9	60	2	13	15
TOTAUX disciplines/niveaux	200	49	181	44	29	7	410

Tableau 4 (évolution 2006/2007) (D6):

Disciplines/niveaux	LICENCE	%	MAÎTRISE	%	DOCTORAT	%	TOTAUX discipline	% disciplines
Gestion et commerce	+2	+4	-1	-2	-4	-400	-3	-3
Ingénierie	+7	+13	+9	+19	-3	-30	+13	+12
Droit et science politique	-5	-14	+10	+33	0	0	+5	+8
Sciences humaines et sociales	-1	-6	-6	-23	-3	-54	-10	-20

Sciences et techniques	+3	+23	-15	- 52	+7	+54	-5	-9
Arts, culture et architecture	+5	+19	+7	- 41	+ 1	+33	+13	+ 28
Médecine, santé	-1	- 20	+7	+450	0	0	+6	+ 60
TOTAUX disciplines/niveaux	+10	+ 5	+11	+6	-2	- 6	+19	+ 5

Indicateur 3 : niveau d'études et discipline (stocks 2006/2007).

Tableau 5 (stock 2006) (D7):

Disciplines/niveaux	LICENCE	%	MAÎTRISE	%	DOCTORAT	%	TOTAUX discipline
Gestion et commerce	76	56	55	40	5	4	136
Ingénierie	79	51	64	41	13	8	156
Droit et science politique	85	58	57	39	4	3	146
Sciences humaines et sociales	28	31	44	49	18	20	90
Sciences techniques et	20	31	35	54	10	15	65
Arts, culture et architecture	55	65	26	31	3	4	84
Médecine, santé	10	63	3	19	3	19	16
TOTAUX disciplines/niveaux	353	51	284	41	56	8	693

Tableau 6 (stock 2007) (D8) :

Disciplines/niveaux	LICENCE	%	MAÎTRISE	%	DOCTORAT	%	TOTAUX discipline
Gestion et commerce	97	54	78	44	3	2	178
Ingénierie	97	51	77	41	15	8	189
Droit et science politique	81	57	58	41	2	1	141
Sciences humaines et sociales	30	33	50	56	10	11	90
Sciences techniques et	24	29	40	48	19	23	83
Arts, culture et architecture	51	62	25	30	6	7	82
Médecine, santé	9	41	10	45	3	14	22
TOTAUX disciplines/niveaux	389	50	338	43	58	7	785

Tableau 7 (évolution 2006/2007) (D9) :

Disciplines/niveaux	LICENCE	%	MAÎTRISE	%	DOCTORAT	%	TOTAUX discipline	% disciplines
Gestion et commerce	+21	+22	+ 23	+ 29	- 2	- 40	+ 42	+ 24
Ingénierie	+18	+19	+ 13	+ 17	+ 2	+ 13	+33	+ 17
Droit et science politique	- 4	- 5	+ 1	+ 2	- 2	- 50	- 5	- 3
Sciences humaines et	+ 2	+ 7	+ 6	+ 12	- 8	- 44	0	0

sciales								
Sciences techniques	et + 4	+ 17	+ 5	+ 13	+ 9	+ 47	+ 18	+ 22
Arts, culture architecture	et - 4	- 7	- 1	- 4	+ 3	+ 50	- 2	- 2
Médecine, santé	-1	- 1	+ 7	+ 333	0	0	+ 6	+ 27
TOTAUX disciplines/niveaux	+36	+ 9	+ 54	+ 16	+ 2	+ 3	+ 92	+ 12

ANNEXE 53 : exportation du livre français vers l'Amérique Latine et du Nord (en milliers d'euros)²²⁶⁸:

	2006	2005	2006/05	2004	2003	Évolution (moyenne)
Mexique	2371	2781	(14.7%)	2207	2527	(2.1%)
Brésil	1842	1868	(1.4%)	1920	1762	1.5%
Colombie	484	362	33.7%	446	346	11.8%
Chili	361	506	(28.7%)	712	423	(5.1%)
Argentine	321	377	(14.9%)	517	205	16.1%
Venezuela	236	259	(8.9%)	272	163	13.1%
Équateur	232	203	14.3%	185	202	4.7%
Costa-Rica	195	134	45.5%	335	240	(6.7%)
Pérou	96	106	(9.4%)	180	131	(9.8%)
Guatemala	83	74	12.2%	104	67	7.4%
Panama	73	78	(6.4%)	38	21	51,5%
El Salvador	66	44	50.0%	25	55	6.3%
Bolivie	60	11	445.5%	72	59	0.6%
Uruguay	53	42	26.2%	15	94	(17.4%)
Honduras	39	15	160.0%	10	45	(4.7%)
Paraguay	24	45	(46.7%)	36	4	81.7%
Nicaragua	10	24	(58.3%)	16	56	(43.7%)
Belize	3	1	200.0%	-	-	-
Surinam	-	-	-	-	1	(100.0%)
TOTAL	6549	6930	(5.5%)	7090	6401	0.8%

A titre indicatif : exportation vers l'Amérique du Nord (milliers d'euros):

CANADA	85 788	82 151	4.4%	70 428	70 972	6.5%
Etats-Unis	25 684	25 412	1.1%	23 899	27 007	(1.7%)

ANNEXE 54: les indicateurs culturels colombiens comparés avec ceux de quelques pays voisins²²⁶⁹ :

Journaux et livres :							
Paramètres/pays	Amérique latine et Caraïbes	Argentine	Brésil	Colombie	Chili	Mexique	Venezuela
Tirage journaux quotidiens (en 1980 et en 1998 + taux annuel de variation(%))	82 70 -0.9	142 62 -4.5	45 46 0,1	49 27 -3.3	108 98 -0.5	123 97 -1.3	195 206 0.3
Nombre d'exemplaires de livres parus (pour 100 habitants) (1980-1994/96)	NP NP	52 110	377 63	124 NP (non précisé)	179 NP	NP NP	NP 32

Titres parus (pour 100 000 habitants) (1980- 1994/96)	NP NP	15 27	16 13	29 NP	12 17	NP NP	NP NP
--	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

Bibliothèques et « papier culturel » :							
Paramètres/pays	Amérique latine et Caraïbes	Argentine	Brésil	Colombie	Chili	Mexique	Venezuela
Nombre d'utilisateurs inscrits dans les bibliothèques publiques (pour 100 habitants, 1994-97)	NP NP	NP NP	NP NP	NP NP	NP NP	NP NP	NP NP

Radio et télévision :							
Paramètres/pays	Amérique latine et Caraïbes	Argentine	Brésil	Colombie	Chili	Mexique	Venezuela
Radios (pour 1000 habitants, 1980-97 + taux annuel de variation(%))	250 408 6	427 681 4	312 434 2.6	116 524 23.4	292 354 1.4	133 329 9.8	391 472 1.4
Téléviseurs (pour 1000 habitants, 1980- 97 + taux annuel de variation(%))	250 408 6	183 223 1.5	123 223 5.4	79 115 3	110 215 5.6	57 272 22.2	113 180 3.5

Cinéma²²⁷⁰ :							
Paramètres/pays	Amérique latine et Caraïbes	Argentine	Brésil	Colombie	Chili	Mexique	Venezuela
Fréquentation annuelle des cinémas (par personne) (1994-98 + taux de variation annuelle entre 1981-85 et 1994-98)	NP 0.9 NP	2.1 0-9 -57	NP 0.8 NP	2.4 0.5 -79	1 0.6 -40	3.9 1.1 -72	0.8 0.4 -50
Salle de cinéma (par millions d'habitants)	NP	23	11	8	10	24	14
Nombre de longs métrages produits (1994- 98)	NP	34	40	1	4	7	10

Musique :							
Paramètres/pays	Amérique latine et Caraïbes	Argentine	Brésil	Colombie	Chili	Mexique	Venezuela
Musique populaire nationale (% 1998)	50	40	73	50	15	57	69
Musique populaire internationale (% 1998)	46	56	24	48	80	41	28
Musique classique (% 1998)	4	4	3	2	5	2	3

Exportations/importations culturelles²²⁷¹ :							
Paramètres/pays	Amérique latine et Caraïbes	Argentine	Brésil	Colombie	Chili	Mexique	Venezuela
Part des échanges culturels dans le PNB (1980 et 1997)	0.5 2.1	1.2 0.7	0.2 0.8	0.4 1.3	0.9 2.5	0.3 6	0.8 1.1

Traductions et livres en langues étrangères :							
Paramètres/pays	Amérique latine et Caraïbes	Argentine	Brésil	Colombie	Chili	Mexique	Venezuela
Nombre de traductions publiées (1980 et 1994-96)	3795 3518	248 1009	716 2075	48 191	24 166	2702 NP	15 5
Première langue (1980 et 1994-96)	NP NP	Anglais Anglais	Anglais Anglais	Anglais Anglais	Anglais Anglais	Anglais NP	Français Allemand
Deuxième langue (1980 et 1994-96)	NP NP	Français Français	Français Français	Français Allemand	Français Français	Français NP	Anglais Anglais
Troisième langue (1980 et 1994-96)	NP NP	Allemand NP	Allemand Espagnol ²²⁷²	Allemand Français	Français Allemand	NP NP	NP Espagnol

Index des noms propres (sélection).

Banque Mondiale (ou BM) : **pp70-71**, p161, pp169-170, p241, **pp275-276**, **pp281-284**, **pp290-291**, p300, p356, p308, p369, p381, p417, p444, p448.

Ben Guiga, Monique: p44, p46.

Betancourt, Ingrid : p181, p314, p446.

BCLE : **pp51-52**, p75, p96, **pp104-106**, p122, p124, p127, p144, p187, p189, p192, p201, p208, p247, p329, p433.

Calvet, Louis-Jean : p16.

CIEP : p65, p74, **pp91-92**, p121, p132, **pp203-204**, p207, p210, p267, p270, p439.

Conseil de l'Europe : p207, p270, p329.

Duvernois, Louis : p33.

AEFE: p18, p37, p46, p48, p51, p59, **pp65-67**, p121, p189, p239, p247, **pp302-303**, p305, p315, p431, **pp450-451**, p457.

Faro-Hanoun, Violette: p16, p112.

Leylavergne, Jacques : p16, p60, p110, p123, p128, p196, p200, p205, p304, p315, p438, p454.

Porcher, Louis : p28, **pp110-112**, p192, **pp195-196**, p457.

Sarkozy, Nicolas: p48, p66, p314.

Sciandra, Calogero : p249, p261.

Sellier, Michèle : p53, p59, p73, **pp110-111**, p115.

Sellos-Ramière, Martine : p60, p124, p144, p206.

Sous-direction du Français : **pp52-53**, p79, p88, p91, **pp109-110**, **pp121-122**, p247, p270, **pp425-426**.

UNESCO : p82, p120, p145, **pp155-156**, p168, **pp172-175**, p188, p275, p282, **pp289-290**, p297, **pp299-300**, p305, p356, p373, p414, p417, p440, **pp444-448**.

Index des notions (sélection).

Systemique (*analyse*) : **pp19-21**, **pp28-29**, p124, **pp141-142**, p150, p187, p216, p219, p312, p320, p322, **pp340-341**, p351, p370, **pp375-376**, p448.

Approche communicative : p325, p328.

Bilinguisme : p88, p90, p212, p217, p223, p238.

Champ du FLE : p142, **pp187-195**, p215.

Coopération bilatérale : p27, p72, p100, p135, p141, **pp146-147**, p158, p162, p175, p180, p186, p198, p268, **pp272-273**, p275, p290, p315, p348, p428, p455.

Coopération multilatérale : p30, p70, p100, p154, **pp159-160**, p291, p449.

Coopération culturelle : p19, p27, p30, **pp36-37**, p40, p52, p61, p66, p93, p96, p101, **pp115-116**, p120, **pp124-125**, **pp135-136**, p144, p146, **pp149-150**, **pp152-153**, **pp177-179**, **pp181-185**, p192, p215, p304, p317, p349, p414, p437, **pp444-449**, p452, p455.

Coopération éducative : p19, p27, p52, p60, p71, p86, p92, p98, p100, **pp104-105**, p107, p113, p120, p134, p136, **pp144-145**, p149, **pp152-153**, p160, p183, p192, p210, **pp274-275**, **pp284-285**, p290, **pp300-303**, p306, **pp308-312**, p315, **pp317-318**, p324, p340, p344, p349, p373, p389, p412, p446, p448.

Coopération linguistique : p16, **pp26-32**, p38, p52, p60, p72, **pp86-87**, p96, p101, **pp105-107**, p110, **pp112-113**, p117, p123, **pp125-128**, p133, **pp143-144**, p149, p151, p153, p159, p184, p187, **pp193-198**, p200, p207, p209, p211, p215, p248, **pp267-268**, p274, p303, p318, p446, p448, p451, p453, **pp456-457**.

Coopération universitaire : p27, p40, **pp59-60**, p96, p100, p124, p130, p144, p153, p177, p182, p185, p192, p310, p340, **pp392-393**, p413, **pp416-429**, p431, p436, p447.

Didactique : p16, p19, p26, p73, p113, **pp129-130**, p200, p203, **pp206-209**, p211, p238, p262, p267, p310, p313, p316, p319, p324, p331, p335, p339, p344, p358, p369, **pp381-382**, p448, p453, p455.

Curricula/curriculum/curriculaire : p74, p210, p287, p298, p310, p316, **pp318-324**, p328, **pp330-335**, p346, p357, p360, p400, p417, p419.

Diffuseur : p28, p76, p78, p106, p112, p126, p132, p142, p184, **pp187-188**, p225, p245, p437, p446.

Diffusion du français : **pp26-29**, p32, p38, **pp52-60**, **pp72-79**, p83, p91, p93, p96, **pp109-114**, p126, p128, p151, p158, p193, p195, **pp211-213**, **pp219-223**, p245, p247, **pp270-274**, p303, p310, **pp313-315**, p438, p449, **pp453-457**.

Diplomatie : **pp33-34**, p66, p71, p75, p93, p111, p124, **pp147-150**, p155, p158, p192, p303, p306, p446, **pp449-450**, p454.

Droit : p28, p105, p115, p117, p129, p133, **pp145-159**, **pp176-177**, p182, **pp189-190**, p256, p270, p272, p282, p306, **pp349-350**, p390, p436, p440, p450, **pp452-455**.

FLE : p20, p59, **pp73-74**, **pp91-92**, p97, p102, p105, **pp111-114**, p126, **pp129-130**, p133, p142, p159, **pp187-188**, **pp192-217**, p239, p248, **pp266-269**, p277, p298, p317, p324, **pp438-441**, p448, **pp453-456**.

Indicateur (de performance) : p43, **pp61-71**, p82, p86, p90, p109, p134, **pp141-142**, p148, p195, **pp249-252**, p256, p263, p266, p278, p289, p292, p294, p309, **pp311-312**, **pp332-333**, p340, **pp360-361**, **pp368-p390**, p392, p396, **pp401-407**, p417, p419, p421, **pp435-436**, **pp443-447**, p456.

Interculturel/interculturalité : p28, p74, p93, p130, **pp217-230**, p257, p336, p443, p451.

« **Marketing culturel** » : p30, p57, **pp75-76**, p193, **pp246-247**.

Multilinguisme : **pp88-91**, p329, p451.

Pédagogie : p28, **pp112-113**, p129, p199, p201, **pp206-208**, p272, p283, p299, p310, p331, **pp344-345**, p358, p453.

Planification linguistique : p188, p195.

Politique éducative : p120, **pp152-153**, p299, p320, p344, p350, p363.

Politique linguistique : p26, p40, p51, p75, p83, p88, p91, p96, p117, p129, p141, p149, p158, p206, p213, p270, p305, p339, p457.

Récepteur (et réception du français) : **pp28-30**, p180, p196, **pp215-220**, p247, p452, p456.

Référentiels (européens) : p73, p201, p207, p270, p318, p326.

Sociolinguistique : p16, p19, p30, p142, p187, p195, **pp215-220**, p224, p231, p260, **pp326-327**, p336, p448, p455.

Systeme éducatif : p19, p27, p65, p88, p121, **pp127-128**, p140, p142, **pp152-153**, p174, p181, p183, p185, p194, p209, p212, p229, p239, p241, **pp278-285**, **pp296-297**, p299, p300, **pp303-306**, **pp310-315**, p317, p319, p328, **pp339-407**, p412, p414, p424, p427, p436, **pp446-448**.

Résumé court en français de la thèse :

Nous avons étudié les contextes et les domaines d'interventions de l'Attaché de Coopération pour le Français (ACPF) qui exercerait en Colombie. Afin de mieux comprendre la redoutable complexité de cette fonction et afin de mieux nous guider dans nos investigations, nous avons opté, dans une perspective sociolinguistique et didactique, pour une appréhension systémique de cette fonction (introduction). Une fois cette méthodologie expliquée, nous avons décrit et analysé les cadres administratifs ministériels (MAEE) et locaux (SCAC) des missions d'un ACP sans oublier les programmes ministériels et les budgets dans les cadres desquels ces attachés d'Ambassades agissent (première partie). Ensuite, nous avons présenté les curiosités et les évolutions du statut administratif de l'ACPF, ses difficultés quotidiennes ainsi que les savoirs indispensables à l'exercice de ses fonctions (deuxième partie). Dans la troisième partie, nous avons commencé par expliquer les cadres juridiques et diplomatiques des missions de coopération bilatérale et multilatérale. Nous avons poursuivi notre étude en analysant les différents types de coopérations culturelles dont l'ACPF peut être responsable : coopération linguistique, coopération éducative, coopération universitaire et culturelle ainsi que les instruments qu'il pourrait avoir à utiliser pour mieux les réaliser (*analyse des systèmes éducatifs locaux, analyse du réseau local des Alliances Françaises, enquêtes d'opinion auprès des apprenants et des francophiles*) (troisième partie). Dans la conclusion générale de notre travail, nous avons proposé, à partir de la fonction d'ACPF, un panorama des problématiques de la coopération culturelle française, sans oublier d'insister sur les apports de nos enquêtes dans la problématique de la diffusion de la langue et de la culture françaises (conclusion).

Mots-clés en français de la thèse : attaché de coopération pour le français-analyse systémique-didactique-sociolinguistique-coopération-diffusion du français.

Title en English: *the contexts and fields of participation for a French Language Cooperation Attaché, a survey in Colombia: sociolinguistic and didactic approaches.*

Short summary in English:

We studied contexts and potential fields of participation for a French Language Cooperation Attaché (ACPF) to operate in Colombia. In order to gain a better understanding of the formidable complexity of this appointment and to obtain guidance for our research, we opted, in a sociolinguistic and didactic perspective, for a systemic approach of this job (introduction). Once this methodology was explained, we described and analyzed the ministerial (MAEE) administrative frameworks as well as the local (SCAC) frameworks for an ACPF mission, not forgetting the ministerial program and the budget frameworks within which Embassy Attachés operate (first part). We then explained the particularities and evolution of the administrative statute applying to the ACPF, the daily difficulties as well as the indispensable knowledge required for this appointment (second part). In the third part, we explained the legal and diplomatic frameworks for bilateral and multilateral cooperation missions. We continued our study by analyzing the different types of cultural cooperation areas for which the ACPF can be responsible : linguistic cooperation, educational cooperation, university and cultural cooperation as well as the instruments available to implement these tasks effectively : *analysis of local educational systems, analysis of the local Alliance Française network, opinion polls from students and Francophiles* (third part). In the general conclusion of our work, we suggested, from the appointment of ACPF, a panorama of the problematics of French cultural cooperation, not forgetting to emphasize the input from our surveys in this panorama for the diffusion of the French language and French culture (conclusion).

Keywords in English: french language cooperation attaché-systemic analysis-didactic-sociolinguistic-cooperation-diffusion of french language.

Unité de recherche (EA 2288) : «*Didactique des langues, des textes et des cultures*» (DILTEC), Université Paris III-La Sorbonne Nouvelle, rue de Santeuil, Paris 13ème.