UNIVERSITÉ MONTESQUIEU- BORDEAUX IV

ÉCOLE DOCTORALE DE DROIT (E.D. 41)

DOCTORAT EN DROIT

Corina DUQUE AYALA

LA POLITIQUE PUBLIQUE D'ÉDUCATION EN FRANCE ET EN COLOMBIE

Thèse dirigée par M. **Ferdinand MÉLIN-SOUCRAMANIEN**,

Professeur à l'Université Montesquieu-Bordeaux IV

Soutenue le 4 septembre 2013
á l'Université Santo Tomás de Bogotá

Jury

M. Jean du BOIS de GAUDUSSON,
Professeur émérite de l'Université Montesquieu-Bordeaux IV

M. Fabrice HOURQUEBIE,
Professeur à l'Université Montesquieu-Bordeaux IV

M. Ferdinand MÉLIN-SOUCRAMANIEN,
Professeur à l'Université Montesquieu-Bordeaux IV, *directeur de thèse*

M. Gustavo QUINTERO NAVAS
Professeur à l'Université de los Andes de Bogotá, *rapporteur*

M. Andrés RODRÍGUEZ GUTIERREZ
Professeur á l'Université Santo Tomas de Bogotá, *rapporteur*

M. William ZAMBRANO CETINA
Professeur à l'Université du Rosaire de Bogotá/Vice-président du Conseil d'État colombien

Cette thèse est un hommage à mon père,
dont la vie exemplaire a été source de motivation,
pour ceux qui croient en la possibilité de changer la société
à travers l'éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté.

Je tiens, tout d'abord, à exprimer mon entière gratitude
à mon directeur de thèse,
Monsieur le Professeur Ferdinand Mélin-Soucramanien,
pour la confiance qu'il m'a accordée pendant toutes ces années.
Son soutien constant, ses encouragements répétés
ainsi que ses conseils avisés ont constitué une aide précieuse.

Mes remerciements s'adressent
ensuite à Monsieur Alvaro Echeverri Uruburu,
Doyen de l'Université Santo-Thomas à Bogotá,
car son aide m'a permis de mener á bien ce projet
dans les meilleures conditions possibles.
Je lui en serai toujours sincèrement reconnaissante.

Je tiens également à remercier M. le Professeur Jean du Bois de Gaudusson,
car ce travail n'aurait pas été le même sans ses conseils.

Je remercie également tous mes amis
Maria Cristina, Claudia, Catalina, Milena, Andrés y Fernando
qui ont été présents durant ces années de thèse.

Enfin, mes derniers remerciements, mais aussi les plus forts,
sont adressés à mon époux et à mes filles
pour leur très grande patience,
durant ces week-end sans fin,
que j'ai dû consacrer à la thèse.

LA POLITIQUE PUBLIQUE D'ÉDUCATION EN FRANCE ET EN COLOMBIE

Résumé - La première partie de la thèse est consacrée à une comparaison synchronique portant sur l'histoire et les fondements du droit à l'éducation, ainsi que sur les composantes du droit à l'éducation (disponibilité, accès, permanence, acceptabilité, adaptabilité et qualité de celle-ci) et la manière dont ils ont été traduits dans la législation interne actuelle. Les catégories d'analyse alors retenues nous ont plus précisément permis de réaliser en la matière une micro-comparaison, c'est-à-dire une comparaison portant sur les acteurs du système scolaire, leurs fonctions, leurs compétences, leurs obligations et garanties.

La deuxième partie de la thèse est consacrée à une analyse de la nature et de la portée du droit à l´éducation dans les deux pays, ainsi qu'à sa consécration par la voie constitutionnelle, légale, jurisprudentielle, et grâce aux normes supranationales.

La troisième partie de la thèse est consacrée à une comparaison de la transformation, au regard des évolutions qui se produisent sur la scène globale, des institutions et des politiques publiques relatives dans chaque pays à l'éducation. Ceci a permis de comprendre le rôle des organismes internationaux dans la création de nouveaux référentiels universels, et la manière dont ces derniers ont été incorporés dans les législations internes. En dernier lieu, il a été procédé à une analyse de l'évaluation des systèmes scolaires faite à partir des indicateurs néolibéraux, qui a permis de comparer l'organisation et la gestion des systèmes scolaires des deux pays.

Les conclusions résultant de l'observation des deux systèmes juridiques ont abouti à mettre en exergue les principes et fondements communs qui existent dans le monde occidental et qui ont facilité l'harmonisation souple du droit public international relatif à l'éducation.

Mots-clés : Citoyen, Droit constitutionnel, Droit public comparé, Droits fondamentaux, Économie Libérale, Éducation, Globalisation, Liberté d'enseignement, Politique publique.

PUBLIC POLICY IN EDUCATION IN FRANCE AND COLOMBIA

Summary - The first part of this thesis is devoted to a synchronic comparison of the history and foundations of the right to education, as well as the components of the right to education (availability, access, permanence, acceptability, adaptability and quality thereof) and how they have been translated into current national legislation. The categories of analysis used therefore have specifically made it possible to carry out a micro-comparison in this area, that is to say, a comparison of the stakeholders in the school system, their functions, powers, duties and guarantees.

The second part of this thesis is devoted to an analysis of the nature and scope of the right to education in both countries, and how it has been enshrined by judicial, legal and constitutional means, and thanks to supranational standards.

The third part of this thesis is devoted to a comparison of the transformation, in the light of changes occurring in the global arena, of institutions and public policies in each country with respect to education. This has made it possible to understand the role of international organizations in creating new universal standards, and how these standards have been incorporated into domestic legislation. Finally, an analysis of the evaluation of school systems based on neoliberal indicators has been undertaken, which has made it possible to compare the organization and management of education systems of both countries.

The findings resulting from the observation of both legal systems have led to highlight the common principles and foundations that exist in the Western world and that have facilitated the flexible harmonization of international public law on education.

Keywords: Citizen, Constitutional Law, Comparative Public Law, Fundamental Rights, Liberal Economy, Education, Globalization, Academic Freedom, Public Policy.

Centre d'Études et de Recherches Comparatives sur les Constitutions, les Libertés et l'État
Université Montesquieu-Bordeaux IV – 4, rue du maréchal Joffre (2ème étage) – 33075 BORDEAUX Cedex

SOMMAIRE

Résumé de la thèse 5

Sommaire 7

Principales abréviations 9

Introduction générale 13

Première Partie: **L'éducation : un devoir de l'État** 43

Chapitre 1. L'origine de l'obligation de l'Etat 49

Chapitre 2. Le contenu de l'obligation de l'Etat 127

Deuxième Partie: **L'éducation : un droit pour les citoyens** **207**

Chapitre 1. La protection nationale du droit à l'éducation 211

Chapitre 2. La protection supranationale du droit à l'éducation 287

Troisième Partie : **L'éducation : un choix de société** 341

Chapitre 1. Les évolutions du choix des États en matière d'éducation 349

Chapitre 2. Une évaluation du choix des États en matière d'éducation 411

CONCLUSION GÉNÉRALE 481

BIBLIOGRAPHIE 485

TABLE DES MATIÈRES *549*

PRINCIPALES ABRÉVIATIONS

AERES:	*Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur.*
AGIEM :	*Association générale des instituteurs et institutrices de l'école maternelle.*
AIS :	*Adaptation et intégration scolaire.*
APEC:	*Coopération économique Asie-Pacifique Forum de coopération.*
ATER :	*Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche*
ATSEM :	*Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles.*
BEP :	*Brevet d'Études Professionnelles.*
BEI :	*Banque européenne d'investissement.*
BID:	*Banque interaméricaine de développement.*
BM:	*Banque mondiale.*
BTS :	*Brevet de Technicien Supérieur.*
CAP :	*Certificat d'Aptitude Professionnelle.*
CAPES:	*Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré.*
CAPET:	*Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique.*
CAPLP :	*Certificat d'Aptitude au Professorat de Lycée Professionnel.*
CASNAV :	*Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage.*
CDA :	*Comité sur les droits et l'autonomie.*
CEA:	*Commissariat à l'énergie atomique*
CE :	*Conseil européen.*
CEDH :	*Convention européenne des droits de l'homme et des libertés fondamentales*
CDESC :	*Comité des droits économiques, sociaux et culturels.*
CFA :	*Centres de Formation d'Apprentis*
HCNUDH	*Haut Commissariat des Nations Unies pour les Droits de l'Homme*
CIFRE:	*Convention Industrielle de Formation par la Recherche.*
CNA :	*Conseil national pour l'accréditation en Colombie*
CNG :	*Centre de normes de Géo typage*
CNIL:	*Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés*
CPE :	*Conseillers principaux pour l'enseignement supérieur.*
CPT :	*Comité européen pour la prévention de la torture.*
CSE :	*Charte sociale européenne*
CTRS :	*Centres de recherche thématiques*
COLCIENCIAS :	*Institut pour le développement de la science et la technologie*
C.P. :	*La Constitution Politique colombienne*
DANE :	*Département national des statistiques*
D. C. :	*Capitale de District (Bogotá)*
DDHH :	*Les droits de l'homme*
DEEP:	*Directions de l'évaluation, de prospective et de l'efficacité*
DERSL :	*Dispositif expérimental de réussite scolaire*
DESC :	*Droits économiques, sociaux et culturels.*
DGCL :	*Direction générale des collectivités locales*
DGESCO:	*Direction générale de l'éducation scolaire*
DIH :	*Le Droit international humanitaire*
DNP :	*Direction de la planification nationale*
EACEA :	*Agence spéciale dans le domaine de l'éducation, audiovisuel et culturel*

ECAES : *Examen de l'évaluation de l'enseignement supérieur*
ENAFER : *Élèves nouvellement arrivés en France*
ENT: *Espaces numériques de travail*
EPID : *Établissements d'insertion de la défense.*
EPLE: *Établissement public local d'enseignement*
EPE: *Entreprise de formation pédagogique*
EPS : *Éducation physique et sportive*
ETN: *Sociétés transnationales*
Eurydice : *Réseau d'information sur l'éducation en Europe.*
FAO: *Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture*
FINDETER : *Institut de financement de développement territorial*
FIS : *Le Fonds de financement des investissements*
FMI: *Fonds monétaire international*
G7: *Groupe des Sept plus grands pays*
IA: *Inspecteurs d'Académie (inspecteurs de l'administration de l'éducation).*
IAGEN : *Inspecteurs généraux de l'enseignement de la gestion nationale*
ICBF : *Institut Colombien du Bien-être Familial*
ICETEX : *Institut colombien de crédit éducatif et des études techniques.*
ICFES : *Institut pour la promotion de l'enseignement supérieur*
IDEP : *Institut de recherche en éducation, pédagogie et démocratie*
IEN: *Inspecteur de l'Éducation Nationale.*
IES : *Institutions d'éducation supérieure*
IGEN : *Inspection/ Inspecteur Général de l'Éducation Nationale*
IPR: *Inspecteur Pédagogique Régional*
IRE : *Internats de Réussite Éducative.*
LOLF : *Loi Organique sur les Lois de Finances*
MEN : *Ministère de l'Éducation Nationale*
MERCOSUR Marché Commun du Sud
MDPH : *Maison Départementale des Personnes Handicapées.*
MGI : *Mission Générale d'Insertion.*
NASA: *Agence Nationale de l'aéronautique et de l'espace*
OEA : *Organisation des États Américains.*
O.G. *Commentaires généraux du CDESC.*
OIT : *Organisation internationale du Travail*
OMC: *Organisation mondiale du commerce*
OMS: *Organisation mondiale de la Santé*
ONG: *Organisation non gouvernementale*
ONU: *Organisation des Nations Unies*
OSCE : *Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe.*
OTAN : *Traité d'Organisation de l'Atlantique Nord*
PACES : *Programme de couverture de l'enseignement supérieur.*
PAI : *Projet d'Accueil Individualisé.*
PAM: *Affectation automatique multicritères*
PEI : *Projet d'éducation institutionnelle*
PIB : *Produit Intérieur Brut*
PIDESC: *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*
PISA : *Programme international pour le suivi des acquis des élèves*

PLANEDH:	*Plan pour l'éducation aux droits de l'homme en Colombie*
PNUD:	*Programme des Nations Unies pour le développement*
PRAG :	*Professeurs Agrégés*
PRCE :	*professeurs Certifiés.*
PRE:	*Projets réussite éducative*
PRES:	*Pôle de recherche et d'enseignement supérieur*
RAR:	*Réseau Ambition Réussite*
RASED :	*Réseau d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficulté*
REP :	*Réseau d'Éducation Prioritaire.*
RTRA:	*Réseau thématique de recherche avancée*
SDH :	*Secrétariat de finances du district de Bogotá*
SEGPA :	*Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.*
SED :	*Secrétariat d'éducation du district de Bogotá*
SENA :	*Service national d'apprentissage*
SGP :	*Système général des transferts de ressources*
TCE :	*Traités de la Communauté européenne.*
TEDH :	*Traités européens des droits de l'homme.*
TIC:	*Technologies de l'information et de la communication*
TICE:	*Technologies de l'information et de la communication dans l'éducation*
TIMSS :	*Test International en mathématiques et en connaissances scientifiques.*
TLC :	*Accord de libre-échange*
UACDH:	*Bureau du Haut Commissariat des Nations Unies*
UE:	*Union européenne*
UNESCO :	*Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et culture*
UNICEF :	*Organisation mondiale de la protection de l'enfance*
ZEP :	*Zone d'éducation Prioritaire.*

INTRODUCTION

1. La perspective néolibérale mondiale[1] et européenne de l'éducation[2] s'installe dans la politique publique d'éducation et dans la gestion du système éducatif[3]et de formation[4] en France[5] et en Colombie[6] sans susciter de vraies résistances[7]- sauf crises épisodiques - mais aussi sans véritable débat.

2. C'est pourquoi nous jugeons utile de susciter un débat sur la problématique juridique suivante : en quoi cette perspective mondiale et européenne de l'éducation s'inscrit-elle dans le prolongement du projet humaniste[8] et démocratique de l'école républicaine instituée en France et imitée par la Colombie, modèle hérité des Lumières[9]? La réponse à cette question permettra d'expliquer le nouveau modèle d'éducation qui se profile à l'horizon et d'analyser les atouts et les risques de cette nouvelle approche mondialisée de l'éducation.

3. L'hypothèse que cette thèse a pour objet de vérifier est la suivante : les experts qui encouragent le processus de mondialisation de l'économie en Colombie[10], et celui de

[1] L. BOLTANSKI et E CHIAPELLO (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme.* Paris : Gallimard, 232 p.

[2] S. BALL et SA. VAN ZANTEN (1997), « Comparer pour comprendre : globalisation, réinterprétations nationales et contextualisations locales des politiques éducatives néolibérales », *Revue de l'Institut de sociologie,* 1-4, p. 112-131.

[3] Cfr. T. BUSH, (1999). *Education Management: Redefining Theory. Policy and Practice,* London: P. Chapman, p. 15 et ss; P. PERRENOUD et C. MONTANDON (1988). *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs.* Lausanne : Réalités sociales, p. 32-56.

[4] M.C. DEROUET BESSON, " Les cents fruits d'un marronnier. Eléments pour l'histoire d'un lieu commun : l'ouverture de l'école ». *Éducation et sociétés : revue internationale de sociologie de l'éducation,* no 13, p. 14-159.

[5] J.P. OBIN, (1993), *La crise de l'organisation scolaire: de la centralisation bureaucratique au pilotage par objectifs et projets.* Paris : Hachette, 145 p.

[6] OCDE et BANQUE MONDIALE (2007), L'enseignement transnational, un levier pour le développement. 180 p.

[7] Cfr. A. PROST (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : PUE, p. 34 ; L. THÉVENOT (2006), *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement.* Paris : La Découverte, p. 18

[8] A. VAN HAECHT (2003), *l'école des inégalités.* Bruxelles : Talus d'approche, p. 54.

[9] On parle des *Lumières* pour désigner les penseurs, écrivains et philosophes emblématiques de ce mouvement de pensé. Pour savoir plus, D. MOMET, *Les origines intellectuelles de la Révolution française (1715-1787),* Paris, Armand Colin, 1933.

[10] F. NOEL McGINN, Hacia la cooperación internacional en educación para la integración de las Américas, Tendencias para un futuro común, PORTAL EDUCATIVO DE LAS AMÉRICAS, página institucional de la OEA, p. 6

l'intégration européenne en France[11], ont proposé aux gouvernements[12] une nouvelle forme de gouvernance associant à la gestion des établissements l'ensemble des partenaires concernés (publics et privés), ainsi qu'un management par projet qui repose sur les capacités d'initiative et la flexibilité des acteurs. Cette gestion locale de l'éducation est cadrée sur un système plus large afin de permettre la circulation des personnes et l'homologation des certifications dans le monde entier.

4. La notion de système éducatif national dans les deux pays comparés intègre donc désormais une logique concurrentielle, concurrence dont la régulation est assurée par des experts internationaux en réseaux qui pour ce faire se fondent, d'une part sur les référentiels internationaux des droits de l'homme, en ce qui concerne le droit étatique, et d'autre part sur des normes de qualité conçues au sein des organismes de coordination économique et concrétisées sous la forme de recommandations non obligatoires, qui rendent le droit dynamique, ce qui permet de mettre en œuvre la politique publique néolibérale d'éducation sans rencontrer beaucoup d'oppositions.

5. Seulement quelques universitaires[13] des deux pays[14] mettent en cause ce nouveau modèle[15], estimant que c'est un recul de l'État face au marché[16] que permettre une éducation d'inspiration néolibérale[17]. En France, le rôle de l'éducation a toujours suscité des débats : les enfants appartiennent-ils d'abord à leur famille et à leur communauté ou à l'Etat[18] ? Le but de la formation est-il de les adapter au monde qui les entoure, ou de les initier aux valeurs du monde qui devrait être, au risque de les exclure du monde réel ? Cette tension renvoie à une contradiction interne de la société : veut-on des enfants qui ressemblent à la société et satisfont leurs besoins, ou des enfants qui soient meilleurs que la société elle-même et accèdent á des positions supérieures à celles de leurs parents ?

---

[11] R. CASTEL (1995), *Les métamorphoses de la question sociale; une chronique du salariat.* Paris : Fayard, p. 56

[12] A.J. HINGEL (2001), *Education policies and European Governance. Contribution to the Underservice Groups on European Governance.* Bruxelles : Commission européenne ; Direction générale Éducation et Culture, p. 32

[13] E. MORIN (1973), *Le paradigme perdu: La nature humaine.* Paris : Seuil, p. 54

[14] Cfr. A. NOVOA (1998), *Histoire et comparaison.* Lisbonne : Educa, p. 12 ; J.L DEROUET (1992) *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Métailié, p. 132.

[15] E. PLAISANCE (1986), *L'enfant, la maternelle, la société.* Paris : PUE, p. 7

[16] P. HEINTZ (1974), *The future of development.* Berne: H. Huber., p. 34

[17] Cfr. R.B. REICH (1993), *L'économie mondialisée.* Paris : Dunond, p. 54 ; M. CARNOY (2001), "Le travail, la société, la famille et l'apprentissage pour l'avenir ». Dans le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. *Quel avenir pour nos écoles ?* Paris : OCDE, p. 127-140.

[18] J. MARITAIN (1969), *Pour une philosophie de l'éducation.* Paris. Fayard, p. 67

6. Les Lumières avaient tranché en faveur de cette seconde orientation et, à cette fin, ses représentants ont prôné la séparation de l´école et du monde ordinaire : il leur semblait nécessaire que le temps des études soit mis à l'abri des exigences de la production, que des savoirs en rupture avec la pensée commune puissent être largement diffusés, que la gestion des systèmes de transmission de ces savoirs soit protégée de l'influence du clergé, des familles, des notables, des patrons, *etc*. Ce système était présenté comme la condition *sine qua non* à la mise en place d'une sélection reposant sur le mérite propre des individus et non sur leurs héritages familiaux.

7. Par contre, Jean-Jacques Rousseau[19] remet en question le modèle éducatif des Lumières à partir d'un questionnement radical sur la valeur de la culture, et il imagine une autre éducation, non plus culturelle[20] mais naturelle, dans laquelle la formation de l'homme est en substance destinée à empêcher qu'il ne déforme sa nature[21]. La culture rend les hommes opaques aux autres et à eux-mêmes, en substituant dans tous les domaines la convention à la nature et le paraître à l'être, et en instaurant ainsi une aliénation universelle qui fait que nul ne sait plus ce qu'il est, ni même ce qu'il désire.

8. Le débat a été vif tout au long du XIXème siècle en France, et une revendication d'ouverture de l'école s'est faite jour au début du XXème siècle en France[22] et quatre-vingt ans après en Colombie[23]. Ainsi, les progrès des sciences sociales en France tendent à montrer, à partir des années 1960, que le système éducatif centralisé ne tenait pas ses promesses, d'où des propositions de réforme en faveur de la décentralisation du système éducatif[24] et de l'idéal d'une formation tout au long de la vie.

9. Dans un premier temps, cette orientation a souvent été présentée comme un renouvellement des moyens pour atteindre les idéaux des Lumières : une attention au local qui permet d'aller chercher les élèves d'origine populaire où qu'ils se trouvent, une démocratie de proximité qui prend mieux en compte les droits des familles, une implication des entreprises qui devrait permettre une meilleure articulation entre la formation et l'emploi, un nouveau système de certification qui valide les acquis de l'expérience et qui ouvre une seconde chance pour ceux qui n'ont pas réussi dans la période scolaire[25]

---

[19] J. J. ROUSSEAU, (1750), *Emile, in Œuvres IV, Pléiade,* p. 493-600

[20] J. J. ROUSSEAU, (1750), *Discours sur les sciences et les arts, in Ouvres* III, Pléiade, p. 17

[21] Y. LORVELLEC, (2009), *Rousseau, ou l'éducation naturelle,* VRIN, p. 3

[22] P. BOURDIEU, (1979), *La distinción,* Traducción del Francés, Madrid. Tauros. 78 p.

[23] Cfr. G. TIRAMONTI, (1999), *La escuela de la modernidad a la globalización,* Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 19 p.; E. HOSBAWN (1998), *Historia del siglo XX,* Barcelona, Crítica Grijalbo, p 139-176.

[24] P. BOURDIEU, (1985), L'éducation française: idées pour une réforme, in *Le Monde de l'éducation*, p. 10

[25] A. HIRSCHMAN (1986), *Enfoques alternativos de la sociedad de mercado.* Fondo de Cultura Económica. 236 p.; I. DUSSEL (2001), *¿Existió una pedagogía positivista? En AAW La escuela como máquina de educar,* Paidos, Buenos Aires. 287 p.

10. Progressivement, un autre sens apparaît. L'école ne se justifie plus par rapport aux principes généraux de l'éducation gratuite, laïque, obligatoire et neutre, mais par sa capacité à satisfaire des consommateurs[26]. Le marché constitue la forme la plus simple et la plus visible de cette soumission de l'école aux intérêts du monde économique[27].

11. Cette thèse tente d'expliciter les caractéristiques de la politique publique en France et en Colombie, en étudiant les principes de l'éducation au regard de la pensée des Lumières, l'évolution historique des systèmes éducatifs et leur fondements, ainsi que le contenu du devoir de l'État, (première partie). Ensuite, nous analyserons l'éducation comme droit des citoyens, en présentant ses garanties constitutionnelles, jurisprudentielles et celles contenus dans les traités internationaux relatifs aux droits humains et dans ceux relatifs à l'Union européenne (deuxième partie). Enfin, nous étudierons les avancées vers le modèle néolibéral, et les risques que comporte cette évolution, à partir d'une évaluation des résultats obtenus jusqu'à aujourd'hui et en utilisant les indicateurs néolibéraux (troisième partie).

12. Nous aspirons seulement à vérifier si l'éducation vaut, partout et toujours, comme un devoir de l'État et comme un droit des citoyens, en comparant les systèmes scolaires de la France et celui de la Colombie, d'abord à travers l'histoire et ensuite au regard de la scène mondiale, afin de déterminer s'il est réaliste et sage d'attendre monts et merveilles du développement des systèmes scolaires dans une perspective néolibérale, ou si l'évolution des systèmes scolaires dans une perspective néolibérale ne constitue pas au contraire la cause d'un accroissement des inégalités dans nos sociétés.

Nous allons maintenant présenter quelques éléments d'introduction relatifs aux sources de l'éducation comme devoir de l'État et en même temps comme droit des citoyens.

---

[26] A. PANITCH (2000), El nuevo Estado imperial*, in New Left Review No 3, versión española,* 39 p.

[27] I. WALLERSTEIN (1998), *Después del liberalismo.* Siglo XXI, México. P. 13 ; J.L DEROUET (1992) *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Métailié, p. 7 .

Section 1

L'éducation : un devoir de l'État et un droit des citoyens.

13. L'éducation peut être analysée comme un devoir de l'État, mais aussi comme un droit des citoyens[28]. Dans cette thèse, nous avons décidé de faire une étude comparée de ces deux aspects de l'éducation ainsi que de la politique publique d'éducation en France et en Colombie, de son évolution et de sa transformation dans la scène mondiale.

14. Les recherches sur l'éducation comparée ont toujours eu leur part dans la réflexion sur les modes de transmission de l'enseignement, ce qu'on appelle « la pédagogie », et il n'est guère étonnant dès lors de trouver chez Platon et Aristote les premières racines fortes[29] de tout fondement éducatif[30].

15. Avec l'augmentation du nombre des étudiants, plus ou moins rapide selon les pays, mais extrêmement forte depuis le début de dernier siècle[31], mais aussi et surtout avec la place dominante prise par l'éducation dans l'ensemble des sociétés du fait de l'enracinement des États de droit à caractère social dans le monde occidental, et l'accélération de la planification dans la conception de politiques publiques sociales depuis la Seconde Guerre mondiale, le droit à l'éducation et le devoir de l'État de fournir le service public d'éducation qui y correspond sont devenus des points incontournables du programme des gouvernants[32].

16. Pour développer le sujet de la thèse[33] et arriver spécifiquement au scénario global[34], il est nécessaire de faire une analyse de l'histoire et des fondements du système éducatif dans les deux pays[35], afin d'en comprendre la signification et les enjeux dont il est porteur

---

[28] D.H. KAMENS (1977) "Legitimating Myths and Education Organization: The Relationship between Organizational Ideology and Formal Structure" *American Sociology review*, 42, p. 208-219.

[29] H.I. MARROU, (1948), *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité,* rééd. Seuil, coll « Points Histoire ». , p. 6

[30] F. MAYEUR, (2004), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation.* Perrin, p. 23

[31] W. FRIJHOFF, (1983), *L'offre d'éducation : éléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIX siècle,* Paris, p. 9

[32] P. MERLE, (2009) *La démocratisation de l'enseignement.* La Découverte, p.12

[33] M. CROUZER, (1957), *Histoire générale des civilisations*, *Les droits civils et politiques.* T. 7, Paris, 1957, p. 436.

[34] S. BROCCOLICHI (1988), Inégalités cumulatives, logique de marché et renforcement de ségrégations scolaires », *Ville, école intégration,* No 114, p. 35-52.

[35] Cfr. F. LEBRUN, J. QUÉNIART, M. VENARD, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation,* t. II 1480-1789. Perrin, p. 123.; L.A. BOHORQUEZ CASALLAS, (1956), *La evolución educativa en Colombia,* Bogotá: Cultural Colombiana, 234 p.

dans la société concernée, ainsi que de ses résultats et de ceux qu'on attend du nouveau modèle néolibéral de l'éducation[36].

17. Dans cette thèse nous visons, tout d'abord, à obtenir une vision globale du droit à l'éducation aux divers stades de l'histoire et dans la conjoncture actuelle, en étudiant la législation supranationale que les référentiels universels imposés par les organismes supranationaux[37], tant en France comme en Colombie, et plus précisément en les synthétisant et en les analysant grâce à une méthode de droit public comparé[38], qui sera expliquée d'un façon approfondie dans la section 5 de cette introduction, en resituant les faits éducatifs dans le contexte de chaque pays comparé.

18. Pour mieux comprendre le contexte juridique du système éducatif dans un scénario mondial et ses enjeux, nous avons voulu avoir une vision globale du droit à l'éducation, indispensable compte tenu de l'interdépendance croissante des systèmes juridiques mondiaux. En effet, nous sommes irréversiblement entrés dans une ère nouvelle, dans laquelle la conception de la politique publique d'éducation est devenue universelle et supranationale et maintenant, et dans laquelle tendent à s'imposer les référentiels universels retenus en la matière[39].

19. En outre, les enjeux de l'éducation sont devenus primordiaux pour les gouvernants des divers continents, qui s'accordent effectivement aujourd'hui à reconnaitre que le droit à l'éducation et sa politique publique sont les aspects les plus importants de l'agenda public nécessaire pour assurer l'avenir de la planète[40].

20. Parmi les indices juridiques et politiques qui témoignent de l'universalisation de la politique publique d'éducation, figurent par exemple la multiplication des colloques internationaux consacrés à ce sujet[41], le développement des interventions des associations, des organismes internationaux et nationaux dans la conception et la mise en œuvre des

---

[36] Y. DUTERCQ, A. VAN ZANTEN (2000), l'évolution de modes de régulation de l'action publique en éducation, *Éducation et Sociétés. Revue International de sociologie de l'éducation,* No 8, p. 5-10.

[37] J.D. REYNAUD (2003), Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe*, in TERSSAC G. de, La théorie de la régulation sociale de J. D. REYNAULD, Débat et prolongements.* Paris, éditions La Découverte 234 p.

[38] Cfr. L. PEGORARO, Des études sur : La méthode de droit constitutionnel dans la perspective de droit comparé, Revue d'études politiques (New temps) Numéro 112 Avril-Juin 2001, pages 9-26 ; P. LEGRAND, *Le droit comparé,* éd. Que sais-je, 98 p. ; K. ZWEIGERT et H. KOTZ, (1998), *An introduction to comparative Law,* éd anglaise, Oxford University Press. Edición en español méxico (2000), 156 p.

[39] Y. DUTERCQ, A. VAN ZANTEN (2000), L'évolution de modes de régulation de l'action publique en éducation, *Éducation et Sociétés. Revue International de sociologie de l'éducation,* No 8, p. 5-10.

[40] N. BURBULES, C. TORRES (2000), *Globalization and education: critical perspectives.* New York, Routledge, p. 34

[41] I. BRUNO, P. CLÉMENT, C. LAVAL, (2011) *La grande mutation, néolibéralisme et éducation en Europe.* Edition Sykkose, Paris, page. 51.

politiques publiques nationales en matière d'éducation[42], la publication d'ouvrages et de revues internationales consacrés à l'éducation comparée[43], la standardisation des systèmes scolaires et l'obligation de l'homologation des crédits dans le cadre du processus de Bologne[44]. Ces tendances révélatrices de la mondialisation de la politique publique d'éducation se développent surtout sous l'impulsion de multiples spécialistes ou experts internationaux en la matière, qui trouve rapidement des échos parmi les autres acteurs du système éducatifs.

21. Parmi les indices économiques qui témoignent de cette universalisation de la politique publique d'éducation, il faut notamment mettre en exergue l'augmentation des investissements publics et privés consacrés à l'éducation dans les pays occidentaux, qui ont atteint un volume significatif dans les deux dernières décennies. En France, par exemple, le poste budgétaire consacré à l'éducation nationale est le premier de l'État, et il tend fortement à s'accroître car l'Union européenne le considère comme essentiel à la compétitivité internationale[45].

22. Et pour cela, le gouvernement français a dû assumer l'approche néolibérale de l'éducation dans la conception de la politique publique, sous la forme notamment de la mise en œuvre des indicateurs de résultats préconisés par le Comité européen des droits sociaux. De plus, les autorités nationales des pays européens se sont trouvées contraintes de procéder périodiquement à des comparaisons internationales sur l'efficacité de leurs systèmes éducatifs respectifs : il s'agit par exemple de comparer leurs rapports coût/rentabilité en vue d'optimiser les budgets consacrés à l'éducation, ou bien le coût moyen d'un élève, les charges salariales des enseignants, les sources d'investissements, la durée des études. Ces indicateurs constituent quelques exemples de ce que l'on doit comparer au niveau international entre les divers pays, pour savoir comment fonctionne leur économie de l'éducation, et plus précisément pour déterminer comment les pays concernés atteignent les résultats que met en avant une approche néolibérale de l'éducation[46]. Pour comprendre le stade actuel de la politique publique d'éducation, on doit chercher d'abord à approfondir les croyances, partagées par les gouvernants et les sociétés, qui militent en faveur du progrès et de la concrétisation du droit à l'éducation.

---

[42] Y. PAPADOPOULOS, (2001), Transformation du style de l'action publique et responsabilité politique*, in Politique et management public*, vol 19, No 1, p.165.183.

[43] A. VAN ZANTEN (2004), *Les politiques d'éducation,* Paris, PUF, Coll « Que sais-je »,78 p.

[44] J.E. CHARLIER, (2000), La régulation de l'enseignement de la Communauté française ; de la concurrence á la compétition, *Recherches Sociologiques,* Vol XXX No 1, p. 29-40.

[45] G. MASSARDIER (2003), *Politiques et actions publique. Des politiques publiques européanisées,* Armand Colin, p. 56.

[46] F. BAILLY et E. CHANTEL (2004), « La qualité de l'éducation : discussion de travaux économiques récents », *in Delamotte, E (eds)* Du partage au marché, regards croisés sur la circulation des savoirs. Presse Universitaire du Septentrion. Novembre, p. 157-175.

Section 2
L'éducation et la société

23. L'éducation comme devoir de l'État trouve ses racines dans la croyance des gouvernants que l'école est capable de transformer la société, de rendre les hommes meilleurs, plus justes et plus solidaires[47]. On pense alors que les développements des systèmes éducatifs peuvent réduire les inégalités sociales, en offrant la connaissance à tous, en permettant à chacun de faire valoir son mérite et ses talents, en développant l'égalité des chances[48]. L'école doit être capable, à chaque génération, de redistribuer les individus dans les diverses positions sociales et d'accroitre ainsi la mobilité sociale[49].

24. L'éducation doit être favorable à la justice sociale et doit renforcer la cohésion des sociétés, en développant les valeurs de la démocratie, de la tolérance et de la liberté, en confortant la confiance en soi et dans autrui. Et cela, car le développement d'un système scolaire doit juste rendre les sociétés meilleures et plus civilisées[50].

25. *A priori*, ces convictions ne sont pas discutables, notamment quand il s'agit de pays comme la Colombie dans lesquels l'éducation de base est encore un bien rare, et quand on constate que le niveau d'éducation des individus favorise leur ascension sociale et améliore leur tolérance, leur civisme et leur ouverture au monde. En plus, on doit reconnaître que les personnes les mieux éduquées du pays sont parvenues à échapper au destin social lié à leur naissance[51]. En outre, on observe en Colombie ainsi que dans toutes les sociétés occidentales, que les diplômes sont utiles pour avoir un emploi mieux rémunéré, et pour cette raison, tant les gouvernants que les organisations syndicales réclament toujours plus de ressources pour l'éducation, car tous les secteurs sociaux partagent cette confiance dans le système scolaire de masse[52].

26. Tout en croyant aux vertus de l'éducation, on doit reconnaitre que les écoles sont le produit des sociétés auxquelles elles sont mécaniquement ajustées. On l'a observé dans cette thèse, en comparant deux pays si différents - l'un très développé (la France) et l'autre

---

[47] R. COLLINS, (1971), « Functional and conflict theories of educational stratification », *In American Sociological Review,* Vol 36, No 6, décembre 1971, traduction in J.C. FORQUIN, *Les sociologies de l'éducation américains et britanniques, Bruxelles,* De Boeck/INRP, 1997.

[48] F. DUBET (2010), *Les places et les chances. Repenser la justice sociale,* Paris, Seuil, La République des idées.

[49] R. BREEN (dir), (2004), Social *Mobility in Europe,* Oxford University Press, 234 p.

[50] P. MERLE, (2009), *La démocratisation de l'enseignement,* Paris, La Découverte, « Repères », p. 34.

[51] C. BAUDELOT et F. LECLERCQ, (2005), *Les effets de l'éducation.* Paris : La Documentation Française, p. 3.

[52] A. BAYE, M. DEMEUSE, C. MONSEUR, C. GOFFIN, (2006), *Un ensemble d'indicateurs pour mesurer l'équité des 25 systèmes éducatifs de l'Union européenne,* Liège, Service de pédagogie expérimentale, p. 18.

moins (la Colombie) - du point de vue des inégalités sociales et des valeurs, mais qui ont construit des systèmes scolaires très similaires et très proches sur le plan de l'organisation, de la production de certains types d'inégalités[53] et du style éducatif[54].

27. Cependant, on reconnaît que dans la pratique le système éducatif de la Colombie est plus inégalitaire que celui de la France et de sa société. L'école en Colombie développe un style plutôt concurrentiel, tout en favorisant la compétition dans la vie économique et professionnelle, et en fournissant la main d'œuvre à bon marché dont ont besoin les élites dirigeantes[55], tandis qu'en France l'école développe un style bienveillant et compréhensif à l'égard des élèves, en aidant ceux qui présentent de difficultés d'apprentissage de manière à leur assurer une certaine égalités des chances[56].

28. Le point de départ de la réflexion qui a mené à cette thèse réside dans le constat qu'une comparaison entre les systèmes normatifs du droit à l'éducation de la France et de la Colombie, et une comparaison relative la mise en place de leur politiques publiques d'éducation, constituaient des approches scientifiques qui n'avaient pas été suffisamment développées. En effet, la doctrine colombienne ne s'était jamais, jusqu'à présent, livrée à une analyse approfondie et croisée de ces deux systèmes scolaires, bien qu'il soit reconnu que la France ait été à bien des égards le berceau de « l'école républicaine », l'inventrice de la notion du service public d'éducation grâce aux travaux profondément novateurs en ce sens de Léon Duguit[57], et d'un système juridique qui a permis de protéger la véritable nature émancipatrice du droit à l'éducation[58].

---

[53] T. PIKETTY (2004), *L'économie des inégalités,* Paris, La Découverte, « Repères », p. 7

[54] Y. DUTERCQ, (2011), *Où l'éducation entre public et privé? Perspectives en éducation et formation.* De Boeck, p. 54.

[55] C. MIÑANA BLASCO y J. G. RODRÍGUEZ, (2002), *La educación en el contexto neoliberal*. Universidad nacional de Colombia, p. 76

[56] Cfr. C. BAUDELOT, R. ESTABLET, (2009), *L'élitisme républicain. L'école française á l'épreuve des comparaisons internationales,* Paris, Seuil, La République des idées. P. 76 ; A. ARMAND, et B. GUILLE (2006), *La contribution de l'éducation prioritaire á l'égalité des chances des élèves.* Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, IGEN et IGAEN, p. 56.

[57] Cfr. L. DUGUIT, (1920), *Les transformations générales du droit privé depuis le Code Napoléon,* Paris. P. 5 et ss, L. DUGUIT, (1894), *Les fonctions de l'État moderne,* Revue. International de sociologie. P. 7 ; J. L SALOMONI, *La théorie du service public*. Villela Editor, Buenos Aires, 1999, p.57 (cf. Molina José Antonio Torres "Le défi de la construction d'une définition plus complète de la dynamique du service public», in Revue de droit administratif No 1, Association colombienne des spécialistes en droit Administratif, Bogotá, 2003) ; Le doyen George Vedel, dans un article publié dans le journal "Le Monde" en 1995, en soulignant l'énorme valeur et de la signification que la notion de service public, dans la tradition juridique française, déclare: «Le service public vibre nos cœurs. Je me tiens à Bruxelles...Souhaitez être inscrit dans notre constitution ... [parce que] certains services sont essentiels pour la nation. Par conséquent, il ne peut pas être laissé aux aléas du marché. Seuls les chiffres d'Etat et publics peuvent fixer» (cité par Long Marceau, (2002), «Le service public et les réalités économiques du XIXe siècle: le droit de la Communauté européenne », *Revue Précèdent*, Faculté de droit et sciences humaines, Université ICESI, p 244 et 253.

[58] J. HABERMAS, (1994) *Histoire et critique de l'opinion publique.* Éditions G. Gili, SA, Mexico, p. 34.

29. Cette singularité française, parfois perdue de vue à l'époque contemporaine, constitue une donnée essentielle de l'identité du droit à l'éducation, parce que la France a été le pays qui a vu naître la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen en 1789 et qui a exigé dans le Préambule de la Constitution de la IVème République, que l'éducation soit une priorité de l'État : *« (...) La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État »*.

30. La Constitution de la Vème République de 1958 a permis de pérenniser la valeur constitutionnelle de ce texte, ainsi que celle des principes de la laïcité et de gratuité, et a permis par la suite la consécration législative de deux autres principes que sont la liberté académique et la neutralité.

31. C'est ainsi que le système éducatif en France est devenu tout à fait démocratique, et plus particulièrement depuis 1959, avec l'instruction obligatoire entre 6 et 16 ans. Le service public doit être fourni gratuitement principalement par l'État à travers les écoles, les collèges, les lycées et les universités, tous placés sous la tutelle du Ministère de l'Éducation nationale. Néanmoins, les familles disposent de la possibilité de recourir à des structures d'enseignement privé si elles le souhaitent.

32. Actuellement en France, le nombre d'élèves atteint 16 millions d'enfants, autrement dit près d'un quart de la population se trouve en cours d'études. Le coût de l'éducation représente 5,6% du PIB en France[59]. Les frais sont supportés par l'exécutif à tous les niveaux, plus précisément au niveau national, le ministère de l'Éducation nationale concentrant 54,1% du total de ressources, ce qui équivaut à 28% du budget national. Selon l'INSEE[60], en 2008, 69% des Français avaient un diplôme d'études secondaires ou un équivalent, et 19,9% un diplôme de troisième cycle. Le taux d'alphabétisation en France métropolitaine et d'outre-mer est de 99%. Toutefois, selon les données de l'évaluation PISA 2008, la qualité de l'éducation fournie en France s'est dépréciée par rapport à celle assurée dans les autres pays de l'OCDE[61].

33. La Colombie, pour sa part, et conformément à l'article 1 de la Constitution de 1991[62], *«[...] est organisée comme un État avec la primauté de droit, comme une République unitaire, décentralisée, avec des collectivités territoriales autonomes, démocratique, participative et pluraliste, fondée sur le respect de la dignité humaine, le*

---

[59] Ministère de l'éducation nationale, enseignement supérieur et la recherche, http://www.education.gouv.fr/pid24/les-niveaux-d-enseignement.html

[60] CONSTITUTION FRANCAISE, www.education.gouv.fr consultation.

[61] X. PONS, (2010), "Qu'apprend-on vraiment de Pisa? Sociologie de la réception d'une enquête internationale dans trois pays européens (2001-2008). *Revue Internationale de l'éducation de Sevrés* No 54. www.ciep.fr, p. 5

[62] Constitution Politique 1991, article 1, LEGIS, 2012.

travail et la solidarité du peuple qui la compose et sur la prévalence de l'intérêt général ». Et à la suite de ce modèle d'État, la même Charte Politique dans l'article 2, consacre, entre autres objectifs essentiels de l'État*,* celui de *« (...) servir la communauté, promouvoir la prospérité générale et veiller à la mise en œuvre des principes, des droits et des devoirs consacrés dans la Constitution (...) ».*

34. Le passage d'un État de droit adopté dans la Constitution de 1886 à l'actuel État de droit à caractère social qui a été consacré par la Constitution de 1991, signifie qu'au principe de l'égalité réelle, on doit ajouter la reconnaissance de l'homme comme étant le centre de toutes les activités de l'État. Cela signifie aussi qu'il y aura une forte protection de la dignité humaine contre toute violation qui vient de l'État ou des individus, de sorte qu'on a consacré dans la Charte, un ensemble de fonctions que l'État doit assurer à cet égard, et une séparation du pouvoir en trois branches, dont les compétences et les modalités de fonctionnement sont bien définies, mais qui doivent être coordonnées en vue de répondre à un but unique : la garantie de la dignité humaine[63].

35. L'une des principales manifestations de la reconnaissance de la dignité humaine, comme axe central du système juridique colombien, est celle qui a consisté à inscrire tous les droits fondamentaux dans la Charte, à instaurer l'obligation de l'État de respecter ceux-ci, et à mettre en place des mécanismes efficaces pour assurer leur protection, telles que la Tutelle, l'action populaire, l'action « in revers » et l'action d'accomplissement[64]. Cette effectivité particulière a été donnée aux droits fondamentaux en tenant compte du fait que ce sont des garanties ou des privilèges sans lesquels l'homme ne pourrait pas vivre et ne pourrait pas se développer comme une personne digne ; on considère en d'autres termes que c'est la réalisation des droits fondamentaux qui permet l'épanouissement personnel et la possibilité d'interagir avec les autres individus qui composent la société à laquelle on appartient[65].

36. En outre, l'incorporation de la clause d'État social et la reconnaissance des droits économiques, sociaux et culturels dans la Constitution de 1991 ont donné la possibilité d'assurer leur exécution directe par le mécanisme juridique protecteur de la tutelle, lorsque ceux-ci présentent une connexité avec les droits fondamentaux. Ceci a permis à la Cour constitutionnelle de chercher à élargir les interprétations des droits à l'éducation et à la santé, conformément aux tendances du constitutionnalisme contemporain, en fournissant aux droits économiques, une efficacité sociale et culturelle qui n'avait jamais été connue auparavant en Colombie[66]. De plus, la Cour a précisé à travers sa jurisprudence quelles sont

---

[63] J. E. CUELLAR SAAVEDRA, (2009), Alcances y límites de la dignidad humana en el contexto de la bioética, una reflexión crítico antropológica. *In Revista Universitas Humanística* No 69 junio 2010, Universidad Javeriana, Bogotá, p. 259-280.

[64] Ce sont des actions constitutionnelles avec une démarche préférentielle chez tous les juges, pour faire respecter les droits fondamentaux, articles 87 et ss de la Constitution Politique de la Colombie de 1991.

[65] M. J. CEPEDA ESPINOSA, (1991), *Los derechos fundamentales en la Constitución de 1991.* Ed. Temis S.A., Bogotá, 1992.

[66] M. J. CEPDA ESPINOSA (2001), *Derecho Constitucional jurisprudencial, las grandes decisiones de la Corte Constitucional,* Ed. Legis, Bogotá, 256 p.

les obligations immédiates de l'État, et quelles sont celles dont l'accomplissement peut être recherché de manière progressive. Le droit à l'éducation a joué un rôle décisif dans cette évolution des droits sociaux, car c'est à travers l'examen de la jurisprudence produite sur la base d'actions de tutelle qu'il a été possible d'identifier le contenu et la portée de ce droit, et ainsi d'invalider les théories développées contre le caractère exécutoire des droits "sociaux" et mettant en exergue leur incertitude et l'impossibilité de les rendre monnayables[67].

37. À propos du droit à l'éducation, la Cour constitutionnelle a déclaré que :

1. *« L'éducation bénéficie d'une protection spéciale par l'État, et elle est un droit fondamental susceptible de protection par l'action de tutelle ;*
2. *L'éducation est fondamentale pour l'exercice et la jouissance des autres droits fondamentaux ;*
3. *La prestation du service de l'éducation publique constitue un objectif essentiel de l'État ;*
4. *Le noyau dur du droit à l'éducation comprend l'accès à un système éducatif qui permet une formation adéquate et le droit à son fonctionnement continu ;*
5. *L'éducation est un droit et un devoir, ce qui crée des obligations entre les différents acteurs du processus éducatif »* [68].

38. Dans ce contexte constitutionnel, la Colombie a développé son système éducatif par la loi n°115 de 1994[69], qui vise à assurer une éducation de qualité conforme à la dignité humaine. Dans le contexte du droit international, le Pacte International relatif aux droits économiques, sociaux et culturels de l'Organisation des Nations Unies[70] a consacré également le droit à l'éducation, comme devant contribuer au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du sens de la dignité et du respect des droits de l'homme ainsi que des libertés fondamentales. L'éducation doit, par conséquent, permettre à toute personne de participer efficacement à une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux, et elle doit promouvoir les activités de l'Organisation des Nations Unies pour le maintien de la paix[71].

39. Dans ce cadre normatif supranational, l'État doit jouer un rôle beaucoup plus humaniste dans la conception et la mise en œuvre de la politique publique de l'éducation, en

---

[67] A. LOPEZ PINA, (1983), *La garantía constitucional de los derechos fundamentales, Ed. Civitas, S.A. Madrid.* 156 p.

[68] COUR CONSTITUTIONNELLE, Arrêts de la Cour constitutionnelle T-974 de 1999 et T-925 de 2002, et en particulier l'arrêt T-933-2005 qui réaffirme la ligne de la jurisprudence.

[69] Loi 115 de 1994, *Loi général de l'éducation en Colombie, s*ite web www.minedcuacion.gov.co.

[70]PACTE INTERNATIONAL RÉLATIFS AUX DROITS SOCIAUX, ÉCONOMIQUES ET CULTURELLES DES NATIONS UNIS, www.acnur.org/biblioteca/pdf/0014.pdf.

[71]UNESCO, (2012), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Derecho a la educación.* Site web www.unesco.org.

assurant la mise en œuvre effective des principes de l'éducation obligatoire, gratuite et neutre, dans une perspective promouvant les droits de l'homme, avec la participation active de la société, pour la construction de nouveaux référentiels d'éducation, en poursuivant un réel changement de valeurs qui facilite la réalisation d'une éducation prioritaire et intégrale[72].

40. Dans la pratique, en Colombie, un grand nombre de citoyens ont dû recourir à l'appareil judiciaire par la voie de l'action de tutelle, afin d'obtenir le respect et la réalisation du droit à l'éducation. Et paradoxalement, cette protection judiciaire individuelle a suscité un obstacle majeur pour la conception de la politique publique d'éducation, car dans la pratique, le gouvernement a fini par formuler une politique de ciblage, qui vise davantage à assurer le droit individuel que la protection collective[73].

41. Selon les projections du DANE en 2011[74], avec une population de 44,4 millions d'habitants, seulement 29,2% des habitants sont passés par le système éducatif, soit environ douze millions de personnes, mais cette statistique inclut les étudiants et les enseignants des différents niveaux d'enseignement. Le nombre d'enseignants est de 501.973, dont 64% appartiennent au secteur public, et 36% au secteur privé ; 8,1% officient au niveau préscolaire, 71,9 aux niveaux primaires, intermédiaires et complémentaires, et seulement 20% dans l'enseignement supérieur.

42. La projection de cette année a été : 12,4 millions étudiants inscrits, dont 79,8% dans le secteur public et 20% dans le secteur privé. 8,5% des élèves se situent au niveau préscolaire et 69,9 en primaire ; 10% dans l'enseignement secondaire, 1,8 % dans les instituts techniques et 9,8% dans les universités. Le nombre d'établissements d'enseignement est de 24.929, 57% relevant du public et 43% du privé ; 98,9 % d'entre eux sont des établissements d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire.

43. Le coût de l'éducation représente 3,4% du PIB en 2012. Les coûts sont assumés par le système général de participation, avec les transferts du niveau national aux collectivités locales, le gouvernement national consacrant 12% du total de ses ressources à l'éducation.

44. Le professeur Libardo Sarmiento Anzola[75], se référant au développement humain dans notre pays, a déclaré qu'il y a trois rythmes différents : l'un, dans la capitale du pays, l'autre dans les grandes villes et le dernier dans les villages ruraux. Trois vitesses et trois degrés différents d'articulation qui répondent aux exigences de la mondialisation. Selon les résultats de l'enquête PISA 2009, sur l'ensemble des 80 secrétariats d'éducation que

[72] C.A. LERMA CARREÑO (2007), *El derecho a la educación en Colombia.* FLAPE, No 6. 103 p.

[73] Y. CASTAÑO GUIZA, (2008), Tutela y derecho a la educación. *In Educación de Calidad, el camino para la prosperidad. Revista Semana,* P. 2

[74] DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2012), Proyecciones 2012. Site web www.dane.gov.co.

[75] L. SARMIENTO ANZOLA, (2009), *La lumière dans les temps sombres*, in Le Monde Diplomatique, site web www.eldiplo.info. p. 5

comporte la Colombie, 13 ont affaire à des élèves dont les résultats se situent plutôt bien en-dessous de la moyenne, 61 se situent plutôt autour de cette même moyenne, et seulement 6 font preuve d'une réelle efficacité éducative[76]. L'égalité des chances continue à être un défi dans les sociétés française et colombienne.

[76] INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, (2009), *Mensaje de urgencia de calidad de la educación,* sitio web icfes.gov.co.

Section 3

La politique publique d'éducation et l'égalité des chances.

45. La massification de la transmission des connaissances au sein d'une société est jugée nécessaire pour réaliser le droit à l'égalité des chances et dégager une élite méritocratique. Le phénomène est rendu plus visible encore depuis que partout se pose le problème dramatique du chômage, et que l'école est vue comme l'un des moyens de réduire celui-ci[77].

46. Ce qui est en jeu dans l'analyse comparée de la politique publique d'éducation menée en France et en Colombie, c'est la contribution á l'élaboration d'un politique adéquate et optimale dans les deux pays. Une politique éducative est toujours un ensemble de choix volontaires, opérés par une communauté, en vue d'organiser le mieux possible l'apprentissage de façon à préparer l'avenir social, dont on sait qu'il est fortement influencé par l'éducation[78].

47. La politique éducative est toujours à prendre comme un tout et c'est pourquoi, par exemple, la formation des adultes fait dorénavant partie intégrante des programmes officiels relatifs à la politique publique d'éducation ; de plus en plus en effet, compte tenu des évolutions extérieures à l'école, la fonction essentielle de la formation initiale devient de préparer l'apprenant à recevoir, tout au long de sa vie, une formation continue[79].

48. Pour cette raison, les politiques éducatives ne peuvent pas se définir exclusivement selon une logique purement instrumentale, visant uniquement l'efficacité économique. Elles possèdent, en effet, une autre vocation qui est de type culturel, et qui consiste à doter les apprenants de capacités spécifiques, à la fois universelles et contextuelles, à s'épanouir culturellement, à réaliser leur propres désirs dans le domaine de la création et de la consommation culturelles[80].

49. Pour cette raison, chaque système d'éducation s'inscrit dans un contexte dont la spécificité tient à son histoire, ses valeurs, ses sensibilités á la fois ancestrales et contemporaines. L'analyse comparée de la politique d'éducation acquiert donc ici une fonction nouvelle et particulièrement stimulante, qui est de permettre de véritables

---

[77] J. P. VÉRAN (2010), *L'école d'État conquiert la France: deux siècles de politique scolaire.* J.M. Chapoulié, Presses Universitaires de Rennes, p. 54

[78] J. DUVERGER, O. LUGINBUHL, (2000), Les grands débats éducatifs aujourd'hui Europe. *In* Revue internationale d'éducation de Sevrés No 28, p. 78.

[79] J. BOURDON, C. THÉLOT, (1999), *Éducation et formation: l'apport de la recherche aux politiques éducatives.* Paris, CNRS, 318 p.

[80] J. HARTOG, L. VILA, J.C. EICHER, G. PSACHAROPOULOS, (2000), *Education: recent points of view of the Economists.* European Journal of Education, vol 35, no 1, p. 1-95.

échanges véritables – c'est-à-dire, sur un pied d'égalité - entre les divers partenaires de la comparaison, la France et la Colombie[81].

50. Il importe de souligner que cette étude des systèmes scolaires et de leur fonctionnement, du point de vue de leurs enjeux en termes d'égalités des chances, suppose de comparer les aspects suivants, entre autres : les résultats des élèves dans le système scolaire, le socle commun enseigné, le modèle de formation de professeurs et le rôle des parents dans le système scolaire.

51. La comparaison entre les élèves des deux pays comparés a été faite à partir des indicateurs et statistiques officielles et internationales tels que PISA, et a montré que la qualité des systèmes scolaires actuels doit être améliorée : il apparaît nécessaire que l'école améliore sa capacité à garantir à chacun des chances optimales de réussite, la possibilité d'acquérir les compétences qui sont à sa portée et, donc que la réussite scolaire soit aussi indépendante que possible de la position sociale. Et cela, parce qu'en théorie l'institution éducative doit être chargée de préparer la société de demain.

52. Dans cette perspective, et compte tenu du fait fondamental que la concurrence est devenue le mode ordinaire de relations entre les pays occidentaux, du fait de l'internationalisation des métiers, le droit à l'éducation et la politique publique d'éducation dans leur perspective universelle sont devenus les seuls outils fiables qui puissent permettre aux autorités nationales de donner à leur propre système scolaire la capacité de former des hommes justes mais aussi de futurs travailleurs qui seront compétitifs vis-à-vis de leurs voisins[82].

53. En ce qui concerne le socle commun des connaissances et compétences actuellement mis en place en France et en Colombie, nous avons considéré qu'il devait également constituer un point central de la comparaison entre les deux pays, que nous avons voulue approfondie : il est ici question des savoirs enseignés, de leur découpage en disciplines, de leurs organisations dans le temps, et, surtout, des examens destinés à en sanctionner l'acquisition. Nous avons par exemple mis en évidence qu'entre le système centralisé à la française, qui fonctionne sur le mode de l'obligation pour l'État de fournir une éducation gratuite, et le système de la Colombie qui s'avère plus libéral, privatisé et flexible (car il permet à ses acteurs de bâtir des projets d'école, qui impliquent qu'un certain nombre de choix soient effectués concernant les enseignements qui devront être fournis), il y a une série de différences très fortes qui sont révélatrices de la représentation sociale et collective que chaque société nationale a d'elle-même, et qui intègre une représentation de la place et du rôle des institutions éducatives[83].

---

[81] A. PAYAN PASSERON, (2006) *Quelle école et quels enseignants? Métamorphoses françaises sur trois générations,* Editions L'Harmattan, Paris, 266 p.

[82] F. DUBET, (2010), "L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?, *Les cahiers pédagogiques,* p.34

[83] G. VECCHI, et M. RONDEAU-REVELLE, (2009), *Un projet pour aborder le socle commun de connaissances et de compétences*. Delagrave, p. 7 et ss

54. La formation des enseignants présente aussi d'importants enjeux en termes d'égalités des chances. Là encore, la comparaison s'est avérée essentielle car la formation des maîtres est un point central de la politique publique d'éducation comparée, et elle peut servir de socle à des échanges fructueux pour chaque pays concerné[84].

55. Enfin, le rôle des parents d'élèves, en tant qu'usagers de l'école, est particulièrement significatif des modes de fonctionnement d'un système scolaire. Selon les choix qui leur sont laissés, selon la place officielle plus ou moins grande qui leur est accordée dans l'organisation même de l'enseignement et son déroulement, les conséquences varient considérablement[85]. Là encore, la comparaison de l'incidence des parents en tant qu'acteurs de la politique éducative et comme responsables de la fréquentation des écoles par leurs enfants, dans les deux pays, constitue un élément incontournable de la comparaison des systèmes.

Les aspects qui viennent d'être sommairement présentés ont été développés dans cette thèse, comme des points généraux de la comparaison que nous opérons en vue d'apprécier leurs intérêts du point de vue de l'égalité des chances.

Nous allons maintenant apporter quelques précisions relatives à l'inscription actuelle des politiques publiques d'éducation dans une perspective globale.

[84] P. SCHMETZ (2012), *La formation des enseignantes : Chantier défriché, et après ? in École Démocratique,* p. 23

[85] P. MEIRIEU, (2000), *L'école et les parents, la grande explication,* in Cahiers pédagogiques, Cercle de Recherche et d'action pédagogique, p. 1.

Section 4

La politique publique d'éducation dans le contexte de la mondialisation

56. Dans le contexte de la mondialisation, il est apparu une problématique en matière de politique publique d'éducation, dans les deux pays comparés, laquelle est devenue le sujet spécifique de cette thèse : est-ce que la politique publique d'éducation en France et en Colombie est en train de se transformer pour répondre à une approche néolibérale, et d'oublier ainsi les anciens fondements de l'école républicaine qui exigeait une éducation capable d'émanciper les hommes ?

57. La troisième partie de la thèse a été consacrée à approfondir l'analyse de l'éducation actuelle dans sa perspective mondiale, pour vérifier si vraiment il y a eu un écart entre les référentiels des politiques économiques conçus par les experts économiques qui promeuvent l'idéologie néolibérale sur la scène mondiale, et les référentiels universels des politiques sociales - en particulier ceux de la politique d'éducation prioritaire – issus des systèmes de protection des droits de l'homme [86].

58. Nous avons pu ainsi relevé que les référentiels de l'éducation sont désormais construits au sein des espaces économiques intégrés tels que celui de l'Union européenne dans le cas de la France, ou celui de l'OEA et de l'ONU dans le cas de la Colombie, où le discours de l'approche cognitive rend rituellement hommage aux grands principes fondateurs de l'éducation républicaine, mais où la pratique donne à voir des politiques publiques inspirées par une logique néolibérale d'exclusion, et dont les stratégies et actions sont axées autour de la croissance économique, au détriment du développement intégral et prioritaire de l'être humain[87].

59. Le sujet de thèse se justifie justement dans la mesure où les gouvernements des deux pays ont essayé de dissimuler l'orientation qu'eux-mêmes ont ainsi prise vers le néolibéralisme. C'est ainsi que la conception et la mise en œuvre de la politique publique en matière d'éducation, depuis le début des années 1990, restent marquées par un discours gouvernementale qui met en exergue le devoir de favoriser la démocratisation et la massification de l'éducation avec des spécificités, comme par exemple en France où la réglementation et la jurisprudence prétendent alors assurer l'éducation prioritaire, l'éducation au développement durable et l'éducation à la citoyenneté, en tant que vertus d'une république sociale et démocratique dans laquelle les droits et les devoirs des citoyens, la fraternité et la solidarité occupent une place significative dans l'espace public et se trouvent à la base du service d'éducation publique obligatoire. Cependant, dans la pratique, cette rhétorique républicaine de la France sert à cacher la mise en œuvre de stratégies

[86] M. DUPRÉ, A. JACOB, M. LALLEMENT, G. LEFEVRE, J. SPURK (2003), « Les comparaisons internationales : intérêt et actualité d'une stratégie de recherche » in M. Lallement, J. Supurk (éd). *Stratégie de la comparaison internationale,* Paris, CNRS Éd, p. 74.

[87] R. DEHOUSSE (2004), "Du bon usage de la MOC", in *Renaud De housse (*dir*). L'Europe sans Bruxelles ? Une analyse de la méthode ouverte de coordination*, Paris, L'Harmattan, p. 17.

néolibérales macroéconomiques et mondiales qui aboutissent à maintenir l'exclusion des secteurs les plus défavorisées de cette nation[88].

60. Nous avons décidé de traiter ce sujet, en comparant la France et la Colombie, même si ce sont des pays qui connaissent des niveaux de développement différents, car d'une part la mondialisation a créé des approches homogènes en matière d'éducation qui se manifestent surtout à travers les référentiels, relatifs la conception des politiques publiques, auxquels les experts internationaux recommandent de satisfaire, et car d'autre part dans les deux pays les élites politiques et administratives entretiennent d'étroites relations avec les principaux représentants des pouvoirs économiques et financiers, dont les intérêts finissent ainsi par influencer les politiques publiques conçues par l'élite dirigeante et la haute fonction publique[89].

61. C'est précisément cette nouvelle élite dirigeante globalisée qui, dans les deux pays, a cherché à légitimer ses pratiques en invoquant la fraternité républicaine et la solidarité, en s'engageant dans la réalisation et la protection des droits humains et des devoirs des citoyens sur la scène publique locale et régionale. C'est elle qui a combiné les discours sur le rôle des droits de l'homme dans le système juridique et dans la jurisprudence, avec l'exigence d'utiliser les instruments de la gouvernance dans la gestion du système scolaire, c'est-à-dire des mécanismes qui faciliteront l'insertion du modèle néolibéral dans la conception et la mise en œuvre des politiques publiques économiques - y compris celle relative à l'éducation, laquelle est vue davantage comme un facteur de la croissance économique que comme, un droit au développement intégral de la personne[90].

62. Pour cette raison, cette dernière partie de la thèse vise à montrer en détail la transformation de cette politique dans le deux pays comparés, dans son ultime état d'évolution, dans un sens qui est clairement celui d'une approche néolibérale de plus en plus structurée par l'expertise des acteurs internationaux. C'est ce qui a déterminé, en France comme en Colombie, la normalisation, l'unification et l'harmonisation de leurs systèmes juridiques sur le terrain du droit à l'éducation, qui offrent un contraste saisissant avec le pluralisme normatif interne qui avait caractérisé les deux pays comparés dans les autres étapes historiques de leur développement[91].

63. Cette transformation s'est effectuée assez rapidement, seulement depuis les années 1990. Les deux pays ont été influencés par des circonstances extérieures : en France, il

---

[88] A. VAN ZANTEN, (2005), La régulation par le bas du système éducatif : légitimité des acteurs et construction d'un nouvel ordre local », in Y. Dutercq (éd), *Les règlementations des politiques en éducation,* Rennes, PUR, p. 67

[89] W. MILLS, (1993) *L'élite au pouvoir*, FCE, Mexique, p. 45

[90] A. NOVOA, "The restructuring of the European educational space: changing relationships among states, citizens and educational communities", in Janet Fink, Gail Lewis et John Clarke, *Rethinking European Welfare "Repenser l'Etat social en Europe",* Sage, London, 2001, p. 251.

[91] C. BEN AYED (2009), *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales,* Paris : PUF, p. 7

s'agit principalement des exigences inhérentes à l'intégration européenne, qui supposait l'intégration de politiques publiques économiques d'essence néolibérale et en particulier de la politique d'éducation en tant que facteur de croissance économique, sans que puisse pour autant être négligée la rhétorique républicaine, d'où une contradiction toujours insoluble. La cohabitation de ces deux éléments a débouché sur une version très originale du néolibéralisme, objet d'un consensus nouveau et source de nouvelles conceptions de la gestion publique, qui a permis le remplacement de la solidarité républicaine par l'objectif de réduction des inégalités sociales tout en rendant primordiale la poursuite de l'internationalisation de l'économie française[92].

64. En Colombie, avec l'entrée en vigueur de la nouvelle Constitution de 1991 - une Charte riche en droits - et avec la légitimité accrue des recommandations émanant des organisations internationales et des agences, telles que celles du rapporteur de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation et de la CEPAL (agence de développement des pays membres de l'OEA), un discours sur l'éducation prioritaire est apparu, qui a exigé que le système juridique inclue les éléments minimaux du droit à l'éducation : l'accessibilité, l'adaptabilité, l'acceptabilité et la qualité de celle-ci[93].

65. Cependant, l'approche de l'élite dirigeante des États-Unis a tendu à s'imposer à travers le continent américain, soumettant les pays dépendants et périphériques grâce à la diffusion des instruments du modèle néolibéral. Cette approche a pu être légitimée à l'intérieur des pays périphériques, par le recours fait à la rhétorique de la culture universelle des droits de l'homme, qui exige le respect des droits au niveau local et régional, ainsi que la mise en exergue de l'exigence de participation des citoyens dans la reddition de comptes, qui à son tour améliore les niveaux de gouvernance[94].

66. Dans les deux pays comparés, les dirigeants ont ainsi été contraints d'ajuster leurs politiques sociales et leurs institutions aux exigences de la croissance économique qui sont dominantes sur la scène mondiale, où ce sont des institutions supranationales (UE, ONU, de l'OEA, FMI, Banque mondiale), dotés du pouvoir de prendre des décisions contraignantes pour les gouvernements nationaux[95]. Les deux pays, malgré leurs différences, ont cédé aux pressions des référentiels internationaux et supranationaux économiques et sociaux, qui tendent à homogénéiser, unifier et harmoniser les systèmes juridiques. En transformant dès lors profondément les obligations initiales de chaque État[96]

---

[92] E. DUFLO, (2010), *Lutter contre la pauvreté, Le développement humain,* Paris, Seuil/La République des idées, p. 75

[93] J. L. CORAGGIO, R.M. TORRES (1997), *La educación según el Banco Mundial: Un análisis de sus propuestas y métodos.* Buenos Aires, Miño y Dávila CEM, p. 78.

[94] J. VERGARA ESTEVEZ, (2006), La utopía neoliberal y sus críticos*, Revista Académica Universidad Bolivariana.* Santiago de Chile: Polis., p. 14

[95] J. VERGARA (1999), El modelo neoliberal de democracia. *En Anuario de Filosofía jurídica y social,* Sociedad Chilea de Filosofía Jurídica y Social, Valparaiso, p. 32 et ss.

[96] J. ESTRADA ALVAREZ (2009), "Configuraciones de política educativa neoliberal". *En Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública.* Bogotá, Universidad Nacional, p. 7.

relativement au service public d'éducation, ces pressions ont généré un accroissement des inégalités sociales et une réduction de la capacité autonome d'action des gouvernants en ce qui concerne la conception de la politique publique d'éducation, qui devrait servir au développent intégral de l'homme et de la société en général[97].

67. Après avoir mis en exergue, de façon générale, quelques similitudes dans les approches des politiques publiques d'éducation que retiennent les deux pays concernés au regard de la scène mondiale, et avant de développer la thèse soutenue dans tous ses détails, il importe de préciser la méthode utilisée pour faire la comparaison des deux systèmes juridiques du droit à l'éducation, qui a été la méthode du droit public comparé.

[97] F. HINKELAMMERT (1977), *Las armas ideológicas de la muerte,* Ed Sígueme, Salamanca, p. 23

Section 5
Précisions méthodologiques

68. Afin de faire des comparaisons entre les systèmes éducatifs des deux pays que nous avons retenus, leurs régimes juridiques et leurs politiques publiques, ainsi que l'analyse de leur transformation dans le contexte de la mondialisation, nous utiliserons une méthode de droit public comparé qui est celle du droit constitutionnel comparé proposée par Lucio Pegararo[98] et améliorée par d'autres auteurs[99].

69. Durant les dernières décennies, les doctrines du droit constitutionnel et du droit public ont dû recourir au droit comparatif international en tant que science, à des fins de connaissance. La méthode du droit public comparé est apparue lors de ce moment où la science constitutionnelle est parvenue à se libérer d'autres disciplines, comme la science politique ou la philosophie, étant entendu que dans la plupart des pays le droit public avait été éclipsé surtout par la science politique. À science constitutionnelle autonome, méthode juridique propre.

70. Les dernières tendances du droit public comparé sont issues de l'évolution de la notion de Constitution, et génèrent une perspective prospective. Le droit constitutionnel devient ainsi un domaine spécifique, lié à la circulation du savoir, à la mondialisation et aux modèles universels. Nous commençons à observer une uniformisation généralisée du droit au sein de chaque pays, dans tous les domaines et y compris celui de l'éducation, en lien avec le processus de mondialisation en cours, avec la construction du droit public européen et le rapprochement des formes d'État de droit à caractère social et des familles juridiques de droit continental.

71. Le rôle du droit public comparé dans l'étude du droit constitutionnel devient essentiel pour les universitaires. L'évolution des nouveaux modèles ne permet plus d'étudier les institutions du droit constitutionnel en faisant abstraction des influences extérieures qu'elles subissent, et en particulier de ces idées communes que reflètent tant les législations que la jurisprudence des Hautes Cours plus particulièrement. Nous assistons aujourd'hui, au sein de tous les pays occidentaux, à l'homogénéisation des tissus normatifs à raison de la constitutionnalisation du droit, que renforcent l'effectivité accrue des traités et accords internationaux relatifs aux droits de l'homme, l'émergence de grandes tendances jurisprudentielles autour de sujets universels tels que l'éducation, ainsi que les processus d'intégration économique et sociale.

72. Dans les deux pays comparés, la Colombie et la France, tous les acteurs juridiques doivent travailler dans un environnement marqué depuis quelques décennies par l'emprise croissante des Constitutions, et dans lequel les influences du contexte international sont immédiatement perçues. La Colombie doit ainsi également tirer les conséquences de sa

[98] L. PEGORARO, Des études sur : La méthode de droit constitutionnel dans la perspective de droit comparé, Revue d'études politiques (New temps) Numéro 112 Avril-Juin 2001, pages 9-26

[99] P. LEGRAND, *Le droit comparé,* éd. Que sais-je, 98 p.

participation au système interaméricain par protection des droits de l'homme, tout comme la France doit par ailleurs tirer les conséquences de sa participation au système européen de protection des droits de l'homme.

73. L'utilisation de la méthode comparative[100] implique la construction d'un nouveau paradigme conceptuel, qui dépasse la perspective traditionnellement nationale et législative du droit comparé, et prenne en compte les spécificités inhérentes à la nouvelle dynamique d'intégration mondiale et communautaire des pays occidentaux. C'est pourquoi nous entendons exploiter la science de droit comparé pour analyser, dans le domaine de l'éducation, le droit international des droits de l'homme, celui de l'Union européenne, celui de l'OEA, ainsi que le droit interne de la France et de la Colombie.

74. Pendant longtemps, les universitaires se sont arrêtés aux frontières de leurs États : les ordres juridiques voisins où supranationaux ont été ignorés, et c'est pourquoi il n'y avait guère de discussion ou de visions communes sur des objets juridiques pourtant similaires quels que soient les continents. La méthode internationale du droit comparé qui est née récemment en Europe a permis le développement d'une science juridique commune, et a contribué à faire naître une véritable communauté européenne savante au sein de laquelle les universitaires peuvent se parler les uns aux autres. Cette méthode permet la comparaison des droits des pays de l'Europe, génère un tissu d'arguments et de solutions qui peut présenter un intérêt pour d'autres pays, comme nous le verrons dans cette thèse en ce qui concerne la Colombie.

75. La méthode du droit comparé consiste à étudier les différents ordres juridiques nationaux, à approfondir les approches qui y sont retenues sur un sujet déterminé et leurs manifestations, à mettre en évidence leurs convergences et leurs divergences. Ce type de recherche peut nous amener éventuellement à mettre en évidence l'existence de solutions qui, pour être communes aux deux ordres juridiques, ne seront pas nécessairement identiques. Chaque chercheur peut également tirer d'une étude comparative, ses propres conséquences et solutions. Cependant, une fois que la méthode est utilisée, un ensemble de référents communs et des arguments sont établis en vue de mener la comparaison des pays concernés. Constater l'identité d'un certain nombre de solutions ou bien une diversité persistante, à partir de là, conduit à un débat véritablement juridique. La méthode comparative peut ainsi, conduire à la mise en place d'une science et d'une conscience juridique commune et véritablement universelle.

76. Dans le cas présent, la politique publique d'éducation en France et en Colombie, cette méthode élargit le spectre des points de vue et des solutions possibles. Elle ouvre la voie à une internationalisation de la discussion des questions juridiques pertinentes, entre les universitaires des deux pays, et elle facilite la communication et les échanges sur les normes en vigueur et la jurisprudence des Hautes Cours, même si celles-ci ont des compétences différentes. La méthode permet aussi de créer une science et une conscience juridique commune, qui traverse les frontières nationales.

[100] K. ZWEIGERT et H. KOTZ, (1998), *An introduction to comparative Law,* éd anglaise, Oxford University Press. Edición en español méxico (2000), 156 p.

77. Dès la grande codification du droit civil, au début du XIXème siècle en Europe occidentale, les chercheurs ont eu recours au droit comparé pour enrichir les possibilités d'interprétation de leurs codes nationaux, améliorer leurs droits internes et pallier les lacunes dans leurs codes. Le droit comparé a été utilisé depuis cette époque-là pour améliorer la législation nationale. La méthode comparative qui a été utilisée à cette fin a trouvé ses bases dans la législation nationale du chercheur.

78. Depuis la fin du XXème siècle, la science juridique européenne est fortement mobilisée autour des questions relatives à l'« européanisation » ou à plus grande échelle à l'internationalisation des droits public et privé et de la méthode comparative. Par « européanisation » nous visons plus particulièrement l'établissement d'une discussion entre experts de l'Europe entière, qui tend à créer une science et une conscience juridiques européennes, à partir de référentiels universels, « à moyen terme et long terme », pour contribuer à l'harmonisation souple des droits public et privé. Il s'agit d'une approche méthodologique comparative internationale qui se montre moins intéressée par les possibles rapprochements nationaux, que par une nouvelle perspective internationale de droit comparé.

79. Il est notoire que dans les pays européens, le domaine et l'importance de droit comparé sont très développés. Les recherches juridiques françaises sont très intéressantes en la matière[101], précisément d'une part à cause de la mondialisation de l'économie et du droit, et d'autre part de la nécessité d'améliorer le système juridique de chaque pays, non seulement pour en rechercher la modernisation, mais surtout pour qu'il puisse constituer un réel outil de traitement des problèmes sociaux, économiques et politiques. D'où l'importance de développer la recherche en ce domaine pour un pays comme la Colombie.

80. Lorsque l'on réalise une recherche de droit comparé, il doit être clair qu'il ne s'agit pas simplement de décrire la loi étrangère, de procéder à une description parallèle des lois, ou de se borner à une simple comparaison des codes et des règlements. Au contraire, elle doit être menée suivant une méthodologie scientifique qui a été synthétisé dans le manifeste de Trente[102], avec ses fameuses thèses développées en 1987 et qui sont les suivantes :

> ***Première thèse :*** *Le droit comparé est une science nécessaire pour comprendre l'activité de l'ordre juridique universel, autour du principe de la légalité.*
>
> ***Deuxième thèse :*** *La question juridique doit être abordée suivant une approche incluant une perspective historique. La théorie des sources du droit dit que la comparaison doit se concentrer sur les sources du passé, mais aussi du présent. L'approche doit être diachronique et synchronique.*

[101] Un exemple de recherche académique c'est la mission du groupe de recherche "Droit et Justice, sous la coordination de Mme Maryse Deguergue, Université Paris XII, « la justice et la responsabilité des États », PUF, 2002.

[102] B. PASA, (2009), *Las tesis de Trento en derecho comparado.* Universidad de Torino, p. 6

Troisième thèse : *Le droit comparé a besoin d'établir analytiquement tout ce qui est considéré comme le meilleur d'un point de vue juridique et officiel, qui peut être utile pour le développement du système auquel on appartient et pour la poursuite de l'harmonisation du droit européen.*

Quatrième thèse : *Cette analyse doit être faite sur le sujet de la cohérence des différents systèmes juridiques, d'un point de vue théorique (droit écrit, « statique ») mais aussi pratique (droit « dynamique », intégrant notamment les interprétations jurisprudentielles), "car ce qui est dit n'est pas suffisant pour résoudre le problème".*

Cinquième thèse : *Même si les universitaires sont les principaux chercheurs, on ne peut pas exclure les économistes, les spécialistes des sciences sociales, les anthropologues, ce qui est un des problèmes de la conception pluridisciplinaire qui doit exister dans les séminaires, les conférences et les cours de haut niveau en droit.*

81. Les thèses de Trente peuvent être appliquées en Amérique latine et en Colombie car en ce qui concerne ce continent, nous avons montré le besoin d'une recherche multidisciplinaire socio juridique et impliquant la science politique, ce qui permettra d'améliorer la façon d'aborder le développement du droit à l'éducation et des politiques publiques en permettant d'envisager des conclusions qui seront compatibles avec par exemple les données de l'économie, de la psychologie et de l'anthropologie. Nous sommes également en retard pour ce qui est d'organiser des séminaires qui permettraient aux chercheurs de renforcer les liens avec l'Europe, en particulier dans le domaine juridique du droit à l'éducation. Ce besoin se justifie car l'une des fins les plus importantes poursuivies par le droit comparé est la connaissance des autres systèmes juridiques, la confrontation juridique, dans le but de comprendre les cultures juridiques sous-jacentes.

82. Le Professeur Susana de la Sierra[103] a dit sur les fins du droit comparé en Europe: *«La fin principale du droit comparé peut être parfois de mettre en exergue l'opportunité, pour des politiques nationales, d'intégrer des mesures spécifiques et ponctuelles identifiées grâce à la comparaison avec les systèmes juridiques étrangers. Le paradigme constitutionnel du développement progressif des normes homogènes, implique la prolifération spontanée d'une circulation de textes légaux entre les différents systèmes. Ce phénomène d'origine constitutionnelle s'étend évidemment à tous les sujets juridiques, en donnant naissance à ce qu'on appelle « la fertilisation croisée ».*

83. C'est ainsi que depuis quelques décennies, le droit comparé joue un rôle essentiel dans l'analyse du processus de la mondialisation du droit, en explorant les effets réciproques de la circulation des modèles juridiques entre les organisations supranationales de l'UE et les administrations nationales (dans les deux sens), et entre les États membres eux-mêmes. En permettant de mettre en évidence des éléments juridiques communs aux différents acteurs, la comparaison a permis de mettre en valeur l'existence d'une culture juridique européenne.

---

[103] S. DE LA SIERRA, (2004), *Une méthodologie du droit comparé européen, de droit public comparé et de droit administratif européen,* Civitas, Madrid, p. 23.

84. En ce qui concerne la macro et la micro comparaison, Susana explique : *« (...) Nous devons distinguer entre la culture juridique de macro-et micro-comparaison, même si une étude comparative du second type n'empêche pas d'expliquer certaines particularités ou des affinités culturelles, à la lumière de facteurs sociaux, politiques et historiques. La culture juridique est définie en termes de stock multi facial, qui a fini par agréger des recommandations et des concepts extra-juridiques donnés par les experts internationaux. La tâche de l'universitaire qui cherche à répondre à ces questions essentielles de la communauté comparative consiste à comprendre le vrai sens de leurs textes, qui est au-delà du mot imprimé, ce qui permettra de dissiper les voiles qui masquent l'essence de chaque institution juridique ».*

85. La cause la plus claire de ce changement conceptuel réside dans l'étude de la jurisprudence nationale et internationale, à partir de laquelle le chercheur peut identifier la culture juridique interne, avec un nouveau paradigme du droit dynamique. *« Il faut démystifier la législation nationale en mesurant les convergences et les divergences du processus de mondialisation en Europe. La première institution sensible à la dialectique est la Cour européenne de justice, dont la jurisprudence est consciente de l'équilibre à ménager entre l'intégration européenne et le respect de certaines traditions ».*

86. Nous pouvons alors en déduire que l'intérêt principal du droit public comparé pour les chercheurs socio-juridiques dans un pays comme la Colombie tient à l'organisation systématique des connaissances dans leurs domaines d'études, qui leur permettra de mieux accomplir leur mission qui n'est pas seulement de type spéculatif mais revêt également une importante dimension pratique, relative notamment à l'amélioration des normes de la Constitution et du droit interne, des politiques publiques et du fonctionnement des institutions devant contribuer au respect des droits fondamentaux.

87. Les résultats des études comparatives peuvent être utiles en Colombie dans le domaine d'une réforme de la Constitution ou de la législation (que cette dernière procède d'une initiative gouvernementale ou parlementaire). L'Amérique latine voit ainsi émerger déjà de nouvelles vagues de constitutionnalisme, et on assiste aujourd'hui à un échange intensif des expériences et des connaissances dans le but de susciter des réformes législatives renforçant les mécanismes de garantie des droits fondamentaux.

88. Il convient de noter que les recherches juridiques comparatives menées en Europe ont d'ores-et-déjà bénéficié aux acteurs juridiques colombiens, qui en effet ont eu ainsi à leur disposition d'importants éléments pour identifier les facteurs de conflit et faciliter l'élaboration de normes de plus en plus homogènes. Le droit public comparé, avec la dimension internationale qu'il a prise, a également permis la circulation de modèles rassemblant des éléments politiques, juridiques et culturels des modèles européens et américains.

89. Il a également permis de déterminer comment est-ce que la mondialisation - et par conséquent, la circulation des idées et des modèles du droit public - affectent l'élaboration des normes au sein de chaque pays. Il a par ailleurs facilité la réflexion sur le lien existant entre la méthodologie comparative et l'étude de la circulation des idées, ainsi que le

rapprochement des diverses sciences. De plus, il a contribué à l'émergence d'études qui permettent de situer dans un contexte plus large les similitudes ou les différences existant entre les droits des pays comparés, en permettant de mettre en exergue les différentes voies d'interprétation ou de compréhension des institutions juridiques importées. Enfin, il a permis de diffuser la connaissance des développements juridiques les plus importants, ainsi que celle de la jurisprudence de multiples juridictions.

90. Les travaux des chercheurs en droit public comparé se reflètent aujourd'hui dans les dispositions des traités et accords internationaux ainsi que dans les normes de l'UE, autant de règles dont le caractère commun favorise l'harmonisation des disciplines, la mise en relations des systèmes juridiques de tous les pays. En outre, les travaux de droit public comparé constituent un substrat sur lequel peut s'appuyer l'activité d'interprétation des normes du droit international relatives aux droits humains (les normes européennes plus particulièrement), et ont créé un fil conducteur commun de principes et de règles qui influent sur l'interprétation des événements internationaux.

91. Le sujet de cette thèse exige que la comparaison soit destinée à mesurer les différences existant entre les deux systèmes juridiques dans le domaine du droit à l'éducation, puis à faire des propositions de changements dans la législation et dans la réglementation internes. Cela facilitera le développement du droit et de la jurisprudence, ainsi que l'harmonisation des normes dans le contexte de mondialisation qui marque profondément les questions relatives au droit à l'éducation.

92. En deuxième lieu, ce qui concerne la comparaison de la jurisprudence, il importe de noter que la science constitutionnelle actuelle met en lumière le rôle du juge constitutionnel, qui a changé de manière significative. C'est précisément en raison de la pratique résultant de l'interprétation de textes indéterminés ou vagues, à la lumière de textes supranationaux ou de textes émanant d'États étrangers, que les juges constitutionnels colombiens et français doivent préciser le contenu et la portée du droit à l'éducation.

93. Dans de nombreux cas en Colombie, c'est la jurisprudence la Cour Constitutionnelle qui a développé le sens des mots et des phrases de la Constitution concernant l'éducation. On peut également mentionner qu'il existe d'autres situations où les accords ainsi que les pratiques politiques de chaque pays aboutissent à modifier les relations existant entre le gouvernement et les organismes internationaux, et où la doctrine supranationale finit par orienter l'interprétation de la Constitution dans un sens favorable à certains intérêts économiques, ce qui explique par exemple pourquoi la politique publique d'éducation dans les deux pays comparés a évolué vers un modèle néolibéral qui considère l'enseignement comme un outil au service du capital transnational, alors que dans la Constitution il est considéré comme un droit fondamental.

94. L'étude de l'interprétation constitutionnelle du droit à l'éducation est abordée dans cette thèse dans le but de fournir de nouveaux arguments aux acteurs juridiques des deux pays, en vue de la résolution des conflits qui se posent concernant la mise en œuvre du droit à l'éducation. Nous avons notamment montré comment les juges ont appliqué les normes que contiennent à cet égard les traités internationaux, et inclus les recommandations des experts internationaux en la matière. Par ailleurs, nous suggérerons dans les conclusions la

réalisation d'une harmonisation mondiale des normes autour du droit à l'éducation, ce qui permettrait aux pays des deux continents de produire un fil commun de principes et de règles relatives à la concrétisation du droit à l'éducation.

95. En troisième lieu, la méthode du droit public comparé peut réaliser des comparaisons synchroniques ou diachroniques. Elle est synchronique lorsque l'on compare deux ou plusieurs systèmes ou institutions juridiques dans la même période de temps. Elle est diachronique, lorsque la comparaison porte sur des institutions ou systèmes juridiques qui appartiennent à des époques différentes.

96. L'étude historique est indispensable pour poursuivre l'analyse comparative, car c'est seulement lorsque la recherche se penche sur l'histoire qu'il est possible de mettre en évidence les racines des institutions et des disciplines, de révéler des "crypto-types", et cet après avoir effectué une analyse empirique des systèmes juridiques pris en compte, notamment de leurs structures linguistiques et de la façon dont les normes en vigueur sont appliquées dans chaque pays.

97. Si dans cette thèse une comparaison synchronique entre la France et la Colombie apparaît pertinente, c'est parce qu'il s'agit de systèmes juridiques continentaux très similaires du point de vue du droit constitutionnel et du droit administratif, comportant un régime similaire d'État de droit à caractère social, qui exerce ses fonctions à travers des institutions scolaires et éducatives très similaires. Nous avons donc la certitude que l'objet d'étude peut être comparé dans les deux pays, ce qui effectivement a facilité le classement des similitudes et des différences.

98. Deuxièmement, cette comparaison synchronique se justifie car les institutions qui participent à la réalisation du service public de l'éducation et les établissements scolaires ont des structures et des formes de gestion similaires. Une analyse micro-comparative a d'ailleurs permis de constater que les analogies existant à cet égard entre les deux pays se subsument sous un certain nombre de principes uniques qui sont de loin beaucoup plus importants que les éléments de divergence. La comparaison a été comprise comme l'aptitude de l'objet d'être soumis à la confrontation, et dans le cas de l'éducation nous avons mis en évidence qu'il existe un véritable « l'humus » juridique commun, et que les conditions de réalisation du service public de l'éducation en tant qu'une obligation de l'État sont largement similaires.

99. Finalement, nous remarquons que la méthode de droit public comparé comporte un aspect théorique et une autre pratique[104]. Du coté théorique, nous constatons à propos du droit à l'éducation de nombreuses similitudes qui rendront fructueuses les comparaisons des connaissances et pratiques, en gardant ce faisant à l'esprit que les systèmes juridiques sont toujours influencés par l'expérience historique de chaque nation ainsi que par la propension de cette dernière à observer et le cas échéant à copier ses voisines. En plus, on

[104] IUSTEL, Revue espagnol du droit public comparé, site web www.iustel.com / v2 / revistas/colabora/Objetivos_14.pdf.

ne peut pas exclure, non plus, l'influence des références à des valeurs communes mondiales qui ont des principes connexes.

100. Rappelons chaque système juridique comporte un certain nombre d'institutions qui procèdent d'imitations, quelle que soit leur degré de réussite[105]. La Colombie a toujours été encline à imiter le système français, dans de nombreux aspects du droit administratif et du droit constitutionnel. Actuellement, les juristes colombiens envisagent une évolution de notre système juridique vers un modèle plus objectif et universel, fondée sur l'harmonisation, l'unification et l'homogénéisation des normes juridiques au regard du droit international des droits de l'homme, et dans laquelle les législateurs colombiens pourront bénéficier de l'expérience d'un pays développé comme la France, des leçons tirées d'une conception et d'une mise en œuvre des politiques publiques d'éducation qui ont cherché toujours en théorie à réaliser l'égalité des chances, mais qui malheureusement, dans la pratique, tendent à perpétuer les inégalités sociales en raison de l'orientation néolibérale qu'elles ont prises.

[105] A.A. RODRIGUEZ VILLABONA, *« Entre l'originalité et l'imitation: le débat sur la transplantation à droite ».* Revue du Public IUSTA, U. Santo Tomas, n ° 2, 2010, p 49-69.

Section 6
Plan de la Thèse

101. En ce qui concerne la connaissance des deux systèmes juridiques et des politiques publiques d'éducation, ainsi que leur comparaison, force est d'avouer que le sujet est tellement vaste qu'il a fallu en mettre en exergue les éléments et les aspects plus représentatifs. Clairement, nous avons entendu chercher un modèle de droit à l'éducation idéal, meilleur que l'actuel, produit à partir de la comparaison entre les deux pays et favorisant une approche plus critique de la vrai nature de l'éducation, et qui en même temps incite à une harmonisation douce et à l'unification de la réglementation dans le domaine de l'éducation.

102. La première partie de la thèse est consacrée à une comparaison synchronique, intégrant l'histoire et les fondements du droit à l'éducation, ainsi qu'à une comparaison des éléments constitutifs du droit à l'éducation (disponibilité, accès, continuité, acceptabilité, adaptabilité et qualité) et de la manière dont ils se traduisent sur le terrain du droit positif actuel. Les mêmes catégories d'analyse ont été utilisées, ce qui a permis de réaliser une micro-comparaison centrée sur les acteurs du système scolaire, leurs fonctions, leurs compétences, leurs obligations et garanties.

103. La deuxième partie de la thèse a été consacrée à une analyse de la nature et de la portée du droit à l´éducation dans les deux pays, et de sa consécration constitutionnelle, légale et jurisprudentielle et par la voie des normes supranationales.

104. La troisième partie de la thèse a été consacrée à une comparaison de la transformation des institutions et des politiques publiques de chaque pays dans le contexte de la mondialisation, ce qui a permis d'appréhender la manière dont les organismes internationaux créent de nouveaux référentiels universels, et la manière dont ceux-ci ont été incorporés dans les législations internes. Finalement, nous avons réalisé une analyse de l'évaluation des systèmes scolaires faite au regard des indicateurs néolibéraux, qui a permis de comparer l'organisation et la gestion des systèmes scolaires des deux pays.

105. Les conclusions résultant de l'observation des deux systèmes juridiques ont abouti à mettre en exergue les principes et fondements communs qui existent dans le monde occidental et qui ont facilité l'harmonisation souple du droit public relatif à l'éducation, c'est-à-dire un intérêt moindre pour la diversité des droits nationaux alors même que celle-ci constitue richesse et une source d'inspiration. L'harmonisation souple deviendra sûrement une solution préférable à une unification obligatoire du droit à l'éducation dans le monde occidental.

PREMIÈRE PARTIE

L'ÉDUCATION, UN DEVOIR DE L'ÉTAT

106. La Constitution politique de la France[106] et celle de la Colombie[107], ainsi que leurs lois internes, ont consacré le devoir de l'État de fournir le service de l'enseignement public d'une manière permanente, régulière, continue et efficace, comportant des garanties de qualité et impliquant le respect des principes d'une éducation neutre[108], gratuite[109] et obligatoire[110]. Pour sa part, le France a beaucoup insisté sur le respect du principe de laïcité[111] dans l'éducation[112].

107. Du point de vue de son contenu, l'obligation de l'État de fournir le service d'éducation comporte certains éléments dont la réalisation doit être immédiate, et d'autres dont la réalisation peut être progressive. Les premiers impliquent des droits civils et politiques[113], et sont : la liberté des parents de choisir l'école de leurs enfants, la liberté d'enseignement, de la recherche et des contenus des cours, l'autonomie des universités, l'interdiction de limiter les libertés individuelles, le droit des acteurs de la communauté éducative à participer aux décisions, la liberté de culte à l'intérieur de l'école et la liberté d'orientation sexuelle.

108. Compte tenu des obligations immédiates qui incombent à l'État et dont l'accomplissement peut être requis par les parents et les enfants: (i) les États doivent eux-mêmes s'abstenir de prendre des mesures qui entraveraient ou empêcheraient la jouissance du droit à l'éducation, (ii) les États doivent protéger ce droit et pour cela ils doivent prendre des mesures pour empêcher que le droit à l'éducation ne soit entravé par d'autres acteurs, (iii) les États doivent adopter des mesures positives qui permettent aux individus et aux communautés de profiter du droit à l'éducation et les aider s'ils éprouvent des difficultés[114]

---

[106] Constitution de la France, octobre1958, consulté en ligne www. Legisfrance.gov.fr.

[107] Constitution Politique de la Colombie, (1991), consulté en ligne www.mineducacion.gov.co.

[108] Pour savoir plus, voir J. LESOURNE, (1988) *Éducation et société, les défis de l'an 2000,* La Découverte, p. 15.

[109] Sur les principes, voir B. TOULEMONDE, (2002), *La gratuité de l'enseignement : passé, présent, avenir ».* IGEN, p.19

[110] P. VALTRIANI, (2011), *Les politiques sociales en France,* Les fondamentaux, les sciences politiques. 2a. édition-Paris : l'Hachette, p. 6

[111] B. STASI (2003), *Rapport de la commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République »,* La Documentation Française, p. 112

[112] P. MERLE, (2009) *Les démocratisation de l'enseignement.* La Découverte, p.12

[113] Les droits civils et politiques liés á l'éducation seront analysés dans le littéral c du chapitre 1 ; M. CROUZER, (1957), *Histoire générale des civilisations*, *Les droits civils et politiques.* T. 7, Paris, 1957, p. 436.

[114] E. PLAISANCE, G. VERGNAUD, (1993), *Les sciences de l'éducation.* Paris : La Découverte, p.54. ; J. LAUTREY, (1980), *Classe sociale, milieu familial, intelligence,* Paris : PUG, p.16

109. En règle générale, l'État doit contribuer à la réalisation du droit à l'éducation d'un individu ou d'un groupe qui s'avère incapable, pour des raisons qui échappent à son contrôle, de réaliser le droit pour lui-même[115] avec les ressources mise à sa disposition[116].

110. Les secondes obligations de caractère progressif concernent la réalisation du droit à l'éducation de manière à garantir d'une manière toujours meilleure les exigences inhérentes au service public de l'éducation qui sont la disponibilité, l'accessibilité, l'adaptabilité et l'acceptabilité de celui-ci. Le contenu de chaque élément est le suivant[117], selon le Rapporteur de l'ONU :

- *La disponibilité :* cela signifie que l'Etat doit avoir un nombre suffisant d'établissements d'enseignement publics, pour assurer l'accès à l'éducation de base, gratuite et obligatoire. L'État doit également respecter la liberté des acteurs privés pour établir et administrer des établissements d'enseignement, la liberté des parents de choisir l'éducation qui leur paraît la plus appropriée pour leurs enfants, ainsi que la liberté académique des enseignants et des étudiants. L'Etat doit s'engager financièrement à investir afin de développer les infrastructures des établissements publics d'enseignement, et il doit veiller au bon état matériel de ceux-ci, des services publics, des bibliothèques, du matériel pédagogique, des livres. L'État doit consacrer certaines de ses ressources au financement des écoles privées, et doit garantir aux divers acteurs de l'enseignement le versement des salaires et prestations sociales qui leur sont dus.

- *L'accessibilité:* l'État doit s'assurer que les institutions et les programmes éducatifs disponibles soient accessibles à tous les enfants. L'accessibilité a deux dimensions: la première concerne la non-discrimination pour motifs de sexe, de race, ou de toute autre cause, droit qui doit être protégé d'une façon immédiate La seconde concerne les conditions matérielles des installations, la distance géographique, les ressources économiques des parents, les installations éducatives, l'accès aux services publics, le matériel pédagogique. Cette obligation est dans certains cas immédiat, et dans les autres progressive.

- *L'adaptabilité:* l'État a l'obligation de s'assurer que l'enseignement répond aux besoins des enfants, de la société et de la communauté, et non l'inverse. En développant cette obligation l'État devra mettre en œuvre des actions visant à assurer la fréquentation effective du système éducatif par tous les enfants, et consécutivement l'élimination de toutes les formes de discrimination qui menaceraient celle des enfants placés à cet égard dans des situations défavorables (notamment, les enfants handicapés, ceux qui proviennent de groupes vulnérables, d'ethnies, de familles déplacées, ceux qui travaillent, les filles tombées enceintes).

---

[115] G. FELOUZIS, F LIOT, J. PERROTON (2005), *L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil, p. 32.

[116] S. BROCCOLICHI (1988), Inégalités cumulatives, logique de marché et renforcement de ségrégations scolaires », *Ville, école intégration,* No 114, p. 35-52.

[117] ORGANISATION DE NATIONS UNIES. (1999), Rapport du Rapporteur spécial pour l'éducation des Nations Unies.

- *L'acceptabilité:* l'État doit établir des normes minimales relatives à la qualité des programmes et les méthodes d'enseignement. L'État doit s'assurer que toutes les écoles répondent aux normes minimales d'éducation et que la qualité de l'éducation soit acceptable pour les parents et les enfants. L'État doit aussi reconnaître les enfants comme des sujets de droits, garantir la liberté d'enseignement et d'apprentissage, l'enseignement des langues, et en particulier l'État doit s'assurer que les groupes ethniques conservent leurs propres traditions linguistiques et reçoivent une éducation bilingue. En plus, l'État doit veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée dans le respect de l'intégrité, de la dignité et de la diversité culturelle.

111. En général, l'État doit encourager le développement de l'éducation à tous les niveaux et promouvoir l'éducation de la petite enfance[118]. Il doit assurer l'accès gratuit et le financement - au moins - de l'enseignement primaire et secondaire[119]. Enfin, l'État doit consentir un réel effort en faveur du progrès de la recherche scientifique et technologique[120].

112. Mais le contenu des obligations immédiates et progressives de l'État envers l'éducation, n'ont pas été les mêmes pendant l'histoire de l'humanité. Dans le premier chapitre de cette première partie de la thèse, nous montrerons l'évolution historique de l'éducation conçue comme un devoir de l'État, tant en France[121] qu'en Colombie[122], et les fondements utilisés dans chacune des trois étapes d'évolution historique[123]. Dans le deuxième chapitre, nous analyserons le contenu des obligations concernant la réalisation par l'État du service public de l'éducation et la façon dont les quatre éléments du droit à l'éducation ont été consolidés dans le système normatif en vigueur de chaque pays[124], enfin nous procéderons à une comparaison des similitudes et des différences dans les diverses étapes et ses approches.

---

[118] COUR DES COMPTES (2010), *l'Éducation face á l'objectif de la réussite de tous,* Paris, rapport du 14 mai, 2010.

[119] F. LORCIERIE (2010). "Un ordre scolaire défectueux », in *Broccolichi, Ben Ayed et Trancart*. P. 23

[120] M. DURU BELLAT (2004). « Effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire : L'éclairage de la recherche », *Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche,* Paris, ministère de l'Éducation national, p.22.

[121] F. LEBRUN, J. QUÉNIART, M. VENARD, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation,* t. II 1480-1789. Perrin, p. 123.

[122] J.O. CASTRO V., (2004), *Historia de la educación y la pedagogía, una mirada a la configuración de un campo del saber.* P. 5, Consulté en ligne en www.portales.puj.edu.co/didactica

[123] A. PROST, (2004), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation, t. IV depuis 1930.* Perrin, p 38

[124] S. LEÓN GÓMEZ, *Elementos del derecho a la educación en Colombia,* ministerio de Educación Nacional, p. 3 y ss., www.mineducación.gov.co.

CHAPITRE 1
L'ORIGINE DE L'OBLIGATION DE L'ÉTAT

113. Dans ce premier chapitre, nous analyserons les sources historiques de l'obligation de l'État d'assurer le service public de l'éducation en France et en Colombie, et étudierons les similitudes et les différences existant à cet égard dans le contexte de la mondialisation (Section 1). Nous étudierons ensuite les fondements de l'éducation dans chaque pays ainsi que les similitudes et les différences marquant les diverses approches retenues en la matière (Section 2), et nous constaterons que dans la dernière phase de l'évolution les deux pays on a, de plus en plus, des similitudes dans l'approche au modèle néolibéral de l'économie, qui est installé actuellement dans presque tous les pays du monde occidental globalisé.

Section 1
Les sources historiques

114. Dans cette section nous analyserons l'histoire de l'éducation, d'abord en France et après en Colombie, ainsi que leurs similitudes et différences dans le contexte de la mondialisation. Pour cela nous décrirons les trois plus importantes étapes que chaque nation a connu à cet égard, et constaterons que la Colombie a été en retard de presqu'un siècle par rapport à la France, car c'est seulement au XXème siècle et qu'a été prise la décision d'imposer à l'État l'obligation de fournir une éducation gratuite et obligatoire, et car il n'existe pas encore d'éducation laïque, ce qui n'a pas permis aux citoyens de développer une culture plus scientifique, rationnelle, démocratique et participative, d'où un écart culturel avec la France et l'Europe qui s'est maintenu tout au long du vingtième siècle[125].

115. D'autre part, nous constaterons que l'imposition du modèle économique néolibéral, qui a débuté en Amérique du Nord avant de s'étendre au monde entier, est un processus que l'on retrouve dès les années 1960 dans les deux pays comparés. Celui-ci a contraint la Colombie à élaborer des stratégies gouvernementales destinées à réformer l'éducation[126] et notamment à la rendre plus « *démocratique et massifiée »*[127]*,* mais ceci dans des perspectives plutôt économiques et dès lors très différentes de celles qui ont été retenues en France depuis la loi Jules-Ferry de 1881[128]. Les partisans du modèle néolibéral ont

[125] R. SCHWARTZ, (2007), *Un siècle de laïcité,* éd. Berger- Levrault, coll « Le point sur ». , p. 56

[126] J. M. RODRÍGUEZ ROJAS, « Historia de la educación en Colombia" *in Revista Universidad de Antioquia,* Medellín, Vol 1-2, pp. 1954-55.

[127] C. VERA y A. MOLANO (1982) *Evolución de la Política educativa en el siglo XX,* Bogotá: CIUP, p. 4.

[128] F. MAYEUR, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation.* Perrin, 2004, p. 46

demandé à la Colombie une main-d'œuvre plus qualifiée destinée à contribuer à l'expansion du capitalisme américain[129], tandis qu'en France, l'objectif initial de l'éducation depuis la Révolution française a été de former des citoyens accomplis qui puissent faire vivre la République et les principes fondamentaux de liberté et de fraternité qui en sont indissociables et ont contribué à établir les contours actuels d'un véritable État social et démocratique[130].

A. Les sources historiques en France.

116. Le devoir de l'État d'assurer le service public de l'éducation s'est construit au cours d'une évolution historique différente dans chacun des pays analysés. À des fins de comparaison, nous étudierons en détails les trois étapes qu'a connues chaque pays à cet égard. Dans le cas français, l'histoire se divise en trois étapes : la première va du Moyen Age à la fin de XIXème siècle, avec la loi Jules-Ferry de 1881 ; la seconde comprend les transformations expérimentées durant la Cinquième République ; la troisième étape est relative à l'évolution de ce devoir dans le contexte de la mondialisation.

a) Première étape

117. Cette étape comprend l'évolution depuis le Moyen-âge jusqu'à la Quatrième République.

118. L'éducation au Moyen-âge et dans l'Ancien Régime[131] n'était ni obligatoire, ni gratuite, ni laïque. À cette époque, l'éducation n'a pas été conçue comme un devoir de l'État[132] : ce furent des ecclésiastiques qui dirigèrent les écoles qui pouvaient alors exister en France[133].

119. L'Empereur Charlemagne a été considéré comme l'inventeur de l'école[134] : il a créé l'école du palais à Aix-la-Chapelle[135]. Les enseignants devaient maîtriser les sept arts

---

[129] C. MIÑANA BLASCO y J. G. RODRÍGUEZ, (2002), *La educación en el contexto neoliberal,* Bogotá, ed. Universidad Nacional de Colombia. P. 38

[130] A. PROST, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967,* Armand Colin, réed. 1983, p. 43

[131] J. LE GOFF, (1984), *la civilisation médiévale occidentale,* Paris, Arthaud, 1977, Reed. Coll. Les civilisations grandes, p.44.

[132] H.I. MARROU, (1948), *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité,* rééd. Seuil, coll « Points Histoire ». p. 62 et ss

[133] J. LE GOFF, (2000), *Les intellectuels au Moyen Age,* Paris, Seuil, coll « Points Histoire », 1957, rééd. 2000. P.12

[134] P. TOURBERT, (2004) *L'Europe dans sa première croissance de Charlemagne à l'An Mil*, Paris, Fayard, 477 pages.

libéraux et mécaniques (quadrivium et trivium), qui ont été défini à partir du VIe siècle[136]. Puis au XIIe siècle des Universités ont été créées dans les grandes villes, chacune organisées en quatre facultés arts libéraux, théologie, médecine et droit[137].

120. Plus tard, dans l'âge moderne connu sous le nom d'Ancien Régime[138], des « petites écoles » se sont multipliées en vue de fournir une éducation de base aux enfants, pour qu'ils soient capables de lire, écrire et compter[139]. Ces écoles sont alors surtout implantées au sein des évêchés et municipalités, et sont réservées aux hommes[140]. Le pouvoir temporel de l'époque soutient les écoles, sans toutefois s'impliquer dans leur organisation et leur fonctionnement. Le financement de ces écoles est assuré par les familles des élèves.

121. Dans les grandes villes sont par ailleurs créés des collèges, gérés par les ordres religieux qui en ont pris l'initiative et fonctionnant de manière autonome par rapport aux universités. Ce sont les jésuites qui, principalement, fondent et dirigent les collèges entre le XVIe et le XVIIIe siècle ; l'éducation y est gratuite, ce qui permet éduquer de nombreux enfants de la bourgeoisie. Le collège le plus célèbre fut le lycée Louis-Le-Grand à Paris. C'est alors que disposer d'un diplôme d'études collégiales devient une condition préalable pour qui veut devenir juge ou prêtre. C'est alors également qu'est conçue et mise en place la première formation spécialisée dans l'ingénierie, ancêtre des grandes écoles françaises[141].

122. Au début de la Révolution française en 1789[142], l'éducation n'était pas identifiée comme une priorité de l'État, et c'est pourquoi l'organisation de l'enseignement a perduré sous la forme que lui avait léguée l'Ancien-Régime. C'est ultérieurement, en l'an II, que la Convention vote un texte fondateur : « l'éducation doit être laïque et gratuite »[143].

---

[135] B. LEGRAS, (1988), *Education et culture dans le monde grec, VIII-I siècle av. J.C.,* réed. Seuil, colle. « Points Histoire », p. 48.

[136] R. DA COSTA, (2006), « Las definiciones de las siete artes liberales y mecánicas en la obra de Ramón Llull", *Revista Anales del Seminario de Historia de la Filosofía.* Madrid, Publicaciones Universidad Complutense de Madrid, Vol 23, p. 131-164

[137] P. RICHÉ, J. VERGER (2006), *Des nains sur des épaules de géants. Maires et élèves au Moyen Age.* Taillandier, p. 48

[138] F.JACQUET FRANCILLON, (1995), *Naissances de l'école du peuple, 1815-1870,* Éd. De l'Atelier. P.12

[139] R. CHARTIER, M. M. COMPÉRE, D. JULIA, SEDES, (1976), *L'Éducation en France du XVI au XVIII siècle.* P.32

[140] F. FURET, J. OZAOUF, (1977), *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin á Jules Ferry,* Éd Minuit., p.23

[141] V. TROGER (2006), « Une histoire de l'Éducation et de la formation », coll *Les dossiers de l'éducation.* Paris, p. 48

[142] M. TOURNEUX, (1990), *Bibliographie de l'histoire de Paris pendant la révolution française (1890).* 1849-1917. Volume 5, p. 124

[143] M. VENARD (2006), L'école élémentaire du XVI au XVIII siècle*, in Une Histoire de l'éducation et la formation.* Coll. « Les dossiers de l'éducation », Éd. Sciences Humaines, p. 28

123. La loi du 3 brumaire de l'an IV (loi Daunou) permet ensuite au gouvernement d'organiser l'enseignement primaire et secondaire[144]. Le principe de l'enseignement obligatoire est alors supprimé. Les biens de l'église sont sécularisés. La gestion de l'éducation n'incombe plus désormais qu'à l'État. De plus, les congrégations religieuses qui dispensaient un enseignement ont été persécutées[145]. C'est en Septembre 1791 qu'a été publié le rapport sur l'éducation publique de Talleyrand, dans lequel sont détaillées les bases de l'éducation gratuite pour tous[146]. La Constitution du 3 Septembre 1791, quant à elle, prévoit en son Titre I l'organisation d'un enseignement public commun à tous les citoyens, qui doit être gratuit s'agissant des connaissances essentielles à tous les hommes[147]. Les établissements d'enseignement sont répartis graduellement, en tenant compte de la division du royaume[148].

124. Le 20 avril 1792, Condorcet présente à l'Assemblée nationale son rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique, qui défend le projet d'éducation gratuite et laïque. Au cours du mois de juillet 1793, durant la Convention, Robespierre défend un plan national d'éducation développé par Félix Le Peletier de Saint Fargeau, d'après lequel si l'instruction n'est pas suffisante pour atteindre la « régénération » de l'espèce humaine, elle doit néanmoins être développée en vue d'assurer la diffusion de la morale, ce qui amenait à exiger que l'État soit responsable de l'éducation des enfants âgés de 5 à 12 ans[149].

125. En décembre 1793, la loi Bouquier est délibérée, rendant l'instruction gratuite et obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 8 ans. En 1794, le décret Lakanal garantit la liberté de l'enseignement et l'implantation d'une école au sein des communes comprenant plus de 1000 habitants, mais précise par ailleurs que l'éducation n'est pas obligatoire. Puis la loi Daunou de 1795 met fin aux perspectives de gratuité dans l'enseignement.

---

[144] N. ELIAS, (1973) *La Civilisation des mœurs,* 1973, réed, Calmann Lévy, 2002, p. 261

[145] FR. LEBRUN, M. VENARD, J. QUÉNIART, (2003) *Histoire de l'enseignement et de l'éducation,* t. II 1480-1789, Perrin., p. 178.

[146] R. D'ENFERT, (2006), Les mathématiques á l'école élémentaire au XIX siècle*,* in V. TROGER, *Une histoire de l'éducation et la formation,* Ed. Sciences Humaines, p. 26

[147] G. COMPAYRÉ, (1885) *Histoire critique des méthodes d'éducation en France depuis le XVI siècle,* Paris, p.11

[148] FR. LEBRUN, M. VENARD, J. QUÉNIART, (2003), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation,* t. II 1480-1789, Perrin, p. 34

[149] P. GERBOD, (1996), « Vers l'école républicaine : Rolland d'Erceville et son projet d'éducation nationale », dans R Grevet et P. Marchand (dir), « Les débuts de l'école républicaine (1792-1802) », *Revue du Nord,* Lille, octobre- décembre 1996, p. 679-973.

126. Dans le système napoléonien, l'école primaire devient une école libre et non-confessionnelle, mais elle est soumise à la supervision de l'Université[150]. Sous le Consulat, les premiers lycées ont été fondés en 1802, les collèges secondaires subsistant par ailleurs. Mais la grande réforme de Napoléon Premier réside dans la création du Collège Imperial avec la loi du 10 mai 1806, et dans le décret du 17 mars 1808 instituant l'enseignement de la logique et de la philosophie dans l'enseignement secondaire[151].

127. Par le biais du décret n° 3179 de mars 1808[152], l'enseignement primaire est rendu au clergé, ainsi que la formation des enseignants dans les écoles normales. C'est en 1810 qu'est créée la première école normale, à Strasbourg. Parallèlement à cela, l'éducation devient une obligation de l'Etat. Des règlements institutionnalisent les niveaux d'enseignement suivants: l'école, les lycées, les collèges, les établissements d'enseignements, les internats et les écoles primaires. Les écoles de médecine et de droit reprennent le nom des facultés, à côté des facultés des arts et des sciences[153].

128. Durant la Restauration, l'ordonnance du 29 février 1816 marque un changement en ce qui concerne l'éducation. Un comité cantonal est alors chargé de la surveillance des écoles cantonales, et veille également à ce que les municipalités offrent effectivement une éducation primaire à tous les enfants, qui devrait être gratuite pour les personnes les plus défavorisées[154].

129. Le programme des études a été créé en 1823[155], et comprend des matières comme l'éthique, la métaphysique et la logique, avec une importante proportion de psychologie. En 1826, sont créées les premières salles d'asile maternel, à l'initiative d'un comité de dames des employeurs. Ces structures visent à développer chez les enfants des habitudes de discipline et d'occupation régulière, des valeurs, la morale, et leur permettent de recevoir très tôt un certain nombre de leçons[156].

130. Le 28 juin 1833 est promulguée la loi Guizot sur l'enseignement primaire, qui impose l'existence d'une école d'enfants au sein de chaque commune comportant plus de

---

[150] J. F. CONDETTE(2008), « Stimuler ou contraindre : les recteurs et l'enseignement supérieur sous la Troisième République », dans J. F. Condette ET h. Legoherel (dir), *Le recteur d'académie : Deux cents ans d'histoire,* Paris, p. 111-134.

[151] M. M. COMPERE, (1995), *L'Histoire de l'éducation en Europe,* INRP, p. 28 et ss

[152] A. CHOPPIN (dir), (1993), « Manuels scolaires, État et société, XIX- XX siècles », dans *Histoire de l'éducation, No 58,* p. 14

[153]M. M. COMPERE, (2002), *Les collèges français, XVI et XVIII siècle,* INRP, p. 7

[154] A. CHERVEL, (1998), *La culture scolaire. Une approche historique,* Belin, p. 89

[155] B. LEHEMBRE, (1989), *Naissance de l'école moderne. Les textes fondamentaux (1791-1804),* Paris, p. 66 et ss.

[156] R. D'ENFERT (dir), (2003), *L'enseignement mathématique á l'école primaire, de la Révolution á nos jours*, t. I 1791-1914, INRP, p. 44

500 habitants[157], la création d'une école normale dans chaque département, ainsi que la création d'écoles primaires supérieures destinées à améliorer l'éducation et la formation professionnelle pour les élèves du primaire issus de familles pauvres et de ceux qui sont incapables d'accéder aux écoles et collèges existant par ailleurs. Il est désormais des enseignants qu'ils détiennent un diplôme de lycée. La première équipe d'inspection de l'enseignement primaire est créée en 1835[158].

131. En 1840, le ministre de l'époque, M. Cousine, remplace le français par le latin et introduit un programme de philosophie qui comprend celui de la scolastique traditionnelle mais en donne une approche plus moderne. C'est alors que se modifie la manière de percevoir l'éducation, dès lors investie d'une fonction sociale et pédagogique très importante[159].

132. Grâce aux actions de l'évêque Denis d'Frayssinous Hermopolis, ministre de l'Instruction publique entre 1842 et 1847, un concours d'agrégation est spécialement dédié à la philosophie. Le ministre précise par ailleurs la liste des matières que les élèves doivent maîtriser en vue d'obtenir le baccalauréat[160].

133. En 1850 est promulguée la loi Falloux, qui cherche à développer l'enseignement primaire en exigeant la création d'une école pour les enfants dans toutes les municipalités et districts scolaires, ainsi que pour les filles des familles qui disposent des moyens suffisants. La dualité du système scolaire est par ailleurs formalisée : d'un côté le service public financé par l'Etat, de l'autre le service privé essentiellement organisé par les écoles privées catholiques. L'Église catholique se voit reconnaître le droit de contrôler l'organisation, les programmes et le choix des matières en ce qui concerne l'enseignement public. L'enseignement secondaire destiné aux jeunes filles[161] se voit consolidé avec la création en 1867 d'une école secondaire pour celles-ci dans chaque district, mais cet enseignement est seulement accessible aux jeunes filles issues des classes aisées[162].

134. De plus, la loi oblige aussi les communes de plus de 800 habitants à ouvrir une école pour les filles et permet aux religieux d'avoir des écoles libres, à la condition que ceux-ci se soient engagés à délivrer les connaissances de base relatives aux compétences spécifiées par l'État. Puis, en 1867, la loi Dury impose la création d'une école de filles dans

---

[157] C. LELIÉVRE, (1990), *Histoire des institutions scolaires,* 1789-1989, Paris, p. 32

[158] F.THOMAS-BION, (2010), *Le système éducatif français,* Paris, éd. Rue des écoles, agora éducation, p.32

[159] B. LEHEMBRE, (1989), *Naissance de l'école moderne. Les textes fondamentaux (1791-1804),* Paris, p. 66 et ss.

[160] A. PROST, (1968), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967,* Armand Colin, p. 3 et ss

[161] C. LILIEVRE, (2006), « L'école républicaine et les filles », in V. TROGER, *Une histoire de l'éducation et la formation,* Éditions Sciences Humaines. , p. 43 et ss

[162] J. HÉBRARD, (1988), « La scolarisation des savoirs élémentaire á l'époque moderne », in *Histoire de l'éducation,* No 38, p. 8.

chaque district de plus de 500 habitants, crée une Banque d'épargne des écoles destinée à contribuer aux progrès de la gratuité de l'éducation, et établit le premier certificat d'études[163]. En 1879, la loi Paul-Bert impose l'obligation d'ouvrir une école normale de filles dans chaque département.

135. Tout au long du XIXe siècle[164], les gouvernements français successifs s'efforcent donc d'améliorer l'enseignement de base. Dans certains cas, ils acceptent de reconnaître au clergé un rôle en la matière, et dans d'autres ils s'opposent aux velléités d'une l'Église catholique soucieuse de contrôler la formation intellectuelle et morale des jeunes Français[165]. Mais en dépit de toutes les lois adoptées au cours de cette première période, il faut attendre 1881 pour voir consacré le principe de l'enseignement obligatoire sous l'impulsion réformatrice de Jules Ferry.

b) Deuxième étape.

136. En 1881 commence la deuxième étape de l'éducation en France[166]. On assiste à la naissance de l'école républicaine de Jules Ferry[167], toujours d'actualité avec ses principes de gratuité, de laïcité et son caractère obligatoire, sans avoir subi beaucoup de réformes[168].

137. En conséquence de ces nouvelles règles, commence le mouvement de démocratisation de l'éducation. La loi introduit la scolarité obligatoire de 6 à 13 ans[169] : les enfants peuvent donc quitter l'école tôt, avant même d'obtenir un diplôme de l'enseignement primaire[170]. La laïcité est proclamée avec l'abolition de l'éducation

---

[163] F. JACQUET FRANCILLON, (2005), « Une déontologie pour les instituteurs du XIX siècle », *in Les enseignants ont-ils besoin d'une déontologie ? Cahiers de la Maison de la Recherche,* No 33, Université de Lille-III, p. 23

[164] J. F. CONDETTE, (2004) « Les lycéens revendiquent le droit á la parole : la nécessaire réforme du régime disciplinaire des lycées français á la fin du XIX siècle », Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle : *Revue internationale*, Université de Caen- Basse Normandie, CERSE, vol 37, no 4, p. 5 et ss.

[165] W. FRIJHOFF, *L'offre d'éducation : éléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIX siècle,* Paris, 1983, p. 32.

[166] J. N. LUC, *Le temps de l'école maternelle au lycée, 1880-1960,* Paris, 2006, p.12

[167] L. DECAUNES, ET M.L. CAVALIER, (1962): *Réformes et projets de réformes de l'enseignement français de la Révolution á nos jours.* Paris : IPN, p.7

[168] P. CHEVALLIER, B. GROSPERRIN, (1971), *L'enseignement français de la Révolution á nos jours,* Mouton, p.7 et s

[169] P. GERBOD, (1995), « La société pour l'instruction élémentaire et la diffusion du modèle éducatif britannique en France de 1815 á 1848 », *L'Information historique,* 57-1, p. 32-36.

[170] J. N. LUC, (1999), « La diffusion des modèles de préscolarisation en Europe dans la première moitié du siècle XIX », dans J. N. Luc (dir), *L'école maternelle en Europe (XIX, XX siècles), No spécial, Histoire de l'éducation, No 82 mai 1999, p. 189-206.*

religieuse dans l'enseignement public, puis renforcée par la loi Goblet d'octobre 1886 qui interdit l'enseignement religieux dans les écoles publiques[171].

138. L'année 1881 voit également établi le certificat d'études primaires, destiné aux enfants âgés de onze ans, et les écoles maternelles organisées suite à la suppression des salles d'asile. On transforme l'école qui n'est pas obligatoire, mais gratuite et laïque.

139. C'est en 1882 que Jules Ferry rend l'enseignement primaire obligatoire et laïc pour les enfants des deux sexes, âgés de 6 à 13 ans. L'enseignement religieux est laissé aux parents et ne peut se dérouler qu'à l'extérieur des locaux scolaires, tous les jeudis en pratique[172].

140. La Loi Gobet de 1886 exige que tous les enseignants du primaire soient laïcs, des cours supplémentaires sont inclus dans les programmes des écoles élémentaires. Les enseignants des congrégations religieuses se voient obligés, pour pouvoir exercer, d'obtenir un certificat de compétence délivré par l'État.

141. Le 7 juillet 1904, il devient interdit à toutes les institutions religieuses de fournir l'enseignement. Le 9 décembre 1905, la séparation des églises et de l'État devient complète. Le 9 août 1936, l'enseignement est rendu obligatoire jusqu'à l'âge de 14 ans[173].

142. L'entre-deux-guerres est caractérisée par l'essor de la formation technique avec la loi Astier de 1919 qui crée les établissements spécialisés[174]. En 1930, le gouvernement fixe comme objectif à l'école de contribuer au progrès de l'égalité au sein de la société, tout en rappelant la responsabilité, qui est celle de la société, pour créer les emplois nécessaires à l'accueil des jeunes formés par le système scolaire[175].

---

[171] L. DECAUNES et M. L. CAVALIER, (1962), *Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution á nos jours,* Paris, p. 54 et ss.

[172] F. JACQUET FRANCILLON, (1995), *Naissances de l'école du peuple,* Éd de l'Atelier, p. 7 et ss.

[173] Cfr. P. SAVOIE, (1998), « L'État et le local dans l'histoire éducative française », *Éducation et sociétés,* Revue Internationale de sociologie, No 1, p. 123-139 ; C, LELIEVRE, *Histoire des institutions scolaires, 1789-1989,* Paris, 1990, p. 3 et ss.

[174] Cfr. J. F. GARCIA, (1994), *L'école unique en France,* Paris, p. 12 ; J. F. GARCIA et L. LEGRAND, (1998), *L'école unique de 1914 á nos jours,* Paris, p, 3

[175] Cfr. A. PROST, (1983), *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967,* Armand Colin, rééd 1983, p. 67 ; P. ORY, (1994), « Éducation » dans *La belle illusion : Culture et politique sous le signe du Front populaire (1935-1938),* Paris, p. 613-712.

143. A l'époque du gouvernement de Vichy[176] peu d'innovations ont été apportées en ce qui concerne l'éducation : la période est perçue comme étant réactionnaire à ce sujet. Hostile à l'éducation laïque, le gouvernement collégial de Vichy se caractérise par des actes dirigés contre les défenseurs des écoles publiques, telles que: (i) la loi du 3 septembre 1940, qui a abrogé la loi interdisant aux congrégations religieuses d'enseigner ; (ii) la loi de 18 septembre 1940, qui révoque les professeurs des écoles normales du fait que leurs opinions sont jugées par trop républicaines, et qui exige des enseignants qu'ils obtiennent leur diplôme d'études secondaires ; (iii) la loi du 15 octobre 1940, qui dissout les syndicats d'enseignants et supprime la gratuité de l'enseignement ; (iv) la loi du 6 décembre 1940, qui réintroduit une forte dimension religieuse dans le cadre du programme élémentaire ; (v) la loi du 2 novembre 1941, qui prévoit une subvention de l'État de quatre millions de francs en faveur des écoles primaires privées[177].

144. Le Conseil national de la Résistance, quant à lui, exprime son désir d'une éducation plus globale[178], faisant une place moindre au latin.

145. Le Gouvernement provisoire de la République française, dirigé par le général de Gaulle, abroge le 17 avril 1945 les principales lois promulguées sous Vichy, et refuse de donner suite aux demandes des évêques qui revendiquent un statut juridique pour les écoles privées. Quelques mois plus tôt, le 8 Novembre 1944, avait été créé le ministère de l'Éducation Nationale, et un Comité pour préparer un projet de réforme de l'éducation qui a été présidé par le Professeur Paul Langevin du Collège de France[179]. Ses conclusions préconisent la création d'une « école unique » en lien avec les expériences des mouvements de la « nouvelle éducation », l'unification de l'enseignement secondaire obligatoire de 6 à 16 ans, ainsi que certaines avancées en faveur de la modernisation et de la massification de l'éducation en France. Bien que le projet d'école unique soit enterré en raison de divergences politiques et d'un manque de ressources, il a servi ensuite de source d'inspiration pour des réformes ultérieures[180].

146. Le 28 Septembre 1951 est promulguée la loi Barangé[181], qui établit un compte spécial du Trésor destiné à financer l'allocation, tous les quatre mois, d'une subvention de

---

[176] Cfr. F. JACQUET FRANCILLON, (2006), Freinet, entre révolution et tradition, in V. Torger, *Une histoire de l'éducation,* Éditions Sciences Sociales., p. 14 et ss ; A. PROST, (1993), *Éducation, sociétés et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 á nos jours,* Paris, p. 34 et ss ; .D. ROBERT, (1993), *Système scolaire et réformes (de 1944 á nos jours),* Paris, p. 3 et ss.

[177] J.P. AZEMA, (1979), *De Munich á la Libération, 1938-1944,* Seuil, coll « Points histoire », p. 34.

[178] M. GRANDIÉRE et A. LAHALLE (dir), (2004) L*'innovation dans l'enseignement français (XVI-XX siècle)* SCEREN CRDP des pays de la Loire, p. 12.

[179] E. M. FREINET, (1977), *Elise et Célestine Freinet. Souvenirs de notre vie,* T. I, 1896-1940, Stock, p. 23

[180] S. BERSTEIN, (1989), *La France de l'expansion, T.I. La République gaullienne (1958-1969),* Seuil, coll « Point Histoire », p.32.

[181] J. M. DONEGANI et M. SADOUN, (1976), « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945, Analyse d'une non décision », *Revue française de science politique,* p. 1125-1146.

1000 francs aux ménages dont les enfants fréquentent une école publique. Pour ceux dont les enfants fréquentent une école privée, la loi prévoit qu'une subvention comparable doit être versée directement par l'association des parents. Les études sont sanctionnées par un certificat d'études primaires[182].

147. Sous la Cinquième République, on constate des changements importants dans l'enseignement primaire, à travers la Réforme Berthoin du 6 Janvier 1959. Celle-ci rend la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, et crée en conséquence un cycle de deux ans à la fin du primaire et avant le début du secondaire. Les collèges deviennent des collèges d'enseignement général[183].

148. En 1959[184], la loi Debré prévoit la conclusion de contrats entre l'État et les écoles privées, ces dernières pouvant être subventionnées par l'État à la condition qu'elles enseignent les mêmes programmes que ceux en vigueur dans le secteur public. Le catéchisme devient une option et les écoles privées restent pour la plupart catholiques[185].

149. Puis le 3 août 1963, par la réforme Fouchet-Capelle[186], est mis en place un cycle d'observation dans les collèges d'enseignement général et dans les lycées. En 1969, les écoles primaires deviennent mixtes[187].

c) Troisième étape.

150. Cette étape débute avec les lois d'orientation et de modernisation des années 1970, qui constituent un important jalon dans la massification et la mondialisation de l'éducation et elle se prolonge jusqu'à aujourd'hui.

---

[182] Cfr. J. FOURATIÉ, (2004), *Les trente glorieuses ou la Révolution invisible de 1946 á 1975,* réed, Hachette, colle « Pluriel » ; J. P. RIOUX, (1983), *La France de la Quatrième République, T. II, L'expansion et l'impuissance (1952-1958). Seuil, coll « Points Histoire »,* p. 23

[183] E. FREINET, (1949), *Naissance d'une pédagogie populaire,* Maspéro, p. 56 ; J. M. CHAPOULIE, (2007), « Une révolutions dans l'école sous la Quatrième République ? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école », *Revue d'histoire moderne et contemporaine,* No 54-4, p. 7-38.

[184] J.M. DONEGANI et M. SADOUN, (1976) « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945. Analyse d'une non décision *», Revue française de science politique,* p. 17 et ss.

[185] F. JACQUET FRANCILLON, (1995), Naissance de l'école du peuple. Éd de l'Atelier, p 5

[186] J. MAJAULT, (1967): *La Révolution de l'Enseignement.* Paris: Robert Laffron, p.13

[187] P. CHEVALLIER et B. GROSPERRIN, *L'enseignement français de la Révolution á nos jours,* Mouton, 1971, p 15.

151. En mai 1972[188] est promulguée la loi d'orientation de l'éducation qui étend la préscolarité aux enfants de deux ans marqués par une situation économique et sociale défavorisée, et organise la scolarité par cycles. L'année scolaire est réorganisée en trente-six semaines réparties sur cinq périodes, avec 26 heures de cours par semaine. En 1975, la loi Haby instaure le principe *« une école pour tous les élèves ».*[189] On crée également des institutions pour la formation des enseignants, destinées à remplacer les écoles normales. Puis, le 1er août 1990, est créé un corps d'enseignants d'école (décret n° 90-680)[190].

152. Le 6 septembre 1980[191], l´éducation primaire a été réorganisée en trois cycles : (i) le cycle de l'apprentissage précoce, en maternelle ; (ii) le cycle des apprentissages fondamentaux, qui débute à l'école maternelle, englobe l'ensemble de l'enseignement primaire et comprend quatre années d'enseignement secondaire ; (iii) le cycle des connaissances approfondies, correspondant aux deux dernières années d'école secondaire.

153. La Loi Jospin de 1989 met l'élève au centre du système éducatif. Dans ce contexte le pédagogue Philippe Méirieu[192] considère que l'école devient le meilleur outil de construction de son projet de vie par l'élève. Le concept suivant lequel l'étudiant est plus qu'un simple récepteur des enseignements commence à évoluer, et il est finalement décidé d'introduire l'idée de former les élèves à leur future citoyenneté future, l'école devenant un pilier de « l'éducation à la citoyenneté »[193].

154. Le 19 février 1992, l'apprentissage d'une seconde langue vivante est rendu possible dès la première et la seconde année du collège. La formation initiale et continue font également l'objet alors de modifications.

155. Le 28 septembre 1992 M. Jack Lang, ministre de l'Éducation Nationale et de la Culture présente son « Plan pour la lecture » à destination des élèves et enseignants et ce dès la maternelle, avec un budget de 10 millions de francs pour la création de bibliothèques et centres de documentation dans 20 départements.

156. Le 13 juillet 1995 est promulguée la loi n° 95-836, qui comprend un nouveau contrat pour l'école. Le 1er Septembre 1998, un « réseau d'écoles » est mis sur pied afin de soutenir les écoles rurales. Le 24 Septembre 1998, le rapport de Jean Ferrier, inspecteur

---

[188] M. FERNÁNDEZ, (2001), *Le socialisme, l'égalité dans l'éducation et la démocratie. L'expérience de Gonzalez et Mitterrand*. Madrid: Centre d'études, p. 24

[189] M. SEGRÉ, L. TANGUY, (1970), « Une nouvelle idéologie de l'enseignement », VII Congrès mondial de sociologie, Varna, 14-19 septembre, p. 6

[190] L. THANH KHOI, (1967), *L'industrie de l'enseignement,* Minuit, p 7

[191] A. PROST, (2004), Histoire général de l'enseignement et de l'éducation, T. IV, in *L'École et la famille dans une société en mutation,* Perrin, coll « Tempus », p. 143.

[192] P. MEIRIEU (1991), *Le Choix d'éduquer,* ESF éditeur, collection Pédagogie, réédition 2007, 198 p.

[193] V. ISAMBERT JAMATI, (1990), *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes,* Paris, p. 34

général de l'Éducation Nationale[194], met en exergue le caractère alarmant de la situation des élèves au sein de l'école primaire : 17% des élèves rencontrent des difficultés au niveau CE2, et pour y remédier il est proposé de renforcer l'évaluation des connaissances et d'instaurer un test avant le passage en sixième année[195].

157. Le 23 janvier 1999, Claude Allègre, ministre de l'Éducation nationale, rend publique une « Charte pour la construction de l'école du XXIe siècle »[196] qui prévoit de focaliser les programmes sur les compétences de lecture, écriture, arithmétique et langue. L'accent est également mis sur l'individualisation de l'assistance donnée aux enfants, la réalisation de changements dans les horaires scolaires, l'évolution de la profession d'enseignant dans les écoles, la mise en place d'équipes éducatives composée d'enseignants et d'intervenants externes, ainsi que d'aides pour les éducateurs. La réforme a été mise en œuvre dans 1800 écoles depuis février 1999[197].

158. En septembre 1999, la ministre de l'éducation scolaire, Ségolène Royal, proposa les objectifs suivants pour l'école maternelle : préparation des enfants à la rentrée en primaire, lutte contre les inégalités sociales, prévention de l'échec scolaire et de l'analphabétisme, acquisition du langage oral, apprentissage de la vie en société et relation spéciale avec les familles[198].

159. Le 20 juillet 2000[199], le ministre de l'Éducation Jack Lang a annoncé le renforcement de l'apprentissage d'une deuxième langue, l'établissement d'un diplôme d'Internet et d'informatique, et le développement de la formation des enseignants. Cette même année, le 15 novembre le premier plan pluriannuel de l'éducation nationale est présenté. De plus, afin de réduire les inégalités géographiques, le gouvernement de l'époque a créé 33.000 emplois répartis de la primaire à l'enseignement supérieur, et recruté en cinq ans 185.000 enseignants répartis de la maternelle jusqu'au niveau secondaire.

160. L'année suivante, ce même ministre a annoncé un plan de rénovation des instituts universitaires de formation des enseignants, qui comprend notamment la création d'un

---

[194] G. MIALERT, (2004), *Le plan Langevin-Wallon, Paris, 1997 ; CV. Allègre, F. Duber et P. Meirieu, Le rapport Langevin Wallon,* p. 12

[195] A. ROBERT, (1995) *Système éducatif et réformes. De 1944 á nos jours,* Nathan, rééd 1998, p. 7, J. F. MURACCIOLE, (1998), *Les enfants de la défaite. La résistance, l'éducation et la culture,* Paris, p.7.

[196] A. GARCÍA, (2003): *Les étudiants en France. Les défis et les rôles au cours de la dernière décennie.* (Thèse non éditée), p 34

[197] V. TROGER (1999), « D l'´éducation populaire á la formation professionnelle, l'action de Peuple et Culture », *Société Contemporaine.* No 35, p. 3

[198] O. GALLAND, (2004), *Sociologie de la jeunesse,* Armand Colin, 1991, rééd. 2004, p. 6

[199] J.L. AUDUC, (2001), *Le système éducatif Français.* Champigny-sur-Marne: le CNDP de l'Académie de Créteil, p.12.

comité chargé de superviser les concours, un programme de formation continue pour les jeunes enseignants dans leurs deux premières années d'exercice, pour un montant d'environ 60 millions de francs. De même, l'accès aux instituts des formateurs a été limité aux enseignants qui ont une expérience récente dans l'enseignement.

161. En mars 2001, le Haut Conseil d'évaluation de l'école considère que la politique de réduction de la taille des classes, menée jusqu'alors, a été inefficace dans la lutte contre le décrochage scolaire. Il propose d'expérimenter une plus forte réduction du nombre d'enfants, comprenant en particulier un regroupement des élèves les plus défavorisés[200].

162. Le 9 avril 2003, le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et la recherche, Luc Ferry a proposé une réforme relative aux cursus universitaires ainsi qu'à la formation théorique et pratique des futurs enseignants, qui répondrait dorénavant à la logique d'une formation professionnelle effectuée en alternance la deuxième année, et qui porterait à deux ans dans la période de formation des futurs enseignants[201]. Il a proposé également que l'enseignement dans ces Instituts universitaires de formation des maîtres (I.U.F.M.) soit assuré par des chercheurs universitaires et des enseignants responsables de cours, tant en première qu'en deuxième année. Il a relancé la formation continue en favorisant la création de masters professionnels délivrés par les universités et les écoles d'ingénieurs. Cette réforme a été considérée par le syndicat des enseignants comme rétrograde, et sa perspective a généré une mobilisation des enseignants en mai 2003[202].

163. En septembre 2003 Jean-Pierre Raffarin, Premier ministre, a mis en place un comité dont la mission était de tracer des pistes pour l'avenir de l'école, et d'envisager une révision de la loi d'orientation de 1989. Le 15 mars 2004, est promulguée la loi n° 2003-228 qui insiste sur la neutralité absolue de l'État en matière religieuse, en interdisant le port ostentatoire des signes manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, les collèges et les lycées.

164. Puis, en 2004[203] , est adoptée une nouvelle loi d'orientation destinée à mieux intégrer l'éducation dans les contextes de la mondialisation et de l'intégration européenne[204].

165. Le 12 octobre 2004, le rapport Thélot « pour la réussite des élèves »[205] propose plusieurs réformes, notamment[206] :

---

[200] M.F. GROSPIRON, M. KHERROUBI, A.D. ROBERT et A. VAN ZANTEN, (2002), *Quand l'école se mobilise. Les dynamiques professionnelles dans les établissements de la banlieue,* La Dispute, p. 18.

[201] M. FOURNIER, V. TROGER (coord), (2005), *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues,* Éditions Sciences Humaines., p. 22.

[202] V. TROGER (2003), *Histoire de l'enseignement technique,* L'Harmattan, rééd. 2003, p.134

[203] MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES (2007*), La France dans la Loupe, le système éducatif en France*, consulté en ligne www.ambafrancre-es.org, le 29 Janvier 2012, p. 14.

[204] J.C. RUANO-BORBALAN, (2005), *Histoire du système éducatif,* PUF, coll « Que sais-je », p. 54

- la scolarité obligatoire dès cinq ans.
- l'acquisition des compétences relevant d'un tronc commun comprenant les enseignements essentiels, notamment l'anglais dont l'apprentissage doit débuter au niveau CE2 et la pratique de l'informatique ; un apprentissage personnalisé ; trois cycles: l'apprentissage de base, l'approfondissement et la diversification, l'orientation à la fin de la « troisième » et la diversification dès la deuxième année dans les voies professionnelles, vers des études supérieures courtes ou vers des études supérieures longues.
- la création du statut de lycée professionnel.
- la redéfinition des missions et du statut de l'enseignement.
- la réforme des IUFM, de la politique de formation continue et de gestion des ressources humaines.
- l'évaluation des établissements et le soutien à la mixité sociale.
- l'élaboration d'un projet éducatif local impliquant divers partenaires éducatifs tels que les communes, les élus, les associations, les entreprises, les médias, les services médicaux et sociaux, la police et la justice.
- le contrat individuel de réussite éducative pour les élèves éprouvant des difficultés.

166. Au vu des préconisations de ce rapport, le Premier ministre Jean-Pierre Raffarin a présenté en janvier 2005 le nouveau projet de loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, finalement adopté le 23 avril 2005 et qui a donné lieu à la loi n° 2005-380 toujours en vigueur. Cette loi impose notamment l'acquisition d'un socle de connaissances et de compétences essentielles pour tous les enfants à la fin de leur scolarité obligatoire, qui comprend entre autres des compétences en français, mathématiques, dans une langue vivante dont l'enseignement doit être dispensé à partir du CE2, et des connaissances relatives aux nouvelles technologies et aux sciences de l'information[207].

167. La réforme prévoit un contrat de réussite éducative pour les élèves ayant des difficultés[208]. La loi prévoit que c'est le Conseil de classe qui décide si l'élève doit ou non redoubler. L'objectif de cette réforme est d'amener 80% des enfants à obtenir au moins un diplôme d'études secondaires, et 50% à obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur. De même, pour affirmer la liberté pédagogique des enseignants et permettre de restaurer leur

---

[205] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2009), Repères et références statiques sur les enseignements, la formation et la recherche, septembre 2009, p. 12

[206] J. R. CYTERMANN, (2009), *Le système éducatif en France, « Le cout de l'éducation »,* La documentation françaises, coll « Les notices », p. 12

[207] CAHIERS PÉDAGOGIQUES, (2009) *Le socle commun des connaissances et des compétences ».* Cahiers pédagogiques, No 476, octobre 2009, Sommaire du numéro, p. 14

[208] B. TOULEMONDE, *Le Système éducatif en France.* La Documentation française, p.23

autorité, les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) doivent être rattachés à des universités[209].

B. Les sources historiques en Colombie.

168. Pour la Colombie, la première étape commence dès l'indépendance de l'Amérique latine et se poursuit jusqu'au début des années 1960 ; débute alors une seconde étape, qui se poursuit jusqu'à la réforme de la décentralisation en 1986 ; c'est à partir de cette réforme que débute une troisième étape, toujours en cours actuellement.

a) Première étape.

169. Le devoir de l'État de fournir le service de l'éducation en Colombie a subi d'importantes évolutions à travers l'histoire. La première a eu lieu au cours du XIXème siècle et la moitié du XXème siècle[210].

170. Après les guerres d'indépendance en 1918, un régime républicain a été instauré en Colombie. En 1835, le Président Général Francisco de Paula Santander et le ministre de l'Éducation José Ignacio de Márquez[211] ont promu l'éducation comme un outil indispensable de la lutte contre l'ignorance. Les premières écoles ont été créées dans les régions suivantes: Mompox, Cartagena, Tunja et Popayán.

171. La Constitution de 1853 marque un certain âge d'or de l'éducation, puisqu'après avoir créé le système d'éducation publique, des enseignants ont été recrutés à l'extérieur afin d'assurer son fonctionnement. Ce système a perduré jusqu'en 1885[212].

172. Puis en 1875, avec le Président Tomás Cipriano de Mosquera, les jésuites ont été expulsés de Colombie[213]. En 1886, la participation de l'église catholique à l'éducation a été

[209] J. SIMON, J.R. CYTERMANN, A. PERRRITAZ, (2008), *Organisation et gestion de l'Éducation nationale,* Paris, éd. Berger Levrault, p. 54

[210] L.A. BOHORQUEZ CASALLAS, (1956), *La evolución educativa en Colombia,* Bogotá: Cultural Colombiana, 234 p.

[211] J.M. RODRÍGUEZ ROJAS, « Historia de la educación en Colombia », in *Revista Universidad de Antioquia,* Medellín, vol 1-2, p. 1954-1955.

[212] L. A. CHAVEZ, (1946), *Rumbos de la pedagogía colombiana.* Bogotá: Ed. Pax, p. 32

[213] J. HOENISBERG (1953), *Las fronteras de los partidos en Colombia. Historia y comentarios de la legislación escolar en la república desde 1821 hasta el 13 de junio de 1953.* Bogotá, p. 43.

rétablie[214], sous la forme de cours obligatoires de religion. En 1899, avec le début de la guerre des Mille Jours, beaucoup d'enfants quittent l'école[215].

173. Cette première étape est alors caractérisée par un faible taux de scolarisation[216], des enseignants en nombre insuffisant et d'ailleurs peu ou pas préparés à exercer leur profession, un taux élevé d'analphabétisme, la faible considération des autorités publiques pour l'éducation et les investissements pourtant nécessaires en ce domaine, ainsi que l'influence sur les programmes de l'église catholique, la prépondérance de l'enseignement privé et une oscillation entre politiques d'éducation centralisées et décentralisées[217].

174. L'éducation en Colombie au cours du XIXème siècle est un domaine de tensions entre les courants « moderniste » et « modernisateur », ce dernier étant le fait des élites progressistes dont les idées étaient en tout état de cause impossibles à mettre en œuvre. La réforme constitutionnelle de 1836 est un succès pour le courant « modernisateur », le général Santander reconnaissant à travers elle la liberté académique, et permettant la sécularisation de l'éducation[218].

175. Le modernisme a eu son heure de gloire tout au long de la période 1883-1960 mais paradoxalement, en pratique, les traditions féodales ont été préservées dans la mesure où ont subsisté de très substantielles discriminations suivant les classes sociales d'origine des élèves (créoles espagnols, métis, indiens, noirs, agriculteurs, fonctionnaires de l'État), du fait notamment de l'état peu développé des structures économiques de ce temps : une économie essentiellement agraire, bourgeoise et prolétaire, une industrie seulement naissante, n'ont guère contribué à un développement économique, social et culturel harmonieux[219]. Les politiques sociales qui ont alors été mises en œuvre[220] ont toutes subi des échecs : l'éducation en particulier était plus un vaste projet de l'État qu'une authentique politique publique, ce qui explique que le sujet ait alors été abordé d'une manière très centralisée et concentrée, au sein du Ministère de l'Éducation Nationale, et qu'aucun mécanisme n'ait permis la participation de la société civile à cet égard[221].

---

[214] J. M. PACHECO, *Los Jesuitas en Colombia,* 233p.

[215] A. CACUA PRADA, (1997), *Historia de la educación en Colombia.* Bogotá, Academia Colombia de Historia. Colección Biblioteca de Historia Nacional, p. 134 et ss.

[216] R. FERNANDEZ HEREZ (2004), L*'éducation au XIXe siècle*, bibliothèque numérique des Andes*,* Lima-Perú, p. 25, consulté en ligne www.comunidadandina.org.

[217] I. LE BOT (1979), *Educación e ideología en Colombia.* Medellín: La Carreta, p. 12 et ss.

[218] M. VOVELLE (1985), *Ideología y mentalidades.* Barcelona: Ariel, p. 12.

[219] F. GONZÁLEZ, (1978), *Educación y Estado en la historia de Colombia.* Bogotá: CINEP, p 7 et ss

[220] C. VERA Y a. molano (1982), *Evolución de la política educativa en el siglo XX,* Bogotá: CIUP, p. 56.

[221] M. HERRERA, y C. LOW (1994), *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior: una historia reciente y olvidada.* Bogotá: UPN (investigación apoyada por Colciencias), p. 67 et ss

176. Le gouvernement régional n'avait aucun pouvoir de décision en la matière, et le rôle des enseignants se bornait à enseigner les éléments de programmes sous influence religieuse. En effet, l'enseignement était surtout dispensé par une Église maîtresse du secteur, et qui excluait donc toute conception de laïcité dans l'éducation. C'est ainsi que l'Église a réussi à conserver une forte influence sur l'éducation tout au long des XIXème et XXème siècles[222].

177. L'éducation était considérée comme une tâche essentiellement familiale et communautaire, ce qui est typique des sociétés agraires. Bien que cette période ait connu un processus actif d'expansion de l'école primaire, le taux de scolarisation était encore très réduit : la scolarité des enfants s'effectuait généralement sur une période de deux ou trois ans, en particulier dans les zones rurales[223].

178. En 1940, la Colombie était encore un pays agraire, dont plus de 70% de la population était située dans les zones rurales. En 1945, il n'y avait que 53.000 étudiants inscrits dans l'enseignement secondaire et 680.000 en primaire, tandis que plus de la moitié de la population était analphabète[224]. Les médias étaient essentiellement la presse écrite et la radio, mais ils n'atteignaient qu'une fraction très limitée de la population étant donné l'importance de l'analphabétisme et le faible niveau d'électrification du monde rural (c'est seulement dans les années 1950 que s'est opérée la « révolution du transistor »)[225].

179. Dans ces conditions de développement, l'éducation relevait surtout de la famille et des communautés, qui initiaient les enfants et les jeunes gens à la culture locale et les préparaient au travail qui leur était destiné : les codes de la communication, les rôles sociaux et les compétences nécessaires à l'insertion professionnelle s'apprenaient dans un contexte très circonscrit localement. En ce sens, l'éducation[226] n'était pas une mission de l'école ou de l'État, mais du groupe familial et des organisations communautaires émergentes, qui assuraient la continuité et la survie de leurs membres d'une manière foncièrement semblable à celle qui avait prévalu des milliers d'années durant – en particulier durant le Moyen-âge - dans toutes les sociétés du monde.

180. Ces phénomènes anthropologiques[227] ont été marqués par un certain nombre de pactes sociaux implicites importants, issus d'héritages culturels et destinés à garantir un

[222] J. M. PACHECO, *Los jesuitas en Colombia,* 234 p.

[223] A. HELG, (1987), «La educación en Colombia 1918-1957 » y « La educación en Colombia: 1958-1980". *En: La Nueva Historia de Colombia. Bogotá: Planeta,* p. 14

[224] J. JARAMILLO URIBE (1989), *Educación durante los gobiernos liberales 1936-1946.* Bogotá: Planeta. Colección Nueva Historia de Colombia, T. IV, p 87-110.

[225] A. HELG, (1987*) La educación en Colombia,* 1918-1957, Bogotá, CEREC, 256 p.

[226] O.L. ZULUAGA, (1987), *Pedagogía e historia.* Bogotá Foro Nacional por Colombia, p. 15 et ss.

[227] A. MARTÍNEZ B. (1990), « Una mirada arqueológica de la pedagogía". En *Pedagogía y saberes,* No 1, Bogotá: Facultad de Educación UPN, p 7-13

haut niveau de cohérence de la société, en codifiant les divers rites d'initiation et de passage, la définition des rôles sexuels et l'apprentissage intergénérationnel, et ce sur les aspects de la vie affective et la santé reproductive[228]. Ainsi, de fortes identités locales sont nées dans les communautés agricoles, artisanales, de pêche, etc. Également, celles-ci ont défini des modèles particuliers – à base essentiellement familiale – dans les domaines du commerce, de la construction de logements, des traditions et des célébrations collectives[229].

181. L'apprentissage formel qu'introduit l'école primaire à partir du début de XIXème siècle vise principalement l'acquisition de compétences littéraires et mathématiques, ainsi que l'apprentissage de la géographie, de l'histoire nationale, de la catéchèse, du civisme, de l'éthique et de quelques notions très générales de sciences naturelles[230]. Progressivement, tout au long du XXème siècle, les communautés rurales ont manifesté un intérêt accru pour ce type d'enseignement, offrant en conséquence aux nouvelles générations de meilleures chances d'y accéder. Évidemment, cette novation dans le domaine de l'enseignement primaire n'a pas menacé l'identité culturelle des communautés ; au contraire, elle leur a conféré un intérêt d'autant plus accru que la société commençait à s'ouvrir et à se déplacer vers les centres urbains[231].

b) Deuxième étape.

182. Depuis 1950, le pays a commencé à évoluer d'une façon accélérée vers des structures démographiques et productives nouvelles[232]. Entre 1940 et 1965, la population totale est passée de 8,6 à 17 millions d'habitants, ce qui a complètement transformé la structure démographique: alors que sur la période la population rurale augmentait de 35%, la population urbaine augmentait de 500%[233].

183. Parallèlement au processus d'urbanisation rapide, le pays s'est tout aussi rapidement doté de moyens modernes de communication, d'abord avec l'introduction de la radio à transistor (qui s'est largement diffusé dans les campagnes), puis avec la télévision à la fin des années 1950 (qui s'est en quelques années répandue dans chaque maison ou presque,

---

[228] M. FOUCAULT, (1982), *La arqueología del saber.* México: Siglo XXI Editores, 12ª edición, 267 p.

[229] C. GUTIERREZ DE PINEDA, (1975) *Structure, fonction et l'évolution de la famille en Colombie.* (2 vol.), Bogotá, Ascofame, p. 16 et ss

[230] A. MARTÍNEZ, J. O CASTRO, C. NOGUERA (1997), *Educación, poder moral y modernización (1911.1961).* Santa Fe de Bogotá: Fundación Social, p. 27 et ss

[231] G. HERNANDEZ DE ALBA (compilador). *Documentos para la Historia de la Educación en Colombia.* Bogotá: Patronato Colombiano de Artes y Ciencias, Ed. Kelly: T. I (1540-1653); T a T. VII (1804-1809).

[232] M. T. RAMIREZ, J.P. TELLEZ (2006), *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX,* p. 34, site web www.banrepublica.gov.co.

[233] C. VERA y A. MOLANO, (1982), *Evolución de la política educativa en el siglo XX,* Bogotá: CIUP, p. 12 et ss

quel que soit le niveau social de ses habitants). Simultanément, se sont développé la diffusion de magazines toujours mieux illustrés, les réseaux de télécommunications et la téléphonie, la distribution de films, et les supports publicitaires entre autres[234].

184. L'éducation est alors devenue une réelle priorité dans les politiques gouvernementales[235]. L'urbanisation croissante du pays et la migration des paysans vers les grandes villes, en effet, a généré des problèmes: les familles qui s'installent alors en ville sont pauvres et surtout démunies des capacités nécessaires pour s'intégrer à la vie productive d'une société bouleversée par le processus d'industrialisation, et requière en conséquence des habitudes de travail très différentes de celles qu'elles connaissent.

185. C'est pour cela que l'école vient alors à être conçue comme l'outil par excellence de la civilisation et la modernisation. Il est essentiel que les enfants acquièrent les compétences nécessaires pour participer à la nouvelle vie sociale et productive qui caractérise alors la ville par rapport aux campagnes. Tout au long des années 1960, le processus scolaire se voit assigné l'objectif de faire évoluer en un sens adéquat les habitudes de la population[236], et les manuels de savoir-vivre jouent un rôle décisif à cet effet[237].

186. Les changements soudains du niveau de vie liés à l'urbanisation de la société ont imposé de nouveaux comportements dans le savoir-vivre[238]. Connus en Occident depuis le XVIème siècle, les manuels consacrés aux bonnes manières ont prospéré au XXème siècle en Amérique Latine. En augmentant leurs richesses et en stimulant le commerce avec les pays européens vers le milieu du XXème siècle, les classes supérieures ont commencé à améliorer leurs manières. Beaucoup était à apprendre compte tenu de la multiplication et de la diversification des produits de consommation dans le domaine de la vaisselle, de la cuisine, de la mode, des vêtements, des meubles, de la décoration et même du goût, ce qui a fait évoluer les comportements et les habitudes. Plusieurs manuels français de bienséance ont été traduits- la France étant la référence incontournable du monde «civilisé» en la matière - et certaines personnalités locales, représentant en général les couches sociales les

[234] J. O. CASTRO V. (2009), *Historia de la educación y la pedagogía.* Sociedad Colombia de Pedagogía, p. 89

[235] Cfr. A. MARTÍNEZ y F. ANGULO (1997), *Educación, poder moral y modernización (1962-1992).* Santa Fe de Bogotá: Fundación Social, p. 156; M. T. RAMÍREZ, J. P. TELLEZ, (2006), *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX.* Bogotá: Banco de la República, p. 78

[236] F. MORENO (1982), *La planeación educativa durante el Frente Nacional. Aportes para su análisis e historia.* Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones, p. 123 et ss

[237] A.MOLANO y C. VERA, (1982), *Evolución de la política educativa durante el siglo XX.* Universidad Pedagógica Nacional, Centro de investigaciones, Bogotá, p. 48 et ss.

[238] BOHORQUES CASALLAS, L. A (1956), *La evolución educativa en Colombia.* Bogotá. Cultural Colombiana, p. 47

plus aisées, n'ont pas hésité en ce domaine à puiser leur inspiration dans le savoir-faire européen[239].

187. C'est de cette manière que s'est alors poursuivi le processus de civilisation en Colombie, avec une force particulière dans le département d'Antioquia qui depuis les années 1930 a été à la pointe du processus de scolarisation puis de la modernisation économique[240]. La ville de Medellin a cessé d'être une petite ville pour devenir un centre de fabrication des tissus, et elle a attiré des travailleurs issus des localités proches, ainsi que de riches citadins ou des étudiants envoyés par leurs familles à l'École des Mines ou à l'Université d'Antioquia. Plus que leur situation socio-économique, les bonnes manières étaient pour eux la marque des gens distingués : celles-ci constituaient un moyen d'amélioration du statut social. À juste titre, Carrasquilla a dit dans son roman « Grandesse »[241] : *« plus précieux que la famille, plus encore que l'argent, étaient la bonne mesure, le bon goût, et les bonnes manières ».* Les citadins ont ainsi fait prospérer les manuels et codes de bienséance, les manuels d'économie domestique, la puériculture, la santé et la tempérance.

188. L'État s'est trouvé alors confronté au besoin d'agrandir les écoles et les universités pour s'adapter aux nouveaux défis posés par l'industrialisation et le développement des secteurs économiques modernes: banque, grand commerce, services publics, *etc*. En Colombie, comme dans d'autres pays voisins de l'Amérique latine, l'éducation devient une priorité, non seulement pour son rôle dans le développement, mais comme moyen de consolider le système démocratique. Bien que l'ordre politique se caractérise par son fort centralisme présidentiel, il est nécessaire pour lui de pouvoir s'appuyer sur une classe dirigeante qui, au-delà des grands centres urbains, puisse assumer les responsabilités gouvernementales et locales, ce qui exige des personnes concernées qu'elles aient un niveau minimal d'éducation de base[242].

189. Ainsi l'éducation[243], d'un devoir qui pèse d'abord et avant tout sur les familles et les communautés, tend à devenir un devoir de l'État qui impose à celui-ci un contrôle quasi-exclusif sur le système scolaire public. Les nouvelles obligations législatives qui voient le jour à cet égard, les traités des droits humains de l'ONU, exigent partout des gouvernements qu'ils intensifient leurs efforts en vue de faciliter l'accès du public aux services d'éducation. Jusque dans les années 1970, l'offre éducative connaît des

---

[239] A. HELG (1989), La educación en Colombia 1958-1980, En : A. Tirado (editor). Nueva Historia de Colombia. Tomo IV. Editorial Planeta, p. 119 et ss

[240] I. LEBOT (1972), *Elementos para la historia de la Educación en Colombia, en el siglo XX.* DANE Boletín Mensual de Estadísticas No 249, abril, pp 135-141.

[241] T. CARRASQUILLA, (2006) L*a grandeza*, editorial Bedout ,reedición Medellín, 1910, p. 14

[242] I. LEBOT (1985), *Educación e ideología en Colombia.* Editorial la Carreta, Medellín-Colombia, p. 4 et ss

[243] J. O. MELO, (2012), *La Colombie dans le XXe siècle, une centaine d'années de changement*, les textes sur l'histoire, p. 7 et ss

modifications apportées en ordre plus ou moins dispersé, sans beaucoup de planification[244]. Le gouvernement central et les gouvernements provinciaux sont obligés de pourvoir au développement des infrastructures, à la nomination des enseignants et à la création des universités publiques nécessaires pour satisfaire la demande croissante de la population en matière d'éducation[245]

190. Ce premier processus culmine au milieu des années 1970 avec la loi de nationalisation de l'enseignement public. À cet égard, les communautés ont joué un rôle décisif, en réclamant sans relâche auprès des gouvernants l'ouverture de nouvelles écoles et de nouveaux collèges placé(e)s sous l'autorité exclusive de l'État[246]. Il en résulte un processus de modernisation éducative relativement rapide dès cette époque, marqué par l'introduction de méthodes pédagogiques et de programmes standard dans la région. Les organismes internationaux exigent des mécanismes de suivi et d'évaluation, et les fonctionnaires participent à des diverses missions à l'étranger. Commence à se former un groupe d'experts spécialistes de l'éducation nationale, formés surtout à l'étranger.

191. C'est ainsi qu'entre 1950 et 1980, soit en trente ans, la perception de l'éducation publique connaît des changements majeurs : d'une ressource précieuse pour la promotion sociale ou la préservation des privilèges, elle devient un instrument essentiel au progrès économique dans la région[247].

192. C'est cette évolution qui explique le développement de l'enseignement privé dans les zones urbaines, où sont concentrés les groupes de pouvoir économique et politique, sur la base de la liberté fondamentale de l'enseignement, vue autant comme un moyen de progrès économique que comme moyen du développement du sujet individuel et social[248].

193. Dans les années 1980, l'État n'est plus vu comme le fournisseur d'un service souhaité pour le bon fonctionnement de la société, mais surtout comme le garant d'un droit fondamental et inaliénable. De plus, l'école commence à être perçue d'une nouvelle manière. En effet, la question de l'éducation de la petite enfance prend un nouveau sens, et la possibilité d'accès à l'éducation doit être accompagnée par des stratégies visant à assurer la qualité de cette éducation et la continuité de la fréquentation scolaire des élèves. Peu à peu de nouvelles exigences sont imposées aux établissements d'enseignement, qui sont

[244] J. NIÑO (1988), Reforma educativa y proyecto nacional educativo. La educación durante el gobierno de la gente 1994-1998. Ministerio de Educación Nacional, p. 145

[245] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Y DNP (1971), *Estrategias y mecanismos para la ejecución de la política educativa.* Documento DNP 728 URH-DE, p. 6 et ss

[246] R. PARRA (1977), « La expansión de la escolaridad en Colombia », documento CEDE No 037, p. 24.

[247] Cfr. J. HOENINS ERG, (1953), *Las fronteras de los partidos en Colombia. Historia y comentarios de la legislación escolar en la república desde 1821hasta el 13 de junio de 1953.* Bogotá, p. 16 et ss.; J. M. RODRÍGUEZ ROJAS, "Historia de la educación en Colombia", en *Revista de la Universidad de Antioquía,* vol 1-2 1954-55, Medellín. P. 43

[248] L. A. CHAVEZ, (1946), *Rumbos de la pedagogía colombiana.* Bogotá: Ed Pax. P. 45

censés être la pépinière de la coexistence effective et de la citoyenneté, et dont les programmes doivent inclure aussi bien les sciences que la technologie et l'art[249].

194. Cependant, bien que l'éducation progresse pendant cette décennie, le débat public sur la politique d'éducation est inexistant[250]. Le système d'éducation reproduit la fragmentation sociale alors existante : l'éducation publique est fournie par l'État pour les communautés les plus pauvres et les plus isolées, et coexiste avec un très vaste système d'éducation privée qui exige des frais de scolarité exorbitants, en particulier dans les capitales du département où se trouvent les pôles de développement industriels. Pour les personnes ayant plus de ressources, un cursus scolaire destiné à les mener à l'université est prévu, tandis que l'enseignement technique est destiné aux jeunes défavorisés en vue de les préparer au marché du travail mais ne leur donne guère l'opportunité de poursuivre des études avancés.

195. Il est à noter que cette forme d'éducation technique et classique n'est pas soumise au débat public ou à une analyse dans les médias. Les seules informations qui apparaissent dans les journaux nationaux se réfèrent aux conflits de l'époque entre les enseignants et le gouvernement au sujet des salaires des premiers, à la crise des universités, ou ne font que rendre compte des réalisations concrètes des gouvernements[251]. En effet, la centralisation des questions de l'éducation dans le giron des ministres de l'éducation réduit la discussion aux problèmes concernant les confrontations constantes entre le gouvernement et les associations syndicales d'enseignants, au sujet des salaires, de la rémunération, des horaires, des heures de travail, des avantages, *etc*.

196. Parallèlement, des conflits se produisent entre les gouvernements et les associations d'écoles et de collèges privé(e)s sur des questions relatives au contrôle de la scolarité, à la création et à l'approbation de nouveaux établissements scolaires. Les universités connaissent un sort similaire, variable toutefois selon les intérêts spécifiques des universités publiques et privées.

197. Il en résulte un modèle mixte de politique de développement de l'éducation, nécessitant l'accord des grands groupes d'intérêts privés et de l'État, dans lequel l'opinion publique ne compte pas. Ni les employeurs, ni les familles, ni les organisations de la société civile, ne sont impliquées dans la détermination des grandes orientations de l'éducation. Le Congrès ne légifère qu'en vue d'entériner des accords conclus entre le ministre de l'Éducation[252] et le secteur privé au sujet des réformes à mettre en œuvre dans le domaine

[249] L. A.BOHORQUEZ CASALLAS, (1956), *La evolución educativa en Colombia.* Bogotá: Cultural Colombiana, p. 7

[250] S. KALMANOVITZ (2007), L*'éducation au XXe siècle*, p. 18 et ss., site web www.salomonkalmanovitz.com.

[251] M. URRUTIA (1976). La educación y la economía colombiana. *Revista del Banco de la República.* Bogotá, p 29

[252] J. NIÑO (1998). "Reforma educativa y proyecto nacional educativo". *La educación durante el gobierno de la gente, 1994-1998.* Ministerio de Educación Nacional, p 34 et ss

de l'éducation, et ces dernières ne deviennent effectives que grâce aux règlements préparés par les services spécialisés du ministère d'éducation, sans que ceux-ci manifestent d'ailleurs un grand souci pour assurer la cohérence du droit de l'éducation. Durant les années 1980, les allocations budgétaires du gouvernement ont de surcroît été surtout fonction de la capacité du ministre d'influer sur les décisions, lesquelles ont été plus motivées par le souci d'éviter des conflits dont le coût politique aurait pu être trop élevé, que pour assurer la réalisation de plans à long terme.

198. Il est fort possible que ces caractéristiques de l'évolution des politiques d'éducation colombienne, au cours de la décennie en question, soient similaires à celles d'autres pays.

c) Troisième étape.

199. La troisième étape du devoir de l'État d'assurer le service public de l'éducation commence en 1986[253], avec le début du processus de décentralisation du secteur éducatif qui constitue un aspect particulier d'une réforme de la décentralisation qui donne aux collectivités territoriales une autonomie politique et administrative majeure. Par la voie législative, le Congrès a alors retenu le principe de l'élection populaire de maires et procédé à des transferts de compétences de l'État central vers les collectivités. L'éducation a alors tendu à être organisée de manière décentralisée, ce qui a permis de rendre les établissements scolaires plus accessibles, d'autant plus que les gouvernements de l'époque ont développé une politique volontariste tendant à accroître le nombre des inscriptions dans les écoles primaires (afin de retrouver une dynamique que les années 1960 avaient vu disparaître) ainsi que dans les établissements d'enseignement secondaire.

200. La loi n° 12 de 1987 a donné aux collectivités locales les compétences nécessaires afin de pourvoir à la construction et à l'entretien des infrastructures éducatives, qui étaient jusque-là attribuées à l'Institut Colombien des Constructions scolaires. En 1988, la loi n° 24 a restructuré le ministère de l'Éducation Nationale pour faire face aux défis de la décentralisation, et a donné auxdites collectivités les compétences nécessaires pour nommer et gérer le personnel enseignant[254]. De plus, elle a restructuré les Fonds d'Éducation Régionaux et les Comités de carrière,[255] et elle a transféré aux départements et municipalités les compétences nécessaires en vue d'administrer les établissements d'éducation primaires et secondaires[256].

---

[253] A. SARMIENTO y B. CARO (1997), "El avance de la educación en Colombia, lento, insuficiente e inequitativo. *Revista Planeación y Desarrollo,* Volumen 28, No 1, p. 7

[254] RODRIGUEZ ROJAS, J. M (1954), *Historia de la educación en Colombia", en* Revista Universidad de Antioquia, vol. 1-2 1954-55 Medellín, 234 p.

[255] C. VERGARA Y M. SIMPSON (2001), *Evaluación de la descentralización municipal en Colombia.* Estudio general sobre los antecedentes, diseño, avances y resultados generales del proceso de descentralización territorial en el Sector educativo. Archivos de Macroeconomía Departamento Nacional de Planeación No 168, p. 25

[256] J. B. FONSECA (2004), *Legislación para la educación 1999-2004.* Tomo II. Bogotá, D.C., Colombia, p. 4 et ss.

201. Cette évolution s'est trouvée confortée par la nouvelle Constitution Politique de 1991 dans la mesure où celle-ci traduit la nouvelle perception sociale de l'éducation comme droit fondamental et progressif, qui se développait alors sous l'influence du contexte international. En toile de fond de ce changement, se trouve en effet la session de 1989 au cours de laquelle l'Assemblée générale des Nations Unies a unanimement adopté la Convention relative aux droits de l'enfant, qui comporte des dispositions applicables à la population mondiale de moins de 18 ans et relatives à quatre grands thèmes: la survie, le développement, la protection et la participation des enfants.

202. C'est ainsi que la Constitution de 1991 consacre le droit à l'éducation comme un droit fondamental et en même temps un droit progressif, auquel correspondent des obligations particulièrement claires pour l'État. Le droit à l'éducation acquière donc une importante dimension constitutionnelle, le « bloc de constitutionnalité » incluant en Colombie - outre le texte constitutionnel - la jurisprudence unifiée de la Cour constitutionnelle, les traités internationaux et les autres conventions internationales relatives aux droits de l'homme.

203. Parmi les règles adoptées dans la nouvelle charte politique, figure l'éducation conçue comme un droit pour les enfants, issu en particulier de la Convention sur les droits des enfants, et qui se trouve conforté par la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et le plan d'action de l'UNESCO pour éradiquer l'analphabétisme (qui fixe un cadre d'action en vue de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux).

204. Il importe de souligner qu'en 1991, l'Assemblée Constituante devait répondre au défi de concevoir un projet politique pédagogique susceptible de permettre la formation de citoyens indépendants et autonomes, capables d'affronter la vie avec liberté et responsabilité à l'aide de nouveaux instruments démocratiques tels que leur participation à la construction du projet d'éducation national.

205. Les constituants ont relevé le défi, en concrétisant une nouvelle conception de la participation démocratique, un autre modèle d'organisation étatique et un système de décentralisation qui n'existaient pas auparavant.

206. Dans le contexte de la nouvelle Constitution, la loi n° 60 de 1993 a défini les compétences et les fonctions des trois niveaux de l'État dans les secteurs de l'éducation, de la santé et a redistribué les dotations budgétaires nationales[257].

207. Postérieurement, la loi n° 115 de 1994 – dite loi général de l'éducation[258] - a établi les principes relatifs à la direction, l'administration et le financement du système éducatif,

---

[257] A. MONTENEGRO (1995), "An incomplete educational reform : The case of Colombia" *The World Bank, HCO Working Papers*, p. 60

[258] A. VILLANUEVA TORREGROZA (2004), *Ley General de Educación- articulación con la Ley 715.* Bogotá. 123 p.

et donné un majeur rôle aux départements dans la gestion des ressources à travers les Fonds Éducatifs Régionaux et en créant des schémas d'évaluation de la qualité[259]. Le décret n° 1860 de 1994 est venu préciser les modalités d'application de cette loi en ce qui concerne le processus pédagogique et l'organisation de l'institution éducative.

208. En 1995, le décret n° 1719 est venu détailler la procédure de préparation et d'adoption du Plan décennal de développement éducatif 1996-2005, qui a été présenté au début de l'année 1996.

209. À la fin du XXème siècle, la décentralisation du système éducatif avait beaucoup progressé, même si elle s'est heurtée à de nombreux problèmes d'origine législative ou liés à la mise en œuvre de la loi[260]. Le processus de décentralisation[261] s'est ainsi déroulé dans un désordre et une incohérence dus à la répétition ou à l'incohérence des normes juridiques[262], à un manque d'efficacité dans le fonctionnement des services et au caractère à maints égards inéquitable de la répartition des ressources.

210. De plus, la répartition des compétences entre les départements et les autres collectivités locales, en matière éducative, a posé de nombreux problèmes.

211. Dans la première décennie du XXIème siècle, des efforts ont été effectués en vue d'améliorer l'accessibilité et la qualité du service public de l'éducation, avec l'appui des organismes internationaux. C'est ainsi qu'en 2001, un ambitieux programme a été conçu en ce sens pour l'éducation secondaire, en vue de favoriser la réussite académique des étudiants pauvres, et ce avec le soutien financier de la Banque Mondiale[263]. D'autres programmes ont par ailleurs été définis, tels que celui relatif à la concession de collèges à Bogotá et dont l'objectif était de mieux intégrer le secteur éducatif privé à l'accomplissement du service publique de l'éducation, ou encore les programmes « Familles en action » destinés à lutter contre l'abandon scolaire.[264]

---

[259] P. V. OBANDO, (2005), *La educación colombiana en el siglo XXI,* Revista RBEC No 8, pág. 33 y ss.

[260] A. ROMERO (1978), "A propósito de la descentralización administrativa en educación". *Revista Colombiana de educación.* Centro de investigaciones Universidad Pedagógica Nacional, No 2. Bogotá, p. 83; J. TORRES y H. DUQUE (1994), "El proceso de la descentralización educativa en Colombia. *Revista Colombiana de la educación* No 29. Bogotá, p. 12

[261] J. DUARTE (2003), *Educación Pública y Clientelismo en Colombia,* Clío Editorial Universidad de Antioquia, Medellín, p. 41

[262] C. VERGARA Y M. SIMPSON (2001), *Evaluación de la descentralización municipal en Colombia.* Estudio general sobre los antecedentes, diseño, avances y resultados generales del proceso de descentralización territorial en el Sector educativo. Archivos de Macroeconomía Departamento Nacional de Planeación No 168, p.17

[263] J. ANGRIST, E. BETTINGER, E. BLOOM, E KING, M KREMER (2001). Vouchers for private schooling in Colombia: evidence from a randomized natural experiment. National Bureau of Economic Research, Working, p. 83-84.

[264] A. MONTENEGRO Y C. RIVAS (2005), *Las piezas del rompecabezas. Desigualdad, pobreza y crecimiento.* Taurus- Pensamiento. Bogotá, 276 p.

212. L'augmentation des ressources consacrées à l'éducation a permis de poursuivre les améliorations en termes d'accessibilité du service, ce qui a permis aux taux de scolarisation de passer de 103 en 1986 à 114,1 en 2006. Le gouvernement du Président Gaviria a fait de l'éducation une priorité dans son Plan de développement « La révolution pacifique », de sorte que l'accessibilité de l'éducation s'en est trouvée améliorée aussi bien dans les zones urbaines que dans les zones rurales. Le taux d'analphabétisme est passé de 15,8% dans les années 1990 à 8,3% dans la première décennie de ce siècle.

213. Si des efforts ont été effectués pour améliorer la relation élève-professeur aux niveaux primaire et secondaire, les indicateurs de compétences témoignent de la mauvaise qualité persistante et même accrue de l'éducation publique. Les indicateurs « Saber » montrent que les élèves des écoles primaires ont des compétences inferieures à celles qu'ils auraient dû acquérir à leur âge, et les indicateurs « ICFES » montrent que cette diminution de qualité touche aussi l'éducation secondaire. Il s'avère que ces problèmes sont plus aigus dans les régions isolées, sur les côtes Pacifique et Atlantique, ainsi que dans le secteur rural. Le défi pour cette décennie est de réussir à garantir à tous les enfants, jusqu'à l'âge de neuf ans, l'accès au système scolaire et à au moins un degré de préscolaire.

214. En ce qui concerne l'évolution de la politique publique d'éducation et sa conception participative, il importe de souligner que les acteurs sociaux autres que les organismes internationaux de l'ONU - tels que le syndicat des éducateurs FECODE[265], qui souffre malheureusement de faiblesses structurelles – ont réussi à faire entendre leur voix quant à cette politique. Ils ont réussi à générer certains espaces et certaines possibilités de participation, qui leur ont donné une voix dans l'élaboration de la politique publique d'éducation[266]. Cependant, le FECODE a été parfois considéré comme un simple concurrent du gouvernement sur ces questions, et jugé plus impliqué dans la défense des intérêts salariaux de ses membres que dans les autres aspects de la politique publique d'éducation.

215. Un exemple peut être donné à propos de la discussion du premier plan décennal pour l'éducation de 1999. Plusieurs questions-clés de l'éducation ont été délibérées telles que l'ethno-éducation ou l'éducation aux droits de l'homme, mais elles n'ont finalement pas été incluses dans la politique publique d'éducation, le gouvernement refusant de les inscrire au sein des programmes et, plus encore, de prévoir de nouvelles discussions à ce sujet.

216. Cette décennie voit émerger une dimension pédagogique au sein des mouvements syndicaux colombiens, pour exiger en particulier la professionnalisation des enseignants. C'est en 2001 que survient la grève plus importante qu'aient jamais engagé les enseignants, à l'appel du syndicat de l'éducation, pour protester contre le projet de réforme

---

[265] F. CAJIAO (2004), La concertación de la educación en Colombia, *Revista Iberoamericana de Educación* No 34.

[266] N. HERÁNDEZ GUEVARA, (2007), *Participación e incidencia de la sociedad civil en políticas públicas educativas: el caso colombiano.* Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, E-booK libros FLAPE, p. 92

constitutionnelle et législative n° 012 qui visait à réduire les transferts dont bénéficiaient jusqu'alors les autorités locales pour investir dans l'éducation, mais l'union des éducateurs n'a pas été suivie par le gouvernement et le Congrès. Depuis ce jour, le FECODE a changé de tactique : il a commencé à mener des actions participatives en vue d'influencer la conception de la politique publique de l'éducation[267]. Les enseignants ont alors commencé à se comporter comme des défenseurs de la démocratie et des droits de l'homme, et sont ainsi devenus les premiers promoteurs de la participation de la communauté éducative à l'élaboration des politiques publiques en la matière[268].

217. C'est ainsi que les enseignants ont commencé à nouer des alliances avec d'autres syndicats, d'autres groupes de la société civile[269] et d'autres mouvements sociaux. C'est ainsi qu'en 2003 ils ont mené la mobilisation sociale et la campagne d'éducation pour le droit à l'éducation, mis en place des événements destinés à favoriser le débat et les propositions des citoyens, ce qui a contribué à certaines améliorations de la politique d'éducation. Ils ont également mis à profit les partenariats existants, tels que celui qui lie la Colombie l'ONU : ils ont ainsi invité le Rapporteur spécial pour l'éducation à se rendre compte par lui-même de la situation, et dans son rapport celui-ci a appuyé les plaintes et les propositions du FECODE. Du même, ils ont tiré profit des actions menées par des entrepreneurs liés au secteur éducatif, telles que le projet « l'éducation pour tous »[270]parrainé par la Fondation Corona, qui avait témoigné de son intérêt accru pour la politique éducative en menant des enquêtes et en engageant des consultations à ce sujet auprès des citoyens. Ses propositions ont été incorporées dans « l'Agenda Citoyen de l'éducation ».

218. Certains progrès ont ainsi été accomplis vers un système éducatif qui permettrait de réduire les exclusions, parce qu'en fait la société civile s'est mobilisée avec succès dans différentes actions[271]. La société civile et les mouvements sociaux ont échangé à propos discours du gouvernement, ils y ont répondu et ont ainsi obtenu d'importants changements importants dans l'action politique qui ont été appuyés, quelques années plus tard, par le Rapporteur spécial des Nations unies pour l'éducation : celui-ci, lors de sa mission colombienne de 2003, a insisté sur le véritable sens du plan décennal d'éducation et

[267]J. L. GARAY, y A. RODRÍGUEZ (2005), Colombia: Diálogo pendiente, *Documentos de Políticas Públicas para la paz, capítulo 2, La educación como un derecho exigible en Colombia,* Planeta Paz, Bogotá, p. 145

[268] FECODE CEID (2003), II Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública. *Por el derecho a la educación pública de calidad, gratuita, obligatoria y a cargo del Estado.* Materiales para la discusión, Ediciones LCB, Bogotá, p.14

[269] P. GENTILI, y J. GUINDÍN (2005), *La conflictividad docente en América Latina, un balance del año 2005.* Laboratorio de políticas públicas. Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, p. 45.

[270] J. DUARTE (2003), *Educación pública y clientelismo en Colombia.* Clio Editorial, Universidad de Antioquia, Medellín, p. 34

[271] F. CAJIAO (2004). La concertación de la educación en Colombia. Revista Iberoamericana de Educación No 34, pg. 31-47.

contraint le gouvernement à s'expliquer sur le fait de s'être détourné de la politique initialement et collectivement convenue.

219. En ce qui concerne l'impact de la société civile sur le secteur de l'éducation, il apparaît que les secteurs organisés, malgré leur hétérogénéité, ont joué un rôle dans la conception de la politique au début de la décennie 2000. L'Union de professeurs FECODE et les ONG dans le secteur de l'éducation, ainsi que d'autres organisations de la société civile ont réussi à faire inclure certaines propositions dans le plan décennal pour l'éducation. Les organisations qui ont ainsi participé à l'élaboration de ce plan ont été les suivantes :

1. L'Association pour l'Éducation ASPAEN, qui est l'association des écoles privées des églises de l'Opus Dei.
2. La Confédération des écoles catholiques de la Colombie, CONACED,
3. L'Association des universités colombiennes et institutions partenaires-ASCUN
4. L'Association colombienne des facultés d'éducation,
5. L'Association syndicale des professeurs universitaires, ASCUN,
6. La Fondation pour l'éducation des entrepreneurs, EXE-293
7. Le réseau des ONG en Colombie,
8. La Société pour le développement de l'éducation de base, CORPOEDUCACIÓN,
9. La Société colombienne de pédagogie, SOCOLPE
10. La Fondation Federico de l'Université Nationale de la Colombie.
11. Planeta Paz
12. La Corporation Région pour l'éducation non formelle et la construction des citoyens.
13. La Corporation « Vive la citoyenneté » pour réformer les mœurs.

220. Parmi les expériences de participation on rapporte ce qui suit :

1. Le processus de résistance de FECODE à l'approbation de l'acte de réforme constitutionnel n° 012, intervenu sous le gouvernement d'Andrés Pastrana Arango;
2. Le Forum national pour la défense de l'éducation publique tenu en Octobre 2003, avec 1300 participants nationaux et internationaux, y compris l'Organisation des Nations Unies et son Rapporteur spécial sur l'éducation,
3. La campagne colombienne pour le droit à l'éducation, menée par 120 organisations de nature différente représentant notamment les femmes, les autochtones, les paysannes, la communauté. Cette campagne fut menée lors du Forum global sur l'éducation.
4. La mobilisation sociale pour le droit à l'éducation, en 2004. Les membres du secteur éducatif et social ont organisé des tables rondes dans les diverses régions ainsi qu'à Bogota.
5. La conclusion du Plan décennal pour l'éducation 2006-2015,
6. Les Bulletins Institutionnels intitulés « L'éducation, un engagement de tous », qui reflètent les débats suscités par le projet d'éducation, et informe les parties du secteur public intéressées sur les questions stratégiques de l'éducation. Ce bulletin est trimestriel.

7. La participation à la semaine mondiale d'action pour l'éducation, organisée en avril de chaque année, entre l'UNESCO et l'UNICEF par l'intermédiaire du Ministère de l'Éducation et les ONG du secteur de l'éducation.
8. La mise en œuvre du projet « L'engagement de l'éducation de tous », financé par la fondation « Corona », qui compte parmi ses objectifs fondamentaux : accroître l'accès des pauvres à l'éducation primaire et secondaire et améliorer la qualité de l'éducation qu'ils reçoivent. Ce projet a demandé et a rassemblé l'expression des Colombiens à travers divers mécanismes de participation citoyenne, tels notamment que la consultation par Internet, les courriels, les enquêtes et les points de vue du journal « El Tiempo ». Les résultats de cette participation ont été consignés dans « L'Agenda citoyen de l'éducation ». Divers groupes d'intérêt et de multiples personnes y ont contribué, non seulement les utilisateurs d'Internet et les lecteurs des supports édités par le projet, mais aussi les enseignants, les directeurs d'école, les élèves, les parents, les spécialistes de l'éducation, les travailleurs du secteur et les citoyens en général.

221. Malgré l'hétérogénéité de la société civile, il est ainsi possible de constater les progrès réalisés quant à sa capacité à influencer la conception des politiques publiques en matière d'éducation. La politique publique d'éducation actuelle, qui a été consacrée dans le deuxième plan décennal d'éducation 2006-2015, comprend de ce fait des sujets tels que le devoir d'assurer l'éducation aux handicapés, aux groupes vulnérables, aux indigènes. De plus, on constate la prégnance croissante du devoir de l'État d'assurer à tous les enfants l'accès à l'éducation, la disponibilité, la permanence, l'accessibilité et l'adaptabilité de celle-ci.

222. Il faut cependant reconnaître qu'il est difficile pour la société civile de faire modifier le cours d'une politique publique d'éducation imposée d'en haut, par le ministère de l'éducation, le DNP, et le CONPES[272], toutes institutions qui cherchent à mettre en œuvre les "recommandations" du FMI et de la Banque Mondiale de manière que s'enracine leur approche nettement néolibérale de l'éducation dans la politique publique colombienne en la matière. La politique qui tend dès lors à être mise en œuvre est une politique uniforme[273], efficace, fiable, et ce sous les pressions d'un marché globalisé.

223. De telles exigences ont été toujours données aux gouvernements, qui doivent les mettre en œuvre dans la mesure où elles sont des éléments-clés des conditions auxquelles la Banque mondiale subordonne l'octroi de prêts aux États. En général même, ces conditions amènent les États à financer de grands projets d'infrastructure préférentiellement aux investissements nécessaires dans d'autres secteurs sociaux qui, tels l'éducation et la santé,

[272] Le CONPES est un Conseil de Planification qui est dirigé par le Président de la République et qu'il fasse partie des ministres des Affaires étrangères, Finances, Agriculture, Développement, Travail, Transports, Commerce, Environnement et de la Culture, le Directeur de la DNP, les gestionnaires de la Banque République et la Fédération nationale des producteurs de café et le directeur des affaires de la communauté noire du ministère de l'Intérieur et le directeur pour l'égalité pour les femmes.

[273] J. ESTRADA ALVÁREZ (2002), *Configuraciones de una política educativa neoliberal, consideraciones preliminares,* p. 67, sitio web www.espaciocritico.com

sont moins rentables dans une perspective néolibérale. C'est ce qui, dans de tels secteurs, amène les États à choisir progressivement la voie de la privatisation.

224. Aux inconvénients qui résultent ainsi de cette situation de dépendance et subordination vis-à-vis d'institutions supranationales, s'ajoutent ceux qui résultent des difficultés internes que doit supporter la société civile, lesquelles contribuent effectivement à limiter la pression nécessaire pour obliger le gouvernement à réaliser la politique publique d'éducation initialement conçue. On pense spécialement au conflit armé qui, en Colombie, a ravagé le secteur rural en particulier, en raison de la lutte entre la guérilla et les paramilitaires pour la maîtrise des réseaux de produits stupéfiants, et qui est à l'origine du déplacement de millions de familles déplacées, de la violation répétée des droits de l'homme par l'État et les groupes illégaux, et de l'impunité totale pour les crimes que ceux-ci ont commis. Tout cela a fini par affaiblir l'ensemble du tissu social démocratique de la nation, d'autant plus que les négociations du gouvernement Uribe ont en fin de compte abouti à donner aux paramilitaires une situation particulièrement favorable qui leur a permis d'intégrer leurs structures mafieuses au monde politique et économique.

225. Avant de conclure sur ce point, nous considérons qu'il est important de faire une remarque théorique concernant la participation de la société civile à la conception des politiques publiques : cette notion de démocratie participative trouve ses racines dans les idées de Jean-Jacques Rousseau[274], qui insiste sur le rôle de l'éducation dans la construction d'une société participative et égalitaire dans ses diverses institutions telles que la famille, l'église… et l'école. Elle suppose un façonnage cohérent des attitudes et des valeurs individuelles, et aussi le droit inaliénable des citoyens à exercer un contrôle et une surveillance efficace de leurs représentants, à tous les niveaux, pour assurer l'effectivité de la «volonté générale».

226. En ce qui concerne l'évolution de la démocratie participative en Colombie, Orlando Fals Borda[275], professeur à la faculté de droit de l'Université Nationale de Colombie, explique que notre démocratie « est le résultat de l'action des mouvements sociaux, régionaux, avec leurs intérêts en matière d'environnement, de genre, de travail, d'ethnie, de culture, entre autres, à la recherche du pouvoir populaire. Actuellement, ce n'est pas une démocratie des partis politiques avec une philosophie élitiste verticale d'avant-garde, telle qu'elle a été en usage dans les groupes de la vieille gauche sectaire. (...) C'est celle des nouveaux mouvements sociaux démocratiques, civiques et culturels ainsi que de l'organisation sociale alternative et de l'action pour le changement, qui aujourd'hui peuvent jouer un rôle national et régional de premier plan en raison de : 1) leur permanence dans le temps et, 2) leur expansion dans l'espace socio-territoriale ou géographique.

227. Ces mouvements sociaux sont foncièrement civils et pacifiques, ils se caractérisent aussi par leur attachement à la décentralisation, à l'autonomie gouvernementale et à la tolérance pluraliste de la diversité culturelle et humaine. Ils expriment la puissance des

[274] J.J. ROUSSEAU, *Le Contrat social*, Editorial Linotype, Bogotá, 1979, p. 12.

[275] O. FALS BORDA*, le rôle politique des mouvements sociaux et de la démocratie participative,* dans le Forum constitutionnel en revue, n ° 11 et n ° 13 Bogotá 1990, P. 18

tendances et des changements fondamentaux dans la réinvention de la politique, en tant qu'ils mettent l'accent sur la vie civile, l'autonomie, la fragmentation du pouvoir régional décentralisé par le biais de nouveaux pactes, et l'ouverture pluraliste et éthique qui peut servir pour réorganiser la société avec des modèles démocratiques et altruistes, et pour arrêter l'expansion catastrophique de la violence et du sous-développement exploiteur.

228. Toutefois, on ne peut nier que la société civile en Colombie ne soit pas homogène, et que cette vision positive de la démocratie participative n'est pas tout à fait réaliste dans ce pays. Cette vision ne prend pas en compte toutes les tensions et surtout toutes les relations autoritaires de pouvoir qui, en pratique, génèrent une participation très verticale parce que ce sont les mêmes institutions publiques qui interviennent en tout état de cause, mais sans permettre l'accès à une information fiable de sorte que les pouvoirs ne sont jamais sanctionnés pour leurs erreurs et leurs faute, ce qui aggrave les problèmes de l'exclusion ethnique et ceux liés au genre qui existent actuellement[276].

229. Jusqu'ici nous avons étudié les faits historiques qui marquent la troisième étape de l'évolution de l'éducation en Colombie. Maintenant, nous analyserons les convergences qui existe entre cette dernière étape d'évolution historique en Colombie et celle que connaît le France, en montrant comment leurs plus récentes réformes internes dans l'éducation formelle opèrent un virage de la politique publique d'éducation vers une approche néolibérale, et en mettant en exergue leurs caractéristiques les plus notables.

C. Les similitudes historiques dans le contexte de la mondialisation

230. Nous ferons ici une remarque sur les similitudes de la troisième étape de l'évolution historique qu'ont connue la France et la Colombie, afin de relever leur commune orientation, dans le contexte de la mondialisation, vers une approche néolibérale de l'éducation. Il faut noter qu'il est également possible de constater des similitudes ainsi que des différences historiques au niveau des deux étapes précédentes, mais celles-ci seront analysées ultérieurement (Section 2, C).

231. En ce sens il importe de relever, d'une part, la réforme issue de la loi n° 2005-380 qui a établi en France le socle commun de compétences[277] destiné à répondre aux exigences mondiales de l'économie d'après lesquelles l'éducation doit être considérée comme une marchandise dans une perspective de globalisation, aussi bien qu'aux exigences d'une main d'œuvre qualifiée qui existent au sein de l'Union européenne[278]. Pour sa part, la Colombie connaît la loi n° 115 de 1993 qui a réformé le système éducatif de manière à unifier les

[276] N. HERNÁNDEZ GUEVARA (2007), *Participación e incidencia de la sociedad civil en políticas públicas educativas: el caso Colombia.* Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, E. Book (Libros FLAPE ; 5), p. 146 et ss.

[277] F. THOMAS BION, (2010), *Le système éducatif français,* Paris : Agora éducation, p. 14 et ss

[278] P. ROBERT, (2009), *Un modèle éducatif pour la France? Les secrets de la réussite, éd. ESF, coll. « Pedagogies », 2008 ; nouvelle éd. 2009*. P. 47

cursus et a permis d'avoir une éducation de masse et de disposer d'une main d'œuvre à bon marché[279]. Il faut souligner que ces deux réformes répondent aux positions politiques néolibérales qui ont été adoptées en raison d'un contexte capitalistique[280].

232. Même si les gouvernants de deux nations considèrent l'éducation formelle comme une activité sociopolitique très importante pour le développement des citoyens, qui doit donc donner lieu à des politiques publiques concrètes et intégrales[281], ils continuent à s'appuyer des experts internationaux qui développent une pensée néolibérale en matière d'éducation[282], tels que les experts de l'UE pour le cas de la France et ceux de l'OEA et l'ONU pour le cas de la Colombie[283].

233. En tous cas, nous constatons que dans les deux pays, la politique publique en matière d'éducation a pour but d'assurer une certaine articulation démocratique entre un État de droit à caractère social et un État à caractère libéral. Le jeu politique et démocratique, dans la pratique, tente d'éviter la confrontation entre l'éducation intégrale et celle qui a pour finalité unique la transmission des connaissances nécessaires à la satisfaction des besoins d'un marché globalisé, ainsi que la confrontation entre la transmission des valeurs et de la culture démocratiques et celle des comportements attendus dans un contexte libéral qui privilège le marché. Ce que nous observons en pratique, c'est que le secteur de l'éducation fonctionne dans le deux pays sur la base des règles du marché et des critères économiques issus des doctrines néolibérales, et non sur la base des critères démocratiques et politiques de chaque nation.

234. Des réformes telles que la décentralisation du service public de l'éducation dans les deux pays, la référence à un socle commun de compétences, la flexibilité de la carte scolaire, le statut de lycée professionnel, la redéfinition du rôle de l'enseignant, les nouveaux critères d'évaluation des établissements et d'élaboration des projets éducatifs locaux, les contrats individuels de réussite éducative et les contrats d'objectifs conclus avec les chefs d'établissements - entre autres changements[284] - sont directement issues des recommandations formulées par les experts internationaux et actuellement en cours de mise

[279] B. ASCHER (2001), "Education and training services in International Trade Agreements". *Conference on Higher Education and Training in the Global Marketplace: Exporting Issues and Trade Agreements,* Washington D.C, p. 7

[280] Cfr. I. BRUNO, P. CLÉMENT, C. LAVAL, (2009), *La Grande mutation, néolibéralisme et éducation en Europe »,* Paris, Editions Syllepse., p. 114 et ss ; J. F. SABOURET, D. SONOYAMA (dir), (2005), *Liberté Égalité, Individualité. La France et le Japon au miroir de l'éducation,* Paris, Éditions du CNRS, p. 232 ; T. PIKETTY, (2004), *L'Économie des inégalités,* Paris, La Découverte, « Repères », p.89

[281] N. MONS, (2007), *Les nouvelles Politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?,* PUF, « Education & Sociétés », p. 45

[282] S. PONTHIEUX, (2006), *Le Capital social,* Paris, La Découverte, « Repères », p. 63

[283] R. REICH, (1992) , *The Works of Nations,* New York, Vintage, p. 92.

[284] M. CARNOY (2000), (2001), *¿La privatización mejora las escuelas?* En propuesta éducative 24: p. 53-57.

en œuvre en France et en Colombie. Ceci constitue une véritable preuve de ce que l'éducation tend aujourd'hui à être considérée comme une marchandise au service du capital humain exigé dans un approche néolibérale de l'économie[285].

235. Cette approche aboutit à considérer que si les réformes citées ci-dessus ne produisent pas les effets escomptés, c'est parce qu'elles n'ont pas été conçues et mises en œuvre d'une façon suffisamment radicale[286], parce qu'en d'autres termes les pays n'ont pas réussi à instaurer un véritable marché éducatif dénué de barrières et de restrictions[287]. Les experts considèrent que le libre marché éducatif généralisé constitue la panacée, en raison de son caractère autorégulateur qui garantit l'équilibre[288].

236. Approfondir l'étude des deux dernières réformes de l'éducation dans les deux pays permet donc de constater que les changements actuels tendent à favoriser la dérégulation[289] en vue de rendre plus autonomes et puissantes les forces du marché[290]. En France et en Colombie, les dernières réformes des universités permettent à celles-ci de conclure des alliances avec le secteur privé en vue de favoriser la recherche et l'innovation. Les universités commencent à être gérées à la manière des entreprises, et les éléments des processus éducatifs tendent à être considérés comme des biens productifs. L'efficacité et la productivité deviennent des critères de décision[291].

237. D'autre part, les résultats de l'apprentissage[292] et le coût de l'éducation par élève deviennent des critères économiques fondamentaux pour évaluer la qualité des écoles[293].

---

[285] J. BALL STEPHEN, (1990), *Politics and policy6 making in education: explorations in policy sociology.* London: Routledge, p. 14

[286] J. GOLL, F. O RAMIREZ, et J. W. MEYER, (1990), "Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas", en *Nuevos enfoques en educación comparada.* Editado por P. G. ALTBACH y G.P. KELLY, , Madrid: Mondadori. p. 123-152

[287] J. L. CORAGGIO, (1998): "Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción?", en *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos,* Editado por J. L. Coraggio y R.M. Torres, Buenos Aires: Madrid: Miño y Dávila Editores, www.educar, p. 2

[288] J. J. BRUNNER (2000), *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias.* UNESCO, p.7

[289] M. FRIEDMAN (1955) "The Role of Government in Education". *In Economics and the Public interest.* Editado por R.A. Solo, New Brunswick. N. J.: Rutgers University Press, p. 123-145

[290] R. DALE, (2002) "Globalización: ¿ un nuevo mundo para la educación comparada?", *Formación del discurso en la educación comparada.* Editado por J. M. Ferry y D Wolton, Barcelona: Gedisa, p. 13-27

[291] S. GEORGE, (1999) "Breve historia del neoliberalismo: veinte años de economía de élite y las oportunidades emergentes para un cambio estructural", *Conferencia sobre Soberanía Económica en un Mundo Globalizado,* Bangkok, 1991, site web: www.zmarg.org., p. 3.

[292] Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación (1998), *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado* UNESCO OREALC, p. 32

Ainsi, les experts internationaux considèrent que les universités doivent se concurrencer entre elles, afin d'attirer les meilleurs étudiants du marché[294]. De plus, on voit se réduire ou être supprimés les droits ou les privilèges des professeurs, des étudiants et des institutions, et apparaître une tendance à multiplier les incitations à la performance, à flexibiliser le marché du travail éducatif, à renforcer le contrôle des enseignants et en éliminant les obstacles à la mondialisation du marché des enseignants[295].

238. En ce qui concerne l'éducation de base, dans les deux pays, le socle commun de compétences a été imposé avec ses connaissances basiques en lecture, écriture, mathématiques, et au sujet de quelques valeurs censées contribuer à la coexistence pacifique[296]. L'État doit effectuer le financement de l'éducation en fonction de la demande et non de l'offre[297] et doit encourager la privatisation du service de l'éducation, ce qui permet de compenser quelques coûts[298].

---

[293] M. CIBBONS, (19978), *La nueva producción del conocimiento.* Barcelona, Pomares: Corredor. P. 14

[294] H. A. PATRINOS et BANQUE MONDIALE (1999) "Market forces in Education". *Education : The point of View of the Economists. Donostia San Sebastián, España 1999, http: ifc.org/endisvest/Market_HP,* p. 3

[295] A. TIANA FERRER, (2002), "La educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en educación, "en *La escuela pública. El papel del Estado en la educación.* Editado por A. Ruiz, Madrid; Biblioteca Nueva, p. 49-70.

[296] G. TIRAMONTI, (2001), "El Banco Mundial y la agenda educativa", en *Cuadernos de pedagogía:* 308: 57-60

[297] G. WHITTY, S. POWER y D. HALPIN (1999), *La escuela, el Estado y el Mercado. Delegación de poderes y elección en educación.* Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia, p. 43

[298] Cfr. WORLD BANK AND THE TASK FORCÉ ON HIGHER EDUCATION AND SOCIETY, (2000). *Higer Education in Developping Countries. Perl and Promise.* The World Bank- UNESCO, p. 35; F. V. HAYEK, (1997), *Los fundamentos de la libertad*- Barcelona: Folio, p. 14

Section 2
Les fondements de l'éducation

239. Le devoir de l'État d'assurer le service public de l'éducation trouve ses racines dans la science philosophique et politique, et on constate qu'à certains stades de l'histoire des deux pays comparés, la France et la Colombie, ces fondements ont été conçus tantôt de manière convergente, tantôt de manière divergente.

A. Les fondements de l'éducation en France.

240. L'actuel système d'éducation français a des fondements très anciens, certains ayant été inspirés par des auteurs de l'Antiquité tels que Platon[299] et Aristote[300]. À l'époque de la Révolution Française, les Lumières ont donné des fondements rationnels à l'éducation, qui se sont maintenus jusqu'à nos jours. Pour sa part, Jean-Jacques Rousseau qui s'est opposé aux idées du siècle des Lumières considère que l'homme naît bon, mais que les sciences et l'iniquité lui font perdre sa nature et le corrompent. Nous verrons ici les fondements de l'éducation en France, dans les diverses étapes de son histoire.

a) Première étape.

241. La première étape s'étend de l'Antiquité jusqu'à la fin de la IVème République. Les anciens fondements de l'éducation résident dans les idées de Platon et d'Aristote, reprises par les penseurs des Lumières, période pendant laquelle l'éducation scientifique a joué un rôle clé dans le développement des idées républicaines destinées à améliorer l'espèce humaine et à créer une authentique société démocratique. Voyons donc en détail l'évolution de ces fondamentaux.

242. Le Professeur Gimeno Sacristán[301] explique que les premières réflexions sur l'éducation se trouvent dans les textes sacrés: la Bible, les Védas ou le Coran. Ces doctrines, qui visaient le bonheur et la sagesse de l'homme, ont été reprises et observées par les prêtres qui étaient alors les enseignants chargés de fournir et d'orienter l'éducation.

243. Dans les civilisations anciennes, l'éducation se caractérise par son contenu, elle est conservée et transmise par la voie d'une répétition constante que l'on nomme tradition. L'enseignement a été conçu pour réduire les différences entre les classes sociales. C'est ce

---

[299] PLATÓN, *La République*, (2006) La rédaction virtuelle, Buenos Aires, consulté en ligne www.laeditorialvirtual.com.ar, le 5 Janvier 2012, 234 p.

[300] ARISTOTE, (2007) *La Politique,* rédaction virtuelle, New York, consulté en ligne www.laeditorialvirtual.com.ar le 5 Janvier 2012.

[301] J. GIMENO SACRISTAN, (1978), *Epistémologie de l'éducation*, Ed. Sígueme, Salamanca.

que l'on appelle le traditionalisme éducatif : son but a été de former les scribes, les futurs officiers, tous personnages officiels qui devaient maîtriser l'art difficile de l'écriture, conserver les doctrines religieuses, et transmettre les divers écrits. Ses formes caractéristiques se sont développées en Égypte, en Inde, en Chine et en Israël. L'institution de ces scribes constituait un progrès remarquable par rapport au caractère non-systématique de l'éducation au sein des peuples primitifs, parce qu'elle témoigne, très tôt dans l'histoire de l'humanité, du caractère intentionnel de l'éducation dispensée.

244. Dans ces peuples émerge une pédagogie fragmentaire qui vise à transmettre des phrases, des clauses, des aphorismes, des proverbes, et qui dans la plupart des cas tendent à s'unifier avec le développement de la religion et de la morale. Les méthodes pédagogiques sont introduites en vue d'assurer la transmission aux jeunes des connaissances, des habitudes, des aptitudes et des croyances, et des systèmes d'enseignement s'organisent alors bien au-delà du cercle familial.

245. Dans une deuxième phase de cette étape de son évolution, l'éducation est mieux structurée en conséquence de l'émergence des théories éducatives populaires de l'Antiquité grecque et romaine. Ces théories ont gagné en profondeur avec les œuvres philosophiques qui s'interrogent sur le sens de la pédagogie : les écrits de Platon (429 -347) et notamment "La République" où il expose sa théorie éducative, les écrits d'Aristote (384-382), l'œuvre de Quintillano (40-118), ainsi que « L'Institut d'Oratoire » et l'éducation selon Sénèque (4 av-65), entre autres.

246. Compte tenu de l'amplification de la culture éducative qui résulte des œuvres de ces grands penseurs, il n'était pas possible que les jeunes générations parviennent à maîtriser celle-ci par la voie traditionnelle de la simple imitation. C'est ainsi que les anciennes générations ont pris conscience du besoin de maintenir et de transmettre les connaissances ainsi acquises, par la voie d'une éducation dispensée de manière tout à fait intentionnelle. Le premier rôle en la matière a échu aux prêtres de l'Église catholique, qui se donnaient pour but d'accompagner spirituellement les jeunes, mais la complexité et le degré élevé d'approfondissement de ces connaissances ont déterminé l'émergence d'enseignants spécialisés dans les matières concernées. C'est alors qu'apparaissent la philosophie, la politique, la théologie, la science et la moralité en tant que sciences organisées et indépendantes.

247. Ainsi, à partir de la Grèce classique - au Vème siècle avant Jésus-Christ - l'éducation se réfère au sentiment de plénitude d'esprit et du corps de l'homme, en vue de permettre à celui-ci de développer sa personnalité par ses propres moyens, et l'on passe alors du traditionalisme éducatif à l'humanisme classique en matière d'enseignement. L'éducation vise alors la connaissance rationnelle et l'amélioration morale de l'homme, et non pas la simple transmission de la doctrine dictée par les dieux, tandis que pour les grandes civilisations de l'ancienne culture orientale l'éducation doit être maintenue et transmise sans modification et sans adaptations. Pour l'humanisme grec *« le sujet de la vie est de vivre heureux et joliment »* (Aristote).

248. Cette éducation humaniste du jeune enfant a été appelé "Paideia", elle vise à transmettre les idéaux inhérents à la culture grecque, la culture des sentiments religieux, patriotiques et éthiques ; ce n'est pas une simple instruction.

249. Concernant le Moyen-âge, qui s'étend de l'an 500 jusqu'à la découverte de l'Amérique (autour de 1500), le professeur Zuretti[302] explique que les idées philosophiques sont connues sous le nom de « scolastique ». Le christianisme permet le développement de pensées qui, à leur tour, permettent la structuration d'un système éducatif : l'on vise en particulier les écrits de Saint-Jérôme (340-420) ; de Saint-Augustin (354-430) qui, dans son ouvrage « Un professeur » - représentatif de la pensée du christianisme primitif - soulève le problème psychologique de l'enseignement en exposant que la raison est le médiateur de tous les savoirs ; et finalement Saint-Thomas d'Aquin (1225-1274) qui dans l'un de ses écrits, "Le Maître", pose le problème de la connaissance et de sa transmission[303].

250. À la fin du XIIIème siècle, apparaît en Italie une réaction contre l'esprit médiéval à travers la peinture, l'architecture et la littérature : l'humanisme italien. Parmi les humanistes chrétiens, on trouve en Victorino da Feltre (1378-1446) le premier éducateur de la Renaissance italienne : si celui-ci n'a pas laissé d'ouvrages relatifs à l'éducation, ses idées pédagogiques foncièrement nouvelles se sont largement diffusées à l'époque. Victorino était un professeur de sciences humaines, chargé d'assurer l'éducation des enfants du prince de Mantoue ; il dirigeait une école dans une atmosphère de joie et de liberté, connue sous les noms de « Mansion Jolie » ou de « Maison Giocosa ».

251. Morano explique que la Renaissance italienne a touché la France[304] parce que celle-ci a fait la guerre avec l'Italie : les responsables militaires français, lors de leurs campagnes d'Italie, ont pu admirer une civilisation italienne dont ils ont alors voulu importer et transposer les trésors dans leur pays. L'un des plus grands écrivains français de l'époque, François Rabelais (1450-1553), s'est illustré dans l'histoire des idées pédagogiques grâce aux réformes qu'il propose en matière éducative à travers son roman humaniste satirique connu sous le nom de « Gargantua», lequel critiquait le ridicule de la société de son temps à travers le récit de l'éducation de Gargantua[305].

252. Michel de Montaigne (1553-1592) ne s'est pas entièrement consacré à l'éducation, mais dans ses célèbres "Essais" il y consacre plusieurs chapitres. Bien que ceux-ci ne contiennent que des observations simples et naïves, ils donnent une leçon d'humanité en

---

[302] J. C ZURETTI, (1960), *Histoire de l'éducation,* Buenos Aires, Ed. Itinerarium. P.3

[303] Cfr. J. LE COFF, (1957) *Les intellectuels au Moyen Age,* Seuil, coll. « Coll. « Points Histoire », 1957, réed. 2000, p. 32 ; H. I. MARROU, (1948), *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité,* réed, Seuil, colle. « Points Histoire », 1984, p.23.

[304] N. MORANO N., G. et Al.(1975), *Les fondements de l'éducation,* Buenos Aires, Ed scientifique Argentine, p. 64.

[305] F. RABELAIS, (1534), *Les grandes et inestimables chroniques du grand géant Gargantúa.* Editorial : Alianza, p.37

identifiant les trois défauts majeurs qui nuisent à l'éducation de son temps: l'abus des textes, la pédanterie de l'âge et les mauvais traitements, entre autres[306].

253. Luis Vives (1492-1540) est considéré comme le plus grand pédagogue de la Renaissance espagnole. Il a écrit de nombreux ouvrages qui ont été traduits dans toutes les langues : (i) le « Traité de l'enseignement », texte qui explique les principes didactiques, (ii) « La cause de la corruption de l'art » où il souligne les vices de son temps dans l'enseignement, et « Sur l'instruction d'une femme chrétienne» qui a favorisé un développement de la formation des femmes[307].

254. Erasmus Désiderius (1467-1536) est le représentant le plus controversé de l'humanisme allemand. Ses œuvres les plus importantes sont : « Sur la méthode des études », « Le véritable traité de l'enseignement didactique », « Pourparlers de famille », «L'éducation libérale des enfants ». Il a publié de nombreux ouvrages polémiques contre la scolastique et contre certains pédagogues humanistes[308].

255. À la fin du XVème siècle, la prégnance accrue d'intérêts civils et politiques a conduit à une rupture dans l'unité des chrétiens, nonobstant des notables proximités dans le domaine de l'éducation. La Réforme protestante conduite par Martin Luther (1483-1546) a fermement plaidé en faveur d'une école populaire. Simultanément apparaissent dans le camp catholique de nombreuses initiatives similaires, telles que la Société de Jésus fondée par Saint-Ignace-de-Loyola (1491-1556) : les jésuites ont porté une attention primordiale à l'enseignement populaire, et ont été les premiers à travailler sur la formation des enseignants ; disposant d'une grande influence sociale, ils ont créé des collèges et des universités dans le monde occidental.

256. Puis survient au XVIIème siècle une phase de réflexion scientifique d'une telle intensité que le processus des idées pédagogiques devient très complexe. Alors même que subsiste la formation humaniste axée sur l'enseignement de la littérature, issue du siècle précédent, se développe une nouvelle orientation connue sous le nom de « réalisme pédagogique ». Il s'agit d'une doctrine pédagogique qui exige d'œuvrer en faveur de la connaissance des choses, plutôt que de celle des mots : l'éducation réaliste fonde la formation de l'homme dans le domaine du monde extérieur sur l'intérieur, dans la supériorité de la connaissance des phénomènes naturels et des faits sociaux, que l'on peut acquérir grâce à l'apprentissage de la langue et la littérature classique.

257. Dans ce contexte, John Amos Comenius (1592-1671)[309] représente le réalisme didactique, qui s'inspire au fond du réalisme humaniste promu par Da Feltre dès 1428. L'ouvrage le plus important de Comenius est « La didactique Magna », qui expose sa

[306] F. LEBRUN, J. QUÉNIART, M. VENARD, PERRIN, (2004), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation,* T. II 1480-1789. P. 124

[307] J. L. VIVES, (1524), *Introducción a la Sabiduría,* Madrid. Editorial Alianza.

[308] D. ERASMUS (1530), Educación del príncipe cristiano, Tecnos, réed 2003.

[309] J. A. COMENIUS (1657), *La didactique Magna,* Paris, Encyclopédie de l'Agora.

méthode d'enseignement : « on peut enseigner tout à chaque personne et à tous, et on peut atteindre la connaissance de tous, l'éducation doit être progressive et cyclique ». Comenius et Wolfgang Ratke (1571-1635) ont tenté d'intégrer les connaissances pédagogiques dans un organisme scientifique indépendant, et avec Ratke l'idée d'enseigner est devenue une doctrine qui atteint ses profils clairs.

258. Au XVIIème siècle, c'est à partir de l'expérience et de la raison, avec l'empirisme anglais de Francis Bacon (1561-1626) et le rationalisme français de René Descartes (1596-1650)[310], que l'on construit des méthodes scientifiques rigoureuses fondées sur les principes de l'observation et de l'expérience, d'où un éloignement vis-à-vis de la science traditionnelle issue de l'Antiquité classique et dont l'impact se faisait sentir jusqu'alors. Ces nouvelles méthodes devaient produire d'importantes conséquences dans le domaine pédagogique. Il s'agissait de substituer aux méthodes traditionnelles et routinières d'enseignement, de nouvelles approches éducatives fondées sur des études empiriques et rationnelles. C'est ainsi que la didactique s'est trouvée structurée dans le cadre d'une pédagogie tenant compte des processus d'apprentissage issus de la méthodologie.

259. Descartes représente le penseur-clé de la transition entre la pensée du Moyen-âge et la pensée moderne, à travers ses ouvrages « Le discours de la méthode » et « Les règles pour la direction de l'esprit » - ce qui explique pourquoi il a été connu comme le philosophe de la méthode - mais il n'a pas écrit d'ouvrages pédagogiques. Sa volonté de dégager une nouvelle méthode de recherche a eu un impact en matière d'enseignement : son ouvrage-phare contient un certain nombre de règles destinées à orienter la manière d'enseigner, notamment celle suivant laquelle *« on doit présenter aux étudiants des idées claires et précises, on doit leur inculquer l'amour de la clarté et de la précision, en développant leur aversion pour tout ce qui est vague et obscur ».*

260. John Locke (1632-1704)[311], représentant typique de la culture anglaise de son temps et qui était tout à la fois un penseur politique profondément novateur, un philosophe et un enseignant, a exercé une influence considérable sur l'éducation. Les publications de son ouvrage « Les réflexions sur l'éducation » y ont contribué, mais moins que son essai intitulé « Sur la compréhension humaine », œuvre-maîtresse à travers laquelle il s'écarte complètement du rationalisme de Descartes en jugeant que toute connaissance provient à la fois des sentiments et de l'expérience. Il part du principe que l'âme de l'enfant à la naissance est une table rase, une feuille de papier vierge, sur lesquelles viennent d'abord s'imprimer des marques fournies par les diverses sensations ; celles-ci donnent lieu à des idées simples et concrètes, qui tendent à devenir plus complexes et abstraites. Il en résulte que l'enseignement doit être fondé sur l'observation directe des choses, afin que l'esprit puisse par la suite faire son œuvre.

261. Au XVIIIème siècle, l'éducation devient une préoccupation majeure des penseurs avec la découverte de la connaissance psychologique et du monde social.

---

[310] A. BRIODOUX, (1953), *DESCARTES, ouvres et lettres,* Bibliothèque de la Pléiade, NRF, Gallimard.

[311] J. LOCKE(1688), *Réflexions sur l'éducation,* Paris, Bibliothèque universel, édité par J. Le Clerc, p. 16

262. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)[312] fut en ce domaine le penseur français le plus attractif du XVIIIème siècle : tout son travail consista à développer et soutenir un plan de réforme de l'éducation de l'individu et de la société par la politique.

263. « L'Èmile » est à la fois un roman et un essai pédagogique, qui expose tous ses concepts en matière d'éducation et développe en conséquence la méthode qui doit être utilisée pour former l'homme authentique. Ses principes sont les suivants: le retour à la nature, - la culture est la cause de la corruption - la formation des sentiments, le paido-centrisme qui consiste à placer l'enfant au cœur de l'éducation, et l'éducation négative qui consiste pour l'éducateur à adopter une attitude de spectateur envers l'enfant.

264. Les autres Lumières (Spinoza, Locke, Bayle, Newton et Voltaire) ont pour leur part surtout développé et soutenu un projet de séparation de l'école du monde ordinaire. Ils ont proposé de placer le temps des études à l'abri de toute exigence productive, de développer des savoirs en rupture avec la pensée commune, de mettre en place une gestion autonome et laïque des écoles (l'école doit selon eux être protégée de l'influence du clergé, des familles, des notables et des patrons des entreprises), tout cela dans le but d'établir une sélection reposant sur le mérite propre des individus et non sur leurs héritages familiaux. Les Lumières ont placé l'éducation au cœur de l'espace de justification politique, avec un idéal d'égalités des chances[313].

265. Emmanuel Kant (1724-1804)[314] était un philosophe idéaliste qui, par sa philosophie critique, est parvenu à dépasser les grands systèmes philosophiques antérieurs et a par là-même ouvert la voie à une diversification croissante de la pensée moderne. Dans ce passage en revue des grands philosophes, il faut certes signaler Fichte (1762 - 1814)[315] et Hegel (1770 - 1831)[316], qui ont dû également aborder le problème de l'éducation à travers les cours de pédagogie qu'ils ont été tenus de dispenser au sein de plusieurs universités allemandes, mais les grands éducateurs qui ont brillé à la fin du XVIIIème et au début XIXème siècles ont été Pestalozzi, Froebel et Herbart[317].

---

[312] J. J. ROUSSEAU, *El Emilio,* Traducción de Ricardo Viñas, libro en línea, p 3 et ss

[313] J. L DEROUET et R.NORMAND, (2010) *L'Europe de l'éducation entre management et politique.* Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, p. 19

[314] E. KANT (1781), *La crítica de la razón pura.* Alemania Editor J. F. Hartknoch, p. 22 et ss.

[315] J. G. FICHTE (1794), *Ensayo de una crítica de toda revelación,* Traducción de Vicente Serrano, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002. P. 76

[316] G. W. F. HEGEL (1812), *Ciencia de la lógica,* Traducido por Augusta y Rodolfo Mondolfo. Editorial Solar/Hachette, Buenos Aires, Segunda edición 1968. P. 39

[317] J. H. PESTALOZZI (1819), *Cartas sobre educación infantil,* Berlín, edición Stuttgart. P. 33 et ss

b) Deuxième étape.

266. Dans la seconde moitié du XIXème siècle, l'éducation a été influencée par les conceptions positivistes. Les sciences de l'éducation ont émergé avec les caractéristiques d'une science de la nature, et l'acte d'éducation a été ensuite étudié par le biais de l'observation, de l'expérimentation et de l'induction. Les pédagogues essaient d'étudier le phénomène de l'enseignement, tel qu'on étudie les sciences physiques, en enquêtant sur les lois de la nature, et en développant une pédagogie mécaniciste. Alors que l'éducation fait ainsi l'objet d'une approche scientifique, l'autonomie de l'enseignant n'est pas encore consolidée.

267. Tout d'abord, il convient de mentionner Pestazzoli (1746-1827)[318], né à Zurich et qui débute son expérience d'éducateur à Neuhof (New Farm). Il s'est occupé de l'éducation d'enfants mendiants, et a fondé un collège dans lequel la simple transmission des connaissances s'est vue remplacée par un processus éducatif fondé sur l'expérience. Il a considéré que l'éducation primaire doit être fondée sur les forces de l'élève, mais en s'assurant qu'aucune influence extérieure ne vienne perturber le cours naturel du développement de l'enfant.

268. Froebel (1781-1852)[319] a été un collaborateur de Pestazzoli, il a également fondé un établissement d'enseignement devenu plus tard le modèle de la maternelle, fondé sur les principes de l'auto-activité et d'une école considérée comme une société miniature. Les méthodes éducatives y sont les jeux, le travail manuel, et l'étude de la nature.

269. Pour sa part, Jean-Frédéric Herbart (1776-1841)[320] a étudié à l'Université de Jena, a également rencontré Pestalozzi dont il a fréquenté les cours et admiré la méthode, avant de créer le premier institut didactique. Ses œuvres les plus importantes sont : « La pédagogie générale déductive » (1806) et « Le Plan pour un cours de pédagogie » (1853). Pour lui, l'éducation doit suivre un processus comprenant plusieurs « mesures formelles » : clarté, association, systématisation et méthode. Il a également l'auteur du premier test systématique destiné à évaluer l'éducation par cycle. Il soutient que la pédagogie est basée sur la déontologie, qui énonce l'objectif, et la psychologie, qui indique la route à suivre à cet effet.

270. Puis vient une ère de maturité scientifique, marquée par un débat sur le caractère scientifique de l'éducation et sur la pédagogie, en réaction au positivisme ; William Dilthey (1833-1911)[321], en particulier, promeut alors une approche de la pédagogie détachée de toute prétention à être considérée comme une pure science de l'esprit. Avec les principaux partisans de cette approche, il distingue les sciences naturelles des sciences de l'esprit, de

---

[318] J. H PESTALOZZI (1797), *Mi indagación sobre el proceso de la Naturaleza en el desarrollo de la humanidad,* Berlín. Edición Stuttgart. P. 23 et ss.

[319] F. FROEBEL, (1826), *La educación para el hombre.* Berlín. Edición Leipzig, p. 7

[320] J. F. HERBART (1853), *Plan para un curso de pedagogía.* Universidad de Gottingen, p.33

[321] W. DILTHEY, (1883), *Introducción a las ciencias del espíritu,* Universidad de Berlín, p. 45

telle sorte notamment que la réalité historique devient un objet scientifique d'étude, mais aussi que l'éducation soit alors conçue comme une science de l'esprit vouée à donner à l'homme la condition spirituelle qui lui est nécessaire dans un monde de culture mais sans pourtant autant s'en trouver affranchie du lien intime qu'elle entretient avec la nature.

271. Le XXème siècle est prolifique en courants intellectuels dont les travaux enrichissent la manière d'appréhender l'éducation, la pédagogie et l'enseignement, en contribuant notamment à fixer leur terminologie et leur différenciation.

272. On mentionnera en particulier : Torres et Gonzalez Rivera[322], influencés par Paul Natorp (1854-1932)[323], un représentant allemand de l'Ecole de Hambourg et qui s'est investi dans le domaine de la pédagogie sociale ; George Kerschensteiner (1854-1932)[324], éducateur allemand et promoteur de École pour le travail, qui considérait l'homme comme un produit de la société et de l'éducation ; Émile Durkheim (1858-1917)[325], sociologue français influencé par Natorp et figure de la pédagogie sociologique selon laquelle la société peut perpétuer son existence grâce à l'éducation[326].

273. On ne peut manquer, également, de se référer à Auguste Comte (1796-1857)[327], père du positivisme grâce à ses « Cours de philosophie positive » à travers lesquels il entendait promouvoir une réforme de l'humanité et se montrait partisan d'organiser la transmission des connaissances sur des bases scientifiques.

274. Un autre mouvement réside dans le pragmatisme que représente John Dewey (1859-1919)[328], philosophe américain connu pour avoir assigné à l'école un objectif social, celui de promouvoir l'apprentissage par la pratique. Également, on constate l'apparition à ce stade de méthodes d'individualisation de l'enseignement sous l'impulsion de Maria Montessori (1870-1952)[329], Delcroly (1871-1932)[330], et Eduard Spranger (1882-1963)[331], éducateur allemand qui a développé « la pédagogie culturelle des valeurs ».

---

[322] C. TORRES, et G. GONZÁLEZ RIVERA, (1994), *Sociologie de l'éducation,* Buenos Aires, Minho et Dávila rédacteurs, p. 51 et cc.

[323] P. NATORP (1899), *La pedagogía social.* Berlín. Edición Ruprecht, Gottingen 2008, p. 12

[324] G. KERSCHENTEINER, (1928), *La escuela del trabajo,* Schoningh, Paderborn 1982, p. 42.

[325] E. DURKEIM (1924), *Educación y sociología*. París, p. 7

[326] Cfr. E. DURKEIM (1936), *La educación pedagógica en Francia.* Traducción Madrid, La Piqueta, 1982, 293 p.; E. DURKEIM (1928), *Les règles de la méthode sociologue.* Paris : Presses Universitaires de France, 1956, p. 5.

[327] A. COMTE (1844), *Le Discours sur l'esprit positif,* Versión y prólogo de Julián Marías. Madrid, Alianza Ed. Madrid, 1980, p. 13

[328] J. DEWEY, (1890), *Democracia y Educación.* Ediciones Morata. 1920, reedición 1975, p.31

[329] M. MONTESSORI (1912), *El método Montessori.* Italia, traducido al Español por Lidia Alonso, 2008, p. 3.

275. L'évolution des tendances théoriques dominantes dans le domaine de l'éducation, au cours des cinquante dernières années du XXème siècle, témoigne de nombreuses tentatives effectuées en vue de systématiser la relation existant entre l'éducation et la société à un moment donné, d'où le fait que l'éducation soit alors abordée davantage sous l'angle de la sociologie que sous celui de la pédagogie. À cet égard, on peut citer les théories éducatives d'auteurs européens tels que Bourdieu et Passeron (1930-2002)[332], Althusser[333], Baudelot et Establet[334], Gramsci[335] ou les Américains Bowles[336], Gintis[337], Apple[338], Giroux[339], et Freire[340], pour n'en citer que quelques-uns. Il a résulté de cette approche la meilleure littérature critique qui soit relativement à la nature de l'éducation, sous la forme de multiples discours contre l'école apparus à la fin des années 1960 et 1970 principalement[341].

276. C'est plus qu'un modèle strictement pédagogique que ces auteurs ont alors mis en question. Ils rejetaient non seulement les principales procédures d'enseignement, mais aussi et plus largement certaines significations sociales de l'école qu'ils étudiaient : au-delà d'une

---

[330] Cfr. O. DECROLY (1930) La *iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos:* contribución a la pedagogía de los niños y de los irregulares. Actualidades Pedagógicas. 254 p. ; J. CHATEAU (dir) (1956). *Les grands pédagogues,* PUF, p 261-273.

[331] E. SPRANGER, (1920) *Cultura y educación.* Berlín. P. 14

[332] P. BOURDIEU, J. C. PASSERON, (2000), *Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal,* 1998, segunda edición, traducción de Joaquín Jordá, Editorial Anagrama; Barcelona, p.7 et ss

[333] L. ALTHUSSER, (1977), *Ideologías y aparatos ideológicos del Estado, La filosofía como arma de la reacción,* Siglo XXI, p. 32 et ss.

[334] C. BAUDELOT, R. ESTABLET (1987), *La escuela capitalista en Francia,* Madrid, p 12

[335] A. GRAMSCI, (1973), *La alternativa pedagógica.* Selección de textos e introducción de Mario A. Manacorda. Nova Terra. Barcelona, p.17; A. GRAMSCI, (1967), *La Formación de los intelectuales.* Grijalbo. México, p. 24; A. BROCCOLI (1977), *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía.* Nueva Imagen. México. P. 73

[336] P. BOWLES (1972), *Memorias de un nómada.* Paris.

[337] G. GINTIS et S. BOWLES (1986), *Democracy and Capitalism. Property, theory, and the contradictions of Modern Social Theory.* New York: Basic Books., p. 13

[338] Cfr. M. APPLE, (2005), *Escuelas democráticas.* Madrid : Morata, p.85; M. APPLE (1997), *Educación y poder.* Barcelona, Paidós, p.14

[339] H. GIROUX (1983), *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the opposition. Critical perspectives in social theory.* South Daley, Mass, p.45

[340] Cfr. P. FREIRE, (1989), *La educación como práctica de la libertad.* Madrid , Siglo XXI; P. FREIRE (1992), *Pedagogía del oprimido.* Madrid, Siglo XXI, p. 3

[341] J. L. REBELLATO, *La globalización y el neoliberalismo.* Colección Educación Popular, p. 67-106, V. 1 Editorial Caminos, p. 52.

critique de la performance éducative de l'enseignement, ces auteurs s'en prenaient à ses effets sociaux, politiques, et notamment à l'idéologie qu'il transmettait[342].

277. Dans ce contexte, la question fondamentale relative à l'éducation tourne autour de la capacité des établissements d'enseignement à provoquer le changement social, puisque les études qui sont alors faites de l'école montrent que celle-ci favorise la reproduction du *statu quo* social[343].

278. Dans les années 1960, l'éducation est fortement influencée par les sciences de la pédagogie et la sociologie. Elle évolue et commence à s'interroger sur la place des enseignants, en termes de directivité ou d'autonomie, jusqu'à susciter des positions radicales telles celles du professeur Ivan Illitch[344] qui remet en question la pertinence d'un système scolaire créé et contrôlé par l'Etat.

279. Commence alors une discussion très intéressante à propos des méthodes inventées par Marie Montessori[345], Freinet[346], et ceux de leurs collègues-professeurs qui ont cherché à faire évoluer les méthodes d'enseignement modernes en remplaçant la simple transmission de connaissances traditionnelles par une pédagogie dans laquelle les élèves construisent eux-mêmes leurs connaissances. Dans cette perspective, il est plus important par exemple que l'étudiant soit en mesure de construire le concept du département et qu'il soit capable d'identifier sur une carte divers sites géographiques, plutôt que d'apprendre par cœur les noms de tous les départements sans savoir comment ils fonctionnent et quels sont leur pouvoirs. Actuellement, cette perspective à accorder plus d'importance à la navigation sur Internet, qu'à la maîtrise d'un vaste répertoire de vocabulaire correctement orthographié[347].

280. Cette pédagogie a été accusée d'être pour une large part responsable du taux de décrochage scolaire dans de nombreuses régions de la France, car elle devient artificielle et stressante et implique la construction d'un savoir qui est d'un niveau plus élevé que celui dont les étudiants peuvent disposer en réalité[348]. En outre, les adversaires de ces nouvelles pédagogies affirment que dans les premières années de scolarité les élèves doivent

[342] J. L. M . GÓMEZ (2001), *Paulo Freire y su proyecto liberador en un contexto digital: una pedagogía para la liberación,* p. 34, Disponible en www.usuarios.lycos.es

[343] B. CUEVAS (2000), *La libertad categoría : filosofía-educación.* P. 33 site web: www.derechos.org.ve.

[344] I. ILLITCH, (1971), *Une société sans école.* Deschooling Society Harper & Row, New York. Ed espagnole: Joaquín Mortiz, Traduction Mexique, reedición, 1985, p.37.

[345] M. MONTESORRI, (1917), *La méthode avancée Montessori.* Traduit par Editorial Porrúa, Mexique 1960, p. 23

[346] C. FREINET, (1969) *La Méthode naturelle,* 3 volumes, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1968-1969. (À titre posthume), p. 24.

[347] C. FREINET, (1976), *Técnicas de Freinet de la Escuela Moderna*. México, Ed. Siglo XXI, p. 12 et ss

[348] C. FREINET, (1996), *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas.* Ed. Morata, 2ª. Edición, p. 15 et ss.

nécessairement apprendre par cœur des connaissances minimales telles que l'alphabet, les tables de multiplication, les départements, les principales règles sociales, la grammaire, les mathématiques et la physique[349].

281. À vrai dire, ces nouvelles pédagogies ont été ignorées par le gouvernement français au cours des années 1980 et 1990, lorsque celui-ci a commencé à concevoir la politique éducative en suivant une approche néolibérale.

282. C'est ainsi que la France, avec les lois d'orientation et de modernisation de l'éducation de la fin des années 1970, a recherché la massification et la mondialisation de son éducation en fournissant une école unique pour tous[350]. Dans les deux décennies suivantes, ont disparu les principaux axes autour desquels était structurée l'action publique depuis la Seconde Guerre mondiale : la guerre froide et l'image d'un État modernisateur. La Communauté européenne est apparu comme un nouveau système politique qui impose une réglementation supranationale, d'abord économique, puis sociale, qui exige des gouvernements qu'ils réforment leurs modes d'action d'une manière compatible avec les régimes néolibéraux de gestion de l'administration publique[351].

283. La conception de la politique publique continue à être l'affaire exclusive du ministère de l'Éducation et, de plus, commence à être influencée par les référentiels de l'approche cognitive européenne, sans prendre en considération l'influence directe ou indirecte d'autres acteurs sociaux dans le système éducatif[352].

284. Jusque dans le milieu des années 1990, l'idée suivant laquelle le gouvernement avait la possibilité de planifier efficacement le développement de la République était très répandue ; très forte était la conviction que les administrateurs publics avaient la capacité de construire un avenir pré-planifié[353]. Ces idées traditionnelles bénéficiaient d'un grand crédit auprès de l'opinion publique française mais, depuis 1995, ces approches ont dû être réévaluées lorsque le gouvernement a accepté l'idée suivant laquelle il existe d'autres courants sociaux[354] et politiques qui parviennent à influencer la conception des politiques publiques, directement ou indirectement, auxquels dès lors il vaut mieux reconnaître

---

[349] Cfr. I. ENKVIST (2001), *La educación en peligro,* Madrid: Unisón, p. 3; I. ENKVIST (2006), *Repensar la educación.* Ediciones internacionales Universitarias, p. 87

[350] S. J. BALL, & A. VAN ZANTEN (1988), « Logiques de marché et éthiques contextualités dans les systèmes scolaires français et britanniques » in *Education et Sociétés, No 1,* p. 47-71.

[351] S.J. BALL et D. YOUDELL (2007), *La privatisation déguisée dans le secteur éducatif public.* Rapport préliminaire. Bruxelles : 5eme Congrès Internationale d'éducation, p. 34

[352] R. ARNOVE (2003), « Educational reformat round the word : to watt ends ? in J. Resnik (Ed), *The production of educational knowledge in the global era,* p.109-120,

[353] K. MANNHEIM, (1966), D*e la liberté et de la planification*. Mexique, Fondo de Cultura Económica, p. 56

[354] J. G. PADIOLEAU (1982) *l'État au concret,* Paris, PUF, Colle « sociologies », p. 34

officiellement un rôle et avec qui dès lors il convient de s'engager dans les processus des politiques publiques [355].

285. Les fondements théoriques et scientifiques nécessaires pour comprendre la manière dont se déroulent la conception, la mise en œuvre, et l'évaluation des politiques publiques sociales á partir d'une planification efficace, ont été donnés par les politologues, les juristes et les économistes anglo-saxons qui ont favorisé à cet égard les approches interdisciplinaires, afin notamment d'orienter les pratiques sociales de telle manière que le pays concerné puisse bénéficier d'un progrès continu[356]. Les avancées d'une société planifiée seraient alors une conséquence du développement scientifique et technique d'un appareil bureaucratique[357] hiérarchisé pour la production et la distribution de biens et pour la conduite des affaires humaines[358].

286. Depuis l'époque du général de Gaulle, la France a eu la pleine conviction que les décisions-clés devaient être prises à certains postes stratégiques de l'administration publique, par des cadres disposant des compétences nécessaires pour planifier l'avenir des politiques publiques.

287. Comme l'a expliqué Faludi[359](1973), la planification rationnelle-compréhensive s'est imposée depuis les années 1970 sur la base de la croyance en la possibilité de promouvoir une planification holistique, centralisée, complexe et reposant sur le savoir-faire d'un nombre restreint d'ingénieurs du social[360].

288. Cette manière de concevoir une politique rationnelle a d'abord été utilisée dans le monde anglo-Saxon, sur la base des travaux de Herbert Simmons[361] qui a développé les

---

[355] Cfr. E. OSTROM (2007) , « Institutional rational choice : an assessment of the institutional analysis and development framework » in P. Sabatier (ed) *Theories of the policy Process,* Boulder (Col.) West view, p 21-64; P. MULLER et Y. SUREY (2000), « Les approches cognitives des politiques publiques : présentation », *Revue française de science politique, 50(2),* p 187-188 ; M. OLSON (1983), *Grandeur et décadence des nations. Croissance économique stagflation et rigidités sociales,* Paris, Bonnes Éditions. P. 17

[356] W. PARSON (1995), *Public Policy : Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis,* Cheltenham, Edward Elgar., p. 12

[357] D. ROCFHEFORT et R COBB (1994), « Problem definition: an emerging perspective », in D. Rocfhefort & R. Cobb (eds), *The politics of problem definition. Shaping the policy agenda,* Lawrence, Kansas University Press, p 1-31

[358] C. RADAELLI (2000), « Logiques de pouvoir et récits dans les politiques publiques de l'Union européenne », *Revue française de science politique,* 50(2), p. 255-275. ; P. PIERSON (2004) *Politics in time,* Princeton, Princeton University of California Press, p. 32.

[359] A. FALUDI (1973), *De la planification théorie Exeter*, U. K., Pergamon Press, p.65.

[360] H. MINTZBERG (1994), *Grandeur et décadence de la planification stratégique,* Paris, Dunod, p 455.

[361] H. SIMONS, (2009) *La rationalité dans la prise de décision*, traduction de Marie G. Bonome, Série de Philosophie et méthodologie des sciences. Netbiblo Inc, p. 45

applications de la science dans la gestion, le droit, l'administration publique et dans la science politique, en mettant l'accent sur l'étude des institutions. Cette approche rationnelle et formelle a été appliquée en France depuis la fin de Seconde Guerre mondiale, ce qui a contribué à sa croissance, à sa prospérité, et à la réduction du fossé technologique vis-à-vis des États-Unis.

289. C'est dans ce contexte que, dans les années 1990, les États européens ont eu tendance à idéaliser les possibilités de transformation de l'éducation dans la société, en croyant que les décisions prises à cet égard pourraient freiner ou encourager les processus sociaux alors à l'œuvre. Dans certains cas, comme en France, le rôle de la planification rationnelle exhaustive a été exagéré, générant des attentes non fondées quant aux résultats de l'éducation sur le terrain de la croissance économique et du développement social[362].

290. Après avoir ainsi fait une synthèse des fondements de l'éducation dans la deuxième étape de son évolution, nous analyserons maintenant ces derniers dans la troisième phase, ainsi que la transformation de celle-ci dans un sens conforme aux référentiels qui sont élaborés en la matière aux niveaux universel et européen.

c) Troisième étape.

291. Les fondements du droit à l'éducation, dans sa troisième phase d'évolution, trouvent également leur source, désormais, dans le contexte de la mondialisation.

292. Dans ce nouveau contexte, de nouvelles références idéologiques universelles se développent relativement à l'élaboration des politiques publiques au sein des États occidentaux - et ceux de l'Europe plus particulièrement[363]. Ce sont ces références que nous allons ici nous attacher à mettre en évidence.

293. Les politologues Yves Muller et Pierre Surey expliquent qu'une référence universelle se compose d'un ensemble de valeurs fondamentales qui constituent les croyances fondamentales d'une société[364], ainsi que d'un panel de règles parmi lesquelles il est possible de choisir celles que l'on souhaite mettre en œuvre[365].

294. En France, la référence globale actuelle recouvre une approche cognitive européenne en phase avec trois changements fondamentaux qui redessinent

---

[362] P. AGHION et E. COHEN (2004), *Education et Croissance.* La Documentation française. Paris, Conseil d'analyse économique, p. 34

[363] P. SOLDATO, (1989), "*Le système institutionnel et politique des Communautés européennes dans un monde en mutation. Théorie et pratique »,* Brulant, Bruxelles, 1989, p. 37.

[364] H. JANNE (1973), "Pour une politique communautaire de l'éducation] », *Bull CE,* supplément 10/73, p. 11

[365] J. Cl. GAUTRON, (1992), *Droit européen, Mémento Dalloz,* Paris, 1992, p. 11 ; G. M. UBERTAZZI, (1976), *Le domaine matériel du droit communautaire, RTDE,* p. 640

progressivement l'économie : une ré-articulation des secteurs sociaux et économiques[366] au sein des pays membres ; une redéfinition de la frontière entre les secteurs public et privé[367] ; la redéfinition des centres de décision publique sous l'impact des politiques de décentralisation[368].

295. L'approche cognitive européenne est définie au sein de l'Union européenne (UE), qui comprend 27 États dont la particularité est de s'être engagée, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, dans la voie de la réalisation d'un État de droit à caractère social.

296. Le Professeur Joseph Pico[369] explique que la consolidation de ces États de droit à caractère social, en Europe, s'est réalisée à partir de l'expérimentation de nouvelles formes de coopération entre le gouvernement, la société civile, les entreprises et les organismes internationaux et ont débouché sur des politiques publiques permettant une forte insertion sociale[370]. L'une d'entre elles est la politique de l'éducation soutenue par l'UE[371]. Par ailleurs, tous les États européens sont ouverts à l'influence de l'UE dans leurs gouvernements et dans leurs grandes entreprises, et inversement. C'est ainsi que l'UE est devenue une structure de pouvoir, qui a orienté l'élaboration des politiques sociales[372] dans toute l'Europe.

297. Habermas[373] explique que l'action sociale, au sein de ces États-providence membres de l'UE, cherche à assurer un équilibre entre l'État et le marché : en matière économique effectivement, l'État doit respecter les libertés fondatrices du marché, sans pouvoir intervenir sur celui-ci. On exige également de l'État qu'il conçoive sa politique économique au regard des exigences du marché mondial, afin d'assurer la libre circulation des

---

[366] J. DE RUYT, (1989), *L'acte unique européen. «* Éditions de l'université de Bruxelles, Coll. Études européennes, Bruxelles, 1989 2a ed, p. 3.

[367] C. MAROY (2006), *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces locaux en Europe,* Paris, PUF, 336p

[368] Cfr. D. MEURET et M DURU BELLAT, Vers de nouveaux modes de gouvernement des systèmes éducatifs ? Les leçons des comparaisons internationales, *Politiques et management public,* VOL. 20, No 2, p. 61-79 ; V. MICHEL (2005), « Décentralisation européenne et déconcentration nationale : les modalités d'européanisation des services de l'Etat, *Revue française d'administration publique,* No 114, p. 219-228.

[369]J. PICO*,* (2009) *Les limites de la social-démocratie européenne.* Siècle XXI Madrid, première édition 1992, p12.

[370] A. BENJAIM et J. LAFITTE, (2004), « *L'Europe : petite histoire d'une grande idée.* Paris : Gallimard, p.5 et ss.

[371] C. MAROY, (2009), « *École, régulation et marché, Une comparaison de six espaces scolaires en Europe.* Paris, PUF.

[372] F. AMEDEO, (2005), *Les Fossoyeurs de l'Europe.* Paris : Bourin, p. 45.

[373] J. HABERMAS, (1994) *Histoire et critique de l'opinion publique.* Éditions G. Gili, SA, Mexico, p. 34

ressources et la croissance économique. L'État-providence a cependant une obligation particulière dans le cadre de la nouvelle approche cognitive européenne, celle d'assurer l'égalité réelle, ce qui conduit à des contradictions lors de l'élaboration des politiques publiques[374].

298. Ainsi, l'État social doit assurer la réalisation du principe de l'égalité réelle au sein de la société, et assurer la participation sociale[375]. L'État doit ainsi accomplir des fonctions de base s'agissant de la garantie des droits fondamentaux[376], veiller à la protection des citoyens et assumer la responsabilité de l'ordre et de l'intégration sociale[377]. Cette politique est conçue en concurrence avec les secteurs privés et sociaux. L'État doit maintenir l'équilibre budgétaire entre les recettes et les dépenses tout en assurant une couverture contre les risques sociaux tels que le chômage, les décès, les maladies. L'État doit également garantir l'égalité des chances, à travers l'éducation gratuite, le salaire minimum, la lutte contre la pauvreté, l'aide aux groupes vulnérables et l'appui au développement des zones défavorisées.

299. En ce qui concerne les relations internationales d'un État de droit à caractère social, celui-ci doit participer à la conception des politiques internationales en établissant des relations de coopération à travers de multiples traités et accords internationaux[378]. C'est ainsi que l'État perd sa souveraineté dans la conception des politiques publiques : il doit développer son action à l'échelle mondiale. En conclusion, dans les États de droit à caractère social de l'Europe, plutôt que de s'attacher strictement à la résolution des problèmes publics, les dirigeants politiques se soucient de concevoir les politiques publiques à partir de ce qui s'avère nécessaire pour assurer l'intégration de leur État sur la scène internationale[379].

300. Cette étape de la construction européenne se caractérise par la simultanéité de l'apparition de l'approche cognitive et de l'évolution vers - et de - l'Union européenne,

---

[374] Cfr. O. BAISNEE, et P. ROMAIN. (2007), *L'État telle qu'elle se fait : européanisation et sociétés politiques nationales :* Paris : CNRS, p. 12. ; T. CHOPIN, et M. FOUCHER. (2008), *L'état de l'union : rapport Schuman 2008 sur l'Europe.* Paris : lignes de repères, p. 32.

[375] G. VEDEL, (1990), « L'égalité », *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, ses origines, sa pérennité,* La Documentation française, Paris 1990, p. 172.

[376] Cfr. R. BRUNET, (1910), *Le principe d'égalité,* éd René Felix, Alcan, Paris, p. 7 ; L. FAVOREU (1982), « Objet et portée de la protection des droits fondamentaux », p.32

[377] Cfr. M. VILLEY (1985), *« L'idéologie égalitariste et les droits de l'homme »,* Centre de publications de l'Université de Caen, No 8, p. 196. ; F, MOREAU, *Précis élémentaire de droit constitutionnel*, 9A. ÉDITION, Sirey, Paris, 1921, p. 471.

[378] R. BIEBER, J.P. JACQUE, H.H.H. WEILER, (1985), *L'Europe de demain, une union sans cessa plus étroite.* Analyse critique du projet de traité instituant l'Union européenne », Office des publications officielles des Communautés européennes, Collection Perspectives européennes, Luxemburg, Bruxelles, 369 p.

[379] J. BOULOUIS (1991), *Droit institutionnel des communautés européennes,* Montchrestien, 3a. édition, Paris, 349 p.

celle-ci agissant dans les domaines économique, social, politique, culturel et écologique, et favorisant un modèle de coopération interétatique reposant sur un processus de mondialisation-nationalisation-localisation[380].

301. L'Union européenne, étroitement liée aux marchés nationaux et mondiaux, développe une approche cognitive qui implique simultanément la centralisation et la décentralisation territoriale et locale dans la prise des décisions politiques[381].

302. La souveraineté, telle qu'elle s'exerce aujourd'hui, implique une certaine concentration du pouvoir au niveau supranational en vue d'assurer l'union des États-nations concernés et de leurs collectivités territoriales[382]. Aussi apparaissent au niveau supranational des pouvoirs législatif, administratif et judiciaire spécifiques, et notamment des mécanismes destinés à garantir la conformité des normes étatiques internes aux réglementations supranationales[383]. Le degré d'intégration des institutions européennes est très avancé, avec un Conseil européen[384], un Conseil des ministres, une Commission européenne, un Parlement européen, une Cour de justice, une Cour des Comptes et un Comité économique et social. Un système de citoyenneté européenne a également été mis en place, sans pour autant qu'une authentique Constitution européenne ait encore pu voir le jour, ce qui montre bien que l'intégration politique n'y est pas complète[385].

303. L'UE présente elle aussi en pratique un caractère social, car on constate de très nombreuses similitudes dans le mode de vie des Européens, sur lesquelles d'ailleurs prospère la libre circulation des capitaux, des biens et des personnes. Par ailleurs, c'est une uniformité que l'on doit constater en ce qui concerne les schémas et les modèles de comportement des détenteurs de la puissance publique. L'égalité juridique et constitutionnelle se traduit par la réalisation effective des droits humains internationaux, ainsi que par une culture juridique de plus en plus internationalisée[386]. De même, des

---

[380] F. CAPOTORTI, M HILF, F. JACQUE, « Le traité d'Union européenne- *Commentaire du projet adopté par le Parlement européen le 14 février 1984,* Éditions de l'université de Bruxelles Collection dirigée par l'Institut d'Études européennes, Bruxelles, 1985, 3078p.

[381] J SCHWARZE, et H. G. SCHERMERS, (1988) *Structure and Dimensions of European Community policy,* Nomos Verlagsgesellschaft, Baden Baden, 238 p.

[382] J.P. QUENTIN (1984), *Traités et documents relatifs á la CEE, NED No 4756,* La Documentation française, Paris.

[383] C. MILLION DELSOL, (1992), *l'Etat subsidiaire,* PUF, Léviathan, Paris, p. 34

[384] F. LAMOUREUX et J. MOLINIE, (1972), *Un exemple de coopération intergouvernementale : Le Conseil de l'Europe,* PUF, Dossiers Thémis, Paris, 1er trimestre 1972, 99 p. ; Manuel du Conseil de l'Europe, (1970) *Structure, fonctionnement, réalisations,* Paris, Pédone, 407 p.

[385] J. C. MASCLET, (1973), *L'Union politique de l'Europe,* PUF, coll, QSJ No 1527, Paris, 126 p.

[386] Cfr. G. DRUESNE, (1986), *Droit matériel et politiques de la Communauté économique européenne,* PUF, 1a. édition, Paris, 415 p. ; P. SOLDATOS, (1989), *Le système institutionnel et politique des Communautés européennes dans un monde en mutation- Théorie et pratique,* Brulant, Bruxelles, 308 p.

valeurs et une idéologie communes existent, ce qui permet à l'UE de lier les gens d'une façon à la fois rationnelle et émotionnelle, et de faire de l'UE l'espace de vie des Européens[387].

304. Dans ce contexte, l'UE[388] parvient à acquérir une influence très importante dans l'action publique, en concevant des références globales pour les politiques publiques[389], et en disposant de la capacité sociale et économique nécessaires pour favoriser l'intégration des siennes sur le plan plus vaste la coopération internationale ainsi qu'avec les politiques publiques nationales dirigées vers les pays périphériques. Et à ce sujet, il importe de souligner que la politique publique générale de l'éducation[390] constitue l'un des piliers de la construction de l'UE[391].

305. C'est ainsi que l'UE se caractérise précisément par la construction incessante de politiques publiques intégrées, dans les domaines non seulement économiques mais aussi sociaux, environnementaux, dans ceux des télécommunications, de la justice, et ainsi de suite[392]. Les traités de l'UE lui ont donné à celle-ci une compétence exclusive en matière monétaire, des compétences concurrentes et des « compétences partagées » avec les États membres dans la plupart des secteurs tels que celui de l'éducation. Les politiques européennes développées en conséquence ont un impact direct sur le comportement des gouvernements et des administrations publiques des États membres, mais aussi des entrepreneurs, des consommateurs, des juges, des fonctionnaires territoriaux, des groupes d'intérêt et des ONG[393].

306. Les politiques publiques européennes[394] ont trois autres sources[395] : (i) celles qui sont définies au sein du Conseil économique de l'OCDE pour la régulation des flux

---

[387] R. BIEBER et G. RESS (ed), (1985), *L'Europe de demain- Une union sans cesse plus étroite-* Analyse critique du projet de traité instituant l'Union européennes, Collection Perspectives européennes Luxembourg, Bruxelles, 369 p.

[388] L. LEGRAND, (1988), *Les Politiques de l'éducation,* QSJ no 2329, Paris, PUF, 126 p.

[389] B. de WITTE, (1986) *European Community Law of Education,* Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, 170 pages.

[390] H. JANNE, (1973), « Pour une politique communautaire de l'éducation », *Bull CE*, supplément 10/73, 11p.

[391] Cfr. M. LECLERCT et C. RAULT, « Les systèmes éducatifs en Europe », *NED* No 4899, p. 117. ; G. ANTOINE, (1976) « L'Europe de l'éducation », *RMC,* p 543-550.

[392] J. GOETSCHY, (2004), « L'apport de la méthode ouverte de coordination á l'intégration européenne. Des fondements au bilan », in Magnette P. (ed), *La Grande Europe,* Bruxelles, Presses universitaires de Bruxelles, p.12. www.ulb.ac.be

[393] L. AZOULAY, (2004), « Autonomie et Antinomie du droit communautaire : La norme communautaire á l'épreuve des intérêts et des droits nationaux », L.P.A, 5 octobre 2004, No 199, pp 4-16

[394] Cfr. P. LEGRAND, (2002) « Public Law, Europeanization and Convergence : Can comparatist Contribute ? in Beaumont P, Lyons C, Walker N, (eds) Convergence and Divergence in Europea Public Law,

financiers ; (ii) les politiques comprenant une dimension sociale intégrée et inclusive qui sont définies au sein de l'ONU[396] en vue de consolider les États de droit à caractère social ; (iii) les politiques comprenant une dimension militaire décidées au sein du Conseil de sécurité de l'ONU et des forums de l'OTAN.

307. En ce qui concerne spécifiquement sa politique publique d'éducation[397], la France a été particulièrement influencée par les directives de l'OCDE[398]ainsi que par les référentiels de l'ONU et ceux de l'Union européenne (ces derniers émanant plus particulièrement de directives explicites de la Commission européenne), qui ont mis en place l'approche cognitive européenne en matière d'éducation. Approche contradictoire car elle cherche à réaliser les fondements intégrateurs de l'éducation, mais vise en pratique à répondre aux exigences de la mondialisation de l'économie. À ce propos, trois mouvements de pensée essaient d'expliquer l'articulation entre les référentiels universels et les politiques publiques internes.

308. Le premier mouvement est représenté par divers auteurs. Initialement, Walo Hutmacher[399] a proposé une synthèse de la réflexion menée par les organisations internationales en matière d'éducation, et présenté ce qu'il considère comme étant les tendances lourdes de l'intégration européenne en ce domaine[400]. L'auteur pose la question de la réalité des convergences que l'on observe entre les différents pays. La présence des mêmes termes dans toutes les régions du monde (gouvernance[401], autonomie des établissements[402], formations tout au long de la vie, entreprise apprenante, *etc*) est certes devenue le signe d'une réelle convergence dans le contexte mondialisé du fonctionnement

---

Oxford, Hart Publishing, p 32.; F. PICO, (2009), *Doctrine et droit de l'Union européenne, Bruxelles, Bruylant,* 188 p.

[395] M. DELMAS MARTY, (2001), « Le processus de mondialisation du droit », in Morand C.A. (dir), *Droit saisi par la mondialisation,* Bruxelles, Bruylant, p. 15

[396] Programme de Nations Unies pour le Développement, (2001), Le développement Humain, p. 2

[397] Cfr. Y. MANY, P. MULLER, ET J.L. QUERMONNE (dir) (1995), *Politiques publiques en Europe,* Paris, L'Harmattan ; A. VAN HAECHT, (1998), "Les politiques éducatives figure exemplaire des politiques publiques?" Éducation et sociétés. *Revue internationale de sociologie de l'éducation,* No 1 (1998-1), p. 21-46.

[398] P. BAUBY, (1988), *Reconstruire l'action publique. Services publics, au service de qui ?,* Paris, Syros, coll. Alternatives économiques, p. 56.

[399] G. MAJONE (1996), *La Communauté européenne : un État régulateur,* Paris, Montchrestien, p. 15

[400] W. HUTMACHER, (2003), *Competencias claves en Europa.* Paris, p. 12

[401] Y. ALPE et J. L. FAUGUET (2005), *Les idéologies du territoire : des alibis pour les politiques éducatives ?, Communication aux journées RAPPE,* 26 mai 2005, Aix en Provence, p. 45

[402] A. ABÉCASSIS (2004) Une étape significative dans l'évolution du pilotage de l'Éducation nationale, *Revue de l'AFAE,* No 4, « La contractualisation », p. 89-101.

des systèmes éducatifs[403]. Mais il s'agit surtout d'une rhétorique qui habille des réalités très différentes liées à l'histoire et au milieu politique de chaque pays : c'est ce qui explique que l'on ait pu constater dans cette thèse des similitudes entre les pays occidentaux, alors même que la comparaison s'est effectuée entre pays développé comme la France et un pays moins développé comme la Colombie.

309. Toujours dans ce premier mouvement, Jean Michel Chapoulie[404] explique l'influence des experts internationaux en France, en soulignant que l'idée même d'un système éducatif national a été mise en cause par la mondialisation, ce qui a constitué un traumatisme pour la culture française. Il met en évidence que si la mise en œuvre en France d'un système d'éducation de masse, au début de la Vème République, a permis de faire face à l'explosion des demandes de scolarisation, aujourd'hui ses effets en termes de démocratisation sont discutables[405] et il ne va pas sans poser d'importants problèmes d'organisation[406].

310. L'auteur explique qu'actuellement, les propositions européennes visent à dépasser le caractère purement national traditionnel des systèmes éducatifs, grâce à la mise en place et à la coordination de nouveaux réseaux d'établissements scolaires, constitués à l'échelle européenne et régulés par des normes de qualité[407]. Cette nouvelle organisation se prévaut d'objectifs progressistes : la constitution d'un espace européen de qualification, permettant à la main d'œuvre de migrer, en cas de crise économique, vers une région déterminée. Les risques sont tout aussi évidents : une école à deux, trois ou quatre vitesses, en fonction des différences marquant les divers groupes sociaux[408].

311. Toute décentralisation du système éducatif se trouve contestée par ces auteurs comme un recul du service public face au marché[409], ce qui aboutit à faire l'éloge d'un système centralisé, et à oublier que dans les années 1960 il avait été démontré qu'un système centralisé, par son indifférence aux disparités, engendre et entretient les inégalités.

---

[403] S. ALLEMAND (2002), *Gouvernance : le pouvoir partagé, in J. C. Ruano-Borbalan et B. Choc, Le pouvoir, des rapports individuels aux relations internationales : origines et fondements, les théories contemporaines, la métamorphose du pouvoir,* Auxerre, Éd. Sciences humaines, p. 109-116.

[404] J. M. CHAPOULIE, (1987) *Les professeurs de l'enseignent secondaire. Un métier de classe moyenne,* Éditions de la Maison de sciences de l'homme, p. 14

[405] A. PROST, (1986) *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris. PUE, 234 p.

[406] J.P. OBIN, (1993) *La crise de l'organisation scolaire : de la décentralisation bureaucratique au pilotage par objectifs et projets.* Paris : Fayard.

[407] Cfr. D. COURPASSON (1997) « Régulation et gouvernement des organisations. Pour une sociologie de l'action managériale », *Sociologie du travail,* No 1/(1997, p. 39-61 ; Y. DUTERCQ V. LANG (2002), *Politiques éducatives et évaluations. Querelles de territoires,* Paris, PUF, p. 14 et ss.

[408] C. GRÉMION, R. FRAISSE, (1996), *Le service public en recherche. Quelle modernisation ?,* Commissariat général du Plan. La Documentation française, p. 7.

[409] P. BOURDIEU et C. CHARLE (2000), *Un ministre ne fait pas le printemps.* Le Monde, 8 avril 2000, p. 1.

312. Toujours dans le premier mouvement susmentionné, Laurent Thévenot[410] insiste sur l'importance de la perspective européenne lors de l'élaboration des normes internes par les gouvernements des États membres. Ses travaux portent sur la réglementation de la production industrielle en Europe, mais on peut tout à fait en étendre les conclusions à ce qui concerne la politique d'éducation. Cette perspective, en vue de faciliter la circulation des étudiants, incite à mettre en place un système de validation des études et diplômes à partir des crédits acquis dans différentes universités, dans lequel les organismes chargés des validations disposent des moyens de vérifier si les établissements d'éducation présentent des exigences à peu près équivalentes. D'où la nécessité de normes de qualité : celles-ci permettent d'apprécier si ces établissements « jouent » dans la même catégorie. Certes, cette organisation ne concerne pour le moment que l'enseignement supérieur, mais il est possible de prévoir qu'elle sera à terme étendue aux autres cycles d'enseignement. Pour que les étudiants puissent être admis dans les bonnes universités et puissent circuler au sein des meilleurs réseaux d'enseignement, il faudra alors qu'ils proviennent d'établissements du secondaire qui présentent les mêmes garanties de qualité et soient notamment engagés dans un système d'échanges éducatifs à travers l'existence de classes bilingues, de sections internationales, de séjours linguistiques, etc.

313. Le deuxième mouvement de pensée susmentionné, quant à lui, s'intéresse au mode de management qu'implique le nouveau fonctionnement attendu de l'éducation. Deux tendances convergent ici, qui se traduisent par un affaiblissement du système national d'éducation. La première tend à assouplir les règles nationales et à autonomiser les établissements scolaires afin qu'ils puissent construire des nouveaux liens à l'échelle européenne. Cette évolution est déjà bien avancée, mais ce modèle est incompatible avec la notion de service public auquel la France a été attachée depuis plusieurs siècles maintenant.

314. L'autonomie des établissements est présentée dans la loi d'orientation de 1989 comme étant le nouveau pivot du système scolaire, mais cette évolution n'a pas bénéficié à l'Académie qui demeure inscrite dans un schéma purement déconcentré. Le recteur devient le « ministre » de son Académie. À cet égard, il n'existe pas d'instruments d'évaluation pertinents afin d'évaluer les rapports existant entre les effets produits par les gouvernances locales et les objectifs fixés par les politiques nationales[411].

315. Le troisième mouvement susmentionné, quant à lui, s'intéresse à la question des rapports entre ce nouveau mode de gestion et la notion de service public. Le système d'éducation doit justifier ses décisions, en particulier celles qui concernent l'évaluation et l'orientation des élèves, et doit rendre des comptes à l'ensemble de la société qui la subventionne. Le meilleur moyen pour cela est d'associer ses usagers à sa gestion, et c'est

[410] L. THÉVENOT Et L. BOLTANSKI, (1991) De la justification: les économies de la grandeur, Gallimard, p.4

[411] L. THÉVENOT, (2006), *L'action au pluriel : sociologie des régimes d'engagement,* Paris, La Découverte, p. 76 et ss

en ce sens qu'Agnès Van Zanten[412] plaide pour l'invention de nouveaux lieux de régulation.

316. Toute la question est alors de savoir par rapport à quels principes, l'école doit se justifier, et donc quels principes doivent inspirer cette régulation. Si l'école devient une entreprise, elle doit être gérée comme telle et doit donc se justifier par rapport aux critères habituels du management : radicalité et efficacité dans l'organisation du travail, rendement des investissements, transparence vis-à-vis de ses usagers, et satisfaction des consommateurs.

317. Dans cette perspective, Jean Louis Derouet[413] a essayé de dégager les points communs qui existent entre cette nouvelle organisation de l'éducation et les nouvelles formes de management capitaliste que Luc Boltansaki et Eve Chiapello[414] ont caractérisé par le terme de « Cité par projet ». Bien que l'école accomplisse une mission qui est de former les futurs citoyens aux principes universels de l'humanité, qui diffère grandement des prestations couramment appréhendées par les sciences de gestion et devrait donc être au cœur du débat social, la discussion s'est concentrée autour d'une problématique de marché et a ainsi abouti à créer de nouveaux types d'inégalités. Les établissements scolaires sont effectivement différents quant aux ressources qu'ils peuvent mettre à la disposition des élèves et à leurs niveaux d'exigence. C'est ainsi que le projet d'école varie inévitablement suivant la localisation de celle-ci, et les établissements peuvent être impliqués dans des réseaux plus ou moins importants : il y aura d'une part des établissements bien implantés dans le milieu local, qui répondent aux demandes de leur environnement du point de vue des valeurs ou des qualifications, et qui intègrent correctement les enfants dans leur milieu, ce qui limitent les risques de violence ; il y aura d'autre part des établissements qui préparent dès l'enfance de futurs citoyens à circuler à travers l'Europe, par l'enseignement des langues et de connaissances suffisamment cosmopolites pour permettre aux qualifications de s'exporter facilement. Cette nouvelle forme d'inégalité bénéficie aux établissements bourgeois bien implantés dans le centre des grandes agglomérations.

318. Toutes ces évolutions se font au nom de l'Europe. La Déclaration de Bologne[415] est une position commune prise par des États souverains qui affirment leur volonté d'ouvrir. Le processus se développe sans obligation de rendre des comptes. Cependant, les comparaisons internationales ainsi que les comparaisons de l'évolution historique de

---

[412] A. VAN ZANTEN (2004), *Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France ? Le cas de deux départements de la région parisienne,* Recherches Sociologiques, XXXV, 2, P.. 47-64.

[413] J. L. DEROUET et N. ROMUALD, (2007), *L'Europe de l'éducation : entre management et politique.* Poitiers-Lyon, ESEN INERP. 256 p.

[414] Cfr. L. BOLTANSKI et E. CHIAPELLO (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme.* Paris : Gallimard, p. 6; L. BOLTANSKI et E. CHIAPELLO (2005) The Roll of criticism in the dynamics of capitalism in: Worlds of Capitalism : Institutions, Economics, Performance and Governance in the Era of Globalization, Max Miller (ed) Rutledge, London. P. 14 et ss.

[415] D. CROSIER, L. PURSER, H SMIDT, V. TRENDS: (2007) Universities shaping the European higher education area, European University Association EAU Bruxelles, 95 p.

l'éducation montrent qu'il y a plus qu'une définition de l'intérêt général et des nombreux dispositifs pour les servir qui se sont harmonisés dans le monde entier.

319. Les nouveaux modes de régulation qui sont en train de se mettent en place se caractérisent ainsi par le développement de nouvelles formes de gouvernance, plus attentives aux relations de proximité. C'est pour cela qu'il faut se demander si cette nouvelle approche globale sert ou non les objectifs républicains initiaux de la démocratisation de l'éducation en France. Ci-dessous on étudiera les fondements de l'éducation en Colombie dans chaque étape.

B. Les fondements de l'éducation en Colombie.

320. Dans ce pays, les fondements de l'éducation sont d'abord inspirés des idées développées par J. J. Rousseau, pendant la Révolution française, ainsi que des Lumières en Europe. Dans un deuxième temps, la Colombie a répondu à une idéologie de modernisation de l'État construite par les élites nord-américaines. Dans un troisième temps, enfin, ce pays s'est rapproché du modèle néolibéral de l'éducation.

a) Première étape.

321. La première étape de l'histoire de l'éducation en Colombie court de l'indépendance de l'Espagne en 1819 jusqu'au début des années 1950, c'est-à-dire couvre une période de 130 ans. Cette étape voit l'éducation conçue suivant des fondements philosophiques identiques à ceux que l'Europe a vu apparaître au XVIIIème siècle, notamment avec les idées de la Révolution française.

322. Jean-Jacques Rousseau[416] ne partageait pas la philosophie dominante des Lumières sur l'éducation et a donc élaboré sa propre conception de la méthode nécessaire pour parvenir à développer l'ensemble des facultés de l'homme. Il pensait que l'homme naît bon, et que c'est la société qui le corrompt. Pour sa part, l'illustration a donné toute la force à la raison, en proposant la laïcité á l'école.

323. Il y a deux éléments clés de l'illustration[417]: le premier est la conviction que la raison, en utilisant l'intelligence réfléchie et créative, lorsqu'elle elle est appliquée de façon rigoureuse et impartiale, mène à l'émancipation de l'homme et en conséquence à une société plus juste, dans laquelle l'homme pourra s'épanouir. Le second est la croyance dans l'universalité des droits humains et dans la possibilité réelle de sa réalisation dans la société.

---

[416] J.J. ROUSSEAU, (1778) *Emilio,* bibliothèque virtuelle portal apprendre, consulté en ligne www.colombiaaprende.gov.com, le 23 février 2012, p.7.

[417] N., KAI, (1988) *Marx et le projet des Lumières,* Critical Review, p. 3, site web www.criticalreview.ong.

324. Les Lumières rêvent d'une nouvelle société, dans laquelle les personnes seraient moins irrationnelles et plus humains. Ils sont fermement convaincus que l'existence et le contenu des droits humains, ainsi que le comportement moral, doivent être déterminés par l'usage de la raison, c'est-à-dire procéder *« d'une enquête approfondie, de façon empirique et limité, dans un sens large, avec un caractère scientifique, et par une délibération pensée ».*

325. Le projet des Lumières cherche ainsi à transformer un ordre social régi par la tradition et la religion en un ordre rationnel conçu dans un idéal de justice universelle. Dans cette nouvelle société les individus doivent agir sur la base d'un exercice individuel de la raison[418]. Cet exercice, d'après Ramsès Fuenmayor, doit permettre d'engendrer des règles valides, des pratiques de conduite universelles, qui *«constituent un ordre juste dans lequel tous les êtres humains doivent être traités comme des fins en eux-mêmes ».* Ainsi, c'est la raison qui doit être à la base de la discussion sur les objectifs institutionnels dans le forum politique, l'ordre social doit être rationnel (c'est le « royaume des fins » des philosophes des Lumières). L'exercice de la liberté individuelle, de ce point de vue, doit être la volonté et la capacité d'utilisation de la raison en vue de guider le comportement individuel.

326. En ce qui concerne l'éducation, on peut dire que les Lumières l'ont conçue comme un processus par lequel les individus se constituent en êtres rationnels et autonomes, afin de participer à la construction d'un ordre social toujours plus juste. La culture de la raison, qui forme le centre du processus éducatif, est considérée comme le niveau le plus fondamental de la culture de base, des compétences intellectuelles : cultiver la capacité à lire des textes de différents degrés de complexité conceptuelle, la capacité croissante à raconter, décrire et exprimer des idées avec une certaine complexité dans la forme orale et écrite ; la capacité croissante de rendre compte des questions quotidiennes, l'appropriation d'une culture publique, l'acquisition des connaissances de base en mathématiques, sciences fondamentales et arts. Dans cette perspective, l'acquisition de connaissances sur des questions spécifiques présente plus d'intérêt comme moyen de cultiver ces compétences intellectuelles de base qu'une fin en elle-même[419].

327. Ce qui est moralement acceptable, selon les Lumières, résisterait à l'épreuve de la raison. De même, la raison a été considérée comme l'arbitre de ce qu'il est justifiable de croire, et ce qu'il est par ailleurs raisonnable de croire même si l'affirmation de ce qu'il est raisonnable de croire ne peut être transformée en un « fait ». Le paradigme théorique des Lumières (Marie Jean Antoine Caritat, le marquis de Condorcet, François-Marie Arouet, Voltaire et David Hume) consiste en la possibilité de développer une science de la nature humaine ainsi qu'une d'une science de la société. Ils ont également cru que les sciences, sous la direction de la raison, assureraient une plus grande prospérité ainsi que l'émancipation et la libération humaines.

---

[418]I. KANT, *La critique de la Raison Pure*. Consulté en ligne, www.jjlorenzatti.com.ar/wp.../**kant-critica-de-la-razon-pura**-ribas.pdf, p. 32.

[419] F. RAMSES, *le système éducatif en Colombie*. Centre de recherche du système d'interprétation de l'Université de los Andes, Bogotá. P. 22, Consulté en ligne, www.uandes.edu.co.

328. Le siècle des Lumières s'est opposé à la vision religieuse du monde, mais il a dû partager avec eux un désir de moraliser celui-ci, en articulant les droits humains avec une conception de ce que serait une société juste et bonne. Les droits humains ont été le paradigme de la pensée des Lumières et se traduisent dans la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789.

329. Pour les Lumières, l'existence de droits de l'homme est une question de foi commune, mais ils différaient dans la définition et la justification de cette croyance : être un homme signifie avoir un titre moral à une certaine forme de traitement, à savoir des actions formelles positives et négatives au nom des autres. Le fait que les droits humains soient finalement fondés en Dieu, ou bien justifiés par la raison ou l'utilité selon la nature humaine, a toujours été matière à discussion, mais il n'y a eu aucune discussion, au moment de concrétiser la possession de ces droits par tous et l'obligation pour l'État d'en promouvoir le respect, sur ceux de leurs aspects qui sont relatifs au service public de l'éducation. Les droits humains expriment simplement la conscience morale d'une époque qui lutte contre l'injustice et la cruauté.

330. La Révolution française de 1789 a toutefois donné suite au désir des Lumières de faire bénéficier la population d'un service public de l'éducation : « *car ce sont les révolutionnaires qui ont eu le mérite d'avoir développé l'idée de l'éducation comme un service public, le principe de base de l'éducation pour tous »*[420].

331. La Révolution française a permis la consolidation du libéralisme, elle a rendu possible l'État libéral qui a enterré l'Ancien Régime monarchique. Une conséquence de la Révolution a été la nationalisation des biens ecclésiastiques en France. Selon Olga Lucia Zuluaga, *«pour ne pas laisser abandonnés les domaines de la charité et de l'éducation, toutes activités que l'Église prenaient en charge et dont elle tirait profit, l'Assemblée nationale a confié la gestion de l'éducation à l'État. Cette mesure révolutionnaire a abouti à la sécularisation de l'éducation et de la charité. Ainsi fut inaugurée une politique des services publics et de l'Etat laïque en France »*[421].

332. Alors même que des penseurs tels que Michel Eyquem de Montaigne, Juan Luis Vives, Comenius, John Locke et Rousseau avaient soutenu une nouvelle doctrine éducative qui promettait la libération de l'individu, la poursuite du bonheur, la joie de l'instant, l'exaltation de la nature, l'activité créatrice et la communication, la rébellion contre le formalisme, très certainement la grande révolution éducative n'a pas eu lieu en Colombie jusqu'au milieu du XXème siècle. Encore ne survint-elle que dans le contexte de profondes réformes et transformations économiques, sociales et culturelles, notamment la dissolution des structures rurales, la croissance des villes, la montée de l'industrialisation, les diverses

[420] M. PUELLEZ BENITEZ, (1993*) L'état et l'éducation dans le développement historique des sociétés européennes*. En Revue Ibéro-américaine pour l'éducation n ° 1, Espagne.
[421] O. L. GARCÉS ZULUAGA, (1996) *De l'enseignement élémentaire à l'éducation comme un service public*. Revue de la formation et la pédagogie, publié la seconde moitié de 1996. Universidad de Antioquía, Medellín, p. 54

révolutions politiques, les progrès de la psychologie, les règles d'hygiène, la transformation de la famille patriarcale en famille nucléaire, entre autres.

333. Cependant, il n'est pas possible d'oublier que grâce aux idées de la Révolution française et des Lumières, les fils des Espagnols nés en Amérique ont pris confiance et décidé d'affronter plusieurs guerres civiles à partir de 1810 pour finalement obtenir de l'Espagne leur indépendance en 1819.

334. Malheureusement, à cette décennie a succédé un retard de presqu'un siècle d'évolution s'agissant de la politique publique d'éducation. Les nouveaux gouvernants républicains, des citoyens nationaux regroupés dans deux partis politiques (les libéraux et les conservateurs), ont effectivement participé alors à plusieurs guerres civiles successives : les ressources de l'État ont été principalement affectées aux forces armées qui soutenaient leur pouvoir, et la théorie du service public oubliée. Durant toute cette période, l'éducation n'a pas été conçue comme une obligation de l'État, et c'était uniquement l'Église qui assumait ce rôle avec les élites – et encore, tant que les gouvernants ne se sont pas opposés à ce qu'elle joue ce rôle.

b) Deuxième étape.

335. La deuxième étape dans l'histoire de l'éducation en Colombie débute à la fin des années 1950, caractérisées par l'essor de l'industrialisation (grâce aux recommandations de la CEPAL[422], un organisme international financé par l'OEA, qui a œuvré auprès des gouvernements de l'Amérique Latine afin qu'ils améliorent la croissance économique de leurs pays respectifs) ainsi que par la modernisation de l'État, et s'étend jusqu'en 1986, date d'entrée en vigueur des réformes de l'élection au suffrage universel direct des représentants locaux et de la décentralisation administrative et territoriale de l'État. L'éducation est alors appréhendée suivant les diverses théories qui se sont développées pendant la fin de siècle XIXème en Europe, qui prônent ce que l'on a appelé « l'école moderne »[423] et ont incité à développer la formation de l'homme grâce à l'obligation de l'État d'assumer le service public correspondant.

336. La théorie de « l'école moderne » a été retenue par les gouvernants de la Colombie nonobstant leurs divergences idéologiques, qu'ils aient été conservateurs ou libéraux. Mais ils ont aussi été influencés par les experts de la CEPAL, de la BID, de la BM[424] et de

[422] A. E. CALCAGNO, (1997), "Financiación de la educación en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación* No 14. OEI, p. 23.

[423] P. ALVARES LÁZARO, (1986), "Conceptos de libre pensamiento, aproximación histórica", *Áreas* No 6, p. 77-83.

[424] M. SÁNCHEZ CERÓN, (2001), "Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas en algunos países latinoamericanos". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* México V. 31, no 4, p.55-97

l'ONU[425], véritables pionniers du néolibéralisme sur le continent américain. Paradoxalement, ces experts croyaient également aux vertus de l'école moderne, mais en concevant toutefois le service public correspondant dans une perspective utilitaire, c'est-à-dire comme vecteur de croissance économique. Leur action reposait sur un postulat philosophie politique suivant lequel l'éducation est un vecteur nécessaire du développement social en Amérique Latine. En particulier, l'enseignement supérieur est indispensable en vue d'améliorer la qualité de vie des citoyens et de favoriser l'ascension sociale institutionnelle et personnelle.

337. C'est ainsi qu'à partir de la fin des années 1950, l'éducation en Colombie a commencé à jouer un rôle important dans la croissance économique, et que le système éducatif a été adapté aux exigences du *modèle économique néolibéral* en donnant suite aux recommandations faites par les experts en la matière (ce qui a exigé, par exemple, une analyse des coûts et avantages ainsi que l'évaluation du taux de rendement des investissements publics). Cette approche néolibérale aboutit à compter sur les investissements dans l'éducation pour former des professionnels et du personnel technique qualifié sans lesquels le système économique ne pourrait fonctionner. Durant les années 1960, le gouvernement colombien s'est montré très volontariste à cet égard, en s'appuyant sur les indicateurs de l'alphabétisation pour développer l'éducation technique et les cycles de base, ainsi que sur les résultats des tests standardisés pour mesurer la qualité de l'éducation et comparer le niveau d'éducation avec le revenu par habitant[426].

338. Les stratégies éducatives ont été planifiées et consolidées, non seulement sur le plan strictement national mais aussi sur la base des recommandations de la Banque mondiale, du FMI, de la CEPAL. Ceux-ci ont réussi à mettre en œuvre la doctrine de planification de l'éducation à partir d'études de coûts-avantages qui ont inspirées ensuite des réformes en matière d'éducation, celle-ci étant considérée comme un investissement visant à améliorer le capital humain[427].

339. De plus, l'UNESCO a dès 1958 aidé de manière systématique les États membres de l'OEA en matière de planification de l'éducation. Lors du Séminaire interaméricain sur la planification de l'éducation globale réalisé en 1958[428], l'éducation a été définie comme *« un processus continu et systématique dans lequel on applique et coordonne les méthodes de recherche sociale, les principes et techniques de l'éducation, l'administration, l'économie et les finances, avec la participation et le soutien de l'opinion publique dans le domaine des activités de l'État, ainsi que la participation du secteur privé, pour assurer une éducation*

[425] G. OSSENBACH SAUTER (1993), "Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX Y XX)", *Revista Iberoamericana de educación No 1* Estado y educación, enero- abril 1993, p. 4.

[426]F.H. CARDOSO, y E. FALETTO, (1969), *Dependencia y desarrollo en América Latina,* México, Siglo XXI, p. 8

[427] J.C. TEDESCO, (1991), "Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública"*, en Pensamiento Iberoamericano,* No 19, p 107-124.

[428] UNESCO (1958), *Seminario sobre las estrategias para la planificación de la educación en América Latina.* P. 9 et ss

adéquate à la population, avec des objectifs clairement définis, en aidant chaque individu à réaliser son potentiel, et en contribuant plus efficacement au développement social, culturel et économique ».

340. Cette conception positiviste et rationnelle de l'éducation comme facteur libérateur de l'humanité, promue par l'UNESCO, a suscité de grands espoirs au sein de la nation colombienne. Ainsi l'État colombien a-t-il assumé pour la première fois l'obligation de pourvoir à l'éducation des masses, et commencé à investir dans l'infrastructure, la technologie et les ressources humaines afin de s'assurer que l'école moderne réalise cet idéal éducatif de bien-être de la population. Dans ce contexte, les familles ont inscrit leurs enfants à l'école publique en y attachant beaucoup d'espoirs, et les entreprises ont pu en tirer des professionnels répondant à leurs besoins[429]. En outre, la technologie éducative culmine avec le processus d'enseignement-apprentissage. L'État forme les acteurs: d'abord, l'enseignant est formé en vue de dispenser un enseignement commun conçu en vue d'objectifs généraux et spécifiques ; ensuite, la formation de l'élève ou de l'étudiant suppose qu'il apprenne les divers éléments de cet enseignement et soit capable d'en produire une restitution lors de l'examen standardisé[430].

341. Cette logique « comportementale » et néolibérale a créé une illusion politique source de désespoir en Colombie aujourd'hui : l'illusion du développement social continu a dégénéré, le modèle néolibéral aboutit à ce que les riches s'enrichissent toujours plus alors que les pauvres en sont réduits à n'en être que plus pauvres[431]. C'est ainsi que les rapports de l'UNESCO[432], dans les années 2000, montraient qu'en Amérique Latine 100 millions d'enfants et 960 millions de personnes de plus de 15 ans sont toujours analphabètes, et que plus d'une centaine de millions d'enfants et d'adultes avaient quitté l'école sans achever le cycle éducatif de base. De plus, le chômage global et le sous-emploi avaient augmenté par rapport à la décennie précédente, alors que par ailleurs 70% de la population se trouvait dans une extrême pauvreté.

342. On peut en conclure que si la philosophie de la modernité a donné forme à l'école moderne et a rencontré beaucoup de succès pendant tout le XIXème siècle en Europe, elle n'a pas produit le même résultat en Amérique latine car la pratique a montré que le profit d'une éducation émancipatrice et rationnelle constituait surtout l'apanage de l'élite du

---

[429] J.J. JHONSON, (1981) *La transformación política en América Latina, surgimiento de los sectores medios,* Buenos Aires, Librería Hachette S.A, p. 17

[430] C. NEWLAND, (1991), « La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales", en *Hispanic American Historical Review*, No 71 p. 335-364.

[431] S. ZERMEÑO, (2001), "Las fracturas del Estado en América Latina", en: N. LECHNER (ed), *Estado y política en América Latina*, México, siglo XXI, p. 14

[432] UNESCO (2003), *Informe sobre la educación y la pobreza en América Latina.* www.unesco.org., p. 15 et ss;

pays[433], tandis que les pauvres ont surtout reçu une éducation à la soumission qui les a contraint à demeurer dans leur position défavorisée. Si l'idée de l'école moderne procède de l'esprit de la Révolution française, et en particulier de la philosophie empiriste dont le plus grand succès en Europe a été de contribuer à l'émancipation de tous, en Amérique latine cette généreuse idée a été instrumentalisée en vue d'assurer la soumission des masses.

343. À propos du paradigme comportemental de l'école moderne[434], on se souvient que le XXème siècle a vu s'imposer dans le monde entier les théories du « vide de l'être », à partir du travail expérimental d'Ivan Pavlov[435], de sa théorie des réflexes conditionnés issues et des études qu'il a réalisées en compagnie de J.B Watson, avec le behaviorisme développé en 1976 et les recherches de B.F Skinner sur le néo-behaviorisme en 1974[436].

344. Watson soutient notamment que tout est appris. *« Il n'y a pas d'héritage de la capacité, du talent, du tempérament, de la constitution mentale et du trait de caractère. Bien au contraire tout dépend de la formation suivie, surtout chez l'enfant.».* Watson a voulu prouver que l'apprentissage provient de l'extérieur de l'individu, et pour cela il a renforcé l'empirisme français.

345. De son côté, Skinner soutient que, pour qu'un comportement puisse être maintenu dans le temps, il est nécessaire de le renforcer : tel est le paradigme psychologique du néo-behaviorisme. Skinner a élargi les arguments de Watson afin de démontrer que les comportements produisent des conséquences sur le corps, ce qui peut alors contribuer à faire émerger de nouveaux comportements[437]. Les détracteurs de cette théorie considèrent qu'au niveau scolaire cette approche comportementale a conduit à avoir un élève complètement inactif et dont les connaissances sont surtout d'ordre répétitif : en bref, c'est le développement de l'homme dans son ensemble qui se trouve ainsi bloqué.

346. La thèse du déterminisme a été défendue à la fois par les positivistes et par les marxistes. Les deux paradigmes (déterministe et néo-behaviorisme) défendent l'existence de lois qui régissent le comportement humain et, ces lois sont pour certains soustraites à

---

[433] R. SOLER, (1976), *Clase y nación en Hispanoamérica,* San José: EDUCA, p. 7; R. SOLER (1980), *Idea y cuestión nacional latinoamericanas, de la independencia a la emergencia del imperialismo,* México, Siglo XXI, p. 53.

[434] J. B. WALTSON (1913), *La psicología desde el punto de vista conductista.* Buenos Aires, Editorial Paidos, p. 13.

[435] I. PAULOV (1960), Los reflejos condicionados. Montevideo: Ediciones pueblos unidos, p. 131

[436] Cfr. J. B., SKINNER, (1987), *Acerca del conductismo.* España, Editorial Fontanela, p. 32.; R. TARPY (2003), Aprendizaje: teoría e investigación contemporáneas, 1. a edición, Madrid, España, Mc Graw Hill, p. 4 et ss.; R. TARPY (2003), Aprendizaje: teoría e investigación contemporáneas, 1. a edición, Madrid, España, Mc Graw Hill, p. 4 et ss.

[437] B. F SKINNER, (1978), *Reflexiones sobre el conductismo y la sociedad.* México, Trillas, 234 p.

l'influence de l'histoire, tel Ritzer dont la théorie positive aboutit à cette conclusion que l'humanité se trouve actuellement dans le dernier stade de son développement[438].

347. En vertu de cette philosophie déterministe introduite dans l'école moderne, toutes les connaissances proviennent de l'extérieur et non de l'intérieur de l'homme. Mais comme cet extérieur a déjà été construit par des règles, des règlements, des modèles culturels, des livres et des plans, alors les élèves et étudiants doivent seulement assimiler ses éléments afin de s'adapter et de s'intégrer socialement[439].

348. Cependant, au début du XXème siècle, un nouveau mouvement a vu le jour en Europe au niveau institutionnel : ce qu'on pourrait appeler le mouvement postmoderne[440].

349. Sur le plan scientifique, le stade postmoderne dans les pays développés débute approximativement en même temps que le XXème siècle, avec l'apparition de la théorie de la relativité d'Einstein[441] et la théorie de la mécanique quantique[442]. La connaissance de soi commence alors à pouvoir relever du domaine de la vérité, et on exige donc que celle-ci soit intégrée dans l'éducation formelle.

350. En Amérique Latine, les acteurs de l'éducation considèrent, dans les années 1980, qu'il est important que l'homme puisse connaître son potentiel de faire et de construire par lui-même. La découverte de soi-même en tant qu'être autonome est importante pour l'émancipation. La preuve et l'expérience de ce que les hommes sont doués de conscience et de volonté est fondatrice d'une nouvelle réalité au sein de ce continent. C'est ainsi qu'apparaissent des mouvements culturels de toutes sortes, y compris promouvant des thèses métaphysiques telles que : « je suis le maître de mon destin », « Dieu est au dedans de moi », « Je dois juste l'accepter et l'étendre comme un flambeau qui éclaire ». C'est la découverte de la spiritualité contre le matérialisme[443].

351. Dans les domaines de l'éducation et de la psychologie, pendant les années 1960, on observe l'opposition ou plutôt la cohabitation de la théorie du cognitivisme ou béhaviorisme avec le paradigme constructiviste.

---

[438] G. RITZER (2002), *Teoría Sociológica moderna ,* Mac Graw Hill, 267 p

[439] F. FERRER (1901), *La escuela moderna.* Barcelona, p.16 et ss.

[440] Cfr. P. COLÁS BRAVO (2001), "Educación e investigación en la sociedad, enfoques emergentes". *Revista de investigación educativa.* Vol 9 No 2, p 291-313; S. GONZÁLEZ ALCONADO, S. MEDINA PÉREZ, M. PÉREZ MENDOZA, S. TORRES SÁNCHEZ (2011), *La postmodernidad y la educación, tendencias contemporáneas de la educación.* Universidad de Castilla- La Mancha, Facultad de educación-Toledo.

[441] J. GIRBAU, (|1993), *Geometría diferencial y relatividad,* Ed. Universidad Autónoma de Barcelona, p. 14 et ss

[442] M. TOBOSO (1991), *La Teoría cuántica cuestiona la naturaleza de la realidad.* Revista Tendencias científicas. P. 132 www.tendencias21.net.

[443] G. BUENO (2002), "Espiritualismo y materialismo en filosofía de la cultura, ciencia de la cultura y la filosofía de la cultura". *Revista crítica del presente.* Universidad Johannes Gutenberg de Maguncia. P. 56

352. Le cognitivisme professe que la vraie nature de l'apprentissage ne réside pas dans le comportement mais dans les processus mentaux qui déterminent celui-ci[444]. Mais la science cognitive cherche aussi à comprendre les systèmes intelligents et leur nature[445]. Le cerveau est considéré comme une boîte noire. Deux cerveaux : l'un avec la logique et la capacité d'innovation, l'autre avec les émotions, le système limbique, le système complexe reptilien ou le néocortex[446].

353. Les apports du cognitivisme ont permis de concevoir des techniques d'apprentissage telles que : "Apprendre à apprendre", c'est-à-dire apprendre à penser d'abord, et ensuite acquérir une autonomie, non seulement dans les études, mais aussi dans la vie. Pour le cerveau droit, l'enseignante Linda Verlee Williams[447] a conçu en 1993 un système complet d'apprentissage afin de permettre aux étudiants d'apprendre avec tout leur cerveau, en insistant sur l'utilisation de la visualisation, la métaphore, la musique, la pensée multi sensorielle, *etc*.

354. En complément du cognitivisme est apparu le constructivisme[448]. Cette théorie soutient que « la connaissance émerge dans des contextes qui ont un sens pour le sujet »[449].

355. D'après cette théorie, les processus de construction de la connaissance, pour chaque personne, partent de sa propre vie[450]. Piaget[451], qui était l'un de ses précurseurs, découvre non seulement les aspects distinctifs du développement évolutif de soi-même, mais le mécanisme de création de connaissances : « la pensée précède l'action », la simple pensée est déjà de l'action. Dès lors, l'apprentissage doit débuter par une pratique de la vie, qui amène les élèves à s'engager directement.

---

[444] J. ALMARAZ (1999), *Prácticas de la psicología cognitiva, Aprender.* México D.F. Mac Graw Hill, 237p.

[445]B. K. BRITTON, S.M. GLYNN, J.F. MEYER, et M.J. PENLAND (1982), Effects of text structures of use cognitive capacity during reading. *Journal of éducation phycologie* No 74, p. 71-91

[446] E. BEAUPORT, (1995) *Las tres caras de la mente. Orquesta tu energía con las múltiples inteligencias de tu cerebro triuno.* Editorial Galac. Venezuela, p. 12 et ss.

[447] L. VERLEE WILIAMS, (1995), *Aprender con todo el cerebro. Colombia, editorial Martínez Roca S.A,* p. 4 et ss

[448] R. PÉREZ, et R. GALEGOS (1997), *Corrientes constructivistas. De los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual.* Bogotá, Editorial Magisterio, p. 43

[449] P. ERTMER, y T. NEWBY (1995), "Conductismo, Cognitivismo, Constructivismo: Una comparación de los *aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción", en Performance Improvement. Quarter,* p. 50-72

[450] R. FLORES (1994), *Hacia una pedagogía del conocimiento.* Bogotá Editorial Mac Graw Hill S.A, p. 24 et ss

[451] J. PIAGET, (1954), *Inteligencia y afectividad,* Buenos Aires AIQUE, reeditado 2001, p. 12.

356. Puis, la programmation neuro-linguistique qui développe le cognitivisme met l'accent, afin d'améliorer l'apprentissage, sur les représentations internes des générateurs, sur la physiologie du corps, sur les états de conscience et les comportements exprimés[452]. Selon cette proposition, l'individu ne passe pas sa vie à blâmer les autres, mais essaie de développer sa propre vie. Le spirituel est placé dans le centre de la vie[453], ce qui se manifeste de façon significative par la volonté de rendre service à autrui. Le développement est la réalisation de soi-même ainsi que l'épanouissement des autres.

357. Durant les années 1990, l'ONU, la BM, le BID, l'UNESCO et l'OEA ont accepté l'inclusion de ces nouvelles théories du cognitivisme et du constructivisme dans l'élaboration de la politique publique d'éducation en Amérique Latine[454]. Officiellement, en Colombie, les experts ont conseillé - au début des années 1990 – de concevoir une politique publique d'éducation poursuivant la réalisation de compétences cognitives mais aussi sociales, le développement de la pensée, ainsi que des valeurs et des capacités professionnelles, en vue de permettre la réalisation de l'individu en lui-même et en société, avec la culture des droits de l'homme comme axe transversal[455].

358. Le profil de compétences des diplômés du niveau d'éducation de base doit être organisé autour de quatre apprentissages fondamentaux : apprendre à être, apprendre à connaître, apprendre à vivre ensemble et apprendre à faire (tels qu'ils ont été exposés par Jacques Delors[456] dans un document de l'UNESCO en France). Les experts ont conseillé de valoriser le rôle actif de l'élève, mais en même temps ont exigé la mise en œuvre d'un socle commun et standardisé de connaissances en mathématiques, langue nationale, sciences naturelles, sciences sociales, éducation artistique et éducation physique, caractérisé par l'intégration de ces divers domaines[457]. Ils ont ainsi fait converger les théories comportementales avec celles cognitives et constructivistes, ce qui en pratique a généré une contradiction toujours irrésolue aujourd'hui et que l'on tente de dépasser en privilégiant l'approche comportementale.

359. Toutes les théories susmentionnées ont aussi été prises en considération par les membres de l'Assemblée constituante de 1991, qui ont proposé une « Constitution

---

[452] A. ROBBINS (1987). Poder sin límites. Venezuela : Editorial Brijalbo, S.A, P. 16

[453] J. SAMBRANO (1998), *Nuevos paradigmas de la educación, los mapas mentales.* Editorial Kairos, 6ª. Edición.

[454] UNESCO (1990), *Informe sobre derechos humanos*. Página institucional, P. 37

[455] Cfr. C.A. BOTERO CHICA (1993), *Los ejes transversales como instrumentos pedagógico para la formación de valores;* M- LIPMAN, *Pensamiento complejo y educación.* Ed. De la Torre, Madrid, 145 p.

[456] J. DELORS, (1994), Los cuatro pilares de la educación*, En La Educación encierra un Tesoro*, UNESCO, p. 93.

[457] F. GARCÍA LUCINI, (1994), *Temas transversales y áreas curriculares.* Editorial Anaya, Col Anauda, Madrid, p 44.

éducative » répondant à un modèle plutôt constructiviste. Mais le gouvernement a fini par imposer un modèle néolibéral d'éducation, avec une approche plutôt comportementale.

c) Troisième étape.

360. En Colombie, les fondements de l'éducation conçue comme un devoir de l'État finissent par résider - entre autres – dans un nouveau courant de pensée qui cherche à reformuler les processus cognitifs, pour qui chaque être humain doit être capable de produire le changement par lui-même et qui s'oppose donc au vide de l'être de manière à restituer le véritable potentiel de l'homme. C'est la libération de l'homme des cavernes dans lesquelles il était jusque-là enfermé, pour rappeler la célèbre métaphore de Platon.

361. En outre, figurent parmi ces nouveaux fondements la « Conspiration d'Aquarium »[458], la théorie des organisations intelligentes, l'auto-apprentissage et la « cinquième discipline »[459]. D'après Ferguson, adopter une perspective plus large sur l'histoire de l'humanité et évaluer la nature d'une manière approfondie constituent une manière différente de faire la révolution ; sa vision constructiviste l'amène à souligner que le changement de la conscience d'un groupe critique d'individus est bien suffisant pour déterminer la rénovation de toute la société. Senge développe une théorie similaire, mais à partir d'une étude des organisations : il soutient que les organisations d'aujourd'hui ont tendance à être des organisations de la connaissance, d'où son idée de construire une organisation qui soit capable d'apprendre, ce qui serait une véritable révolution mentale.

362. Cependant, le modèle éducatif dont s'est en pratique inspiré le gouvernement colombien, à ce stade où l'éducation se conçoit dans une perspective mondialisée, est celui d'une approche néolibérale qui considère l'éducation comme une marchandise et représente la théorie retenue par les élites dirigeantes des puissances mondiales nord-américaines, qui ont les États-Unis à leur tête et tendent à former une structure de pouvoir transnationale (différente de celle essentiellement supranationale de l'UE), et qui - contrairement à ce que l'UE exige de ses États membres - exige des États y participant qu'ils ancrent leur organisation et leurs politiques publiques dans une perspective nettement néolibérale[460].

363. Dans cette perspective où les politiques publiques sont globalisées, les référentiels sont largement influencés par l'élite au pouvoir sur le continent américain[461]. Cette élite monopolise les flux financiers, d'investissement, de crédit et de consommation, les médias, les biotechnologies, l'accès aux ressources naturelles et les armes de destruction massive. Cette élite dispose donc d'un pouvoir politique considérable, et joue un rôle clé dans

[458] M. FERGUNSON (1990), *La Conspiración de acuario, Transformaciones personales y sociales en este fin de siglo.* Barcelona. Editorial Kairos S.A, p. 123

[459] P. SENGE (1993), *La Quinta disciplina,* Barcelona, editorial Gramica, p. 19 et ss

[460] J. VERGARA ESTEVEZ, (2006), La utopía neoliberal y sus críticos*, Revista Académica Universidad Bolivariana.* Santiago de Chile: Polis, p. 14

[461] F. HINKELAMMERT (1970), *Ideologías del desarrollo y dialéctica de la historia.* Santiago de Chile, Editorial Universidad Católica, p. 22.

l'évolution des paradigmes qui se trouvent au fondement des politiques publiques internes des pays périphériques. Mills[462] explique ainsi que le G-8 représente l'élite du pouvoir dans le monde développé, et intègre ce faisant les États de l'Atlantique Nord, les entreprises transnationales, les agences internationales, les ONG et l'élite militaire de l'OTAN[463].

364. Le support de cette élite se trouve dans la démocratie de masses, dite cosmopolite dès lors que l'on retient l'hypothèse de la souveraineté du consommateur mondial[464]. Dans ce contexte, les flux de développement économique, social et politique sont normalisés, et il en résulte un monde inégal et déséquilibré dans lequel les pays de l'Amérique du Sud sont dépendants[465].

365. Dans ce nouveau contexte, l'évolution des objectifs éducatifs et d'apprentissage constitue un enjeu en vue d'acquérir un avantage concurrentiel, et donc en vue d'assurer de la croissance économique[466]. La compétitivité dépend directement des capacités de reconversion productive et de l'amélioration de la main-d'œuvre qualifiée[467]. À tous les niveaux de l'enseignement primaire, secondaire et universitaire, le contenu de cursus doit être contrôlé, et la priorité donnée à une modernisation qui exige notamment de répartir des charges initialement dévolues au seul État, de manière à ce que l'action de celui-ci puisse être centrée sur l'éducation primaire et secondaire, l'enseignement supérieur notamment pouvant se trouver alors privatisé[468].

366. Les attentes, les intérêts et les valeurs de l'élite au pouvoir exercent une pression sur la masse ; chacun des membres de la société se trouve alors cantonné à l'accomplissement d'une fonction publique du marché. Les procédures réglementaires aboutissent à fixer les exigences relatives aux processus de prise de décision locale, les circuits de communication ainsi que de division du travail se sont privatisés[469]. Les Forums et sommets mondiaux de

---

[462] W. MILLS, (1993) *L'élite au pouvoir*, FCE, Mexique, p. 45

[463] V. FORRESTER (2000), *Una extraña dictadura,* Buenos Aires, Ed. F.C.E, p. 7

[464] F. HINKELAMMERT (1977), *Las armas ideológicas de la muerte,* Ed Sígueme, Salamanca, p. 23

[465] M. FRIEDMAN (1962), *Capitalism and liberty,* University of Chicago Press. Ed. Rialp, Madrid, 1966, p 51

[466] B. CRAWFORT MACPHERSON (1985), *Ascenso y caída de la justicia económica y otros ensayos,* Buenos Aires*,* Editorial Manantial, p. 14 et ss

[467] J. VERGARA (1999), El modelo neoliberal de democracia. *En Anuario de Filosofía jurídica y social,* Sociedad Chilea de Filosofía Jurídica y Social, Valparaiso, p. 32 et ss.

[468] Cfr. J. ESTRADA ALVAREZ (2009), "Configuraciones de política educativa neoliberal". *En Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública.* Bogotá, Universidad Nacional, p. 7; BANCO MUNDIAL (1977), *El Estado en un mundo en transformación.* Informe sobre el desarrollo mundial, Washington D.C. p 292; BANCO MUNDIAL (1998), Prioridades y estrategias para la educación, Washington D.C. Comisión internacional sobre Educación, Equidad y competitividad. Programa de reforma educativa para América Latina PREAL, Santiago, p.3

[469] M. FRIEDMAN (1966), Capitalismo y libertad, Ediciones Rialp, Madrid, p. 115-116.

l'élite constituent un lieu de médiation en vue d'ajuster et d'assurer l'exécution des politiques publiques. La prise de décision s'effectue à travers des réseaux directement impliqués dans les secteurs publics et privés, avec un haut degré d'universalité et de coercition, mais sans aucun contrôle social ou démocratique.

367. Les États-Unis constituent le pays *leader* de ce groupe de pays riches. Du point de vue de son régime politique, selon le professeur Ferdinand Mélin-Soucramanien[470], c'est un État qui se caractérise par l'importance donnée aux élections, symboles de la démocratie. Son organisation concilie l'efficacité et le libéralisme. Le président de la République est le principal organe de direction de l'exécutif et est élu au suffrage universel direct, le bipartisme est la règle mais ces deux partis constituent des organisations dont les objectifs et les méthodes sont similaires : tout à la fois, ils recherchent la prospérité et donnent la priorité aux techniques de gestion sur les différences d'opinion.

368. Le Président est entouré par les secrétaires du Bureau et un groupe d'experts qui forment le Secrétariat Général de la Présidence, soit environ 500 personnes, le "Bureau Exécutif". Autour du Président gravitent des agences ou des commissions, telles que le Conseil de sécurité nationale, la Commission de l'énergie atomique, la NASA ou l'Administration de l'aéronautique et l'espace, le Fédéral Reserve System (qui joue un important rôle monétaire et bancaire) et la CIA (Central Intelligence Agency).

369. C'est grâce à ce schéma d'organisation du pouvoir d'État que l'élite américaine constitue une puissance mondiale et peut diriger une société de masses ; cette élite suit ainsi les référentiels d'un État néolibéral, auquel il faut ajouter d'importants dispositifs transnationaux[471].

370. Dans ce dispositif, les présidents des pays périphériques se doivent d'être de bons médiateurs : l'élite nord-américaine attend surtout d'eux qu'ils assurent la libre circulation des flux financiers, économiques et commerciaux des États-Unis, vers et sur le territoire des États qu'ils dirigent respectivement, et ce notamment en garantissant la stabilité politique et la légitimité sociale des décisions politiques.

371. La gouvernance démocratique[472] dans le pays dépendant s'effectue ainsi sur la base de l'acceptation d'un système politique américain transnational, et grâce à l'organisation d'un État essentiellement néolibéral à laquelle contribuent plusieurs agences internationales dont le principal objectif est de garantir une démocratie avant tout conçue comme la disparition des forces insurgées[473].

---

[470] F. MELIN-SOUCRAMANIEN, (2009) *Droit Constitutionnel, Dalloz, Paris,* p. 412 et ss

[471] M. CASTELLS (1998), *¿Hacia el Estado Red? Globalización económica e instituciones políticas en la era de la información,* En Seminario Internacional sobre sociedades y reforma del Estado. Brasil Mare, p. 14

[472] J. PRATS (2001), « Gobernabilidad democrática para el desarrollo humano. Marco conceptual y analítico", *Instituciones y Desarrollo.* No 10, Barcelona, p. 15

[473] P. JAQUET, J.PISANI FERRY, L. TUBIANA, " En busca de la gobernanza mundial", p. 33.

372. La réalisation des conditions d'une bonne gouvernance[474] au niveau local[475] est basée sur le respect des droits humains et soutenue par les progrès de la justice sociale, la sécurité, les progrès de la décentralisation et le progrès social. La privatisation des services publics est encouragée en vue d'améliorer leurs prestations. Les TIC jouent un rôle important afin de vaincre les difficultés issues de l'importance des distances géographiques, et établir la subordination internationale du marché. Les différents niveaux d'autorité finissent par se trouver connectés à la fois verticalement et horizontalement, et le complexe institutionnel acquiert ainsi une portée mondiale, bien qu'au niveau local il ait essentiellement vocation à résoudre des problèmes fondamentaux et immédiats. Enfin, la théorie des élites prétend constituer une proposition pour la démocratie mondiale ou cosmopolite[476].

373. L'analyse de cette théorie se conclura avec l'exposé de ses aspects relatifs à la réforme de l'administration publique[477], qui est liée à la planification stratégique de la conception des politiques publiques mondiales dans laquelle sont impliqués la bureaucratie et des organismes nationaux et internationaux tels que l'ONU et l'OCDE.

374. La nouvelle gouvernance mondiale dans les pays dépendants a été structurée autour d'un État néolibéral minimaliste quant aux contraintes qui peuvent entraver le jeu du marché, et des droits sociaux réduits qui témoignent du peu de concrétisation de l'objectif constitutionnel relatif au développement de la construction d'un État de droit à caractère social. La nouvelle gestion publique présente les caractéristiques suivantes: a) la délégation des pouvoirs de décision à ceux qui sont plus proches du problème ; b) l'accent mis sur les résultats ; c) l'obligation d'informer et d'écouter le public à travers l'e-gouvernement et la e-justice ; d) le redressement du marché par le biais de contrats de gestion et de personnel pour stimuler la concurrence entre les organismes publics et privés[478].

375. C'est ainsi que la gestion des politiques publiques en Colombie, depuis deux décennies, a été réalisée par des sujets pluriels retenant une approche néolibérale, en

---

[474] V. TORRIJOS R. (2001), « La gobernabilidad reluctante », *en Biblioteca de Ideas*, Instituto Internacional de Gobernabilidad, Madrid. Consejo de Análisis económico, p. 37

[475] D. JORQUERA BEAS, (2011), *Gobernanza para el desarrollo local.* Centro Latinoamericano para el desarrollo rural. Documento de trabajo No 6, p. 4 et ss

[476] M.A. WHITINGHAM (2005), « Aportes de la teoría y la praxis para la nueva gobernanza. *Revista Reforma y Democracia.* CLAD No 3. Venezuela, P. 34

[477] C. MAGGI, D MESSNER, L. LANDMANN (2002), « Gobernanza global desde la perspectiva latinoamericana. Desafíos a principios del siglo XXI. *En Gobernanza global.* Una mirada desde América Latina. Dirk Messener editores, Fundación Desarrollo y paz, ed. Nueva Sociedad. Venezuela, P. 15 et ss

[478] E. VELAZQUEZ (2005), « La gobernabilidad y la gobernanza de la seguridad ciudadana. Hacia una propuesta operacional. *Borradores de Método* No 48, Grupo de investigación en Ciencias Sociales. Colombia, p. 43

particulier dans les services publics de la santé, de l'éducation et du logement[479]. L'État agit dans le cadre d'un partenariat avec d'autres acteurs publics et privés, mis en place autour de grands projets publics. Il est prévu que la régulation économique soit faite par le marché : l'État doit en conséquence promouvoir l'ouverture économique, sa politique budgétaire doit obéir au principe de l'équilibre, sa politique économique doit garantir le libre jeu du marché financier et la modernisation de l'appareil productif, conformément à ce que recommandent ou exigent les organisations internationales spécialisées. En ce qui concerne la politique sociale, l'objectif est de réduire les prestations fournies par les services publics du logement, de l'éducation, de la santé et de la sécurité, et de privatiser les services publics restants.

376. Dans le domaine de la politique internationale, l'accent est mis sur la coopération à travers la conclusion de traités et accords internationaux et le développement de la consommation de masses. Les agences internationales appuient la coopération public-privé dans l'intérêt plus du consommateur que du citoyen.

377. Dans ce nouveau contexte de la mondialisation, la planification stratégique de l'éducation en Colombie s'effectue au moyen de plans décennaux et de projets quadriennaux. L'État a besoin d'une analyse de la situation scolaire, d'une collaboration des organismes de planification, d'un budget pertinent, de modalités de gestion des personnels plus flexible et responsable.

378. Pour sa part, la gestion opérationnelle des projets doit pouvoir s'appuyer sur l'utilisation de techniques de gestion publique, sociale autant que privée en vue de garantir l'efficacité des services publics d'éducation. Les divers organismes internationaux sont impliqués dans la conception des politiques publiques, notamment dans l'éducation, et exercent une importante influence dans la mise en œuvre des projets transnationaux.

379. En outre, dans ce contexte de changement des modes de la gouvernance scolaire, le système scolaire est obligé de se transformer afin de s'intégrer à la scène internationale, et ce depuis les lois n°30 de 1992 et n°115 de 1994. À travers cette dernière, le gouvernement a encouragé l'inscription massive des enfants dans le système scolaire, l'éducation primaire universelle, y compris l'assistance aux enfants âgés de 0 à 5 ans en vue d'améliorer les résultats des tests standardisés destinés à mesurer la qualité de l'éducation dispensée[480].

380. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, le gouvernement a voulu favoriser une privatisation accrue des universités à travers le récent projet de modification de la loi n°30 de 1992 ; présenté au Congrès[481] depuis le mois de février de 2011, celui-ci a avorté

[479] J. F. JOLLY (2002), Lo público y lo local : gobernanza y políticas públicas. Seminario internacional sobre el fenómeno administrativo público. ESAP. Bogotá. Colombia, p. 25

[480] L. B. PRIETO FIGUEROA, (1980), *El Estado y la educación en América Latina,* Caracas, Monte Ávila Editores.

[481] J.J. BRUNNER (2011), « La reforma de la Ley colombiana de educación superior, recientes evoluciones. *Revista el observatorio de la Universidad Colombiana.* www.universidad.edu.co., www.met.educar.chile.

quelques mois après grâce aux pressions des étudiants et à un mouvement de grève qui a duré plusieurs semaines. Le gouvernement et les experts internationaux avaient ainsi envisagé la privatisation de l'enseignement supérieur et de la recherche, ainsi que l'augmentation des programmes technologiques, en vue de réaliser des avancées significatives dans l'implantation du modèle néolibéral dans l'éducation en Colombie. Le Gouvernement ne restera probablement pas sur son échec de 2011, il faut s'attendre à une nouvelle tentative de sa part.

391. Nous analyserons maintenant les similitudes et les différences constatées dans les deux pays comparés, en ce qui concerne les fondements de l'éducation.

C. Similitudes, différences et rapprochements relativement à l'histoire et aux fondements de l'éducation.

392. Tout d'abord, le résumé historique a montré que la France est le premier pays du monde à avoir intégré l'éducation à la lutte pour la construction d'une république démocratique, en le consacrant comme un droit à bénéficier d'une éducation obligatoire, gratuite et laïque. En outre, comme on l'observe à travers le parcours de chacune des cinq Républiques, la France a toujours fait prévaloir les valeurs fondamentales de l'éducation, à l'exception du gouvernement de Vichy[482].

393. La Colombie a été influencée à un stade précoce par les idées des Lumières et des précurseurs de la Révolution française, plus précisément par les idées de Jean-Jacques Rousseau[483]. C'est ce qui explique qu'à cette époque-là, un processus éducatif permette la construction d'une société participative et égalitaire, avec la participation de diverses institutions telles que la famille, l'église et l'école, et le droit inaliénable des citoyens d'exercer un contrôle et un suivi efficaces sur leurs représentants à tous les niveaux pour garantir la validité de la «volonté générale».

394. Ces idées ont été importées par le général Francisco de Paula Santander, qui les a incarnées pendant son mandat gouvernemental de 1935 durant lequel il a déterminé l'obligation de l'État d'offrir une éducation en coordination avec l'église, mais seulement pour certaines classes sociales et ce contrairement à la France, où depuis le début de la Première République l'obligation de l'Etat d'assurer une éducation à la nation a été conçue sans distinction de classe.

395. Une similitude se manifeste initialement en ce qui concerne les fondements de l'éducation : la consécration des principes de l'éducation gratuite et obligatoire. Toutefois ces principes ont été énoncés à des moments différents dans les deux pays, la France ayant toujours été à l'avant-garde en ce qui concerne la mise en œuvre et l'achèvement de ces

[482] F. JACQUET FRANCILLON, (2006), Freinet, entre révolution et tradition, in V. Torger, *Une histoire de l'éducation,* Éditions Sciences Sociales, p. 54.

[483] J.J. ROUSSEAU (1897), Du contrat social, éditorial Linotype, Bogotá, réédition 1979, p.43

principes, puisque c'est dès 1881 et la loi Jules-Ferry qu'une éducation gratuite et obligatoire a été assurée dans ce pays, et dès 1903 qu'a été consacré le troisième principe de la laïcité de l'enseignement. La Colombie accuse un siècle de retard à cet égard : ce n'est qu'en 1991, avec la publication de la nouvelle Constitution, qu'a été consacré le droit à l'éducation gratuite et obligatoire (jusqu'à la classe de neuvième de la secondaire) ; la laïcité dans l'éducation, par ailleurs, reste encore aujourd'hui un vœu pieux. En revanche, le gouvernement permet l'enseignement religieux dans les cursus du secteur public, sauf si les parents d'un élève s'opposent à ce que celui-ci en bénéficie. Par ailleurs, les meilleures universités sont privées et elles sont encore gérées par les membres du clergé[484].

396. En France, l'enseignement universitaire est assuré par l'État ; depuis 1840, c'est à l'État qu'incombe l'obligation de fournir le service public de l'éducation à tous les niveaux y compris le niveau supérieur. Ceci signifie qu'il remplit une véritable fonction sociale en termes d'égalités des chances, comme l'illustre le fait que c'est de 1881 que l'éducation a été considérée comme un vecteur d'ascension sociale et comme un élément fondamental pour le progrès social de la société[485]. En Colombie, cette conception de la fonction sociale de l'éducation a été mise en œuvre pendant les années 1960. Avec le projet de modernisation de l'État actuel, les gouvernants ont compris que l'éducation était un vecteur indispensable au progrès et qu'il devait donc investir dans le capital social, mais la différence d'approche entre les deux pays réside dans le fait que les autorités colombiennes n'ont pas ce faisant œuvré en vue du progrès social mais seulement du progrès économique[486].

397. En outre, il faut noter que si tant la France[487] que la Colombie, tout au long du XIXème siècle, ont connu une lutte contre le pouvoir de l'église et contre l'éducation religieuse, avec des avancées et des reculs au cours des divers décennies, les résultats de ces processus se sont avérés très différents à la fin de ce siècle. D'une part, la France a réussi à consacrer le principe de laïcité de l'éducation, du fait notamment de l'interdiction de toute interférence dans l'éducation faite aux églises depuis 1904 ; ceci a permis à l'ouverture d'esprit et à la raison de marquer des points importants, notamment du fait du recours croissant à la méthode scientifique dans le domaine des sciences pures comme dans celui des sciences sociales, et de la multiplication des inventions qui en ont résulté au XXème siècle. D'autre part, la Colombie, avec sa Constitution de 1886 grandement inspirée du président Rafael Núñez, a connu un mouvement inverse appelé l'époque de la régénération : l'Église a pu consolider sa puissance dans l'éducation, le gouvernement a

[484] Cfr. J. A. HERNÁNDEZ BERNAL, (2011), « La educación en Colombia", *Revista Zona económica",* www.zonaeconomica. edu.co, p.7; J. EGUREN, (1969), « El Estado colombiano frente a la iglesia católica : visión histórica del régimen concordatario en Colombia", en *Iglesia y Estado en Colombia. Sus relaciones desde la Colonia hasta nuestros días, Medellín,* Universidad Bolivariana, p. 97.98

[485] L. DECAUNES, ET M.L. CAVALIER, (1962): *Réformes et projets de réformes de l´enseignement français de la Révolution á nos jours.* Paris : IPN, p. 19.

[486] J. G. RODRÍGUEZ, (2011), « La educación en el contexto neoliberal. *Revista de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia.* www.eduneoliberal.edu.co, p. 3

[487] J. BAUBÉROT, (1990), *Un nouveau pacte laïc ?* Paris, Seuil, 209 p.

ordonné le retour de tous les biens qui avaient été confisqués aux jésuites dans le cadre du processus de fédéralisation du pays débuté en 1863[488], et il les a autorisé à créer des universités et à y dispenser des enseignements relatifs à la foi et d'autres relatifs à des connaissances qui n'étaient pas vraiment d'ordre scientifique. Ce retour au pouvoir des Jésuites et des Dominicains leur a permis de consolider leurs grands pôles éducatifs au XXème siècle, toujours présents aujourd'hui dans la mesure où c'est le clergé qui possède actuellement les universités les plus prestigieuses du pays: La Javeriana, La Saint-Thomas, La Salle, le Collège de Rosario, l'Université de la Sabana, entre autres.

398. La deuxième étape de l'évolution du devoir de l'État de fournir une éducation débute en France en 1881 avec la loi Jules-Ferry qui a créé l'école républicaine, c'est-à-dire instauré l'éducation gratuite et obligatoire pour tous les citoyens et donc permis la démocratisation de l'éducation. Ce phénomène a été consolidé avec le gouvernement du général de Gaulle[489], qui a réalisé d'importants progrès vers une école unique et à l'accès plus facile pour les classes sociales les plus pauvres.

399. La Colombie par contre, a accumulé un retard de 80 ans par rapport à la France avant d'initier une politique de démocratisation de l'éducation. Comme nous l'avons expliqué ci-dessus, la première étape de l'évolution de l'éducation s'étend jusqu'à la fin des années 1950, parce que la vie sociale et économique des Colombiens est demeurée essentiellement agraire et rurale tout au long du XIXème siècle et jusqu'à la moitié du XXème siècle. C'est très tard que ce pays a débuté son processus d'industrialisation, alors qu'en France celui-ci avait commencé à la fin du XVIIIème siècle et que c'est ainsi dans un contexte de fort développement économique que les gouvernements français ont fait des efforts pour améliorer la qualité de l'enseignement primaire en vue de consolider la citoyenneté républicaine.

400. C'est ainsi que depuis 1793 avec la loi Bouquier a été institué l'enseignement gratuit et obligatoire, et même si quelques années plus tard quelques reculs ont été effectués à cet égard, le fait est qu'en 1816 la Restauration a vu l'éducation devenir gratuite pour tous, qu'en 1881 l'obligation pour l'État d'assurer le service public de l'éducation a été confirmée et développée de manière particulièrement solennelle, et qu'en 1904 l'éducation est devenue totalement laïque[490].

401. Le retard pris dans la mise en œuvre d'une politique de démocratisation de l'éducation, en Colombie, s'est notamment traduit par un retard dans la modernisation de l'État et dans l'industrialisation du pays. Il faut attendre les années 1960 pour qu'une telle politique voie le jour, mais ses objectifs étaient alors différents : si le but poursuivi en France depuis un siècle était de consolider la République en formant des citoyens aptes à la vie démocratique, le but principalement poursuivi en Colombie a été de former une main-

[488] F. GONZÁLEZ (1977), *Poderes enfrentados, Iglesia y Estado en Colombia,* Bogotá, Cinep, p.156-192

[489] S. BERSTEIN, (1989), *La France de l'expansion, T.I. La République gaullienne (1958-1969),* Seuil, coll « Point Histoire », p. 342.

[490] F. JACQUET FRANCILLON, (1995), Naissance de l'école du peuple. Éd de l'Atelier, p. 76

d'œuvre qualifiée en vue de permettre la consolidation du capitalisme dans cette région, sous l'influence du modèle promu par les pays de l'Amérique du Nord tout au long du XXème siècle. Il en résulte un retard dans l'éducation de la nation colombienne à la culture de la citoyenneté par rapport à la France, qui ne pourra guère être rattrapé qu'au terme de la succession d'un certain nombre de générations[491]. Cependant, quelques lacunes ont d'ores-et-déjà pu être surmontées à cet égard[492].

402. Paradoxalement, en dépit des différences du niveau général d'éducation de la population qu'on trouve dans les deux pays, les années 1960 ont vu ceux-ci développer une approche similaire relativement à la conception de la politique publique d'éducation : les deux pays ont effectivement fait alors l'expérience de la planification étatique. Toutefois, les auteurs qui ont inspiré la conception et la mise en œuvre des politiques sociales étaient différents : la France a été largement influencée en la matière par des auteurs anglo-saxons[493] - Gary Becker notamment[494] - qui ont été étudiés et intégrés dans les approches de la gestion de l'État : en effet, les préceptes de ces auteurs ont été appliqués à la fonction publique française par les professeurs Pierre Muller et Ives Surey[495] en ce qui concerne l'étude des politiques publiques. En France, les approches rationnelles[496] et progressives ont été mise en œuvre dans la conception des politiques publiques, pendant les années 1970, afin de favoriser un progrès continu des pratiques sociales. Cette approche a déterminé ce pays à investir dans l'enseignement supérieur, l'innovation et la technologie d'une façon permanente et progressive, notamment pour surmonter son écart technologique vis-à-vis des États-Unis, ce qui a été accompli en seulement deux décennies[497].

---

[491] X. FONAL (1998), *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas.* Barcelona: Paidos, p. 32

[492] J. BOLL, F.O RAMÍREZ, J.W. MEYER (1990), « Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas", en *Nuevos enfoques de educación comparada.* Editado por P.G. Altbach y G.P. Kelly, pp123-152. Madrid, Mondadort, p. 65

[493] Cfr. C. E. LINDBLOM, (1991)*El proceso de elaboración de políticas públicas,* MVersión en español, grupo editorial Miguel Ángel Porrúa. Ministerio para las administraciones públicas, serie Administración general, Primera edición, noviembre de 1991, p. 56; N. ZAHARIADIS, (1999), Ambiguity, Time, and Multiple Streams. In Paul A. Sabatier (ed) *Theories of the Policy Process.* Boulder: Westview Press, p.17.; A. ETZIONI. La exploración combinada: un tercer enfoque en la toma de decisiones. *Revista de Administración Pública No 27.* Página 285-283, 1967, p. 32.

[494] G. BECKER (1964), *El capital humano, of Chicago Press, p. 5 et ss.*

[495] P. MULLER, Y, SUREY (1988), *L'analyse des politiques publiques.* Barcelona : Ariel, 235 p.

[496] A. FALUDI (1973), *De la planification théorie Exeter*, U. K., Pergamon Press, p. 8.

[497] E. OSTROM (2007) , « Institutional rational choice : an assessment of the institutional analysis and development framework » in P. Sabatier (ed) *Theories of the policy Process,* Boulder (Col.) West view, p 21-64.

403. Puis dans les années 1990, les modèles dynamiques et flexibles des politiques publiques[498] ont été repris et adaptés au cas français[499].

404. L'influence idéologique de l'École de Francfort[500] des années 1960 a touché des auteurs et économistes américains qui devinrent des experts consultants de la Banque mondiale pour l'Amérique Latine, et qui ont de ce fait exercé une influence certaine en Colombie. D'après la théorie ainsi développée, il est possible de conceptualiser les conditions sociales et la nécessité de leur changement. De recherches ont été menées en ce sens, qui finalement a conduit à considérer l'éducation comme une marchandise, dans une perspective économique néolibérale, dont le but était de faire rapidement évoluer le marché du travail en Amérique, dans le but de favoriser l'accumulation du capital aux États-Unis ainsi que la croissance économique dans les pays périphériques[501]. Ainsi les années 1970 ont-elles vu se développer la planification en Amérique latine, grâce au programme de l'Alliance pour le Progrès, avant que les années 1980 ne soient marquées par une crise de la dette extérieure qui a forcé les gouvernements à réduire les dépenses sociales et notamment celles consacrées à l'éducation, avant même que ceux-ci aient pu réellement investir dans le développement de l'enseignement supérieur ou bien dans l'innovation et la technologie. Ce phénomène ne pouvait manquer d'affecter profondément la Colombie, compte tenu du niveau élevé d'analphabétisme qui la caractérisait alors[502].

405. Avec l'imposition de ce régime néolibéral depuis les années 1960, largement dictée par les États-Unis, la Colombie a connu une industrialisation rapide : c'est ainsi qu'en moins d'une décennie, celle-ci est passée d'une société essentiellement agraire et rurale à une société urbaine et semi-industrielle, et que l'éducation a été subordonnée aux intérêts de l'économie[503]. Si, au cours des trois dernières décennies, le système d'éducation a continué à voir son accès de plus en plus ouvert, de grandes différences affectent la qualité de l'enseignement public et vis-à-vis de l'enseignement privé, ou encore l'éducation dispensée

---

[498] Cfr. J.L. TRUE, y F.R BAUMGARTHER, (1989) *Punctuated Equilibriun Theory*. Explaining Stability and Change in American Policymaking. In Paul A. Sabatier (editor). *Theories of the policy Process.* Boulder: Westwiew Press, p. 97-116; P. SABATIER Y H. JENKINS-SMITH, (1993)*Policy change and Learning: An advovacy Coalition approach Boulder: Westivieu Press,* Universidad de California, P. 23

[499] A. KLEVMARKEN (2008), « Dynamic Microsimulation for Policy Analysis : Problems and Solutions », en Anders Klevmarken y Bjorn Lidgren, *Simulating an Ageing Population: A Microsimulation Approach Applied to Sweden, Bingley,* Emerald Group., P. 17 ss

[500] M. HORKHEIMER, (1937), *Teoría tradicional y teoría crítica.* Barcelona, Pidós Ibérica, p. 12

[501] J.J. BRUNNER (2000), *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias.* UNESCO, p.10

[502] M. CARNOY, C. DE MOURA CASTRO (1997) "¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina? " En *Propuesta educativa* No 8, p. 6-30

[503] Cfr. J. CHUBB, T. MOE (1990), *Politic, markets and America's schools.* Washington D.C., Brookings Institute, p.19; B. ASCHER (2001), « Education and training services in International Trade Agreements », Conference on Higher Education and training in the Global Marketplace », *Exporting Issues and Trade Agreements,* Washington D.C., p. 121

en milieu urbain par rapport à celle dispensée du milieu rural. Les inégalités sociales ne s'en sont que plus développées[504]

406. Dans la première décennie du XXIème siècle, qui correspond à la troisième phase de l'évolution historique de l'éducation dans les deux pays comparés, on observe que les fondements idéologiques se sont transformés rapidement parce que l'approche nouvelle qui s'est imposée sur ces continents du fait de la mondialisation, avec l'entrée en vigueur de plusieurs traités de libre commerce, conçoit essentiellement l'éducation sous l'angle d'un apprentissage destiné à améliorer la compétitivité[505], ce qui constitue l'une des clés de la croissance économique dans les diverses régions[506].

407. L'objectif principal de l'éducation dans les Amériques est de convertir le système scolaire en un système de production destiné à améliorer la compétitivité, en formant une main-d'œuvre plus qualifiée mais demeurant bon marché cependant, ce qui explique pourquoi le système éducatif dans les pays périphériques doit être axé en priorité sur l'enseignement primaire et secondaire, alors que l'éducation supérieure peut être privatisée dans la mesure où c'est aux États-Unis et au Canada que se trouve concentrée la formation de l'élite, celle-là même qui aura la possibilité de vendre l'innovation et la technologie aux pays périphériques. Ce schéma garantit à cette élite tout à la fois la mobilité dans le continent et la monopolisation des flux financiers, économiques et commerciaux[507].

408. Un fait étonne : que la Colombie ait pu entrer dans la troisième phase de l'évolution de l'éducation à la même époque que la France, avec un retard d'une décennie seulement.

409. La troisième étape de l'éducation en France, qui coïncide avec le début de la mondialisation de l'économie, a débuté en l'an 2000 avec divers projets des lois d'orientation visant à moderniser l'éducation en en favorisant la massification et la mondialisation, avec une seule école pour tous et un socle commun de compétences.

410. Il faut ici rappeler que pendant la période 1970-2000, l'Europe s'est engagée dans la construction de l'UE, et les pays membres ont en conséquence modifié les principaux axes autour desquels l'action publique s'était structurée dès avant la Seconde Guerre mondiale. Les pays membres de l'UE avaient le besoin de moderniser leur appareil étatique, ce qui les a conduits à un nouveau système politique « imposé » par la Communauté européenne,

---

[504] Cfr. A. CALVO DE SAAVEDRA (1994), « La modernidad en sus desplazamientos », *en Revista Colombiana de psicología* No 3, p 37-42; A. TIANA FERRER (2000), « La educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en educación, "en *La escuela pública. El papel del Estado en la educación.* Editado por A. Ruiz. Madrid: Biblioteca Nueva. , p. 49-70

[505] L. WOLFF et C. DE MOURA CASTRO (2001), *Public or Private Education for Latin America? That is the Question.* BID edu, p. 119.

[506] G. TIRAMONTI, (2001), « El Banco Mundial y la agenda educativa », en *Cuadernos de Pedagogía No* 308, p. 57-60.

[507] H. A. PATRINOS, y BANCO MUNDIAL (1999=, « Market Forces in Education ». *Education: the Point of View of the Economist, Donostia San Sebastián, España.* www.ifc.org, p. 3.

comprenant des procédures de débat politique et d'arbitrage des différends foncièrement nouvelles sur ce continent, ce qui a limité les prérogatives traditionnelles et la souveraineté de chaque État. À cela s'ajoute le besoin de réorienter l'action de l'administration publique vers une communauté de politiques publiques, s'appuyant sur un nouveau répertoire de techniques, d'arguments et de solutions alternatives (c'est ce que l'on a appelé l'approche cognitif de l'Europe[508]).

411. En Colombie, la troisième phase débute avec les exigences de massification et la mondialisation de l'éducation que traduit la Constitution de 1991, en érigeant sur le terrain des droits fondamentaux l'obligation pour l'État de dispenser un enseignement aux enfants, comprenant la scolarité obligatoire et gratuite et en donnant ainsi un effet concret à la massification de l'éducation dans la nation colombienne, ainsi que dans les lois n° 30 et n° 115 de 1994 qui ont mis en œuvre le système éducatif actuel. La Colombie a dû alors presque ignorer la deuxième étape de l'évolution de l'éducation, et s'intégrer séance tenante dans une nouvelle logique de l'économie mondiale en utilisant l'éducation comme un outil destiné à consolider les programmes de développements néolibéraux sur la scène mondiale[509].

412. Dans cette dernière étape de l'évolution, l'obligation de l'État colombien de fournir le service public éducatif est devenue plus complexe car elle comporte l'obligation de préparer des plans décennaux ainsi que des projets pour la gestion du personnel avec des missions spécifiques, qui tous doivent intégrer une exigence de rentabilité. Le nouveau régime de l'éducation en Amérique exige de supprimer la profession d'enseignant et d'encourager le temps partiel des professeurs en développant les relations multidimensionnelles que rend possible la diversification des acteurs impliqués dans l'éducation, et un accroissement des responsabilités de l'État au titre du service public de l'éducation incluant l'application de techniques de gestion qui visent à améliorer l'efficacité de celui-ci[510]. En résumé, dans cette nouvelle étape de l'évolution, l'éducation se trouve entièrement subordonnée aux intérêts de l'économie mondiale, ce qui implique la disparition des fondements idéologiques européens de l'éducation conçue comme moteur de la mobilité sociale et comme une étape essentielle pour le développement de l'individu[511].

---

[508] Cfr. L. THÉVENOT et L. BOLTANSKI, (1991) *De la justification: les économies de la grandeur,* Gallimard, p. 67 ; R. DALE, « Globalización : ¿Un nuevo mundo para la educación comparada? En *Formación del discurso de la educación comparada.* Editado por J. Schriewer, p 69-90 Barcelona: Pomares.; L. THÉVENOT, (2006), *L'action au pluriel : sociologie des régimes d'engagement,* Paris, La Découverte, p.8.

[509] J.L. CORAGGIO (1998), « Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción? En *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos:* Editado por J.L. Coraggio y R.M. Torres. Buenos Aires- Madrid: Miño y Dávila. Editores www.educar, p. 14

[510] P.W. COOKSON, y C. SHUBE LUCKS (2000), "La nueva política de enseñanza", en *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contestos,* volumen 2, Editado por B. J. Biddle, T. L Good, y F. Googdson, PP 291-306 Barcelona: Paidos., p. 17 et ss

[511] J.L. CORAGGIO (2001), « Universities and National Knowledge based Development. An Alternative to a Global Knowledge Bank", en *Knowledge, Research and International Cooperation.* Editado por W. Gmelin, K. King y S. Mc Grath UK: University of Edinburgh, p. 78

413. En France, la dernière étape de l'évolution du devoir de l'Etat de fournir le service public de l'éducation a également vu celui-ci subir des transformations, dues précisément à la mondialisation. Bien que l'approche cognitive européenne ne soit pas aussi radicale ou inégalitaire comme l'est celle caractéristique du continent américain, le pays a toutefois dû s'adapter aux exigences d'un monde globalisé[512].

414. Actuellement le Conseil de l'Union européenne exige des pays membres qu'ils s'adaptent aux changements économiques de la planète et suggère que les politiques publiques sociales évoluent en direction des modèles néolibéraux[513], que la France avait été précisément abandonné au milieu des années 1970 en décidant d'intensifier la construction d'un État social. Actuellement, les normes européennes imposent aux pays membres des exigences de massification de l'éducation destinées à les rendre plus compétitifs, des programmes standardisés, la normalisation des programmes et des crédits[514].

415. De même, les recommandations de la Commission européenne indiquent que dans tous les pays membres l'éducation doit être ajustée dans un sens permettant de concourir à la satisfaction des intérêts économiques de l'UE, ce qui exige de moderniser les programmes avec de nouvelles références qui tendent à préserver la distinction des classes sociales. Ceci rend de plus en plus difficile pour le gouvernement français à réaliser l'un des objectifs de l'enseignement, établi dans l'actuel Code de l'éducation, qui est d'assurer l'égalité des chances et l'éducation pour tous[515].

---

[512] P. SOLDATO, (1989), "*Le système institutionnel et politique des Communautés européennes dans un monde en mutation. Théorie et pratique »,* Brulant, Bruxelles, 1989, p. 37.

[513] A. BENJAIM et J. LAFITTE, (2004), « *L'Europe : petite histoire d'une grande idée.* Paris : Gallimard, p. 56

[514] C. MAROY, (2009), « *École, régulation et marché, Une comparaison de six espaces scolaires en Europe.* Paris, PUF, p.78.

[515] F. AMEDEO, (2005), *Les Fossoyeurs de l'Europe.* Paris : Bourin, p. 47.

CHAPITRE 2
LE CONTENU DE L'OBLIGATION DE L'ÉTAT

416. Le droit à l'éducation fait partie des droits de l'homme. Parfois, il est classé parmi les droits de deuxième génération, par exemple quand il s'agit du droit à l'éducation des adultes. Au contraire, quand il s'agit des enfants et des jeunes, il acquiert un sens de droit fondamental[516].

417. Le droit à l'éducation est consacré par l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948[517] et à travers les articles 2, 13 et 14 du Pacte international sur les droits économiques, sociaux et culturels de 1966[518]. On le trouve également dans trois conventions des Nations Unies: (i) la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, en particulier aux articles 1, 2 et 5 ; (ii) la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, aux articles 1 et 10 ; (iii) la Convention relative aux droits de l'enfant, aux articles 2, 9, 28 et 29[519].

418. En ce qui concerne spécifiquement les pays de l'Union européenne, ce droit a été inscrit dans la Charte sociale européenne du Conseil de l'Europe[520]. De même, l'UE s'est engagée depuis 1999 dans le processus de Bologne[521] qui visait à créer un espace européen de l'enseignement supérieur effectif à partir de 2010. Ce processus prétend mettre en œuvre un système universitaire unique mais aussi situer des systèmes nationaux diversifiés au sein d'un cadre commun.

419. Dans le Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946, auquel renvoie celui de la Constitution du 4 octobre 1946, il est précisé en son alinéa 13 que *«La nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État »*[522].

---

[516] S. LEÓN GÓMEZ (2010), *Elementos del derecho a la educación en Colombia",* Fundación Universitaria del Área Andina, p. 7 www.angelfire.com

[517] DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE (1948), www.un.org/es/documents/udhr/.

[518] PACTO DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTUREALES, art. 13, institucional ONU.

[519] K. D. BEITER (2005), *The protection of the Right to Education by international Law.* Martinus Nijhoff Publishers p. 29-20.

[520] LA CARTA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DE LA UNIÓN. WWW.europa.eu.legislation

[521] EL PROCESO DE BOLONIA, www.europa.eu.legislation.

[522] LA CONSTITUTION FRANCAISE, www.conseil-constitutionnel.fr.

420. Le droit à l'éducation en France et en Colombie revêt une double nature : un droit fondamental, et un droit à réalisation progressive. Il a un double contenu : un noyau dur indispensable[523], non négociable dans le débat démocratique, véritable droit subjectif des citoyens dont le respect peut être exigé d'une façon directe, ou bien indirecte *via* l'interprétation des lois que font les Hautes Cours dans les deux pays ; un élément complémentaire sur la base duquel doit être définie la politique publique éducative par les organes politiques et exécutifs responsables, en fonction de la disponibilité des ressources et des priorités à court et à moyen terme[524].

421. Le devoir de l'État d'assumer le service public en matière éducative implique que celui-ci soit fourni de manière permanente, régulière, continue et efficace, sur la base de normes de qualité et des principes d'une éducation gratuite, neutre, et obligatoire. Les éléments constitutifs du droit à l'éducation qui, dans la pratique, permettent de réaliser de manière progressive ce droit sont la disponibilité, l'accessibilité, l'acceptabilité et l'adaptabilité. Ensuite on étudiera chaque élément ou facteur en profondeur.

[523] A. F. AMAYA VILLAREA y J. R. HERNÁNDEZ, (2004), *El núcleo duro de los derechos humanos, práctica jurídica en Colombia 1991-2004,* Tesis de grado, Universidad Javeriana, Facultad de derecho, p. 23 et ss

[524] M. FABRE (2009), « Les politiques d'éducation et de formation á l'épreuve des changements institutionnels », *Revue Centro de Recherche en Éducation de Nantes.* Université de Nantes, p. 34.

Section 1
Les quatre éléments constitutifs du droit à l'éducation en France

422. Le devoir de l'État d'assumer le service public de l'éducation a évolué différemment au cours de l'histoire de chacun des pays comparés, la France et la Colombie, mais la dernière étape de l'évolution montre que sa portée et son contenu convergent dans le contexte de la mondialisation, en raison de l'application des mêmes référentiels universels, du même cadre réglementaire supranational, et des recommandations du Rapporteur spécial des Nations Unies pour l'éducation. C'est la participation des deux pays à l'ONU qui explique cette convergence

423. Selon le premier Rapporteur spécial des Nations Unies pour l'éducation[525], les pays membres doivent concevoir et mettre en œuvre une politique publique qui vise à garantir et à protéger le droit à l'éducation dans ses quatre éléments essentiels et à réalisation progressive : (i) la disponibilité[526] ; (ii) l'accessibilité[527] ; (iii) l'adaptabilité[528] ; (iv) l'acceptabilité[529].

---

[525] Rapporteur spécial des Nations Unies en l'éducation, (1999) -, Rapporteur spécial Katarina Tomasevki, de Croatie, qui a occupé ce poste entre 1998 et 2003.

[526] En ce qui concerne **la disponibilité** les obligations de l'État sont les suivantes : a) respecter la liberté des acteurs privés d'établir et d'administrer des établissements d'enseignement ; b) respecter la liberté des parents de choisir l'éducation des enfants et la liberté académique des enseignants et des étudiants. Ces obligations relèvent des droits civils et politiques. Dans le cadre du DESC, l'obligation de l'État vise à garantir que les établissements scolaires, les enseignants et les programmes d'enseignement soient à la disposition de tous les enfants, en quantité suffisante. Pour y satisfaire l'État doit consentir d'importants efforts financiers pour investir dans le développement des infrastructures et du fonctionnement des établissements publics d'enseignement, de manière à garantir l'adéquation des locaux, des services publics, des bibliothèques, des matériaux pédagogique, des livres, des fournitures scolaires, *etc* .- ainsi que pour financer la création des écoles privées.

[527] En ce qui concerne **l'accessibilité,** le Rapporteur spécial considère qu'elle est la seconde obligation de l'État. Il doit veiller à ce que les institutions et les programmes d'éducation disponibles soient accessibles à tous les enfants. L'accessibilité revêt trois dimensions : la première se réfère à la non-discrimination, droit dont la réalisation doit être immédiate. Elle suggère donc que l'État, pour empêcher la discrimination entre les sexes, doit inciter les parents à scolariser leurs filles et doit adapter les calendriers scolaires en faveur des jeunes filles salariées, enceintes ou mères. En ce qui concerne la discrimination sociale, le rapport annuel en 2002 dit: *"La première étape en vue d'éliminer la discrimination est de rendre visible le problème. Garder un problème invisible facilite l'inactivité de l'État et perpétue ainsi l'exclusion. Ceux qui ont moins accès à l'éducation, ont tendance à transmettre cet héritage à la génération suivante. Si on laisse la responsabilité du financement de l'éducation peser sur les familles et les communautés locales, on élargit le fossé entre riches et pauvres. Pour briser ce cercle vicieux, les gouvernements, individuellement et collectivement, doivent donner la priorité au financement de l'éducation et à l'égalité, localement et globalement ».* À cet égard, les listes du Rapporteur identifient trente-deux catégories d'enfants particulièrement susceptibles d'être exclus de l'éducation *: « les enfants voués aux tâches ménagères ; les filles orphelines et mendiantes ; les jeunes filles enceintes ; les jeunes mères ; les enfants prostitués ; les enfants abandonnés ; les enfants touchés par la guerre ; les enfants apatrides ; les enfants et les filles célibataires ; les garçons et les filles vivant dans la rue ; les délinquants ; les enfants déplacés ; les enfants handicapés ; les enfants narco-toxicomanes ; les enfants handicapés mentaux ; les enfants exploités sexuellement ; les enfants des autochtones ; les enfants infectés par le VIH ; les enfants migrants ; les enfants nés hors mariage ; les enfants nomades appartenant à des minorités ; les enfants de prisonniers ; les enfants demandeurs d'asile ; les enfants qui travaillent ; les*

enfants et les filles réfugiées ; les garçons et les filles sans papiers d'identité ; les enfants sans-abri ; les enfants qui travaillent et les enfants victimes de la traite ». En ce qui concerne la deuxième dimension de la non-discrimination, relative aux conditions matérielles, il importe de souligner qu'elle est directement liée à l'éloignement géographique, les enfants et les jeunes filles devant parcourir un long chemin pour accéder à l'école de manière efficace. Bien qu'il n'existe aucune norme nationale ou internationale qui fixe une distance maximale tolérable entre le domicile et l'établissement d'enseignement, à partir de laquelle il serait possible d'identifier les cas de discrimination dans l'accès à l'école, il est essentiel que les États s'assurent que les établissements scolaires d'enseignement soient établis à proximité de la collectivité ou du quartier où les enfants vivent, sauf à leur garantir l'accès à un service de transport scolaire. Un deuxième aspect de cette dimension est celui des ressources économiques des parents, en ce cens le Rapporteur spécial a recommandé que les frais de scolarité soient dégressifs. Afin d'assurer l'accessibilité du service, on doit leur garantir la gratuité de l'éducation et leur offrir des subventions pour les manuels scolaires, les matériels didactiques, les repas scolaires, et les transports.

[528] La troisième composante est **l'acceptabilité**, qui oblige l'État à mettre en place des normes minimales régissant la qualité des programmes et des méthodes d'enseignement. L'État a l'obligation de veiller à ce que toutes les écoles respectent ces normes minimales et à ce que la qualité de l'éducation soit acceptable par les parents comme par les enfants et jeunes filles. L'État doit aussi reconnaître les enfants et jeunes filles comme sujets de droits plutôt que comme des objets de charité, afin de garantir la liberté de l'enseignement et de l'apprentissage, et de veiller à ce que la langue de l'enseignement permette aux groupes de conserver leurs traditions linguistiques ethniques (ce qui suppose un enseignement bilingue). Le Rapporteur a précisé à ce sujet que cette obligation « a présenté un certain nombre de problèmes pour tous les États membres. L'école primaire idéale doit être accueillante pour les enfants et s'appuyer sur leur droit à être curieux, leur droit de poser des questions et d'obtenir des réponses, leur droit de discuter et d'exprimer leur désaccord, leur droit d'essayer et de faire des erreurs, en sachant et ne sachant pas, de créer et d'être spontané, d'être reconnus et respectés (...). L'énormité de la tâche que cela implique contraste avec la réalité des écoles, qui doivent faire face au manque d'installations dotées d'eau potable et de sanitaires, à l'incompatibilité existant entre les heures d'école et la vie familiale et communautaire, ou encore à la violence qui s'exerce contre les enfants ou entre eux ». En outre, une éducation décente est celle qui garantit aux enfants l'élimination de toutes les formes de châtiments corporels et psychologiques ; celle qui cherche à faire en sorte que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière qui respecte l'intégrité, la dignité des élèves et la diversité culturelle et les différences de toutes sortes. Par conséquent, l'État doit prendre des mesures pour contrôler les manuels de discipline et éliminer la discrimination, en particulier à l'égard des femmes enceintes.

[529] La quatrième et dernière composante est **la capacité d'adaptation** et ici, l'État a l'obligation de veiller à ce que l'éducation réponde aux besoins des enfants, de la société et de la communauté, et non l'inverse. En application de cette obligation, on doit mettre en œuvre les actions nécessaires pour assurer le maintien des enfants et des jeunes filles dans le système éducatif et l'élimination de toutes les formes de discrimination susceptibles de le remettre en question. Sur ce point, le rapporteur constate qu'un changement d'approche est nécessaire : ce n'est plus aux élèves de s'adapter au système éducatif, mais à ce dernier de s'adapter à eux. Il devrait donc être interdit d'exclure les enfants au motif que ceux-ci ont rencontré des difficultés d'insertion dans l'établissement scolaire : ceux-ci doivent avoir la garantie d'un traitement spécial ou particulier, notamment la possibilité de bénéficier d'enseignants et de matériels didactiques spécialisés pour ceux qui sont handicapés, spécialement doués, ou souffrent d'un déficit de l'attention ; mais des garanties d'ordre similaire doivent être apportées aux enfants des personnes déplacées, des réfugiés, des prisonniers, à ceux qui travaillent ou sont embrigadés au sein de milices illégales. D'autre part, l'accès à tous les lieux de vie scolaires doit être garanti aux enfants handicapés, *via* la réalisation d'aménagements spéciaux (rampes, ascenseurs…)

En ce qui concerne l'adaptabilité de l'éducation aux enfants handicapés, le rapporteur dans son rapport de 2002, après avoir étudié le problème des coûts de ces programmes, a déclaré que "Pour lutter contre l'exclusion et la discrimination il faut inévitablement un financement public suffisant et continu. Pour fournir une éducation aux enfants handicapés il faut augmenter le ratio enseignant-élève de 1:30 heures à 1:5 ou même à 1:8, ce qui augmente considérablement le coût de l'éducation […]. Le premier [argument en ce sens] soutient et précise les droits que devraient avoir ces enfants, en créant ainsi un cadre conceptuel attrayant basé sur l'égalité des droits et des intérêts de tous (garçon ou fille) : l'école devrait ainsi accueillir tous les enfants

424. Dans la même veine, les Principes de Limburg de l'ONU[530], aux paragraphes 21 à 24, ont interprété la nature progressive du droit à l'éducation, selon le développement économique, social et culturel de chaque pays, en ce sens qu'en aucun cas l'État ne peut retarder indéfiniment les efforts nécessaires pour assurer la pleine réalisation des droits. La notion de réalisation progressive implique l'interdiction de régression, ce qui indique que les États membres doivent prendre des mesures délibérées, concrètes et ciblées tendant à la pleine réalisation des droits reconnus.

---

au lieu de rejeter ceux qui sont catalogués comme étant « des enfants difficiles à éduquer ». Le deuxième argument ouvertement et honnêtement reconnu est celui selon lequel « la raison pour laquelle autant d'enfants handicapés ne fréquentent pas les écoles ordinaires tient au fait que celles-ci sont incapables de répondre à leurs besoins ». La raison est le manque de ressources, d'espace, de temps, de personnel enseignant et de matériel d'apprentissage, ce que les contraintes budgétaires et la concurrence croissante aggravent chaque jour. Toutefois, le refus d'assurer l'éducation des enfants présentant des difficultés particulières est rarement fondé uniquement sur les coûts des adaptations qui seraient nécessaires.

En ce qui concerne l'adaptabilité de l'éducation pour les enfants qui travaillent, le Rapporteur spécial a souligné l'importance de l'effectivité des obligations qui pèsent sur les gouvernements : « (...) La prévention et l'abolition du travail des enfants ont apporté de nouveaux défis à l'éducation. La prévention du travail des enfants exige un changement conceptuel dans l'orientation de l'éducation vers la reconnaissance d'un fait simple : la réalité inévitable du travail est déterminée par de multiples circonstances locales particulières, auxquelles doivent être adaptées les solutions éducatives. La tendance prédominante en matière de droits de l'homme, qui vise à trouver un moyen d'accès à un emploi formel plutôt que de laisser se développer l'auto-emploi dans le secteur informel (que ce soit pour la subsistance ou pour une entreprise), n'est pas un base prometteuse pour relever ce défi, ni le fait de concevoir l'enseignement primaire comme un processus qui mène les élèves à l'enseignement secondaire et supérieur. L'adaptabilité est souvent entravée par des programmes élaborés de manière centralisée par des groupes «d'experts» qui les ont conçus en vue de préparer les enfants à un niveau supérieur de l'éducation, en oubliant que beaucoup d'entre eux ne peuvent pas y accéder ».

En ce qui concerne l'exigence d'adaptabilité de l'éducation, le Rapporteur estime que la priorité est l'enseignement technique et professionnel comme moyen d'adaptabilité de l'éducation pour les enfants travailleurs : « L'adaptation de l'enseignement au contexte local a besoin d'une protection contre l'institutionnalisation de la marginalisation, qui peut conduire à la création de «ghettos éducatifs». Nous devons abandonner la perception de la formation professionnelle technique comme étant une formation inférieure à la formation universitaire, et devons accepter de consacrer des ressources à la formation professionnelle […] La raréfaction des emplois dans le monde entier, surtout dans secteur public, facilitera un changement dans la hiérarchie traditionnelle qui règne dans le domaine de l'éducation, et permettra de donner la priorité à l'enseignement général technique au détriment de la formation professionnelle.

En ce qui concerne l'obligation de l'État de veiller à ce que les femmes enceintes ne soient pas stigmatisées et notamment exclues pour cette seule raison des établissements scolaires, le Rapporteur spécial estime que l'État doit veiller à ce que les établissements d'enseignement n'imposent pas de sanctions en raison de la grossesse. Elle indique sur ce sujet « La pratique de considérer la grossesse comme une faute disciplinaire, ce qui conduit souvent à l'expulsion des élèves enceintes et parfois à les empêcher de poursuivre leurs études. Le manque d'accès à l'information qui aurait permis à la jeune fille de prendre une décision, y compris une décision éclairée, il est souvent la principale raison de cette pratique. Le conflit fréquent entre les normes sociales qui poussent les filles à accepter des grossesses précoces et les règles juridiques destinées à maintenir ces filles à l'école est un phénomène difficile à aborder ».

[530] ONU, *Les Principes de Limburg.* Page institutionnelle.

425. D'autre part, dans le traité de Lisbonne[531] de 2000 en vigueur pour les pays de l'Union européenne, figurent des engagements se rapportant à l'éducation progressive dans la mesure où des actions ont été proposées en vue de contribuer à la construction de l'Europe de la connaissance. En 2002, les objectifs à atteindre ont été précisés pour permettre à l'éducation et à la formation, au sein des différents systèmes européens, d'acquérir une visibilité mondiale à l'échéance de 2010. En conséquence, tous les pays se sont engagés à améliorer la qualité et l'efficacité de leurs systèmes d'éducation et de formation afin de garantir à tous leurs ressortissants – quelle que soit leur nationalité – l'accès à ceux-ci en dehors de leur pays d'origine, et d'accroître leurs possibilités d'intégrer à leur cursus une formation effectuée en dehors de l'Europe.

Nous procéderons maintenant à une description détaillée du contenu du devoir de l'État français d'assumer le service public de l'éducation, tel qu'il se trouve consacré par la réglementation interne actuelle.

A. La disponibilité et l'accessibilité de l'éducation en France.

426. Le contenu de l'obligation de l'État de fournir le service public de l'éducation implique certaines obligations à effet immédiat et d'autres à effet progressif. Les premières ont trait à la réalisation de droits civils et politiques, les secondes à la réalisation progressive du droit à l'éducation. Nous verrons ensuite comment la loi française garantit les éléments de ce droit.

a) L'obligation d'assurer la disponibilité.

427. En ce qui concerne cette obligation, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels des Nations unies (CESCR), a précisé dans son Observation générale n° 13[532] que les États doivent: 1 - garantir les installations nécessaires ; 2 - avoir une variété de programmes, de la formation technique jusqu'à la formation professionnelle, tout en reconnaissant que son fonctionnement dépend de la logistique disponible dans le pays et du degré d'accès aux services publics ; 3 - garantir la qualité des enseignants et leur rémunération ; 4 - assurer l'accès aux bibliothèques et aux services informatiques. Pour sa part, la Convention relative aux droits de l'enfant[533] établit comme une obligation de l'État – à réalisation progressive - la création de garderies pour les enfants des parents qui travaillent.

[531] Conseil de l'Europe. *Le traité de Lisbonne.* www.europa.eu/lisbon_treaty.

[532] Comité des droits économiques, sociaux et culturels, O. Générale 13, paragraphe 6. Consulté en ligne *www2.ohchr.org/french/bodies/cescr/*.

[533] Convention relative aux droits de l'enfant, l'article 18, paragraphe 2. Consulté en ligne *www2.ohchr.org/french/bodies/cescr/*.

428. En France, le Code de l'éducation publié en 2000[534] a compilé toutes les normes existant en ce domaine. Il comporte une partie législative et une partie réglementaire. En ce qui concerne l'obligation de veiller à la disponibilité du service public de l'éducation, ses composantes ont été détaillées au sein du Code, notamment en ce qui concerne les « dotations » que doivent recevoir les collectivités territoriales à cette fin.

429. Les différents programmes de formation qui doivent exister dans chaque classe, de la maternelle jusqu'à la formation professionnelle, ont également été précisés. D'autre part, afin de garantir la qualité de l'éducation, une carrière d'enseignant a été instituée et les conditions à remplir pour y accéder sont devenues de plus en plus exigeantes. Les conditions salariales des enseignants ont été améliorées, notamment les subventions destinées à ceux qui doivent travailler avec des élèves en difficulté. Enfin, les obligations des autorités locales et de l'Etat concernant le fonctionnement des bibliothèques et l'accès à l'informatique ont été développées. Voyons maintenant en détail chacun de ces facteurs de la disponibilité.

1. Les dotations du service public de l'éducation

430. En ce qui concerne les dotations qui doivent être attribuées au service public de l'éducation à travers le pays, l'article L 111-1 du code de l'éducation[535] pose de façon générale le devoir de l'État français de verser à toutes les collectivités territoriales les dotations nécessaires au fonctionnement du système éducatif, en prenant pour ce faire en compte la disparité des situations économiques et sociales régionales de manière à favoriser les zones reculées. En outre, le soutien individualisé aux étudiants en difficulté, quelle que soit leur origine, doit être garanti.

431. En outre, le Titre relatif à l'administration de l'éducation ainsi que le Chapitre relatif à la répartition des pouvoirs entre l'État et les collectivités territoriales précisent clairement les charges financières respectives de ces derniers, la répartition des responsabilités dans l'accomplissement du service public de l'éducation ainsi que les sources du financement à chaque niveau concerné.

432. En ce sens, l'article L 211-8[536] prévoit que l'État est responsable de la rémunération du personnel des établissements d'éducation maternelle, des écoles primaires et secondaires, de l'enseignement supérieur et de la recherche, du personnel d'administration du système scolaire et des inspecteurs de l'éducation.

433. L'article L 212-4[537] précise que les communes doivent assumer les coûts relatifs à la construction, la reconstruction, l'extension, l'entretien et l'équipement – mobilier,

[534] Code de l'éducation 2000, commenté, édition 2012 Paris : Dalloz

[535] Code de l'éducation 2000, commenté, article L- 111-1, édition 2012 Paris : Dalloz

[536] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 211-8, édition 2012 Paris : Dalloz

[537] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 212-4, édition 2012 Paris : Dalloz

notamment - des bâtiments publics affectés localement au fonctionnement des écoles. Ces dépenses sont couvertes, en grande partie, par la dotation globale de fonctionnement et par des dotations spéciales, directement transférées aux communes par l'État.

434. L'article L 212-6[538] prévoit par ailleurs que les municipalités sont récipiendaires de fonds spécialement destinés à couvrir les frais d'hébergement des instituteurs qui n'ont pas encore la qualité de professeurs des écoles.

435. Lorsque les écoles maternelles ou élémentaires d'une commune reçoivent des enfants de collectivités ou communes voisines, l'article 212-7[539] du Code prévoit un mécanisme spécial de répartition des ressources budgétaires entre communes ou collectivités concernées.

436. Dans tous les cas, les communes doivent toujours contribuer à financer la scolarité des élèves qui résident sur leur territoire et doivent étudier dans une école située sur le territoire d'une autre commune, lorsque cette situation est due à la santé de l'élève, à l'inscription d'un de ses frères ou sœurs dans un établissement d'enseignement situé dans cet autre commune ou aux obligations professionnelles des parents.

437. Pour sa part, les départements doivent assumer les charges définies à l'article L 213-2[540]. Celles-ci sont relatives aux collèges, dont ils doivent assurer la construction, la reconstruction, l'agrandissement, la réparation, l'équipement et l'exploitation à l'exception de celles relatives à l'enseignement dispensé qui doivent être couvertes par l'État. Le département doit également assurer la réception et le logement des inspecteurs généraux, à certaines exceptions près. Tous ces coûts sont couverts par des fonds de compensation du taux de valeur ajoutée, au titre des frais d'investissement.

438. En outre, selon l'article L 213-2-1, le département est chargé du recrutement et de la gestion du personnel des services techniques.

439. En outre, l'article L 213-8 prévoit que lorsqu'au moins 10% des élèves d'un collège résident dans un autre département, leur département de résidence peut demander à participer aux dépenses de personnel, suivant un pourcentage fixé par accord entre les deux départements. Sur la base de l'article L 334-16[541], le montant du financement départemental dédié aux équipements a été fixé à 328.666.225 € en 2008.

440. Selon l'article L 214-2[542], les régions doivent définir des plans de développement régional relatifs aux formations de l'enseignement supérieur, et doivent déterminer les

[538] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 212-6, édition 2012 Paris : Dalloz

[539] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 212-7, édition 2012 Paris : Dalloz

[540] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 213-2, 8, édition 2012 Paris : Dalloz

[541] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 334-16, édition 2012 Paris : Dalloz

[542] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 214-2-5-8…, édition 2012 Paris : Dalloz

sujets d'intérêt régional pluriannuel dans la recherche. Elles doivent également définir le matériel nécessaire à la pratique de l'éducation physique et sportive lors de la création d'une école publique.

441. Selon l'article L 214-5, c'est au Conseil régional que revient le soin d'établir, après accord avec les autorités concernées, le programme d'investissement relatif lycées et aux établissements spéciaux tels que les lycées professionnels maritimes et les établissements agricoles. Ainsi, chaque Région doit définir la localisation de ces établissements ainsi que leur capacité et modalités d'accueil. L'article L 214-6 indique clairement que la Région est responsable de la construction, de la reconstruction, de l'agrandissement, de la réparation, de l'équipement et l'exploitation des lycées, à l'exception des charges relatives à l'enseignement dispensé qui doivent être couvertes par l'État. La Région est propriétaire des locaux de ces établissements. Elle doit également assurer la restauration, la maintenance générale et technique de ces bâtiments, et le logement des inspecteurs. Tous ces coûts sont également couverts par les fonds de compensations du taux de valeur ajoutée, au titre des frais d'investissement.

442. D'autre part, selon l'article L 214-6, la Région doit assurer le recrutement du personnel technique, ouvrier et tertiaire de chaque lycée. Le montant total de la dotation régionale a été fixé à 661 841 207 € pour l'année 2008.

443. Le deuxième facteur qui assure la disponibilité de l'éducation recouvre la diversité des programmes d'éducation formelle, et nous décrirons ci-dessous la manière dont le Code de l'éducation français l'appréhende.

2. La diversité des programmes

444. Pour réaliser l'obligation d'assurer la diversité des programmes, le Code de l'éducation a institué des niveaux globalement différents d'enseignement secondaire : lycées académiques, professionnels et techniques, formation continue des adultes. Cependant le socle commun a standardisé les compétences minimales que doivent avoir tous les jeunes.

445. Les articles L 311-1 à L 311-8[543] montrent que l'enseignement a été organisé par cycles. Pour assurer l'équité et la réussite des élèves, l'enseignement doit s'adapter à la diversité des étudiants. Les programmes définissent pour chaque cycle les connaissances essentielles à acquérir et les méthodes qui doivent être assimilées, qui sont standardisées grâce à un socle commun. Les enseignants doivent organiser leur enseignement en tenant compte du rythme d'apprentissage de chaque élève. Si un élève ne maîtrise pas les connaissances et les compétences qui doivent être assimilées dans chaque cycle, le directeur et le chef d'établissement doivent proposer à ses parents un programme d'aide personnalisé.

[543] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 311-1 á 8, édition 2012 Paris : Dalloz

446. Les programmes scolaires du socle commun doivent permettre aux élèves de comprendre la diversité et la richesse des cultures et, à travers l'éducation civique, le respect de l'individu, de leurs origines et de leurs différences doit être inculqué. Un contrôle continu de l'acquisition de connaissances doit être effectué. À la fin de chaque année scolaire, le conseil des enseignants ou le conseil de la classe en secondaire doit se prononcer sur les chances de l'élève relativement aux études qu'il souhaite poursuivre et, si nécessaire, sur le besoin de mettre en œuvre un dispositif d'aide comme par exemple un programme personnalisé de réussite dans l'éducation.

447. En ce qui concerne l'enseignement primaire, les articles L 321-1 L321-4 précisent que celui-ci comprend trois cycles. La maternelle est le premier d'entre eux ; non obligatoire, elle offre un apprentissage précoce de la lecture et de l'écriture, et favorise le développement de la personnalité des enfants. Elle tend à prévenir les difficultés scolaires et à compenser les inégalités. La mission de ce cycle est de donner une première approche des outils de connaissance, le but est ainsi de préparer les enfants à l'apprentissage des fondements et des principes de la vie en société.

448. L'éducation dispensée en maternelle sert à développer l'intelligence, la sensibilité artistique et l'éducation physique notamment. Elle offre également une première approche de l'apprentissage d'une langue étrangère et une introduction à l'art et à la musique. Elle développe l'éducation morale et civique avec l'apprentissage de l'hymne national et de son histoire.

449. Les élèves qui présentent des problèmes de dyslexie ou de graves difficultés d'apprentissage sont adressés à des écoles spécialisées dans la prise en charge de leurs problèmes, de même que ceux qui s'avèrent intellectuellement précoces ou qui expriment des compétences particulières afin de permettre le plein épanouissement de leurs potentialités. Des actions spécifiques doivent être également menées en faveur des enfants des étrangers récemment arrivés en France.

450. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, les articles L 331-1 à L 133-4[544] prévoient que l'Etat est le seul habilité à délivrer les diplômes nationaux qui sanctionnent les études menées à ce niveau, en vérifiant l'acquisition des compétences minimales du socle commun. Les jurys sont composés d'enseignants des écoles publiques et des écoles privées sous contrat avec l'État, et éventuellement de membres de l'inspectorat. L'octroi du diplôme intervient après prise en compte des résultats des examens terminaux et de ceux du contrôle continu notamment.

451. L'éducation artistique est prévue par les articles L 331-2 et L 331-3 ; elle doit être fournie dans toutes les écoles et les collèges, sans distinction, dans les mêmes conditions que les autres disciplines.

452. Sur la base de l'article L. 332, des aspects spécifiques liés à l'enseignement technique, agricole, professionnel, et à la formation continue ont par ailleurs été développés.

[544] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 331-1 á 4 et L 332, édition 2012 Paris : Dalloz

453. Ayant constaté que la France assure la diversité des programmes éducatifs, nous allons maintenant nous pencher sur les enseignants, facteur indispensable pour apprécier la disponibilité de l'éducation.

3. La qualité des enseignants et leur rémunération.

454. Cet aspect relève également de l'obligation de disponibilité de l'éducation, que doit assurer l'État français.

455. En ce qui concerne la qualité des enseignants et leur salaire, le Code de l'éducation comporte des dispositions relatives à leur recrutement par concours, et d'autres destinées à garantir la stabilité de leur situation professionnelle en précisant pour chaque niveau leur statut.

456. Les articles L 911-1 à L912-4[545] prévoient que toutes les dispositions statutaires de la fonction publique sont applicables au corps des enseignants du service public d'éducation. Chaque année, un plan de recrutement couvrant une période de cinq ans est publié. La répartition des postes s'opère dans le but de réduire les inégalités préalablement constatées entre académies et départements, en suivant une politique qui vise ainsi à réduire les lacunes en matière de scolarisation. Les contraintes propres à certaines zones reculées, ainsi qu'aux régions dont une part importante de la population est socialement défavorisée, doivent également être prises en compte.

457. En ce qui concerne les obligations des enseignants, ceux-ci sont responsables de toutes les activités scolaires des élèves. Ils doivent travailler au sein d'équipes pédagogiques constituées dans chaque discipline. Les enseignants doivent fournir une assistance au travail personnalisé des élèves, assurer leur suivi, les évaluer et les conseiller sur leur projet d'orientation en partenariat avec le personnel spécifiquement chargé de l'orientation. Ils participent également à la formation continue et à l'apprentissage des adultes. La formation reçue dans les Instituts de formation de maitres, les IUFM, doit les préparer à toutes ces missions.

458. Le gouvernement doit pour sa part respecter la liberté académique de tous les enseignants, mais ceux-ci doivent aussi respecter et accomplir le programme du socle commun et les instructions données par le ministère de l'éducation nationale dans le cadre de projet d'école et mises en œuvre sous la supervision des inspecteurs. La formation continue des enseignants est réalisée en dehors des heures scolaires et ils ont pour cela droit à une indemnisation. Les enseignants peuvent participer à la création et à l'innovation technologique. Ils peuvent être affectés dans des écoles publiques ou privées, et exercent leurs fonctions ainsi que le prévoit le statut général des fonctionnaires.

[545] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 911-1 á 912-4, édition 2012 Paris : Dalloz

459. Dans sa quatrième partie législative, intitulée « Personnel », en ses chapitres II, III, IV et V, le Code de l'éducation a développé en détail le statut des enseignants de l'élémentaire, du secondaire, de l'université, de l'éducation spéciale, de l'éducation agricole et maritime, celui du personnel d'inspection, de gestion et d'orientation, et celui des professeurs des centres de formation et d'apprentissage.

460. Les enseignants ont les privilèges suivants: a) aucun enseignant du niveau primaire, ni aucun directeur d'école maternelle ne peut avoir moins de 18 ans et 21 respectivement ; b) tous les formateurs et stagiaires ont le droit à un logement et à une compensation ; c) le code a autorisé la création d'un comité mixte d'administration unique chargé du personnel enseignant dont font partie les instructeurs et les professeurs des écoles ; d) les enseignants qui peuvent prétendre à la retraite peuvent continuer à enseigner jusqu'à la fin de l'année scolaire, sauf quand ils ont atteint la limite d'âge ; e) dans les établissements publics locaux, des professeurs associés à temps plein ou partiel peuvent être embauchés, à condition qu'ils disposent d'au moins cinq ans d'expérience ; f) les enseignants de l'enseignement technique doivent avoir reçu une formation appropriée compte tenu de la matière qu'ils doivent enseigner ; g) les professeurs titulaires peuvent travailler dans des entreprises publiques ou privées et fournir une formation technique ou professionnelle dans des conditions fixées par décret en Conseil d'Etat, après avoir signé un contrat spécifique avec l'entreprise concernée.

461. Un autre élément qui contribue à garantir la disponibilité de l'éducation est la possibilité d'accéder à des bibliothèques et services d'information. C'est sur ce point que nous ferons maintenant porter l'analyse.

4. L'accès aux bibliothèques et aux services informatiques

462. C'est le dernier aspect de la disponibilité de l'éducation : il concerne les installations nécessaires pour que les étudiants puissent accomplir leurs tâches et approfondir les connaissances apprises en classe, grâce aux livres accessibles dans les bibliothèques ou à Internet.

463. Compte tenu de cette obligation, le Code de l'éducation français comporte certains éléments relatifs aux transferts de technologies de la connaissance et de l'information. Nous ne prenons pas en compte ici toutes les installations qui existent déjà au sein de chaque établissement d'enseignement à cet égard.

464. L'article L 121-1[546] précise que la technologie est une composante fondamentale de la culture. Les écoles, collèges, lycées et établissements d'enseignement supérieur doivent veiller à l'apprentissage des technologies pertinentes.

465. L'article L 321-9 pose l'obligation d'apprendre à tous les élèves comment utiliser les matériels informatiques, en particulier à travers la préparation aux examens spéciaux qui

[546] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 121-1 et 321-9, édition 2012 Paris : Dalloz

sont prévus sur l'informatique et l'Internet dans les écoles. Les professeurs doivent leur inculquer les risques de l'utilisation des services de communication en ligne et l'obligation de protéger le droit d'auteur ainsi que la création artistique.

466. En ce qui concerne les dispositions de l'enseignement obligatoire du socle commun en France, le Code de l'éducation comporte une annexe relative à l'enseignement de l'informatique et de la culture numérique, qui vise à susciter un usage sûr et critique des technologies de l'information. Il s'agit de l'ordinateur, du multimédia et de l'internet, qui sont présents dans tous les domaines économiques et sociaux. L'élève doit apprendre à utiliser ces technologies de façon réfléchie et efficace.

467. Les compétences que les élèves doivent maîtriser sont les techniques et les bases de l'information et de la communication, le fonctionnement des ordinateurs, l'utilisation de ces outils et les règles établies pour protéger la propriété intellectuelle. Le but recherché est de développer les capacités de l'élève pour qu'il puisse travailler dans un environnement informatique approprié, produire et exploiter des résultats mathématiques, rapports et documents, communiquer et échanger des connaissances. Les attitudes attendues de la part des élèves sont un développement du goût pour la recherche, un échange d'informations fait en adoptant une attitude éducative, culturelle, sociale, professionnelle et responsable, critique et réflexive sur les informations disponibles et leur utilisation.

468. Après avoir étudié les différents éléments impliqués dans l'obligation d'assurer la disponibilité de l'éducation, nous développerons maintenant ceux qui sont relatifs à l'accès à l'éducation.

b) L'obligation liée à l'accessibilité de l'éducation.

469. L'obligation de l'État d'assumer le service public de l'éducation comporte celle de protéger le droit individuel d'accès à l'éducation, notamment contre toute discrimination fondée sur le sexe, la religion, l'ethnie, l'origine, ou le handicap. L'État doit à cet égard : 1 - garantir la gratuité de l'éducation, et éliminer les barrières physiques qui, telles que le travail des enfants, entravent l'accès à celle-ci ; 2 – veiller à la simplicité des procédures pour assurer l'accès à l'éducation ; 3 – mettre en place un programme de subventions, ainsi que des procédures de sélection objectives, qui permettent un accès effectif et neutre à l'éducation.

1. L'accès à l'éducation sans discrimination

470. La discrimination peut être fondée sur le sexe, la religion, l'ethnie, l'origine ou le handicap. À cet égard, le Code de l'éducation français précise dans son premier article que l'éducation est la première priorité nationale et qu'elle doit contribuer à réaliser l'égalité des chances. C'est pourquoi des bourses doivent être allouées aux élèves et étudiants en fonction de leurs ressources et de leurs mérites, et pourquoi il faut prendre en compte les différentes situations sociales et économiques (les inégalités régionales et celles liées aux zones défavorisées notamment) et mettre en œuvre des actions ciblées d'aide pour les élèves en difficulté.

471. L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue doit être assurée pour tous les jeunes, quelle que soit leur situation sociale, culturelle ou géographique. L'article L 111-2[547] prévoit que l'enseignement scolaire doit encourager l'enfant à acquérir une culture, le préparer à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités en tant qu'homme et citoyen. Afin de promouvoir l'égalité des chances pour les élèves, les enfants doivent bénéficier d'un accès à l'éducation en fonction de leurs aptitudes et de leurs besoins, ce qui implique l'existence de différents types et de divers niveaux de scolarité.

472. Par ailleurs l'article L 131-1[548] prévoit que l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, qu'ils soient français ou étrangers, entre 6 et 12 ans, en évitant ainsi toute forme de discrimination. De plus, l'article L 121-1[549] prévoit que les établissements d'enseignement doivent aider à promouvoir la mixité sociale et l'égalité entre les hommes et les femmes, et que l'éducation doit contribuer à la formation civique et aider à prévenir la criminalité. Les élèves doivent bénéficier d'informations sur les droits de la personne et doivent être informées des circonstances dans lesquelles ces droits se trouvent méconnus. La formation doit être adaptée dans ses contenus et méthodes en vue de promouvoir le développement économique, social et culturel de l'Europe et du monde, et les élèves doivent pouvoir comprendre les cultures régionales. De plus l'éducation doit offrir une formation artistique et une éducation physique. Par ailleurs, les élèves doivent bénéficier d'informations sur la violence et l'éducation sexuelle.

473. L'éducation des enfants handicapés est une exigence largement développée dans le Code de l'éducation français, de telle sorte qu'il s'agit d'un droit à réalisation immédiate. Selon les articles L 121-1 et suivants, l'État doit se donner les moyens financiers et les ressources humaines nécessaires pour assurer l'éducation des élèves handicapés, et ce au sein des écoles ordinaires dans toute la mesure du possible. Toutefois, si le handicap de l'enfant est tel qu'il est impossible qu'il suive une scolarité ordinaire, ses parents peuvent décider de l'inscrire dans une école spécialisée dans la prise en charge de ce handicap, ce qui n'empêchera pas son inscription ultérieure dans une école ordinaire dès lors que son état le permettra. L'élève handicapé peut également suivre un enseignement à distance, en s'inscrivant auprès des établissements spécialisés dans cette forme d'enseignement et qui sont placés sous le contrôle du ministère de l'éducation nationale ; cet enseignement doit alors être complété par des activités éducatives, psychologiques, éducatives, sociales et médicales, dont la coordination s'effectue dans le cadre d'un projet personnalisé pour chaque enfant.

474. Si l'établissement d'enseignement de l'élève handicapé se trouve loin de sa résidence, les frais de déplacement de ce dernier doivent être supportés par la Région concernée. Tous les élèves handicapés ont droit à une formation qui leur soit adaptée ainsi

[547] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 111-2, édition 2012 Paris : Dalloz.

[548] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 131-1, édition 2012 Paris : Dalloz

[549] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 121-1 et ss, édition 2012 Paris : Dalloz

qu'à une évaluation de leurs compétences et de leurs besoins, qui doivent être réalisées par une équipe multidisciplinaire travaillant de concert avec les parents. Ceux-ci sont en droit de solliciter les ajustements qui leur semblent devoir être apportés au projet personnalisé de scolarisation, en favorisant le plus possible un retour à la formation dispensée au sein des écoles ordinaires. L'article L 112-2[550] exige qu'un service, au sein de chaque département, soit chargé de superviser la scolarisation des enfants handicapés, en vue de garantir à ceux-ci le respect des droits qui sont les leurs ainsi que leur autonomie. Tous les enseignants sont formés pour accueillir les élèves handicapés au sein des classes ordinaires.

475. En ce qui concerne l'éducation des adultes analphabètes, le Code de l'éducation prévoit en ses articles L 121-1[551] et L 121-2, en vue d'assurer l'égalité des chances, que la lutte contre l'illettrisme est une priorité nationale et que l'éducation des adultes – qui constitue une action sociale - doit être pourvue aussi bien par des personnes publiques que par des personnes privées.

476. Le deuxième élément de l'accessibilité de l'éducation réside dans le principe de la gratuité, dont nous verrons maintenant de quelle manière il se trouve aménagé par le Code de l'éducation.

2. La gratuité de l'enseignement et l'interdiction de travailler pour les enfants et les jeunes.

477. En ce qui concerne la gratuité de l'enseignement, le principe en est posé au niveau constitutionnel (à travers le Préambule de la Constitution), et se trouve précisé par le Code de l'éducation : en effet, son chapitre 2 indique que l'éducation est gratuite dès la maternelle et durant tous les cycles qui sont considérés comme obligatoires, y compris l'enseignement dans les écoles et les collèges publics. Elle est subventionnée dans les classes préparatoires aux grandes écoles et les universités.

478. En outre, il importe de souligner que la France interdit le travail aux jeunes de moins de 16 ans[552], et que le droit positif consacre l'éducation comme un droit permettant à l'enfant de développer sa personnalité et d'exercer ultérieurement sa citoyenneté : c'est pour cette raison que constitue une priorité l'obligation de veiller à ce que les enfants ne quittent pas le système éducatif trop tôt.

3. La simplicité des procédures d'accès à l'éducation

479. En France, aucune condition particulière n'est requise pour recevoir l'enfant dans le système éducatif, et les parents disposent en plus de la possibilité de choisir entre

[550] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 112-2, édition 2012 Paris : Dalloz.

[551] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 121-1 et 2, édition 2012 Paris : Dalloz

[552] Les droits de l'enfant. (2012) Editions Rue du monde, J. C Champagnat . www.droitsenfant.com

l'enseignement public et privé. Par ailleurs, la multiplicité des établissements scolaires donne aux parents la possibilité de choisir celui qui se situe le plus près de leur résidence, même si l'Etat s'est *a priori* engagé sur l'affectation de l'enfant à travers le mécanisme de la carte scolaire.

480. Selon l'article L 131-5[553], les personnes qui sont responsables d'un enfant sont soumises à l'obligation, soit de l'inscrire dans un établissement d'enseignement public ou privé soit de pourvoir à son éducation au sein de la famille, mais ce dernier choix suppose – dès lors que l'enfant atteint l'âge de six ans - qu'ils obtiennent une autorisation du le maire après avoir déclaré leur situation (la procédure est renouvelable chaque année). Pour les élèves inscrits auprès des écoles publiques, les parents reçoivent un certificat d'inscription délivré par le maire indiquant l'école que l'enfant doit fréquenter. En principe, les enfants doivent être inscrits dans le district où les parents ont leur résidence, mais quelques dérogations sont possibles.

481. En ce qui concerne la vérification du caractère continu de la scolarité, l'article L 131-2[554] prévoit que le maire - qui doit inscrire les enfants qui ont l'âge de la scolarité obligatoire - doit transmettre ces données aux organismes nationaux chargés de transférer les dotations budgétaires aux collectivités territoriales, à ceux en charge des allocations familiales, aux inspecteurs d'académie ainsi qu'aux directeurs des établissements d'enseignement à qui il revient plus particulièrement d'assurer un contrôle de la présence des élèves et de rendre compte de chaque exclusion temporaire ou permanente d'un enfant de leur établissement.

4. Un programme de bourses et de subventions pour les enfants pauvres

482. Dans le Code de l'éducation français, un chapitre entier est consacré à « la vie scolaire » : c'est dans ce cadre que se trouvent prévues et réglementées les aides à la scolarisation des enfants et des jeunes ainsi que les subventions nationales.

483. Selon l'article L 531-1[555] des bourses d'études sont attribuées aux familles dont les ressources ne dépassent pas un plafond variable selon le nombre d'enfants à charge, qui est revalorisé avec le salaire minimum. Ces bourses sont octroyées par l'État, en vue de faciliter la scolarité des élèves des écoles publiques et privées.

484. Une subvention relative au transport scolaire, à la charge des autorités locales, est également prévue. L'article L 213-11[556] précise que le département est responsable de l'organisation et du fonctionnement des transports scolaires. La subvention est appelée

[553] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 131-5, édition 2012 Paris : Dalloz.

[554] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 131-2, édition 2012 Paris : Dalloz.

[555] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 531-1, édition 2012 Paris : Dalloz.

[556] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 213-11, édition 2012 Paris : Dalloz.

« bourse de fréquentation scolaire » et est décerné aux élèves gravement handicapés, et à ceux des écoles maternelles qui habitent dans les zones rurales et en zone de montagne.

485. Nous procéderons maintenant à une description des deux derniers éléments de l'obligation de l'État d'assumer le service public de l'éducation : l'adaptabilité et l'acceptabilité de l'éducation.

B. L'adaptabilité et l'acceptabilité de l'éducation en France.

486. Ces deux éléments ont généralement trait à la qualité des contenus des programmes scolaires et à la pertinence des parcours scolaires.

a) L'obligation d'assurer l'adaptabilité.

487. L'adaptabilité de l'éducation est directement liée aux dispositifs que doit mettre en œuvre l'État pour veiller à ce que l'enfant demeure scolarisé et donc prévenir ou réduire le décrochage scolaire, en rapport notamment avec les allocations familiales ainsi qu'avec la formation et l'expertise des enseignants afin que ceux-ci soient à même de faire face aux difficultés des élèves. Cette exigence d'adaptabilité implique aussi l'obligation pour l'État d'assurer l'éducation formelle des jeunes privés de liberté, réfugiés, immigrants ou encore nomades.

488. En France, la lutte contre le décrochage scolaire et en faveur du maintien des enfants au sein du système éducatif passe tout d'abord par la subordination des allocations ou subventions familiales à l'obligation de la famille de veiller à la continuité de la scolarisation de leur(s) enfant(s)[557]. Bien que ne constituant pas le seul outil utilisé à cet effet en France, il s'est montré efficace à bien des égards. D'autres mécanismes existent pour lutter contre le décrochage, tels que des programmes de soutien en dehors des heures scolaires (tutorat), les cours de rattrapage organisés en été pour les enfants présentant des difficultés. Nous allons maintenant étudier chacun de ces dispositifs.

1. La subordination des allocations familiales à la continuité de la fréquentation scolaire

489. L'octroi des allocations familiales aux parents des enfants en âge scolaire, en France, est soumis à la condition de continuité de la fréquentation scolaire. Ainsi, l'article L 131-3 exige des parents, pour qu'ils puissent bénéficier des allocations familiales, la production de l'attestation d'inscription dans un établissement d'enseignement public ou privé, ou d'un certificat du maire attestant que l'enfant est éduqué dans sa famille, ou d'un certificat médical attestant que l'enfant ne peut fréquenter un établissement d'enseignement ordinaire du fait de sa santé. Des exigences spécifiques sont prévues pour les familles nomades.

[557] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 31-3 , édition 2012 Paris : Dalloz.

490. Chaque année, le maire établit une liste de tous les enfants résidant dans la commune avec leur affectation scolaire, et ce sur la base des inscriptions enregistrées par les établissements d'enseignement, des données fournies par les organismes en charge des allocations familiales, des informations transmises par les inspecteurs académiques et les directeurs des établissements scolaires au sujet de la fréquentation de ceux-ci par chaque élève. Si un enfant ne figure pas encore sur cette liste, ce sont les parents ou ceux qui en ont la garde qui sont chargés de signaler son existence à la mairie afin que l'enfant puisse exercer son droit d'accès à l'éducation, sous peine d'encourir une pénalité, ainsi que le prévoit l'article L 131-7[558].

491. Les seules raisons considérés comme valables de plein droit pour justifier l'absence des élèves lors des cours, selon l'article L 131-8, sont le fait que l'enfant ou un membre de sa famille souffre d'une maladie contagieuse, une réunion solennelle de la famille, ou bien la survenance d'une difficulté accidentelle. La validité des autres raisons invoquées sera appréciée par l'inspecteur académique, qui pour ce faire peut s'appuyer sur les assistants sociaux et notamment leur demander d'enquêter sur les causes réelles des absences de l'élève, qui peut également auditionner les parents ou les personnes responsables de l'enfant en leur rappelant les sanctions administratives et pénales qu'ils encourent ainsi que les dispositifs d'accompagnement définis en vue de parvenir à résoudre les difficultés du type rencontré dans le cas particulier si la raison fournie est légitime ou justifiable. Le nombre maximum d'absences tolérées, avant l'éventuel déclenchement de procédures de ce type, s'élève à quatre jours par mois.

492. Les inspecteurs académiques sont tenus d'informer le Président du Conseil général du cas des enfants qui ont été soumis à un avertissement pour cause d'absences répétées, et de conclure avec les parents un accord de responsabilité parentale, à défaut duquel un soutien familial doit être mis en place. Ils doivent également informer le maire, chaque trimestre, de ceux des enfants figurant sur la liste communale qui ont reçu un tel avertissement, de manière à ce qu'il puisse diligenter le soutien social approprié. Si l'absence scolaire de l'enfant plus de quatre jours par mois perdure, les droits des parents aux allocations familiales et à la sécurité sociale doivent être suspendus par les autorités académiques, lesquelles doivent alors simultanément offrir aux parents une assistance psychologique.

493. En ce qui concerne les enfants qui reçoivent une instruction au sein de leur famille, le maire doit tous les deux ans diligenter une enquête afin de vérifier si la famille respecte les obligations qui sont alors les siennes en matière d'éducation, le contenu des connaissances attendues des élèves étant fixé par décret. Si les résultats de l'évaluation des connaissances ne s'avèrent pas satisfaisantes, la famille doit s'expliquer sur la situation et s'engager à l'améliorer, sous peine d'être sanctionnée et de se voir contraindre à inscrire l'enfant dans un établissement d'enseignement public ou privé.

[558] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 131-7 et 8, édition 2012 Paris : Dalloz.

2. Les programmes spéciaux pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage

494. Les programmes et actions spécifiques mis en œuvre par le Comité d'éducation constituent d'autres moyens de lutter contre le décrochage scolaire et l'exclusion qu'il génère. Ce Comité, qui est présidé par le chef d'établissement et comporte en outre les directeurs et enseignants des écoles et des collèges concernés, a pour mission de prévenir et à de trouver des solutions aux problèmes rencontrés par les élèves en difficulté.

495. L'article L 421-8[559] établit un comité d'éducation pour la santé et la citoyenneté, présidé par le chef d'établissement, dont la mission est de soutenir les acteurs du système éducatif dans leur lutte contre le décrochage scolaire. Mettant en œuvre la politique de l'établissement scolaire sur ces points, ce comité d'éducation doit prendre des initiatives pour lutter contre le décrochage scolaire, améliorer les relations avec les familles les plus défavorisées et prévenir la survenance des comportements à risque ainsi que de la violence au sein de l'établissement scolaire.

496. L'article L 321-2[560] a notamment défini le rôle l'éducation maternelle comme étant de concourir à la prévention des difficultés scolaires, ainsi qu'à la compensation des inégalités dues aux handicaps. L'article L 321-4 prévoit des actions pour le soutien aux élèves en difficulté, en particulier ceux qui rencontrent des problèmes d'expression orale ou écrite tels que la dyslexie. Si les difficultés sont sévères, l'élève a droit à une éducation adaptée. Une formation adéquate doit être également assurée pour les enfants intellectuellement précoces ou qui montrent un talent extraordinaire, ainsi que pour les enfants récemment arrivés en France.

497. L'article L 321-4[561] prévoit par ailleurs des mesures de soutien au profit des élèves handicapés, et la possibilité pour les divers établissements d'enseignement concernés de proposer conjointement des installations adaptées à la réception des élèves en difficulté. Des orientations appropriées doivent également être fournies aux élèves intellectuellement précoces ou à ceux qui présentent des compétences particulières dans les différentes disciplines : en particulier, la scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage des élèves.

b) L'obligation d'assurer l'acceptabilité

498. C'est la dernière composante du devoir de l'État de fournir le service public de l'éducation : il tend à garantir la qualité de l'éducation. À cette fin, l'éducation doit garantir de manière globale le respect des différences en promouvant le multiculturalisme, l'exercice de la démocratie et des droits fondamentaux et le développement humain, en empêchant que les élèves n'abandonnent l'école sans avoir achevé leur éducation de base.

---

[559] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 421-8, édition 2012 Paris : Dalloz.

[560] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 321-1 et 4, édition 2012 Paris : Dalloz.

[561] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 321-4, édition 2012 Paris : Dalloz.

499. C'est ainsi que l'État doit tendre à réduire les disparités affectant en termes de scolarisation les zones ou personnes exclues et marginalisées, par rapport à d'autres zones ou personnes considérées comme privilégiées. Cette obligation particulière a donc également une incidence directe sur la réalisation du droit à l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation.

500. En France, le processus d'apprentissage des compétences et des valeurs est basé sur un socle commun en vigueur depuis 2004 et qui doit être appliqué dans tous les établissements d'enseignement. La mise en œuvre de ce socle commun a permis à l'État de retirer, des connaissances vouées à être inculquées, tous les éléments qui tendaient à stigmatiser les minorités ethniques, les immigrants ou les femmes. L'État exige, dans les divers programmes d'enseignement, l'éducation à la démocratie, aux droits humains et au multiculturalisme à tous les niveaux de l'éducation. La mise en œuvre de ce socle commun a également permis de standardiser les connaissances et d'assurer ainsi une certaine réduction des disparités éducatives entre les zones défavorisées et les zones privilégiées. Nous allons maintenant passer en revue le contenu de ce socle commun, qui a été détaillé à travers une annexe au Code de l'éducation et établi sur le fondement de son article D 122-1[562].

501. Nous observons à travers cette annexe que le socle commun français prétend assurer à chaque élève, tout au moins, l'acquisition d'un ensemble de connaissances et de compétences essentielles pour qu'il puisse poursuivre avec succès sa scolarité et sa formation, construire efficacement son avenir personnel et professionnel, et réussir sa vie sociale en partageant les valeurs de la République. Le socle commun contient un ensemble de valeurs, de connaissances et de pratiques dont l'acquisition exige des élèves des efforts et de la persévérance. Il constitue le résultat d'une recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne relative aux compétences-clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie, qui comprend en outre une référence aux évaluations internationale PISA de manière à permettre les comparaisons entre les pays.

502. Il faut souligner que ce socle commun ne remplace pas le projet éducatif de chaque établissement ou les programmes scolaires ; il prétend seulement instituer une approche transversale des disciplines, de manière à éviter leur cloisonnement et ses effets pervers. C'est pourquoi, quand il est question de maîtriser le socle commun, cela renvoie au fait d'être capable de mobiliser les connaissances acquises en vue d'accomplir des tâches complexes et de gérer des situations difficiles non seulement à l'école mais aussi plus tard dans la vie. C'est aussi avoir un outil qui permet l'éducation tout au long de la vie, et facilite la participation à l'évolution de la société. Il exige de plus d'être capable de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, ainsi que le besoin de développement lié aux exigences de la protection de la planète.

[562] Code de l'éducation 2000, commenté, article D 122-1, édition 2012 Paris : Dalloz.

503. Dans ces perspectives, le socle commun est organisé en sept compétences, qui sont: 1 - maîtriser le français ; 2 - la pratique des langues vivantes ; 3 - les compétences de base en mathématiques ; 4 - La culture scientifique et technologique ; 5 - maîtriser les techniques de l'information et de communication et la culture humaniste ; 6 - les compétences sociales et civiques ; 7 - l'autonomie et l'initiative des étudiants.

504. Chaque compétence combine les connaissances fondamentales de notre temps et la capacité à les appliquer dans diverses situations, ainsi que les compétences nécessaires pour être ouvert aux autres, le goût pour la poursuite de la vérité, le respect de soi et des autres, la curiosité et la créativité.

505. Le socle commun s'acquiert progressivement à partir de la maternelle. Chaque compétence requiert la contribution de différentes disciplines et c'est dans cette perspective que doivent être développées les pratiques scolaires, es activités artistiques, culturelles et sportives appropriées. L'acquisition des connaissances et compétences est évaluée dans chaque cycle, sur la base de paramètres communs, et les résultats de ces évaluations sont consignés dans un cahier personnel qui permet aux élèves, à leurs familles et à leurs enseignants de suivre les progrès réalisés à cet égard. Sur la base de ce suivi, les professeurs doivent développer des accompagnements adaptés aux élèves qui ont des besoins spéciaux, ainsi que des programmes personnalisés pour la réussite éducative. Nous étudierons maintenant chaque compétence en détail.

1. La maîtrise de la langue française.

506. La maîtrise de la langue française est comprise comme étant l'outil principal pour concrétiser l'égalité des chances, la liberté du citoyen et la civilité, car elle permet aux élèves de communiquer oralement et par écrit, de comprendre et d'exprimer leurs droits et leurs devoirs. L'accent est plus particulièrement mis sur l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire, *via* notamment des références pertinentes à la littérature française, car cela encourage à développer un raisonnement rigoureux et compréhensible. Le vocabulaire doit être enrichi chaque jour, dès la maternelle et durant toute la scolarité obligatoire, ainsi entre autres que les structures grammaticales, la syntaxe de base, les connecteurs logiques, la conjugaison.

507. En ce qui concerne les capacités inhérentes à cette première compétence, il est attendu de l'élève qu'il apprenne à lire à haute voix et à s'exprimer oralement, qu'il soit capable d'analyser les éléments grammaticaux et la signification d'une phrase, d'extraire l'idée principale du texte, de comprendre les époques et d'être capable de lire une œuvre littéraire. Pour ce qui est de l'écriture, l'élève doit être en mesure de rédiger un texte sans faute et de construire des phrases complètes en vue de répondre aux questions qui lui sont posées. Également, il doit être capable d'écrire un texte bref, cohérent, construit par paragraphes, ponctué correctement, adapté aux attentes du destinataire, en utilisant les règles de l'orthographe.

508. Pour ce qui est de l'expression orale, l'élève doit être capable de parler en public, de participer à un débat pour faire valoir son point de vue et de rendre compte d'un travail

collectif ou individuel en s'appuyant sur les outils informatiques à sa disposition. Enfin, en ce qui concerne son comportement, l'élève doit se rendre compte que la langue constitue un instrument de pensée et d'insertion, qui exige de développer l'expression orale ou écrite et le goût pour le vocabulaire, l'utilisation de la puissance émotionnelle du langage, l'intérêt pour la lecture et l'ouverture à la communication, le dialogue et le débat.

2. La pratique d'une langue vivante étrangère

509. La deuxième compétence implique la pratique d'une langue vivante étrangère. Il est prévu de commencer son enseignement à partir de l'école élémentaire, pour que l'élève parvienne à comprendre une autre langue, à s'exprimer de façon écrite et orale en diverses situations et à interpréter les pensées, les sentiments et les faits. Ceci exige une capacité à connaître et à comprendre les autres cultures, qui sera développée à travers des activités de compréhension, d'expression orale et d'interaction, de compréhension et d'écriture.

510. L'élève est donc tenu de connaître le vocabulaire, la grammaire, la phonétique et l'orthographe d'une autre langue, et de développer ses capacités à pratiquer une seconde langue de manière à pouvoir communiquer simplement mais efficacement dans les situations de la vie quotidienne, et à pouvoir comprendre et identifier le contenu des messages et le sujet des discussions. On attend de lui qu'il se fasse lui-même comprendre, qu'il puisse prononcer correctement les mots de la seconde langue et exprimer un avis. Ces exigences doivent développer sa sensibilité à la diversité culturelle et son désir de lire des livres ou de regarder des films en langue originale.

3. La compétence en mathématiques, en culture scientifique et en technologie.

511. Cette compétence vise à donner aux élèves la culture nécessaire pour se représenter le monde et comprendre leur environnement quotidien, ce qui exige de comprendre les lois fondamentales du raisonnement scientifique. En mathématiques plus précisément, l'élève doit maîtriser le calcul, la géométrie et la gestion des données, ce qui doit l'amener à structurer sa pensée de façon logique, à développer sa capacité d'abstraction et sa vision dans le temps et l'espace (à travers l'utilisation de formules, modèles, graphiques et diagrammes). Au niveau de l'école primaire, l'élève doit maîtriser les quatre opérations et le calcul mental, mais aussi apprendre à démontrer et à raisonner. Au niveau du secondaire, il doit notamment maîtriser en plus les algorithmes, les concepts fondamentaux de la statistique descriptive, les probabilités, la géométrie, les théorèmes de la géométrie plane et la représentation des objets dans l'espace, les unités de mesure.

512. En termes de capacités l'étudiant doit être en mesure d'appliquer les principes et processus mathématiques à la vie quotidienne et à son travail, être capable de raisonner logiquement et de pratiquer la déduction ainsi que la démonstration. Il doit être en mesure d'effectuer les quatre opérations mathématiques sans calculatrice, ainsi que des calculs complexes. Il doit être en mesure de construire des plans ou un système de coordonnées sans difficulté. Enfin, en ce qui concerne les attitudes attendues, l'étudiant doit développer

la rigueur et la précision, le respect de la vérité rationnelle et le goût pour le raisonnement fondé sur des arguments dont la validité doit être mise à l'épreuve.

513. En ce qui concerne la culture scientifique et technologique, celle-ci doit être acquise *via* les sciences expérimentales ; elle vise à comprendre et décrire le monde réel de la nature et les changements causés par l'activité humaine. Pour cela, des concepts complexes doivent être enseignés, liés à l'ADN, aux gènes, à la tectonique des plaques, entre autres sujets. En fin de scolarité l'élève doit au moins avoir une connaissance de la structure de l'univers, des agents et éléments microscopiques, des éléments de la planète Terre, du système solaire, des formes de la matière, des transformations et réactions, des caractéristiques des êtres vivants, de la biodiversité, de l'énergie, du mouvement et de la forme. En termes de capacités, l'élève doit pouvoir pratiquer une démarche scientifique, observer, questionner, formuler et valider des hypothèses, argumenter et faire des modèles de forme élémentaire. Il doit pouvoir comprendre la relation existant entre les phénomènes naturels et le langage mathématique, réaliser des expérimentations et participer à la construction de protocoles, développer des aptitudes manuelles et techniques, afin de percevoir la différence entre la réalité et la simulation et d'être capable d'exploiter les résultats d'une enquête. Enfin, en ce qui concerne les attitudes, il est attendu de l'élève qu'il ait développé son sens de l'observation, sa curiosité quant aux causes des phénomènes naturels, une imagination raisonnée et de l'intérêt pour l'ouverture d'esprit, la pensée critique, les progrès scientifiques et techniques, en observant les règles de sécurité de base dans le domaine de la biologie, de la chimie et de l'électricité, ainsi que celles de la responsabilité environnementale et sanitaire.

4. La maitrise des techniques de l'information et de la communication

514. Cette compétence est relative à la culture numérique, et exige plus précisément de pouvoir faire un usage sûr et critique des techniques de la société de l'information : informatique, multimédia et Internet. À la fin de sa scolarité, l'élève est censé maîtriser les bases techniques de l'information et de la communication, savoir comment faire fonctionner un ordinateur et connaître les règles qui protègent les droits de propriété intellectuelle des citoyens. L'étudiant doit disposer d'une maîtrise correcte d'un environnement informatique, il doit être capable de créer et d'exploiter des résultats mathématiques, rapports et documents, même en vue simplement d'échanger des informations. Les attitudes à développer sont le goût de la recherche et des échanges d'informations à des fins éducatives, culturelles, sociales et professionnelles, ainsi qu'une attitude responsable et critique.

5. La culture humaniste

515. Il s'agit ici de permettre aux élèves d'acquérir le sentiment de l'identité et de l'altérité. L'acquisition de cette culture humaniste doit : contribuer à la formation de l'opinion, du goût et de la sensibilité ; améliorer la perception de la réalité ; ouvrir l'esprit à la diversité des situations humaines ; inviter les élèves à réfléchir sur leurs propres opinions et sentiments ; susciter en eux des émotions esthétiques. Le socle commun est basé sur

l'analyse et l'interprétation de textes de différentes époques et différents genres, issus d'œuvres littéraires qui contribuent à la connaissance des idées et à la découverte de soi. Les connaissances enseignées doivent porter sur l'histoire et la géographie, la répartition de la population mondiale, les grandes puissances mondiales, les différentes formes d'organisation sociale, l'histoire de France et de l'humanité, les grands traités de la construction européenne, les textes de l'Antiquité littéraire, les droits humains modernes et contemporains, la diversité religieuse, les grands principes de production et d'échange, la mondialisation de l'économie et les inégalités de la planète, les ressources naturelles et le développement durable, les formes d'organisation politique des différentes nations, les conflits dans le monde et les concepts de défense.

516. En ce qui concerne les capacités, l'élève est censé être capable de lire et d'utiliser différents langages ainsi que des images de synthèse. Il doit pouvoir situer dans le temps des événements, se placer dans un espace géographique et faire la distinction entre les produits de consommation et les œuvres d'art culturelles. Il doit avoir une approche sensible de la réalité et développer une pratique raisonnable. En ce qui concerne les attitudes, il est attendu de l'élève qu'il donne à sa vie personnelle une dimension culturelle, incluant notamment la lecture, la fréquentation des musées, des spectacles, des concerts. Il doit être en mesure de cultiver une attitude de curiosité au sujet de la production de l'art patrimonial et contemporain français et étranger, et de développer la conscience de l'universel.

6. Les compétences sociales et civiques

517. L'élève doit acquérir une connaissance des valeurs, des pratiques et des comportements qui favorisent la participation effective et constructive à la vie sociale et professionnelle ; cela doit lui permettre d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits des autres, en évitant la violence. Pour cela, l'élève doit avoir une connaissance des droits de l'homme, des règles de l'État de droit établies par la loi ainsi que des coutumes sociales relatives à la civilité ; ceci doit lui permettre de développer un sentiment d'appartenance à son pays et à l'Union européenne, ainsi que le respect de la diversité.

518. Dès l'école maternelle, les élèves doivent être préparés à vivre en société et faire l'apprentissage des règles de la vie collective et de l'organisation humaine, des codes de conduite et les coutumes en vigueur, en sachant distinguer ce qui est permis et interdit. L'élève doit aussi être éduqué à la sexualité, à la santé et à la sécurité. Il doit être capable de respecter les règles de la société, le travail d'équipe, l'écoute, de savoir exprimer son point de vue, de négocier, de parvenir à un consensus, d'évaluer les conséquences de ses actes, de reconnaître ses émotions et impressions, de respecter les règles de la sécurité routière, et de savoir comment s'affirmer de manière constructive. En ce qui concerne les attitudes, on attend des élèves : qu'ils sachent se respecter eux-mêmes, respecter les autres et notamment ceux de sexe opposé, respecter la vie privée ; qu'ils soient aptes à résoudre pacifiquement les conflits ; qu'ils soient sensibles à la contribution qu'exige de chacun toute participation à une communauté, développent leur sens des responsabilités par rapport aux autres, et celui de la solidarité vis-à-vis des personnes en difficulté.

519. Afin de préparer l'élève à sa future citoyenneté, les établissements d'enseignement doivent veiller à développer la compréhension des institutions d'une démocratie vivante ainsi que des principes de la République. Les connaissances à inculquer à cet égard sont relatives notamment à l'exercice des libertés, à la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, aux droits des enfants, aux symboles de la République, aux règles de la vie démocratique, aux principes de la responsabilité personnelle et sociale, au fonctionnement de la justice et des organisations internationales, aux objectifs des institutions, au principe de laïcité dans l'éducation, au fonctionnement des services sociaux. À la fin de sa scolarité, l'élève doit être en mesure de développer un jugement critique de citoyen, et notamment d'évaluer la subjectivité d'un discours, de faire la distinction entre un raisonnement rationnel et un raisonnement d'autorité, d'identifier et de hiérarchiser l'information, de distinguer le virtuel du réel. Il doit être capable de construire son avis personnel et de le remettre en question en prenant conscience de ses préjugés.

520. Les attitudes attendues de l'élève sont qu'il prenne conscience des droits et des devoirs, qu'il développe son intérêt pour la vie publique, prenne conscience de l'importance du vote et la démocratie, et manifeste sa volonté de participer à des activités civiques.

7. L'autonomie et l'initiative

521. L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits humains. L'élève doit être capable d'échanger, de réagir et de choisir en connaissance de cause, après avoir développé sa capacité à juger par lui-même. Devenir autonome permet d'être bien préparé à l'évolution personnelle, professionnelle, sociale et permet aux élèves d'apprendre pendant toute leur vie.

522. Suivant le processus d'apprentissage du socle commun, l'élève doit pour cela connaître ses propres forces et faiblesses, l'environnement économique, les entreprises, les métiers et les secteurs ainsi que le niveau de compétence requis pour y participer. Il doit être capable de s'appuyer sur leurs méthodes de travail pour organiser son temps, de prendre des avis, de développer son aptitude au raisonnement logique et à la rigueur, d'identifier les problèmes et de trouver des solutions, de trouver des informations utiles, d'analyser, de hiérarchiser et de synthétiser, de mobiliser les connaissances acquises dans différentes disciplines, de corriger les erreurs, de chercher des solutions différentes, de développer la persévérance, le contrôle de son corps. En ce qui concerne les attitudes attendues de chaque élève, celui-ci doit être motivé, avoir confiance en soi-même, avoir un désir de progrès et de succès, développer la volonté de maintenir et d'exploiter ses capacités intellectuelles et physiques, avoir conscience de l'influence des autres dans ses valeurs et ses choix, être ouvert aux différents secteurs professionnels.

523. En ce qui concerne l'esprit d'initiative, l'élève doit être capable de concevoir des projets individuels et collectifs dans les domaines de l'art, du sport, du patrimoine ainsi que dans les domaines socio-économiques, de pouvoir traduire ses idées en actions et ainsi de définir les procédures appropriées à la réalisation de son projet, de savoir trouver des partenaires et d'être capable de diriger les gens. Il doit savoir répondre des conséquences de ses actions et prendre en compte le point de vue des autres, en établissant des priorités. En

ce qui concerne les attitudes à développer, l'élève doit être capable de prendre des initiatives visant à anticiper, d'être indépendant, créatif et inventif, et d'avoir la motivation nécessaire pour atteindre ses objectifs.

524. Ainsi que nous pouvons le constater, le socle commun français est très complet : il vise le développement global et intégral de l'élève, en exigeant non seulement l'acquisition des connaissances mais aussi des compétences et des attitudes qui lui permettront de vivre en société, d'exercer sa citoyenneté et de participer à la vie démocratique, de respecter et de tolérer les différences culturelles, en évitant la discrimination et la violence.

525. Nous analyserons maintenant le contenu de quelques obligations de l'État qui ont un effet immédiat et participent à la réalisation des droit civils et politiques.

C. Les obligations avec effet immédiat et la réalisation des droits civils et politiques liés á l'éducation en France et en Colombie.

526. Les droits civils et politiques liés à l'éducation sont la liberté des parents de choisir l'éducation de leurs enfants, la liberté de l'enseignement et de la recherche, la liberté académique, l'autonomie des universités, l'interdiction de limiter les libertés individuelles à travers les règles disciplinaires édictées au sein de chaque établissement scolaire, le droit des sujets de la communauté éducative à participer aux décisions de celle-ci, la laïcité et la liberté de choisir son orientation sexuelle.

527. En France, ces libertés sont garanties de manière générale par le Code de l'éducation, mais c'est le Conseil d'État qui doit assurer leur protection concrète et en exiger le respect lorsqu'une action publique y porte atteinte.

528. La liberté des parents de choisir le type d'éducation qu'ils souhaitent voir dispensée à leurs enfants est consacrée par les articles L 131-1 à 131-11[563], d'après lesquels les parents peuvent choisir d'inscrire leurs enfants auprès d'une école publique ou privée, ou bien une alternative telle que l'enseignement à distance ou encore l'éducation au sein de la famille. Toutefois, l'État se réserve un droit de contrôle de ces modes alternatifs d'éducation, en évaluant les élèves concernés de manière à vérifier qu'ils maîtrisent les éléments des programmes commun d'éducation obligatoire et du socle commun, et face à des lacunes trop importantes de ceux-ci il peut contraindre les parents à inscrire leur enfant auprès d'un établissement scolaire. Il convient de souligner qu'en France, constitue un délit le fait pour les parents de ne pas pourvoir à la scolarisation de leur enfant ou de n'avoir pas obtenu l'autorisation de les éduquer à domicile : c'est ainsi que l'article L 131-11[564] du Code de l'éducation précise que ce comportement est puni de six mois de prison et de 7500 euros d'amende.

[563] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 131-1, édition 2012 Paris : Dalloz.

[564] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 131-1, édition 2012 Paris : Dalloz.

529. En ce qui concerne l'interdiction de limiter les libertés individuelles à travers les règles disciplinaires édictées au sein de chaque établissement scolaire, l'article L 401-2[565] du Code de l'éducation prévoit que tous les établissements scolaires publics ont des règlements internes qui précisent les conditions dans lesquelles est assuré le respect des droits et des devoirs de chaque membre de la communauté éducative.

530. Un chapitre entier - articles L 511-1[566] et suivants – est consacré à la discipline des élèves (et notamment, à la procédure disciplinaire). Il faut souligner à ce sujet que l'élève à le devoir d'assister régulièrement aux cours, de respecter les règles de fonctionnement et la vie collective de l'établissement. En outre, l'étudiant doit respecter le pluralisme et le principe de neutralité, la liberté d'information et d'expression, mais l'exercice de ses libertés ne peut pas affecter les activités d'apprentissage. Ainsi, l'article L511-5[567] interdit l'utilisation du téléphone mobile dans les écoles maternelles et élémentaires ainsi que dans les collèges.

531. Les cas de sabotage, dans les collèges ou lycées, sont punis d'un emprisonnement pouvant aller jusqu'à 6 mois et d'amendes pouvant aller jusqu'à 7.500 euros.

532. En ce qui concerne l'obligation de veiller à ce que la communauté éducative soit impliquée dans les décisions de l'établissement d'enseignement, le Code de l'éducation en son article L 111-3[568] prévoit l'existence, dans chaque école, collège et lycée, d'une communauté éducative qui réunit les élèves et toutes les autres personnes ayant un lien avec l'établissement et ayant vocation à participer à l'accomplissement des missions de celui-ci : les parents, les autorités locales, les institutions économiques et sociales liés à l'éducation. Les articles L 111-4, L 331-7 et L 401-4[569] garantissent la participation des parents à la conception des projets immobiliers concernant l'établissement scolaire de leur(s) enfant(s), des projets d'orientation scolaire et professionnelle pour chaque élève, au dialogue avec les enseignants, aux conseils de classe et aux conseils d'administration et d'établissement. Par ailleurs, l'article L 913-1[570] garantit la participation à la communauté éducative du personnel administratif, technique, de l'éducation professionnelle, sociale et de santé.

533. En ce qui concerne la liberté de religion et la liberté de choisir son orientation sexuelle, la première est garantie depuis 1902 et surtout 1905 par la laïcité dans l'éducation, considérée comme fondement des valeurs républicaines de l'État et interdisant notamment que des cours de religion soient dispensés par les établissements d'enseignement. La

[565] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 401-2, édition 2012 Paris : Dalloz.

[566] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 511-1, édition 2012 Paris : Dalloz.

[567] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 511-5, édition 2012 Paris : Dalloz.

[568] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 111-3, édition 2012 Paris : Dalloz.

[569] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 111-4, L 331-7, L 401-4, édition 2012 Paris : Dalloz.

[570] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 913-1, édition 2012 Paris : Dalloz.

seconde liberté est garantie par la Constitution, qui fait obligation à l'État de protéger cette liberté en tant qu'élément du libre développement de la personnalité.

534. En ce qui concerne l'autonomie des universités, le Code de l'éducation prévoit à l'article L711-1[571] que les institutions publiques scientifiques, les institutions culturelles, professionnelles et universitaires possèdent de la personnalité juridique, pédagogique et scientifique, administrative et financière. Ces institutions sont gérées d'une manière démocratique avec la participation du personnel administratif, des étudiants et de certaines personnes extérieures. Elles sont multidisciplinaires et réunissent des chercheurs spécialisés en différents domaines, et visent à assurer le progrès des connaissances, une formation scientifique, l'acquisition de cultures professionnelles ainsi que la préparation à l'exercice de professions spécifiques.

535. En Colombie, les droits civils et politiques liés à l'éducation sont tous inscrits dans la Constitution: la liberté des parents de choisir l'éducation de leurs enfants, la liberté religieuse et celle de choisir son orientation sexuelle, la liberté de l'enseignement et de la recherche, la liberté académique, l'autonomie des universités, l'interdiction de limiter les libertés individuelles à travers les règles disciplinaires édictées au sein de chaque établissement scolaire. Toutefois, la portée et le contenu de chaque liberté sont précisés par la Cour constitutionnelle, dont nous allons voir maintenant quelques jurisprudences pertinentes.

536. En ce qui concerne la liberté des parents de choisir l'éducation de leurs enfants, la Cour Constitutionnelle a précisé que *«La décision de choisir le type d'éducation le plus approprié aux besoins de l'enfant appartient au cœur des parents. Ceux-ci peuvent donc choisir l'enseignement public, qui est gratuit dans les institutions publiques, sous réserve du paiement des frais de scolarité pour ceux qui en ont la capacité, ou à défaut, de la perception d'une compensation économique (...) Pour cette raison, on ne peut pas contraindre les parents à choisir une orientation pédagogique »* [572]. Cette liberté est garantie par les articles 42, 44 et 68 de la Constitution Politique[573] à travers l'obligation de respecter l'éducation religieuse et morale que les parents choisissent, pour autant que cela ne compromette pas la santé ou la sécurité de l'enfant[574]. En ce qui concerne cette liberté de choix, la Cour doit encore garantir ce droit dans les situations concrètes, comme elle l'a fait en précisant qu'en cas de divorce des parents, le choix est conjoint sauf à revenir à un juge des affaires familiales en cas de désaccord[575].

[571] Code de l'éducation 2000, commenté, article L 711-1, édition 2012 Paris : Dalloz.

[572] Cour constitutionnelle, arrêt SA 1149, 2000.

[573] CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA, www.senado.gov.co, artículos 42,44 y 68.

[574] Cour constitutionnelle, arrêt T-411 de 1994.

[575] Cour constitutionnelle, arrêt T-265, 1996

537. En ce qui concerne la liberté de l'enseignement et de la recherche, ainsi que la liberté académique, la Cour constitutionnelle a précisé que[576] *« la liberté académique constitue la capacité à instruire et à éduquer l'être humain [...]. La liberté d'apprendre constitue le droit d'accès à la connaissance sous toutes ses formes et ses contenus. La liberté de la recherche constitue la capacité à développer et à réaliser des projets de recherche. Et la liberté académique constitue le droit de toutes les personnes chargées d'un enseignement de présenter le programme d'études, de recherche et d'évaluation, qui à leur avis est pertinent en vue de l'amélioration du niveau scolaire des élèves. Dans l'ensemble, la liberté de l'enseignement, d'apprentissage, de la recherche et de réalisation du cours protègent deux droits. D'une part, le droit de l'enseignant de transmettre des connaissances et des idées sans restrictions ou intrusion arbitraire de la part des individus ou des autorités gouvernementales, sous réserve des restrictions inhérentes à la fonction d'inspection et de supervision des établissements d'enseignement, et de l'autre, le droit des élèves et des professeurs de rechercher en ayant accès aux sources de l'éducation, de la formation et de la diffusion des connaissances. Le contenu de cette liberté bénéficie à la communauté éducative […] les enseignants, chercheurs et étudiants. (...) ».*

538. *« (...) Pour les enseignants, la liberté académique les protègent de toute ingérence indue quant contenu de la connaissance qu'ils transmettent. Elle protège aussi leur liberté de choisir les méthodes de transmission des connaissances. La liberté académique leur permet également de présenter un programme d'études, de recherche et d'évaluation conçu à sa seule discrétion ».*

539. *« Pour les établissements d'enseignement, la liberté académique protège, entre autres, les activités suivantes: (i) créer et diriger des établissements d'enseignement (ii) la sélection des enseignant (iii) la définition d'une doctrine (iv) assurer l'éducation et la perspective philosophique appropriée, sous réserve de conformité avec les dispositions constitutionnelles et légales en vigueur ».*

540. *« Pour les étudiants, la liberté d'apprentissage protège la liberté de décider du système d'éducation qui correspond à leurs critères personnels (ou à ceux de leurs parents, dans le cas des enfants) ».*

541. *« (...) Enfin, en ce qui concerne les chercheurs, la liberté participe de l'intérêt particulier de développement de la recherche, mais elle protège aussi les intérêts de la société qui bénéficie de ses avancées: (...). Elle a une fonction sociale déterminée, d'où il suit que la protection de sa pratique et l'incitation à son accomplissement et à son développement sont des objectifs qui relèvent du rôle de l'Etat, correspond à la réalisation du bien commun. Alors, la question de savoir quel est l'enjeu lors de la discussion sur les éventuelles violations de la liberté de la recherche ne relève pas seulement du domaine de l'avantage personnel ou privé du chercheur, mais de celui de l'intérêt collectif. L'incitation à la recherche, dans la mesure où elle implique la promotion de son développement, s'inscrit dans le cadre de l'objectif de la règle de droit et constitue une obligation pour les autorités. Par ailleurs, l'utilisation ou l'application de la recherche doit être évaluée,*

[576] Cour constitutionnelle, arrêt T-172, 1993

contrôlée, limitée et dans certains cas refusée, si cela s'avère nécessaire pour sauvegarder l'intérêt général. De ce qui précède, [il résulte que] ni les entités privées, ni celles du secteur public […] ne jouissent [en général] d'une quelconque légitimité à entraver l'autonomie de la recherche ».

542. *« (...) Les seules restrictions qui peuvent être imposées à l'exercice de cette liberté sont celles qui visent à assurer leur conformité avec les objectifs poursuivis par l'éducation ainsi que la garantie de leur qualité. Pour cette raison, fournir une éducation de mauvaise qualité n'est pas couvert par la liberté académique. Comme n'en relève pas le fait de fournir une éducation qui ne respecte pas les principes et les objectifs constitutionnels. Ces restrictions ne peuvent être considérées comme des violations de la loi, parce qu'elles sont en conformité avec les valeurs et les principes fondamentaux de tout État démocratique, et tendent à garantir les droits fondamentaux des apprenants et l'intérêt public constitutionnel. À cet égard, il convient de noter qu'elles constituent les limites de la liberté de l'éducation dans l'intérêt public, compris comme la défense de l'ordre démocratique, de la dignité et des droits fondamentaux des élèves».*

543. En ce qui concerne l'autonomie des universités dont le principe est posé à l'article 69 de la Constitution Politique, la Cour Constitutionnelle a déclaré que *«l'autonomie des universités est la capacité à l'autodétermination philosophique et administrative de la personne morale qui se consacre au service de l'enseignement supérieur public, de sorte qu'elle proclame son unicité dans l'environnement. L'autonomie des universités permet aux universités d'élaborer leurs propres politiques (et de définir les règles pour choisir leurs gérants et la durée des mandats), d'être régies par leurs propres statuts, de définir leur régime interne, d'approuver et de gérer leur budget […] et de définir leurs programmes, mais le tout dans le respect des limites et des exigences imposées par le législateur et à condition que ces règles ne soient pas contraires à la Constitution »* [577].

544. *«L'autonomie permet un libre accès aux biens et aux valeurs culturels et permet le développement des compétences intellectuelles et artistiques des enseignants et des étudiants qui considèrent l'éducation comme le but ultime. L'autonomie universitaire est le pouvoir de ces institutions d'avoir une orientation idéologique propre, qui peut être transmise à leurs étudiants par le biais de leur programme d'études et de recherche, et d'autre part, leur capacité de disposer de leur propre organisation administrative et de réaliser leur liberté académique et économique par un règlement intérieur contraignant à partir de sa publication, non seulement pour la communauté éducative (les directeurs, les enseignants et les étudiants), mais aussi pour ceux qui aspirent à entrer dans le centre d'enseignement»* [578].

[577] Cour constitutionnelle, arrêt T-237, 1995, T-492, 1992, T-108, 1993, T-123, 1993, T-172, 1993, T-506, 1993, et T-515, 1995.

[578] Cour constitutionnelle, Arrêts T 492, 1992, T 237, 1995, T 674,2000, C 547 de 1994.

545. En ce qui concerne les règlements scolaires, la Cour[579] insiste sur le fait qu'ils doivent être analysés sous trois angles différents: (i) le développement et la réglementation du droit à l'éducation et des devoirs concernés ; (ii) comme une manifestation de l'autonomie des universités ; (iii) en tant qu'instrument juridique qui relève du système juridique colombien.

546. Du premier point de vue, la réglementation précise le droit à l'éducation afin de garantir que le processus éducatif soit approprié, que l'attention des apprenants soit complète, critique et de qualité, et de prévenir la survenance de risques sociaux compte de son lien intime avec l'exercice de certaines professions. En conséquence, la Cour a noté que dans leurs règlements, les universités peuvent fixer des exigences et des obligations aux étudiants, à condition qu'elles soient raisonnables ou légitimes d'un point de vue constitutionnel, et qu'elles visent à répondre aux besoins du processus éducatif. À cet égard, elle a précisé[580]que *« Les règlements du point de vue du droit constitutionnel à l'éducation, entendue comme un droit et un devoir, précisent la concrétisation de ces deux facettes. C'est dire que la réglementation permet aux étudiants de savoir quelles sont les options et les alternatives qui leur permettent de définir leur avenir, tout en soulignant quels sont leurs droits et garanties spécifiques, et d'autre part détermine aussi quelles sont les exigences que l'université peut valoriser et quels sont les droits, les obligations et les responsabilités de ceux-ci».*

547. Comme le règlement est un instrument normatif qui, dans une certaine mesure, précise les contours et contribue à l'effectivité de différents principes constitutionnels, notamment l'autonomie universitaire et le droit fondamental à l'éducation, la Cour constitutionnelle a précisé à plusieurs reprises comment les conflits entre les deux principes doivent être résolus lors de la mise en œuvre des règlements[581]. De même, la jurisprudence constitutionnelle a pris conscience qu'il existe une relation étroite entre le statut juridique des étudiants et les règles du droit à un procès équitable.

548. En ce qui concerne le respect des procédures, la Cour a déclaré que la réglementation entretient une relation étroite avec le droit à un procès équitable[582]. En premier lieu, doivent être établies les conditions d'accès et de maintien dans les écoles, les procédures administratives et académiques, les règles de discipline, les normes de conduite et les sanctions applicables en cas de méconnaissance de celles-ci, entre autres aspects de la vie universitaire. La réglementation est donc en elle-même une manifestation du principe de légalité.

---

[579] Cour constitutionnelle, les limites de la réglementation, T-492 jugements en 1992, T-974, 1999, T-925, 2002, T-933, 2005, T-512, 1995 et T-634, 2003.

[580] Cour constitutionnelle, arrêt T-870, 2000, T 925, 2002 et T-634, 2003.

[581] Cour constitutionnelle, arrêt T-974, 1999, T-634, 2000, T-925, 2002, T-933, 2005.

[582] Cour constitutionnelle, étape Jugement, T-1228, 2004, remise des prix et de confirmation répétitive, T-301, 1996, T-492, 1992, T-1317, 2001, 917 2006, T-756, 2007 et T-234, 2008.

549. Deuxièmement, le règlement encadre toutes les activités des universités et constitue donc une condition de l'effectivité des droits fondamentaux. À cet égard, la Cour a jugé que les dispositions constitutionnelles relatives à la protection d'une procédure régulière sont tacitement incorporées dans les règlements, même si elles ne sont pas expressément incorporées en eux[583].

550. Dans l'affaire T-917 jugée en 2006[584], au sujet des procédures disciplinaires mises en place au sein d'un collège, la Cour constitutionnelle a précisé les critères qui doivent être pris en compte afin de garantir la proportionnalité des sanctions disciplinaires : « *(i) l'âge du contrevenant, et donc son degré de maturité psychologique, (ii) le contexte dans lequel l'infraction s'est produite, (iii) les conditions personnelles et familiales de l'élève, (iv) l'existence de mesures préventives au sein de l'école, (v) les effets pratiques que l'imposition de la sanction produira quant à leur avenir et (vi) l'obligation de l'État de garantir la continuité de la fréquentation du système éducatif par les adolescents ».* Ces critères pourraient être appliqués dans une moindre mesure au cas des étudiants des universités, dont il est possible de présumer qu'ils ont un degré de maturité beaucoup plus élevé dans la mesure où pratiquement tous ont plus de dix-huit ans.

551. En ce qui concerne le droit des étudiants et de la communauté éducative à participer aux décisions qui les concernent, la Cour constitutionnelle a précisé que *« Le rôle du gouvernement consiste à encourager les pratiques démocratiques en vue de l'apprentissage des principes et des valeurs de la participation civique. Une idée de démocratie militante traverse la Constitution et, en vertu de cette idée, à l'école, les enfants, les futurs citoyens doivent se familiariser avec elle à travers des expériences et une formation qui leur soient le plus appropriées possibles. La démocratie, le dialogue social et la recherche coopérative de la vérité exige que les écoliers soient conscients de leurs droits et de leurs devoirs et qu'ils aient la possibilité de les exercer de manière active et responsable à travers le travail d'équipe, le respect d'autrui et l'exercice constant de la solidarité et la tolérance»*[585].

552. En ce qui concerne la liberté de religion, la Cour a indiqué que tout établissement d'enseignement peut conditionner la scolarisation d'un élève à des facteurs religieux[586], mais ne peut pas forcer celui-ci à recevoir une éducation relative à une religion différente de celle qu'il professe. Cela ne signifie pas que l'école dispense un enseignement religieux aux enfants, eux-mêmes et/ou leurs parents pouvant librement l'accepter ou le refuser, mais les enfants ne sont pas autorisés à discriminer ou rejeter un enfant pour avoir choisi cette option. Les établissements publics et privés doivent rester neutres en ce qui concerne l'éducation religieuse et doivent demander aux parents s'ils veulent que leurs enfants

[583] Cour constitutionnelle, arrêts T-925, 2002 et T-634, 2003.

[584] Cour constitutionnelle, arrêts T-917, 2006.

[585] Cour constitutionnelle, arrêt T-337, 1995

[586] Cour constitutionnelle, arrêt C 088, 1994

reçoivent ou non l'enseignement religieux[587]. Toutefois, pour les établissements privés, la Cour a apporté une modification à cette ligne en 1999, basée sur la doctrine de l'équilibre entre les droits, en indiquant que dans les cas où les parents sont en désaccord avec l'orientation religieuse de l'école privée, ils peuvent choisir librement un autre établissement qui correspond mieux à leurs croyances[588].

553. En ce qui concerne la liberté de choisir son orientation sexuelle, la Cour a déterminé qu'aucun étudiant n'est autorisé à discriminer quelqu'un parce qu'il est homosexuel, mais les manifestations par lesquelles celui-ci témoigne ouvertement de son choix ne doivent pas porter atteinte aux droits d'autrui ou à la loi. Les minorités sexuelles doivent être traitées équitablement et on doit leur reconnaître le droit au libre épanouissement de leur personnalité. À cet égard, la Cour a précisé qu'*«En effet, en analysant le dossier, on constate qu'il contient au moins cinq éléments qui sont la preuve claire de l'intolérance et l'absence de considération du recteur à l'égard des personnes homosexuelles, une attitude qui influe sans aucun doute dans les fonctions et les responsabilités (...) L'homosexualité d'un candidat ou un étudiant ne peut pas devenir un facteur négatif pour décider d'une inscription dans l'établissement»*[589].

554. Toutefois, la Cour a précisé que dans le cas où l'externalisation de l'orientation sexuelle interfère avec les objectifs, les fonctions et la discipline de l'établissement scolaire, l'étudiant peut être sanctionné non pas en raison de son orientation sexuelle, mais parce qu'il a troublé la discipline de l'institution[590].

555. Il convient maintenant d'approfondir l'étude des quatre éléments du devoir de l'État d'assumer le service public de l'éducation en Colombie, qui y contribuent à la réalisation de ce droit d'une façon progressive.

[587] Cour constitutionnelle, arrêt T-421 de 1992

[588] Cour constitutionnelle, arrêt T 662 T 1999 et 972 de 1999

[589] Cour constitutionnelle, arrêt T 101, 1998.

[590] Cour constitutionnelle, arrêt T-594 de 1993, T 097, 1994, 1994, T 569, T 037, T 435, 1995 et 2002.

Section 2
Les quatre éléments constitutifs du droit à l'éducation en Colombie

A. La disponibilité et l'accessibilité de l'éducation en Colombie.

556. De la même manière qu'en France, le contenu de l'obligation de l'État colombien à assumer le service public de l'éducation implique certaines obligations à effet immédiat et d'autres à effet progressif, dont le fondement se trouve dans l'article 67 de la Constitution Politique[591]. Cette disposition impose des responsabilités à l'État en ce qui concerne la réalisation du service public de l'éducation. En particulier, il y est précisé que l'éducation, en raison de la fonction sociale qui est la sienne, constitue l'une des fonctions prioritaires de l'État et c'est pourquoi il lui revient de la fournir d'une manière permanente, régulière, continue et efficace, en satisfaisant des normes minimales de qualité et en offrant des coûts abordables pour tous.

557. Par ailleurs, étant donné la nature de service public qui a ainsi été donnée à l'éducation, la Constitution précise que ses buts sont celui d'un service communautaire, la poursuite de l'intérêt général et l'élévation de la qualité de vie de la population. C'est pour cette raison que les établissements privés que les autorités publiques compétentes ont autorisés à délivrer un enseignement doivent voir leur activité régulée, contrôlée et orientée au nom de la communauté.

558. La fonction sociale de l'éducation exclut donc que les établissements d'enseignement fassent l'objet d'une gestion totalement libre et « commerciale », à la manière des sociétés privées. Les établissements d'enseignement privés ne peuvent pas être constitués uniquement en vue de l'exploitation économique du service public à la réalisation duquel ils concourent. Au contraire, leur autonomie interne doit refléter la volonté constante de contribuer conjointement à la satisfaction des besoins intellectuels, moraux et physiques des apprenants.

559. La Cour constitutionnelle a souligné, en ce qui concerne le caractère de service public de l'éducation, *« le fait que l'efficacité d'un droit dépende d'une certaine disposition de l'État ne donne pas à ce droit un caractère simplement programmatique et, par conséquent, sa force juridique ne dépend pas nécessairement de l'efficacité d'une intervention législative ou administrative qui viserait à réaliser la disposition précitée »* [592]. C'est pourquoi elle considère que les obligations fondamentales à réalisation progressive ne peuvent se voir opposer par l'État, sans que celui-ci néglige alors la protection de base due aux autres droits de même catégorie, le fait que malgré tous les efforts raisonnables effectués il est impossible d'y satisfaire. C'est tout juste si la Cour constitutionnelle[593] a

[591] Constitución Política de Colombia (1991), artículo 67, www.senado.gov.co

[592] Cour constitutionnelle, arrêt T-467 de 1994.

[593] Cour Constitutionnelle, arrêt SU 277 de 1993.

admis quelques exceptions en la matière, dans certaines situations dont la réalité et le caractère extrême ont été soigneusement vérifiés.

560. En ce qui concerne les obligations à réalisation progressive, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels[594] précise dans son article 2 que *« 1. Chacun des États parties au présent Pacte s'engage à agir, tant par son effort propre que par l'assistance et la coopération internationales, notamment sur les plans économique et technique, au maximum de ses ressources disponibles, en vue d'assurer progressivement le plein exercice et la réalisation des droits reconnus dans le présent Pacte par tous les moyens appropriés, y compris en particulier l'adoption de mesures législatives.»*

561. De même, l'article 26 de la Convention américaine relative aux droits de l'homme[595] met en exergue le droit à l'éducation et la question de la réalisation progressive de certains de ses éléments : *«Article 26. Développement progressif. Les Etats parties s'engagent, tant sur le plan intérieur que par la coopération internationale - notamment économique et technique - à prendre des mesures visant à assurer progressivement la pleine jouissance des droits qui découlent des normes économiques et sociales et de celles relatives à l'éducation, la science et la culture, énoncées dans la Charte de l'Organisation des Etats Américains, réformée par le Protocole de Buenos Aires, ce, dans le cadre des ressources disponibles, et par l'adoption de dispositions législatives ou par tous autres moyens appropriés ».*

562. Il faut souligner que cette exigence de continuité dans la réalisation des droits ne peut être interprétée de telle sorte que les obligations qui y sont inhérentes puissent être considérées comme remplies dès lors que tel pays atteint un certain niveau développement économique ; elle implique alors d'agir plus précisément et efficacement que possible afin de tendre à la réalisation de cet objectif.

563. Les Principes de Limburg[596], aux paragraphes 21 à 24, complète cette interprétation relative à la nature progressive des droits économiques, sociaux et culturels, de la manière suivante :

> *« 21. L'obligation « d'assurer progressivement la pleine réalisation des droits » [économiques, sociaux et culturels] impose aux États parties d'agir aussi rapidement que possible en vue du plein exercice des droits. Cela ne devra en aucun cas être interprété comme impliquant pour les États le droit de retarder indéfiniment les efforts à consentir pour le plein exercice des droits. Tout au contraire, les États parties ont l'obligation de commencer immédiatement à agir pour s'acquitter de leurs obligations, conformément au Pacte.*

---

[594] PACTO INTERNACIONAL RELATIVO A LOS DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES, www2.ohchr.org/soabucg/law/cescr.htm.

[595] CONVENCIÓN AMERICANA RELATIVA A LOS DERECHOS DEL HOMBRE, www.oas.org/juridico/spanish/tratados/b-32.html.

[596] Principios de Limburg sobre la aplicación del Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales. www.ohchr.org/Publico/OnuMundo/Propositosyprincipios.aspx

22. Certaines des obligations énoncées dans le Pacte, telle l'interdiction de la discrimination contenue dans le paragraphe 2 de l'article 2 du Pacte, doivent être immédiatement et totalement appliquées par tous les États parties.
23. L'obligation d'assurer progressivement le plein exercice des droits existe, indépendamment de l'accroissement des ressources ; elle exige l'utilisation efficace des ressources disponibles.
24. L'application progressive peut être effectuée, non seulement par l'accroissement des ressources, mais aussi par le développement des ressources humaines nécessaires à l'exercice par chacun des droits énoncés dans le Pacte »

564. La notion de « réalisation progressive » impose donc bien une interdiction de régression. L'État est obligé d'améliorer la capacité des personnes à exercer leurs droits économiques, sociaux et culturels en prenant des mesures à cette effet des mesures délibérées, concrètes et ciblées vers la pleine réalisation de ceux-ci. L'État ne peut pas adopter des politiques, des mesures ou des règles juridiques qui aggravent déraisonnablement le statut juridique des droits économiques, sociaux et culturels. Toute mesure délibérément régressive doit être justifiée par l'État, dans la mesure où elle est présumée être abusive.

565. À cet égard, le Comité relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (CDESC)[597] précise que l'admission de toute mesure régressive, s'agissant du droit à l'éducation et autres droits reconnus en vertu du Pacte, doit faire l'objet des plus larges réserves et préventions. L'État-partie auteur d'une telle mesure a la charge de prouver que celle-ci n'a été adoptée qu'après un examen minutieux de toutes les alternatives, mais aussi qu'elle est pleinement justifiée au regard des droits découlant du Pacte et s'inscrit notamment dans le cadre d'utilisation complète de toutes les ressources disponibles.

566. Nous analyserons maintenant la manière dont la Colombie a concrétisé les quatre éléments de l'obligation pour l'État d'assumer le service public de l'éducation : disponibilité, l'accessibilité, l'acceptabilité et l'adaptabilité (ce que nous avons déjà étudié concernant la France).

a) L'obligation d'assurer la disponibilité.

567. La Constitution de la Colombie, dans le paragraphe 5 de son article 67[598], oblige l'État à assurer la disponibilité du service public de l'éducation, en exigeant « une offre adéquate de services éducatifs».

568. Comme l'a noté le Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation, le droit à la disponibilité ne signifie pas seulement disposer d'écoles et d'un enseignement

[597] COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS SOCIALES Y CULTURALES CDESC, www2.ohchr.org/spanish/bodies/cescr/

[598] CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA (1991), artículo 67, www.senado.gov.co.

public et privé, mais bien d'un système éducatif garantissant une éducation de base et répondant à la demande d'éducation publique et privée.

569. C'est pourquoi l'offre publique d'éducation en Colombie doit être consolidée par des investissements publics destinés à garantir la gratuité et le caractère obligatoire de l'éducation de base, cette dernière exigence en particulier imposant l'existence d'un réseau scolaire public, un système de concessions contractuelles du service public de l'éducation à des établissements privés, ou bien un système mixte. Par ailleurs, l'offre privée doit être soumises au contrôle de l'État en vue d'assurer la qualité de l'éducation, l'adéquation du personnel aux besoins, ainsi que la compatibilité des programmes avec les objectifs constitutionnels et légaux.

570. En outre, la disponibilité de l'éducation implique non seulement des ressources suffisantes pour fournir le service, mais aussi une variété de programmes, un nombre approprié d'enseignants et l'accessibilité des bibliothèques et services d'information. Nous allons maintenant passer en revue chacun de ces aspects.

1 - Les dotations.

571. Le financement du service public de l'éducation est l'une des questions abordées à travers les articles 356 et 357 de la Constitution Politique[599], qui ont été modifiés à deux reprises : d'abord avec l'acte législatif n° 01 de 2001, ensuite avec l'acte législatif n° 04 de 2006. L'article 356 crée le Système général de participation – SPG – dont la vocation est de fournir des ressources aux départements, aux districts et aux municipalités. Il est exigé que ces ressources soient allouées uniquement au financement des services de santé, d'éducation et les services publics d'eau potable et d'assainissement de base, de manière à garantir la réalisation des prestations y associées ainsi qu'une extension de la couverture bénéficiant préférentiellement aux pauvres.

572. L'article 357 de la Charte prévoit que le SGP augmentera chaque année les dotations sur la base d'un pourcentage égal à la variation moyenne du pourcentage des revenus de la nation sur les quatre dernières années. Aux fins du calcul de cette variation du revenu national, les ressources prises en compte n'incluent pas les taxes issues de mesures prises dans le cadre de l'état d'urgence, à moins que le Congrès ne les valide l'année suivant leur entrée en vigueur.

573. Dix-sept pour cent (17%) des ressources générales affectées au Système général de participation, devront être réparties entre les municipalités comportant moins de 25.000 habitants. Ces ressources devront être utilisées uniquement en vue d'assurer le fonctionnement et le développement des services susmentionnés, suivant les pouvoirs conférés par la loi aux collectivités locales. Ces ressources sont distribuées suivant les différents critères démographiques et économiques définis par la loi relative au SGP.

[599] CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA (1991), artículos 356,357, www.senado.gov.co

574. Les petites municipalités de quatrième, cinquième et sixième catégories, conformément à la réglementation applicable, peuvent affecter aux investissements et autres dépenses liées au fonctionnement de l'administration municipale jusqu'à 42% des ressources qu'ils reçoivent du système général de participation, à l'exclusion des ressources mentionnées au paragraphe précédent compte tenu du caractère particulier du système de répartition des ressources prévues pour elles.

575. Quand une collectivité assure une couverture complète de son territoire en ce qui concerne les services susmentionnés, et qu'elle répond aux normes de qualité établies par les autorités compétentes dans les domaines de l'éducation, de la santé, de l'eau potable et de l'assainissement de base (ce qui doit être certifié par l'organisme national compétent), elle peut affecter ses ressources excédentaires à des investissements relatifs à d'autres secteurs relevant de leur compétence. C'est au gouvernement national de préciser la réglementation applicable en la matière.

576. L'article 357 comporte quatre paragraphes à finalité transitoire. Le premier prévoit que le montant des recettes du système général de partage (SGP) qui revient aux départements, aux districts et aux municipalités, doit augmenter sur la base du montant versé l'année précédente. Pour les années 2008 et 2009, cette augmentation a été effectuée sur la base d'un pourcentage intégrant le taux de l'inflation ainsi qu'un taux de croissance réel de 4%. Pour 2010, cette augmentation a été effectuée sur la base d'un pourcentage intégrant le taux de l'inflation ainsi qu'un taux de croissance réel de 3,5%. Entre 2011 et 2016, cette augmentation a été et sera effectuée sur la base d'un pourcentage intégrant le taux de l'inflation ainsi qu'un taux de croissance réel de 3%.

577. Le deuxième paragraphe transitoire prévoit que si le taux de croissance réel de l'économie (produit intérieur brut, PIB) - certifié par le DANE - est supérieur à 4%, l'augmentation de ce montant doit se faire sur la base d'un pourcentage intégrant certes le taux de l'inflation et le taux de croissance réel, mais alors abondé de la différence des points de pourcentage issue de la soustraction du taux de croissance économique réelle enregistrée par le DANE et du taux de croissance « plancher » de 4%. Les ressources supplémentaires qui seront ainsi versées aux collectivités devront être allouées aux services publics relatifs à la petite enfance. Mais il faut préciser que ces augmentations exceptionnelles des ressources redistribuées par le SPG, ne constituent pas de nouveaux « planchers » pour le calcul des ressources qui seront redistribuées ultérieurement.

578. Le troisième paragraphe transitoire prévoit que le Système général de participation (SGP) permettra une croissance des ressources budgétaires destinées à l'éducation plus importante que celle qui aurait résulté de la stricte application des deux paragraphes précédents. L'évolution de ce surcroît de croissance a été planifiée comme suit : 1,3% pour les années 2008 et 2009 ; 1,6% pour 2010 ; 1,8% durant les années 2011 à 2016. Pour chacune de ces années, le surcroît de croissance de ces ressources n'est pas pris en compte dans le calcul des ressources budgétaires générales qui devront être redistribuées l'année suivante par le SGP.

579. Le quatrième paragraphe transitoire prévoit que le gouvernement national définira les critères de répartition des ressources budgétaires par le SGP, sur la base des résultats du

dernier recensement de la population effectué. Le système calculera les ressources budgétaires de chaque collectivité de manière à ce que les éventuelles variations négatives de sa population n'entraînent aucune diminution desdites ressources.

580. Cet article aussi long témoigne donc du degré élevé de décentralisation du financement de l'éducation en Colombie, qui est un aspect de l'autonomie politique et administrative reconnue aux collectivités locales à partir de 1986, suite aux mouvements sociaux qui ont agité le pays. La Constitution Politique de 1991 a eu notamment pour objet de garantir constitutionnellement l'autonomie financière ainsi acquise par les collectivités territoriales, d'où l'article 357 qui vise à empêcher que le phénomène de la décentralisation ne devienne pour l'éducation la cause d'un manque de ressources et donc la source de régressions.

581. La Loi n° 715 de 2001[600] est venue préciser les modalités d'administration du service public de l'éducation et de distribution des dotations nationales consacrées à la matière. Désormais, les municipalités sont distinguées comme certifiées ou non certifiées du point de vue du service public de l'éducation. Les municipalités certifiées gèrent leurs propres services de scolarité, tandis que les services d'éducation établis dans les municipalités non certifiées sont administrés par les départements au sein duquel celles-ci se trouvent situées.

582. La Loi n° 715 de 2001 détermine la répartition des compétences relatives au Système Général de Participation (SGP), que nous allons examiner ci-dessous.

583. La Nation - ce qui équivaut à l'État en France - dispose des compétences suivantes :

1. Distribuer les ressources du SGP destinées à l'éducation, conformément aux critères établis par la loi ;
2. Établir les paramètres techniques relatifs à la prestation du service public de l'éducation, notamment les normes et les taux de dotation concernant les personnels, en tenant compte des particularités de chaque région;
3. Définir pour chaque année ce qui est dû aux élèves/étudiants s'agissant des services d'éducation financés par le Système général de Participation;
4. Déterminer les critères que doivent remplir les services administratifs des établissements d'enseignement et les enseignants ; les paramètres à prendre en compte lors du calcul et de la répartition de la dotation, notamment la différence des diverses situations régionales ;
5. Définir « le panier » de l'éducation ;
6. Réaliser, s'il est nécessaire, la création, la fusion, la suppression ou la conversion des emplois dans l'organisation des personnels de l'éducation nationale. Les gouverneurs et les maires doivent suivre les procédures indiquées par le gouvernement national à cet effet ;

[600] MINISTERE DE L'ÉDUCATION, lien normative lien, l'histoire du système général d'éducation. Loi 715 de 2001, En www.mienducaciòn.gov.co.

7. Établir les exigences que doivent respecter les municipalités qui sont certifiées ou souhaitent le devenir, et décider de la certification des municipalités comportant moins de 100.000 habitants conformément à l'article 20 de la loi en cours d'étude ;
8. Inciter les districts, les municipalités et les établissements d'enseignement à poursuivre la réalisation d'objectifs relatifs à la couverture du service public de l'éducation, à la qualité de sa prestation et à l'efficacité de la gestion des ressources ;
9. Effectuer les actions nécessaires pour améliorer la gestion des ressources du Système Général de Participations ;
10. Co-financier l'évaluation des résultats. Chaque département, district ou municipalité peut consacrer tous les trois ans certains crédits budgétaires à une évaluation de la réussite scolaire, qui doit alors être effectuée selon la méthodologie établie par le Ministère de l'Éducation. 80% des ressources budgétaires nécessaires à cet effet proviendront de la Nation, et 20% de l'autorité locale concernée.
11. Toutes autres activités de gestion et de distribution conformes à la réglementation du Système Général de Participations.

584. Les départements, quant à eux, disposent des compétences suivantes :

1. Fournir une assistance technique à la réalisation du service public de l'éducation, ainsi qu'une aide financière et administrative aux communes qui en ont besoin ;
2. Assumer la performance, la rapidité et la qualité de l'information départementale relative à l'éducation, qui doit être fournie à la Nation ;
3. Fournir un soutien technique et administratif aux municipalités qui souhaitent devenir certifiées ;
4. Certifier les municipalités qui s'avèrent aptes à gérer de manière autonome les ressources budgétaires issues du Système Général de Participation. En cas de refus du département, la municipalité peut solliciter sa certification auprès de la Nation.

585. Le département vis-à-vis des municipalités non certifiées, ainsi que les municipalités certifiées, disposent pour leur part des compétences suivantes :

1. Gérer, planifier et offrir les services éducatifs de niveaux préscolaire, primaire et secondaire, d'une manière effective, équitable et conformément aux normes de qualité applicables en la matière ;
2. Gérer, et notamment distribuer auprès des établissements d'enseignement relevant de leurs compétences, les ressources budgétaires issues du Système Général de Participation et destinées à garantir la réalisation du service public de l'éducation, conformément aux dispositions législatives et réglementaires pertinentes ;
3. Gérer les institutions éducatives, les enseignants et le personnel administratif des établissements d'enseignement, en exerçant pour ce faire les pouvoirs prévus à cet effet à l'article 153 de la loi n° 115 de 1994. Il s'agit notamment ici d'organiser les concours et d'effectuer les nominations nécessaires au recrutement des personnels, de gérer leurs promotions, sans excéder le montant des ressources budgétaires attribuées à l'autorité locale par le SGP. Il s'agit également de procéder aux transferts des enseignants entre les établissements d'enseignement, lorsque cela s'avérerait nécessaire ;

4. Répartir entre les établissements éducatifs les enseignants et directeurs, en vue de satisfaire le plus efficacement possible aux besoins des populations concernées, et conformément à la réglementation nationale existant en la matière ;
5. Participer aux côtés de l'État, avec leurs ressources propres, au financement des services éducatifs, des programmes et projets éducatifs, et des investissements dans les infrastructures et la qualité de l'éducation. Les frais ainsi financés peuvent être pris en compte lors du calcul des ressources budgétaires dues à la collectivité par le Système Général de Participation ;
6. Maintenir et développer la couverture actuelle ;
7. Évaluer la performance des recteurs et des directeurs, des enseignants et des gestionnaires ;
8. Effectuer l'inspection, la surveillance et le suivi de l'éducation dispensée dans sa juridiction, lorsqu'une délégation de pouvoir a été octroyée à cet effet par le Président de la République ;
9. Fournir une assistance technique et administrative aux établissements d'enseignement ;
10. Gérer le système d'information éducatif de la municipalité ou du district et rendre compte au ministère et à la Nation de la qualité du service et du respect des délais procéduraux prescrits par les règlements ;
11. Promouvoir la mise en œuvre et l'exécution de plans visant à améliorer la qualité de ses institutions ;
12. Organiser la prestation des services éducatifs dans leur juridiction ;
13. Suivre l'application des réglementations nationales relatives aux frais de scolarité, aux pensions et aux paiements périodiques dans les établissements scolaires.
14. Réaliser les évaluations nécessaires, conformément aux prescriptions législatives.

586. En ce qui concerne les ressources nécessaires pour assurer la qualité de l'éducation, la Loi n° 715 de 2001 précise que la Nation offre une allocation qui doit être distribuée aux élèves de niveaux I et II de SISBEN, issus de familles autochtones ou déplacées dans les municipalités, les districts et les zones non administrées par des municipalités au sein des départements d'Amazonas, Guainía et Vaupés. Cette allocation vise à compenser les ressources que les autorités locales n'ont pas réussi à utiliser afin d'organiser des activités visant à améliorer la qualité éducative, et dispense ses bénéficiaires d'acquitter les droits académiques normalement dus auprès des établissements d'enseignement officiels.

587. Les ressources budgétaires mensuellement versées par le SGP, en vue d'assurer la réalisation du service public de l'éducation, aux départements, districts et municipalités, doivent être utilisées afin d'honorer les salaires dus aux enseignants et personnels administratifs ainsi que les autres engagements arrivant alors à échéance. Par ailleurs, des provisions doivent être constituées en vue de verser les prestations sociales dont l'échéance de paiement n'est pas mensuelle, telles que les primes de vacances, de Noël, et les autres prestations sociales applicables au personnel enseignant et administratif conformément à la loi n° 70 de 1988.

588. Les départements, districts et municipalités certifiées doivent gérer les ressources budgétaires provenant du SGP à travers des comptes spéciaux et indépendants de ceux qui recueillent leurs autres ressources budgétaires.

589. Il est également important de noter que ces ressources budgétaires ne peuvent faire l'objet d'aucune opération financière (titrisation, *etc*). Les cotisations patronales dues à raison de l'emploi d'enseignants (au titre de la santé, des pensions et des indemnités de départ) sont directement gérées par la Caisse des prestations sociales du Ministère; elles doivent faire l'objet de lignes budgétaires spécifiques au sein des budgets locaux, et doivent être versées directement à la Caisse par les collectivités locales, sans pouvoir transiter par les trésoreries de ces dernières.

590. En outre, avec le SGP les maires peuvent recruter les enseignants des services éducatifs, mais seulement lorsque l'offre éducative des établissements scolaires publics s'avère insuffisante, et en s'adressant alors uniquement à des organismes publics ou privés à but non lucratif dont l'expérience et l'expertise sont reconnues.

591. De même, les coûts les plus élevés des enseignants recrutés doivent être couverts avec les ressources propres de l'entité territoriale certifiée, au moins lorsque ceux-ci sont nécessaires pour garantir la réalisation du cycle complet d'éducation de base.

592. Les ressources budgétaires issues du SGP et destinées à garantir la réalisation du service public de l'éducation devront être intégrées dans les budgets des départements, des districts et des municipalités. Ces entités, au moment d'élaborer leur plan d'exploitation annuel et leur budget d'investissement, doivent y intégrer les fonds ainsi reçus et harmoniser leurs finalités spécifiquement éducatives avec les stratégies, buts et objectifs de leur Plan de développement local. Ces documents comprennent des indicateurs de performance pour mesurer l'impact des investissements réalisés.

593. Ces fonds seront administrés séparément sous la forme d'un compte spécial, qui comprendra en outre les autres ressources spéciales issues des impôts locaux. Ces fonds sont donc séparés des autres ressources de l'autorité locale concernée. En considérant que les ressources transférées aux autorités locales sont conçues pour répondre à leurs engagements et obligations vis-à-vis de leur personnel et des tiers, l'article 14 du décret n° 359 de 1995 prévoit que les autorités régionales doivent effectuer toutes les procédures administratives et financières afin que les paiements soient effectués dans les cinq jours après réception de ressources de la Nation.

594. Parmi les incitations et subventions faites au secteur privé de l'éducation, la loi n°715 de 2001 a prévu les suivantes:

1. Dans l'enseignement technique assuré par le SENA, qui met notamment en relation élèves/étudiants et employeurs, jusqu'à 30% des salaires et avantages sociaux des étudiants du SENA peuvent être exemptés d'impôts;
2. Les Caisses de compensation doivent disposer de programmes d'allocations familiales subventionnés, afin de soutenir l'enseignement primaire et secondaire ;
3. Les universités privées peuvent choisir la forme d'associations à but non lucratif ou d'économie solidaire, et réduire ainsi les impôts dont elles sont redevables. Elles peuvent également recevoir l'appui financier du gouvernement ;
4. Avant de pouvoir fonctionner, les collèges privés doivent avoir présenté un projet d'éducation auprès du Secrétariat territorial de l'éducation, destiné à répondre à des

besoins identifiés par la communauté éducative. Cet organisme doit leur accorder une licence, sans pouvoir subordonner l'octroi de celle-ci à des conditions particulières. Ensuite, ces collèges privés doivent fonctionner sous le contrôle et la surveillance de l'autorité locale, pour que soit assurés la qualité du service et le respect des règles.

595. En ce qui concerne les allocations destinées aux étudiants de l'enseignement supérieur en Colombie, elles sont régies par la Loi n° 30 de 1992[601]. Les sources de financement sont diverses et proviennent des entités et des organisations suivantes:

1. Les ressources du budget national appropriées, dans les différentes institutions nationales qui sont rattachées à l'administration centrale : ICFES, ICETEX, universités nationales, les instituts techniques et technologiques ;
2. Les ressources du Fonds pour le développement de l'enseignement supérieur : il s'agit d'une entité de droit privé à capital mixte, qui vise à promouvoir des projets d'investissement dans l'enseignement supérieur et à développer des programmes en sa faveur ;
3. Les ressources propres des établissements d'enseignement supérieur, qui proviennent de frais de scolarité et de multiples sources spécifiques ;
4. Les ressources propres des collectivités locales, que celles-ci destinent aux universités situées sur son territoire ;
5. Les ressources de crédit interne et externe et la coopération technique : elles proviennent de la Banque nationale et sont conçues pour résoudre les problèmes de liquidité ou pour financer les coûts d'infrastructure.

596. Dans ce nouveau schéma de décentralisation renforcé par la Constitution, et conformément à la loi n° 115 de 1994 sur l'éducation de base, obligatoire et gratuite, le Ministère de l'Éducation dispose des compétences suivantes

1. Élaborer les politiques et les objectifs de développement du secteur de l'éducation ;
2. Déterminer les objectifs et les directives du programme systémique ;
3. Développer un système d'évaluation et le promouvoir ;
4. Établir les règles pour l'organisation et l'accomplissement des services d'éducation ;
5. Réglementer l'accomplissement des services d'éducation ;
6. Déterminer les échelles de salaire des enseignants et les normes de leur évaluation ;
7. Déterminer chaque année les ressources du SGP et le financement par étudiant ;
8. Distribuer les ressources de SGP ;
9. Favoriser et coordonner le soutien et l'évaluation des programmes d'investissement nationaux qui ne sont pas financés par le SGP ;
10. Évaluer la gestion financière et administrative du secteur de l'éducation dans les gouvernements locaux et son impact sur la communauté ;
11. Fournir une assistance technique et administrative aux gouvernements locaux ;
12. Fournir une assistance technique aux municipalités.

[601] MINISTERE DE L'ÉDUCATION, lien vers l'histoire du système général d'éducation. Loi 30 de 1992, En www.mienducaciòn.gov.co, consulté le 1 Avril, 2010.

597. Le département et la municipalité certifiée disposent des compétences que nous avons vues au n° 585.

598. Il importe ici de rappeler qu'avant la Constitution de 1991, les municipalités s'étaient déjà engagées dans des projets de développement des infrastructures scolaires, et disposaient déjà d'un personnel administratif spécialisé dans les questions relatives à l'éducation (grâce à quelques lois votées auparavant).

599. C'est ainsi que la loi n° 12 de 1986[602] a confié aux municipalités la responsabilité de la construction et de l'entretien des infrastructures scolaires, financée grâce au transfert de ressources provenant de la taxe sur la valeur ajoutée (IVA). Cette responsabilité incombait auparavant à la Nation, qui agissait à travers l'Institut colombien pour la construction d'écoles (ICCE), à l'action duquel contribuaient financièrement les départements.

600. La loi n° 29[603] de 1989, de plus, était venue décentraliser au niveau municipal l'administration du personnel, ce qui s'est en pratique réalisé sur la base de conventions conclues par chaque municipalité avec le département dans le ressort territorial duquel celle-ci se trouvait située. Les municipalités se sont ainsi retrouvées dotées du pouvoir de gérer les ressources humaines du secteur éducatif. Certaines d'entre elles ont considéré cette nouvelle fonction comme une charge nouvelle, non compensée par le transfert des ressources appropriées, ou bien par une autonomie totale de gestion lorsque certaines autorités départementales ont prétendu conserver le pouvoir de nomination des enseignants.

601. Quelques mois auparavant, la loi n° 24 de 1988 avait autorisé la restructuration du ministère de l'Éducation en vue d'adapter celui-ci au processus de décentralisation que le secteur éducatif commençait alors à connaître, sans toutefois modifier substantiellement les procédures applicables à celui-ci, de sorte que jusqu'à l'entrée en vigueur de la Constitution de 1991 le ministère a pu conserver la maîtrise du personnel d'enseignement qu'il avait acquise dès 1978.

602. La deuxième phase de la décentralisation débute avec la Constitution de 1991, à travers laquelle la Colombie réitère son appel à décentraliser l'État de manière à renforcer le rôle du département et de la municipalité. La Constitution de 1991 a rendu obligatoires les transferts de compétences en faveur de ces collectivités dans les domaines suivants de la politique sociale : éducation, santé, eau potable et assainissement.

603. En ce qui concerne l'éducation, il faut souligner que la Constitution l'a définie comme constituant un droit humain fondamental ainsi que l'objectif essentiel de l'État, de la société et de la famille. Par ailleurs, il y est précisé que la scolarité est obligatoire les enfants âgés de cinq à quinze ans, et que celle-ci comprend au minimum un an d'éducation préscolaire et neuf ans d'éducation de base.

---

[602] MINISTERE DE L'ÉDUCATION, lien normative lien, l'histoire du système général d'éducation. Loi 12 de 1986, En www.mienducaciòn.gov.co, consulté le 1 Avril, 2010.

[603] MINISTERE DE L'ÉDUCATION, lien normative lien, l'histoire du système général d'éducation. Loi 24 de 1988, En www.mienducaciòn.gov.co, consulté le 1 Avril, 2010.

604. Afin d'étayer les objectifs sociaux ainsi proposés, la Constitution de 1991 a prescrit, en faveur des secteurs concernés, des procédures destinées à garantir que des ressources stables leur seraient allouées. Elle a ainsi exigé que les ressources fiscales du SGP soient obligatoirement transférées aux départements et aux municipalités afin que celles-ci les consacrent à l'éducation et la santé, et les principales règles d'attribution de ces ressources ont été définies par elle.

605. En vertu de ces obligations constitutionnelles, la première loi de transferts à être intervenue est la Loi n° 60 de 1993[604], préparée par le Département National de Planification du gouvernement avec l'aide d'experts internationaux. Cette loi a précisé les fonctions et devoirs de l'État dans les secteurs de l'éducation et la santé, vis-à-vis de chacun des trois niveaux de gouvernement. Les ressources ont alors été réparties suivant une formule qui prenait en compte les critères définis par la Constitution, la situation budgétaire des départements et districts, ainsi que les subventions versées aux municipalités pour les aider à assumer leurs responsabilités. Les participations financières, toutefois, ont été réaffectées automatiquement vers les municipalités depuis 1994.

606. Presque parallèlement à la discussion au sein du Congrès de la loi n° 60 de 1993, la loi n° 115[605] a été promulguée en mars 1994. Cette loi est connue comme étant la Loi de l'éducation, dans la mesure où elle a défini la structure du service public de l'éducation : les modalités du service rendu aux populations et aux apprenants en particulier, les modalités d'accomplissement des services éducatifs, les modalités de gestion des enseignants, les modalités d'organisation et de fonctionnement des établissements d'enseignement, de l'administration de l'éducation, du système d'inspection et de contrôle, ainsi que le conditions du financement de l'éducation publique et les normes régissant l'éducation dispensée au sein des établissements d'enseignement privé. Cette loi, contrairement à la loi n° 60, concerne spécifiquement le secteur de l'éducation.

607. Le premier système de transferts prévu à travers la loi n° 60 de 1993 est relatif à deux types de ressources : 1) les ressources fiscales destinées à être transférées aux départements et districts ; 2) la part des recettes nationales destinées à être transférées aux municipalités et aux réserves des indigènes. Pour ces dernières on a défini une croissance de 14% en 1993 pour atteindre 22% en 2001.

608. Avec cette première formule de transferts, l'investissement dans l'éducation est parvenu à représenter 4,6% du PIB en l'an 2000. Cette part a été considérée comme trop

[604] MINISTERE DE L'ÉDUCATION, lien normative lien, l'histoire du système général d'éducation. Loi 60 de 1993, En www.mienducaciòn.gov.co, consulté le 1 Avril, 2010.

[605] MINISTERE DE L'ÉDUCATION, lien normative lien, l'histoire du système général d'éducation. Loi 115 de 1994, En www.mienducaciòn.gov.co.

importante par les experts internationaux de la BM, qui ont alors suggéré qu'une réforme constitutionnelle permette de modifier cette formule[606].

609. L'année 2001 a vu cette formule modifiée pour la première fois, et il en a résulté une diminution des ressources consacrées à l'éducation. Une deuxième réforme constitutionnelle de même objet et de même finalité a été approuvée en 2007. C'est ainsi que l'investissement dans l'éducation représente aujourd'hui seulement 3,6 du PIB[607], ce qui montre bien que les deux réformes constitutionnelles ont eu un effet régressif sur la réalisation du droit à l'éducation[608].

610. Il importe de souligner que si la Loi n° 60 de 1993 avait initialement défini les paramètres de la distribution des ressources nationales par secteur et par niveau territorial, elle a subi plusieurs modifications en 2001 à travers l'acte législatif n° 01 et la Loi n° 715, dont l'objectif était de consolider les flux de financement du Système Général de Participation. Ces réformes ont notamment permis d'ajouter un paragraphe à l'article 347 et de modifier les articles 356 et 357 de la Constitution Politique, entraînant ainsi la suspension entre 2002 et 2006 de toute application de la formule retenant les revenus budgétaires courants de la nation comme base du calcul et donc des transferts de ressources aux autorités locales. C'est cette loi qui a prévu la mise en place du Système général des participations (SGP).

611. Cette première réforme a suscité des réactions de la part des différents secteurs de l'éducation, qui contestaient la réduction des ressources destinées à financer les services fondamentaux, réduction incontestable[609]. En effet, le gouvernement a pris comme nouvelle base de calcul les revenus propres de l'autorité locale en 2001 ainsi que le taux d'inflation (2% de 2002 à 2005 et 2,5%, de 2006 à 2008), ce qui a eu pour objet et effet de ralentir la croissance des transferts prévue en application de la Loi n° 60.

612. Cette réforme a été acceptée car les experts internationaux ont fait valoir que le transfert de la Nation étaient plus importants que ceux strictement nécessaires à ce qu'elle accomplisse ses obligations, et que l'absence d'adoption de la réforme aurait eu cet effet que 43% du total de ressources de la Nation auraient été consacrés à ces transferts 2005, ce qui aurait rendu le système insoutenable.

---

[606] COMISION DE RACIONALIZACIÓN DEL GASTO Y LAS FINANZAS PÚBLICAS. (1997), *Racionalización del gasto público en educación superior.* Documento preparado por la UDS y el Departamento Nacional de Planeación, Bogotá.

[607] BANCO MUNDIAL, (2011), *Gasto público en educación. Informe anual 2011,* www.datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.

[608] Cfr. J. ESTRADA ALVAREZ (2002), "Viejos y nuevos caminos para la privatización de la educación pública, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, p. 23; D. LIBREROS (2002), *Tensiones de la política educativa en Colombia,* Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, p. 34

[609] S.R. MATIAS, H BOCANEGRA ACOSTA, (2001), *Neoliberalismo y Constitución de 1991,* Universidad Libre, Facultad de Derecho, Centro de investigaciones socio-jurídicas, Bogotá, p. 45

613. Une deuxième réforme est intervenue avec l'acte législatif n°4 de 2006 et la Loi n°1176 de 2007, qui ont modifié de nouveau la formule de base du SPG. Le gouvernement a soutenu la réforme en mettant en exergue la variabilité et l'incertitude de la situation économique colombienne, en émettant des doutes sur la poursuite de la croissance économique eu égard à la diminution des exportations de pétrole alors attendue ainsi qu'au risque de fuite des capitaux induit par le ralentissement de l'économie américaine. Le gouvernement a par ailleurs mis l'accent sur la détérioration des finances publiques issue de l'application de la formule initiale, le risque de ralentissement de la croissance que cela générait pour certaines régions en particulier, dont aurait résulté l'impossibilité de garantir les ressources nécessaires pour remplir les objectifs sociaux.

614. Il importe de souligner que la réforme visait en substance à éviter un retour au système de calcul des transferts et participations basé sur le revenu courant de la nation. Il a donc été proposé que *« Les ressources du Système général de participation destinées aux départements, aux districts et aux municipalités augmenteront pour les années 2009 et 2010 dans une proportion égale au taux d'inflation rencontré au cours de l'exercice précédent, soit une hausse de 3,5% par rapport au montant des transferts de l'année 2008. À partir de 2011, l'augmentation correspondra au taux de l'inflation connue au cours l'exercice précédent, plus une augmentation de 2%. »*

615. Cette formule a finalement été approuvée par le Congrès. Sans aucun doute, compte tenu de l'importance des budgets territoriaux pour la mise en œuvre effective des politiques sociales, le droit à l'éducation se trouve directement affecté par cette formule financière, devenue un obstacle au progrès dans l'accomplissement de l'obligation de l'État d'assurer disponibilité de l'éducation[610].

616. Il importe de souligner que le système éducatif est toujours à l'heure actuelle essentiellement financé grâce aux ressources budgétaires issues des transferts de la Nation. La plupart des dépenses éducatives réalisées par les collectivités territoriales sont effectuées sur la base des ressources provenant du gouvernement national, et non grâce aux ressources propres de celles-ci. Alors que les fonds nationaux ont concouru à ces dépenses à hauteur de 85,6% entre 1988 et 2004, la part des ressources propres locales consacrées à l'éducation atteint tout juste 14,4%.

617. Malgré l'augmentation générale des dépenses publiques éducatives, les familles continuent de contribuer significativement au financement de l'éducation, compte tenu du fait que la formule de transferts de ressources pour l'éducation est devenue régressive (même si elle augmente chaque année de façon nominal á cause de l'inflation), et que les ressources publiques continuent à être insuffisantes pour permettre de réaliser les objectifs

[610] Cfr. P. AMÉZQUITA ZÁRATE, J, CONTRERAS y M. PARDO, (1977), *La comunidad educativa frente al neoliberalismo,* Ediciones Centro de estudios por la nueva cultura. Bogotá, p. 67; R. ARROYAVE ARANGO, "Los recortes a las transferencias y la financiación de la Educación pública, en *Educación y Cultura, Revista del Centro de estudios e investigaciones docentes CEID,* No 70, Bogotá, p.32; Z. BAUMAN, (1999), *La globalización: Consecuencias Humanas.* Sección de obras de Sociología, Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina, p. 54.

du millénium s'agissant de l'éducation de base (3,9 millions d'enfants ne sont toujours pas scolarisés, surtout dans les zones rurales et les zones reculées)[611].

2. La diversité des programmes.

618. La Loi n° 115 de 1994 et la Loi n° 30 de 1993 ont organisé l'éducation en Colombie suivant des cycles : préscolaire, primaire, secondaire et supérieur. Il existe cinq degrés de primaire et six de secondaire. Le secondaire comporte l'éducation générale académique - article 30 - et l'éducation professionnelle - article 32.

619. Selon l'article 15 de la Loi n° 115, l'éducation de la petite enfance (cycle préscolaire) relève du service public formel et est offerte aux enfants âgés de 5 ans. Cette éducation est gratuite lorsqu'elle est fournie par l'État.

620. Selon les articles 19 et suivants de cette même loi, l'éducation de base comporte neuf degrés, les cinq de primaire et quatre des six que comporte le secondaire. Les deux dernières années de secondaire ne sont ni gratuites, ni obligatoires, contrairement à l'éducation de base dispensée au sein des établissements publics. Cette éducation de base est structurée sous la forme d'un tronc commun de connaissances et aptitudes que les élèves doivent acquérir, lesquelles incluent l'éducation religieuse (article 23 de la Loi n°115). Ce tronc commun concerne les enfants âgés de 6 à 15 ans, mais également le cas échéant ceux âgés de 15 à 18 ans ainsi qu'il résulte d'une interprétation judiciaire des normes internationales. Cette éducation est nécessaire pour accéder à l'enseignement technique ainsi qu'à la dixième et l'onzième années du secondaire. L'obtention d'un diplôme en fin de secondaire permet d'entrer á l'enseignement supérieur.

621. Pour sa part, le diplôme universitaire vise à approfondir les connaissances et compétences des étudiants dans les sciences, les arts, les sciences humaines et la technologie. Selon l'article 35 de la Loi n° 115, il prépare à la performance des secteurs de production et de services. Les horaires scolaires dans ce cycle sont flexibles : un semestre s'étale sur 20 semaines, et un minimum de 40 heures par semaine, 30 heures d'enseignement et 10 autres consacrées aux loisirs, aux activités culturelles et sportives[612].

622. De plus, la Loi n° 115 a prévu d'autres types d'éducation : l'éducation informelle (articles 35 à 45), l'éducation des personnes handicapées (articles 46 à 49), l'éducation pour les adultes (articles 50 à 55), l'éducation pour les groupes indigènes (articles 55 à 63), l'éducation en milieu rural (articles 64 à 67), et l'éducation en vue de la réhabilitation sociale (articles 68 à 71). Ceci contribue à satisfaire l'obligation d'avoir divers types de programmes d'éducation en faveur de groupes ciblés, et se rapproche de ce qui est prévu en France à cet égard.

---

[611] Cfr. H. BOCANEGRA ACOSTA (2006), *« Globalización y política educativa en Colombia"* Revista Universidad Libre. Bogotá, p. 78; J. STIGLITZ (2003), *El malestar en la globalización.* Editorial Taurus, Bogotá D.C, p. 12

[612] E. SUESCÚN MONROY (1994), *Universidad, proceso histórico y jurídico.* Editorial Grijalbo. Bogotá. P. 46

623. En ce qui concerne la formation professionnelle (article 27 de la Loi n° 115), celle-ci est délivrée sous l'égide de l'Institut SENA, qui travaille de concert avec les entrepreneurs sur la base des conventions qu'il conclue avec eux. Cette formation professionnelle s'articule autour de programmes techniques financés par le Fonds pour l'enseignement secondaire. Une taxe payée par les employeurs permet de subventionner la scolarité de 2.300 étudiants du SENA et de 6.500 étudiants répartis au sein des 73 établissements d'enseignement qui ont signé une convention avec le SENA. Ce système de formation concerne aujourd'hui 263.000 étudiants relevant du SENA, et 9.500 inscrits auprès des institutions partenaires du SENA[613].

624. En ce qui concerne l'enseignement technique et technologique, 38 partenariats ont été développés en 2009 en vue d'étoffer le panel des contrats techniques et technologiques disponibles dans le domaine de la formation professionnelle. Des conventions ont ainsi été signées avec des entreprises du secteur de l'acier, de l'artisanat, de la viande, de la santé, de la biotechnologie, des mines d'or notamment. Ce système est en train de renforcer son implantation au sein de départements tels que Boyacá, Guajira, Caldas, Risaralda, Meta, Bogotá, Chocó, Cauca, de Nariño et Valle del Cauca. Ces partenariats impliquent 13 collèges, 31 associations du secteur productif, 22 établissements gérés par les gouvernements locaux et régionaux et 64 institutions d'enseignement secondaire. L'Institut SENA est partie prenante dans 2 des 7 nouvelles alliances[614].

625. Dans le cadre de ce projet, le gouvernement a fait des propositions relatives aux secteurs productifs tels que l'agroalimentaire (alimentation, biocarburants, canne à sucre, pêche, agriculture et aquaculture, caoutchouc, cacao, huile de palme, banane, fruits de la passion), l'industrie et la manufacture (poterie, construction, électronique, mécanique, mines, gestion de l'environnement, acier et l'or, ports et logistique, fabrication, exploitation minière, pétrochimie et industrie des plastiques, pâtes, papier et imprimerie, artisanat), les services (logiciels, téléinformatique, télécommunications, TIC, l'écotourisme et ethno-tourisme, tourisme général, services de santé exportables; biotechnologie et environnement, agriculture (canne à sucre, bétail, café, riz, coton, bambou, fruits, volailles et les porcs), exploitation forestière et floriculture[615].

626. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, celui-ci est considéré comme un service public culturel inhérent aux finalités de l'État. La loi n° 30 de 1992[616] organise ce

---

[613] Cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011), Informe anual sobre la situación de la educación en Colombia. www.mieducacion.gov.co; R. LUCIO y K DE ORO G. (2011), *La formación para el trabajo, situación y perspectivas de política. Estrategia para la reducción de la pobreza y la desigualdad.* Departamento Nacional de Planeación DNP, p.23.

[614] OBSERVATORIO LABORAL PARA LA EDUCACIÓN, GRADUADOS COLOMBIA. (2011), *Estadísticas, educación superior técnica,* www.graduadoscolombia.edu.co

[615] SISTEMA NACIONAL DE APRENDIZAJE –SENA-, *Estadísticas sobre la situación y las tendencias del mercado laboral y ocupacional colombiano.* www.sena.edu.co

[616]MINISTERE DE L'ÉDUCATION, lien normative lien, l'histoire du système général d'éducation. Loi 30 de 1992, En www.mienducaciòn.gov.co.

service et le définit comme le processus permettant le développement intégral et global du potentiel humain. Il s'agit d'une formation professionnelle dans les domaines de la technologie, de la science, de la technologie, des sciences humaines, de l'art et de la philosophie. Elle comprend des programmes de premier cycle – équivalents de la licence en France - et des cycles supérieurs, tels que la spécialisation, la maîtrise, les études doctorales et postdoctorales. L'Institut colombien pour la promotion de l'enseignement supérieur – ICFES – est chargé de superviser l'enseignement supérieur.

627. C'est afin de renforcer la science et de technologie et de concrétiser un modèle de production durable à travers les sciences, la technologie et l'innovation qu'ont été adoptés la loi n° 1286 de 2009 et les documents CONPES 3582[617]. Ceux-ci ont permis de mener des actions visant à améliorer la formation des ressources humaines, en particulier en ce qui concerne les masters, les activités de coopération internationale et le doctorat, qui ont permis de développer la mobilité, l'échange ainsi que la formation des enseignants et des chercheurs. Les diplômes de maîtrise et de doctorat, notamment, ont accueilli 14.369 étudiants supplémentaires entre 2007 et 2009, et 18.260 étudiants supplémentaires entre 2007 et 2011, soit une croissance de 27,1% des inscriptions aux diplômes en question sur l'ensemble de la période[618].

628. La rénovation des diplômes a été le véritable étendard du vice-ministre de l'Enseignement Supérieur en 2008[619] : c'est ainsi notamment qu'ont été soutenues l'organisation et la mise en œuvre de nouveaux diplômes de maîtrise et de spécialisation au sein des établissements d'études supérieures éloignés de Bogotá. Cet appel a suscité 71 projets, après l'examen desquels 13 nouveaux diplômes de spécialisation ont été validés, dans différents domaines : sciences sociales et humaines, ingénierie, architecture, urbanisme, domaines agronomiques vétérinaires et connexes. Les établissements d'enseignement supérieur sélectionnés sont : l'Université Industriel de Santander ; l'Université d'Antioquia ; l'Université de l'Amazonie ; l'Université de Los Llanos ; l'Université de Tolima ; l'Université Pédagogique et l'Université technologique de Colombie ; l'Université d'Ibagué Coruniversitaria ; l'Université Pontificale Bolivarienne ; la Fondation Universitaire du Nord ; L'Université Technologique de Bolivar ; l'Université Autonome de Bucaramanga et l'Université de Santiago de Cali.

629. Le succès de l'action entreprise en 2008 a conduit à effectuer un nouvel appel en 2009, encore plus ambitieux dans ses objectifs dans la mesure où il visait à renouveler les diplômes de la maîtrise au doctorat. C'est ainsi que 44 projets de diplômes de spécialisation

---

[617] CONPES 3582, *Sistema General de Regalías para la Ciencia, la Tecnología y la innovación.* Colciencias. Bogotá, www.colciencias.gov.co/normatividad/conpes-3582

[618] SISTEMA NACIONALES DE INFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, www.mineducacion.gov.co/snies.

[619] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, (2010), Informe sobre la educación superior en Colombia. Bogotá, www.mineducacion.gov.co

et 13 projets de diplômes de master ont été présentés, après l'examen desquels ont été retenus 13 des premiers et 5 des seconds, qui ont été mis en œuvre entre 2010 et 2012.

630. Grâce à des accords signés avec les gouvernements de l'Allemagne, des États-Unis et de la France, dont la mise en application est suivie par la Commission Fulbright, le DAAD et Echoes Nord respectivement, le perfectionnement des formations en maîtrise et en doctorat ainsi que la collaboration internationale en matière de recherche ont pu être approfondis davantage, à travers notamment l'octroi de bourses à 151 bénéficiaires entre 2006 et 2010[620].

631. En outre, le ministère d'éducation et Colciencias ont cherché à partir de 2008 à développer le secteur de la recherche, sur la base de conventions signées avec 399 groupes de recherche établis dans les établissements d'enseignement supérieur colombiens[621].

632. En Février 2011, un accord a été signé avec la France et le COLPROTEC en vue de renforcer l'enseignement technique dispensé dans ce dernier (collège technologique et professionnel). Avec l'aide des Pays-Bas, par le biais de l'Organisation néerlandaise pour la coopération internationale dans l'enseignement supérieur (NUFFIC), a été créé un programme qui vise à renforcer les institutions éducatives dans les régions de l'Orénoque, le Pacifique et de l'Amazone. Pendant ce temps, la Communauté Autonome du Pays Basque a signé un accord par lequel elle s'est engagée à conseiller la Colombie sur la technologie de l'éducation, l'information technique et technologique et les télécommunications. Enfin, une stratégie a été mise en place en 2009 avec le gouvernement allemand (à travers le Service allemand d'échanges universitaires, le DAAD), pour promouvoir les échanges technologiques et scientifiques entre établissements d'enseignement supérieur des deux pays, en exploitant ainsi le potentiel de la Colombie en matière de recherche et en en faisant une partenaire stratégique de haute qualité dans l'enseignement supérieur et la recherche tant au niveau régional que mondial. En outre, un accord de coopération technique doit être signé avec le l'Institut fédéral allemand pour la formation professionnelle, qui vise à renforcer l'enseignement technique et technologique, notamment en ce qui concerne son articulation avec le secteur productif, le développement des cursus et l'évaluation des compétences[622].

633. Comme nous pouvons le constater, le gouvernement actuel réalise actuellement des efforts considérables pour diversifier le secteur de l'enseignement supérieur, notamment dans les domaines techniques, accomplissant ainsi les engagements pris vis-à-vis de la Banque Mondiale et de l'ONU pour cette décennie.

---

[620] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011, *Rendición de Cuentas, agosto 2010- noviembre 2011.*

[621] COLCIENCIAS, (2011), *Grupos de investigación, Bogotá.* www.colciencias.edu.co.

[622] INSTITUTO COLOMBIANO DE CRÉDITO EDUCATIVO Y ESTUDIOS EN EL EXTERIOR. I CETEX. www.icetex.gov.co.

3. La qualité des enseignants et leur rémunération.

634. Les articles 104 et 115 de la loi n° 115 de 1994[623] prévoient que les enseignants ont droit au paiement en temps opportun de leurs salaires ainsi que de leurs prestations et avantages sociaux.

635. D'autre part, l'article 109 de la loi n° 115 de 1994, relative à l'organisation du système éducatif colombien, prévoit la formation des enseignants aux fins suivantes:

1. Former des éducateurs de la plus haute qualité éthique et scientifique.
2. Développer la théorie et la pratique de l'enseignement comme moyens de favoriser l'apprentissage de l'élève.
3. Renforcer la recherche en éducation.
4. Préparer les éducateurs aux niveaux universitaire et postuniversitaire, ainsi qu'aux différentes formes de services éducatifs.

636. La formation des enseignants doit chercher à améliorer leur professionnalisme, la mise à jour du contenu de l'enseignement, mais aussi leur spécialisation et leur accès aux plus hauts niveaux d'études supérieures afin qu'ils disposent des moyens nécessaires à une authentique mobilité professionnelle.

637. Les institutions chargées de la formation des enseignants sont les fondations, les universités publiques et privées ainsi que les écoles supérieures normales, qui forment les enseignants du niveau préscolaire et du cycle de l'enseignement primaire et secondaire. Tous les programmes de formation des enseignants doivent être accrédités par le Conseil national de l'enseignement supérieur.

638. Il existe maintenant une formation nationale des enseignants qui intègre des actions d'auto-formation par le biais de réseaux, des groupes éducatifs, des micro-centres et de la télévision éducative.

639. Le recrutement des enseignants se fait par concours, dont les lauréats sont nommés par décret, selon l'article 105 de la Loi n°115 de 1994. L'organisation des concours relève de chaque secrétariat de l'éducation du département ou du district. Les exigences de ces concours sont fixées par la Commission de la fonction publique nationale, en coordination avec l'ICFES. Les enseignants ont la qualité de fonctionnaires publics, et bénéficient d'un régime spécial.

640. L'échelle de carrière se compose de 14 degrés croissants, qui ne peuvent être atteints que progressivement à partir de du classement initial, sur la base d'examens de passage à l'échelon supérieur.

641. Parmi les postes existants, il faut distinguer les enseignants de carrière et les gestionnaires (ces derniers sont ceux chargés des fonctions de gestion *stricto sensu*, mais

[623] MINISTERE DE L'ÉDUCATION, lien normative lien, l'histoire du système général d'éducation. Loi 115 de 1994, En www.mienducaciòn.gov.co.

aussi de coordination, de suivi, de programmation et d'administration). Les gouverneurs sont chargés de nommer les administrateurs et les recteurs. Ils ont des fonctions spécifiquement disciplinaires au sein des établissements d'enseignement, selon les articles 127 à 132 de la Loi n° 115.

642. Les enseignants reçoivent le salaire correspondant à leur degré, peu importe le niveau auquel ils enseignent. Le gouvernement fixe le salaire annuel.

643. La Fédération colombienne des éducateurs est l'organisation syndicale qui rassemble le plus grand nombre des éducateurs travaillant pour l'État. Une branche de cette Fédération est implantée au sein de chaque région, ce qui en fait un puissant lobby au niveau de la détermination des politiques publiques d'éducation.

644. Les enseignants du secteur public bénéficient d'incitations telles que: a) une année d'études sabbatique aux 20 enseignants qui, ayant accompli 10 ans de service, sont les mieux notés ; b) une prime spéciale pour les enseignants qui travaillent dans une zone de service d'accès difficile[624]; c) de prêts spéciaux destinés à les inciter à poursuivre des études, ; d) 1% des logements sociaux dont la construction est prévue devront être affectés en priorité aux enseignants; e) des fonds et crédits spéciaux sont offerts aux enseignants affectés en zone rurale, pour les aider à acquérir un domicile à proximité de leur lieu de travail.

645. Compte tenu du fait que l'appréciation de l'aptitude des enseignants et des administrateurs contribue à l'amélioration de la qualité du service public de l'éducation, une évaluation a été réalisée en l'an 2000 en vue de la conception de plans de développement professionnel et institutionnel. C'est sur cette base qu'en 2002[625] sont entrés en vigueur : d'une part, le statut des enseignants néo-professionnels, résultant du Décret n° 1278 ; d'autre part, un ensemble d'incitations valorisant les enseignants qui étudient et acquièrent de nouvelles qualifications, en vue d'améliorer la qualité de l'éducation.

646. En outre, les Écoles Normales doivent respecter, depuis l'an 2000, un ensemble d'exigences de qualité et de procédures d'accréditation, afin de sélectionner les meilleurs programmes et d'assurer une formation adéquate des enseignants.

647. Pour être enseignant au sein des établissements d'enseignement publics, il est nécessaire d'avoir obtenu un baccalauréat en éducation, un diplôme de formation postuniversitaire ou bien un diplôme de l'école normale ou un diplôme supérieur, mais aussi d'être inscrit sur les listes d'enseignants nationaux. Le diplôme de l'Ecole normale supérieure est requis pour enseigner au niveau préscolaire ou dans le cycle de l'enseignement primaire.

---

[624] Ce bonus a été abrogé par la loi 715 de 2001, mais il avait été déclarée recevable par la Cour constitutionnelle en statuant dans l'arrêt C 1218 de 2001.

[625] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, *Nuevo estatuto de profesionalización docente, Decreto 1278 de 2002.* www.mienducacion.gov.co

648. En ce qui concerne l'amélioration continue du niveau intellectuel et des salaires des enseignants, la Cour constitutionnelle a déclaré qu'il s'agit d'une tâche qui incombe à l'État en vue d'améliorer progressivement l'acceptabilité de l'éducation[626] : *« Le but de l'éducation constitutionnelle ne peut être atteint que dans la mesure où il est possible de compter sur des enseignants suffisamment formés. Au regard de la Constitution, les enseignants doivent être 'des personnes obéissant à une déontologie reconnue et qui aient une bonne pédagogie'. Le droit à l'éducation ne se limite pas au fait d'entrer dans le système éducatif ou d'y rester. Il inclut également, dans l'État de droit à caractère social, que l'éducation soit fournie ' par des personnes reconnues d'un point de vue éthique et pédagogique », ce à quoi ne sont pas étrangers le professionnalisme, la formation continue et la dignité de l'enseignement que la loi doit garantir ».*

649. Dans la pratique, les budgets destinés à la formation continue des enseignants sont fortement limités ; les professeurs qui veulent progresser dans l'échelle salariale de leurs professions, en conséquence, sont donc généralement contraints de financer eux-mêmes leur spécialisation.

4. L'accès aux bibliothèques et aux technologies de l'information.

650. Le Décret n° 1860 du 3 Août 1994[627], pris en vue d'assurer l'application des articles 138 et 141 de la loi n° 115, a prévu en son article 42 que les établissements d'enseignement doivent disposer d'une bibliothèque scolaire, mais aussi choisir et acheter les ouvrages de celle-ci conformément au projet éducatif institutionnel dont il a été décidé de faire bénéficier les élèves, et en tout cas en respectant une finalité éducative qui implique d'offrir à la consultation de ceux-ci des informations pertinentes au regard des matières enseignées et plus largement du projet d'établissement. La bibliothèque scolaire doit également permettre aux élèves de compléter les connaissances et aptitudes acquises grâce aux cours, en les incitant développer celles-ci par la pratique, l'expérimentation et l'observation et donc à s'éloigner du simple apprentissage par cœur.

651. Ce décret a également précisé que l'utilisation des manuels scolaires prescrits par chaque programme sera basée sur un système de biblio-fiches. De plus, chaque établissement d'enseignement public doit mettre à disposition de l'élève, au sein même de la classe ou bien à un endroit aisément accessible par lui, un nombre suffisant d'ouvrages spécialement sélectionnés et renouvelés périodiquement, qu'il peut emprunter et doit retourner après s'en être servi conformément aux dispositions du règlement intérieur.

652. La bibliothèque de l'établissement scolaire comporte ainsi, à titre principal, des manuels et ouvrages de référence tels que dictionnaires, encyclopédies, périodiques, livres et autres matériels audiovisuels, informatiques, *etc*.

---

[626] Cour constitutionnelle, arrêt T-337, 1995.

[627] MINISTERE DE L'ÉDUCATION, lien normative lien, l'histoire du système général d'éducation. Decreto 1860 de 1994, reglamentación de la ley 115 de 1994, sitio web www.mienducaciòn.gov.co.

653. Les établissements d'enseignement privés qui décident d'adopter ce système sont alors autorisés à percevoir des droits supplémentaires pour l'utilisation des manuels scolaires. Les établissements publics sont autorisés à percevoir des pénalités lorsque des dommages, différents de la détérioration naturelle, sont causés à l'ouvrage, et ce dans les conditions prévues par son règlement intérieur.

654. Le système doit être exploité progressivement et en ajustant le programme élaboré l'établissement d'enseignement. Dans le cas des institutions publiques, le plan doit suivre les directives de l'autorité locale concernée.

655. Dans la pratique, de fortes inégalités sont constatées entre les bibliothèques scolaires des principales villes et celles des régions éloignées et défavorisées. En réalité, un grand nombre d'écoles et de collèges ne possèdent pas une bibliothèque scolaire dont les ouvrages seraient parfaitement à jour[628].

b) Les obligations liées à l'accessibilité de l'éducation

656. L'obligation d'assurer l'accessibilité du service public de l'éducation tend à protéger le droit individuel d'accès à l'éducation d'une manière dénuée de toute discrimination. C'est pourquoi doit être garantie la gratuité de l'éducation, et l'accès de tous les enfants au système scolaire grâce à des procédures simples et des programmes de bourses et de subventions pour les enfants pauvres.

1. L'accès à l'éducation d'une manière dénuée de toute discrimination

657. L'État a l'obligation de garantir l'accès à l'enseignement obligatoire d'une manière dénuée de toute discrimination, ainsi que garantir à chaque enfant une affectation scolaire quelle que soit la région où il habite et son statut social. Afin de garantir l'absence de toute discrimination fondée sur le sexe, la religion, l'ethnie, l'immigration ou le handicap, l'État doit également exercer un contrôle pour garantir les droits de l'enfant. Il s'agit d'une obligation immédiate qui mérite une protection lorsqu'un enfant a été victime de discrimination et qu'une inscription scolaire lui a été refusée.

658. En ce qui concerne l'accès à l'éducation sur un pied d'égalité, force est de reconnaître que la Colombie connaît en pratique des disparités régionales très graves, d'ordre social et économique, d'où résulte le fait qu'actuellement 3,9 millions d'enfants ne sont pas scolarisés. Ceci sera analysé en détail dans le chapitre relatif à l'évaluation du système éducatif.

---

[628] Cfr. J. O. MELO (2011), *Bibliotecas públicas y bibliotecas privadas : una perspectiva de cooperación*. Medellín, p.38 www.jorgeorlandomelo.edu.co; M. DANIELS (1993), *Bibliotecas públicas y escolares en América Latina.* Washington, Unión Panamericana, p.57

659. Cependant, il est d'ores-et-déjà possible de mettre en exergue l'action engagée à cet égard par le ministère de l'éducation nationale, que décrit un dossier de septembre 2011[629]. Cette action vise à développer des programmes de pointe à destination de la population rurale dispersée, conçus à partir des modèles de « nouvelle école post-primaire » et de l'école rurale, et mobilisant les moyens techniques de l'apprentissage accéléré, de la Télé-secondaire, du SER, du SAT, des programmes de préscolaire et de semi-scolarisés ainsi que des cercles d'apprentissage et les groupes de jeunes créatifs. Toutefois, le nombre d'enfants et de jeunes qui ont accédé à ce programme s'est seulement élevé à 1.016.120 d'enfants. De plus, les sommes consacrées à ces programmes ont été insuffisantes : 16 milliards de pesos - soit 5,3 millions d'euros – alors que la population rurale compte 11 millions d'habitants (soit un quart de la population colombienne), dont 40% environ sont des enfants et des jeunes – soit 4,4 millions d'élèves potentiels en zone rurale.

660. Si donc le programme d'éducation rurale dispersée a touché 1,01 millions d'élèves, cela signifie que 3,3 millions d'enfants vivant en zone rurale ne sont pas scolarisés et que la couverture du service public de l'éducation n'y est que de 25%. Il faut rajouter à cela que le plus grand taux d'abandon et de redoublement se trouve parmi les élèves des zones rurales. C'est dire que la couverture réelle du service public de l'éducation, dans ces zones, reste très faible.

661. Les résultats des entreprises menées en secteur rural en 2011 ne sont donc pas très encourageants, bien que le gouvernement prétende avoir considérablement amélioré la couverture. Les taux d'abandon et de redoublement montrent de plus que la qualité de l'éducation n'est pas optimale en ces zones, et que l'on continue à y rencontrer des défaillances synonymes d''inégalité dans la réalisation des services éducatifs par l'État.

662. En ce qui concerne l'obligation d'assurer l'accès à l'éducation des enfants handicapés ou doués de talents exceptionnels, le Ministère de l'éducation a mis en œuvre à partir de l'année 2010[630] un programme visant notamment à garantir cet accès aux personnes handicapées. Cependant, jusqu'à présent, ce programme a seulement bénéficié à 70.000 étudiants – parmi lesquels 239 en raison de leurs talents exceptionnels - ainsi qu'à 263 établissements et 685 enseignants. En outre, 484 enseignants ont été formés à l'enseignement flexible en vue d'améliorer les compétences en lecture, en écriture et en mathématiques des élèves présentant d'importantes difficultés d'apprentissage ; cette mesure a concerné 17.000 élèves de cette sorte, dont 4.000 affectés d'un handicap. Le DANE, dans son dernière recensement, a établi que 4.400.000 personnes souffrent d'un handicap en Colombie, dont 400.000 sont des enfants[631]. Force est donc de conclure que la couverture de cette population demeure très faible.

---

[629] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011), Informe anual sobre la educación en Colombia. Bogotá. www.mineducacion.edu.co.

[630] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011), Informe anual sobre la educación en Colombia. Bogotá. www.mineducacion.edu.co.

[631] DEPARTAMENTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2011), *Proyecciones del Censo General de 2005.* www.dane.gov.co

2. La gratuité de l'enseignement et la limitation du travail des enfants

663. En Colombie, l'éducation de base est obligatoire jusqu'à l'âge de 15 ans et la quatrième année du secondaire. La Cour constitutionnelle a toutefois étendu cette obligation pour tous les enfants âgés de moins de 18 ans, en tirant les conséquences des dispositions que comporte à cet égard divers traités internationaux.

664. En ce qui concerne la limitation du travail des enfants en Colombie, il faut souligner que contrairement à la réglementation française, les enfants âgés de 14 à 18 ans peuvent travailler s'ils ont une autorisation parentale et une autorisation du ministère du Travail : ceci se justifie par l'extrême pauvreté des familles défavorisées.

3. Les procédures d'accès à l'éducation

665. En Colombie, les procédures pour l'obtention d'une affectation scolaire officielle sont très complexes, en raison d'un manque de planification de la demande.

666. Par le décret n° 3011 de 1997, par la Résolution n° 1515 du 3 juillet 2003 et n° 166 de 4 février 2003, un processus d'inscription[632] a été mis en place afin de réserver des places pour les anciens élèves dans les écoles publiques ou privées qui ont signé des accords avec les secrétariats de l'éducation, accords en vertu desquels les parents ou tuteurs doivent informer en temps utile l'administration scolaire, soit de leur intention de faire poursuivre la scolarité de leur(s) enfant(s) au sein du même établissement lors de l'année scolaire à venir, soit de leur intention de demander à ce que cette scolarité se poursuive au sein d'une autre institution, et en précisant les raisons de leur choix.

667. Les secrétariats chargé de l'éducation au sein de la collectivité concernée - département ou district - décident de retenir ou non ce système préinscription, qui vaut le cas échéant pour toutes les écoles relevant de leur compétence. Aucune place n'est garantie à ceux qui ne respectent pas cette obligation de préinscription. Les demandes de transfert sont traitées en fonction de critères prédéterminés tels que: (i) la présence de frères et sœurs de l'élève concerné au sein de l'établissement ; (ii) le statut de personnes déplacées, démobilisés et réintégrés ; (iii) le niveau de SISBEN pour les allocations ; (iv) les conditions socio-économiques ; (v) les besoins éducatifs spéciaux. Le système d'information national doit procéder à un transfert des places disponibles lorsque celles-ci ne sont pas en nombre suffisant dans une collectivité territoriale.

668. En ce qui concerne l'accès des nouveaux élèves au système scolaire public, des priorités sont définies les populations défavorisées et vulnérables qui n'y ont pas véritablement eu accès jusque-là. Le décret n° 3011 de 1997 indique que le processus doit

[632] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (2006*) L'inscription, Primer pas facile, efficace et nécessaire, le processus d'enregistrement, de l'éducation. La* Révolution, de la Colombie apprend. Consulté en ligne, www.mineducacion.gov.co, / 1621 /, Janvier 24 mai 2012.

être équitable et transparent. Les familles doivent remplir un formulaire d'inscription comportant le numéro attribué par l'établissement d'enseignement initial, et mentionner deux établissements d'enseignement publics en ce qui concerne les choix envisageables par les parents pour la suite de la scolarité de leur(s) enfant(s), auxquels il est satisfait en fonction des disponibilités.

669. Dans la pratique, il se trouve que les familles les plus défavorisées peuvent avoir à inscrire leurs enfants auprès d'écoles très éloignées de leur lieu de résidence, car l'offre publique d'éducation demeure globalement insuffisante, d'année en année, pour satisfaire tous les besoins existant en la matière et notamment ceux des enfants des quartiers pauvres[633].

4. Le programme de bourses et des allocations pour les enfants pauvres.

670. L'article 99 de la Loi n°115 a prévu 50 bourses pour les étudiants qui, après le baccalauréat, ont obtenu les meilleurs résultats à l'examen d'État ICFES. Et deux bourses additionnelles pour les deux meilleurs étudiants de chaque département. L'étudiant peut choisir son université, qu'elle soit publique ou privée.

671. En ce qui concerne les allocations destinées aux étudiants pauvres, cette disposition prévoit que l'État doit les attribuer selon les critères établis à travers le Décret n° 1421 de 1994 ; l'étudiant qui en bénéficie est cependant tenu, en ce cas, de choisir une université publique.

672. Depuis 2004, la politique publique de l'éducation s'est enrichie d'une initiative du gouvernement national, qui consiste à offrir des allocations d'éducation aux familles défavorisées situées au niveau 1 de SISBEN, ainsi qu'aux familles déplacées et aux familles des indigènes.

673. Il s'agit d'un soutien financier direct donné à la mère de la famille bénéficiaire, sous réserve que cette dernière respecte ses engagements, ceux relatifs à l'éducation en particulier : veiller à l'assiduité scolaire des enfants, se rendre à des rendez-vous de contrôle médical. La valeur de cette allocation est de 50.000 pesos (25 euros) par mois et par enfant âgé de moins de 7 ans, 40.000 pesos (20 euros) par mois et par enfant âgé de 7 à 18 ans[634].

674. Aux étudiants universitaire de SISBEN 1 et 2, les frais de scolarité ainsi que le soutien scolaire sont subventionnés par le biais de l'ICETEX, à hauteur notamment de 25% des frais de scolarité (800.000 pesos, soit environ 400 euros). En 2009, 27.000 nouvelles subventions ont été accordées et 101.000 renouvelées. Cette même années, 64 000 prêts ont

[633] ALCALDÍA DE BOGOTÁ, (2011), Resolución 2015 de 2011, por la cual se establecen directivas y procedimientos para la contratación del servicio con instituciones privadas y públicas para el año lectivo 2012. www.alcaldiabogotá.gov.co.

[634] DÉPARTEMENT POUR LA PROSPERITÉ SOCIALE, (2011) *Les familles en action, programme de lutte contre la pauvreté.* Consulté en ligne: www.accionsocial.gov.co.

été accordés, dont 55 000 à des étudiants inscrits dans le premier cycle d'éducation supérieure (19 000 de ceux-ci étant situés aux niveaux 1 et 2 de SISBEN) ; 6.000 ont été accordés à des étudiants inscrits en troisième cycle, dont 2.400 sont à l'étranger. L'intérêt bancaire de l'ICETEX est de 17% par an ; 2.193 prêts ont été accordés aux étudiants issus des communautés autochtones et afro-colombiennes. Par ailleurs, 9 bourses d'études à l'étranger ont été octroyés, et 510 attribuées au titre de la coopération internationale[635].

675. Malgré ces allocations et bourses, le décrochage scolaire au niveau universitaire est passé de 44% en 2007 à 46% en 2011, et il touche surtout les familles ayant un revenu compris entre un et deux salaires minimums mensuels. Les fondations universitaires privées, à travers le système d'information SPADIES, ont mis en œuvre des stratégies pour réintégrer un total de 634 étudiants sur les 2,4 millions qui ont échoué, avec des programmes telles que le mentorat, le suivi des habitudes d'étude. Jusqu'à présent, seulement 16.000 étudiants ont été « réintégrés »[636].

B. L'adaptabilité et l'acceptabilité de l'éducation en Colombie.

676. Comme on l'a déjà vu, ces deux éléments associés ont plus particulièrement trait à la qualité des contenus des programmes ainsi qu'à la pertinence des parcours scolaires.

a) L'obligation d'assurer l'adaptabilité et la permanence.

677. L'obligation de l'État d'assurer l'adaptabilité du service public de l'éducation a partie liée avec la permanence et la continuité de la fréquentation scolaire des élèves, et l'exigence de fonder l'éducation sur le respect des droits de la diversité, le multiculturalisme, la démocratie et les droits fondamentaux.

678. Selon les articles 148 et suivants de la Loi n° 115 de 1994[637], le gouvernement colombien - par l'intermédiaire du ministère de l'éducation et des secrétariats de l'éducation, départementaux et municipaux - a l'obligation d'assurer que l'éducation soit adaptée aux enfants. Cela inclut l'obligation de veiller à ce que les établissements privés respectent cette exigence pour leur part.

679. En outre, il résulte des articles 142 et 143 de cette même loi qu'au sein des établissements d'enseignement, les dirigeants et le Conseil Directeur doivent veiller à ce que l'enseignement qui y est délivré soit adapté aux élèves et à ce que la fréquentation

[635] INSTITUTO COLOMBIANO DE CRÉDITO EDUCATIVO Y ESTUDIOS EN EL EXTERIOR. ICETEX. www.icetex.gov.co.

[636]MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011), *Implementación de software para evitar la deserción universitaria.* Bogotá, www.spadies.uniandes.edu.co.

[637] MINISTERE DE L'ÉDUCATION, lien normative lien, l'histoire du système général d'éducation. Loi 115 de 1994, En www.mienducaciòn.gov.co.

scolaire de ces derniers soit correcte des élèves, et ce suivant des procédures prévues par le règlement intérieur et garantissant notamment le respect du droit à la défense.

680. L'expulsion de l'élève doit demeurer la sanction ultime et exceptionnelle, même en cas d'impayé concernant les droits d'inscription. Le recteur doit attendre l'achèvement de l'année scolaire avant de pouvoir prendre ce genre de sanctions dans les cas concernés, et doit préalablement mettre en place des mesures spéciales de suivi du jeune concerné - une aide psychologique par exemple - afin de pourvoir à son adaptation au milieu scolaire. C'est ce que prévoit l'article 144 de la Loi n° 115 de 1994.

681. En matière d'infrastructure, de logistique et de matériel pédagogique entre autres, la fonction de contrôle a été déléguée, par les articles 153 et 154 de la Loi n° 115, aux chefs d'établissements et aux inspecteurs de l'éducation qui sont affectés aux secrétariats d'éducation des municipalités et des départements. Ces fonctionnaires doivent régulièrement effectuer des visites inopinées dans les établissements publics et privés afin de vérifier l'acceptabilité des conditions matérielles dans laquelle les apprenants sont en train de travailler, y compris les conditions sanitaires et notamment des cuisines où sont préparés les repas scolaires et les collations. Si des irrégularités sont constatées, celles-ci doivent être immédiatement signalées au ministère de l'Éducation ; en ce qui concerne les établissements d'enseignement publics, des enquêtes administratives et disciplinaires doivent être diligentées ; en ce qui concerne les établissements d'enseignement privés, une échelle de pénalités est prévue, qui inclue la fermeture administrative de l'établissement structurellement défectueux et défaillant.

682. En ce qui concerne la lutte contre le décrochage scolaire, les directeurs et coordonnateurs de base doivent suivre plus étroitement le cas des élèves dont la fréquentation scolaire est irrégulière à raison du fait que leurs parents exigent d'eux qu'ils travaillent : en particulier, le directeur de l'école peut convoquer ceux-ci à une réunion en vue de parvenir à une solution concertée qui permette aux enfants concernés de fréquenter l'école d'une manière acceptable, et ainsi d'achever le cursus éducatif de base. Les recteurs sont tenus d'informer annuellement les secrétariats d'éducation des programmes de prévention de la désertion scolaire ainsi mis en place et de leurs résultats, en vertu de l'article 144 de la Loi n°115.

683. Il importe de souligner qu'en France, la lutte contre le décrochage scolaire est menée à l'aide d'instruments tels que la subordination des allocations familiales à une fréquentation scolaire effectivement permanente et continue des élèves, et la mise en œuvre de sanctions lorsqu'il s'avère que les familles ne respectent leurs obligations à cet égard, qui coexistent avec ceux consistant à mettre en œuvre des programmes spéciaux à destination des étudiants qui rencontrent d'importantes difficultés d'apprentissage. En Colombie, des subventions sont prévues pour que les familles pauvres puissent maintenir leurs enfants dans le système scolaire. Ainsi que nous l'avons déjà observé précédemment, ces prestations sont octroyées par la Présidence de la République dans le cadre du programme intitulé « les familles en action», pendant 8 ans. Cependant, il n'y a pas de suivi strict concernant le respect de cette obligation par les parents : le maintien de l'allocation n'est pas conditionné par une fréquentation scolaire effectivement permanente et continue de l'élève. Le droit colombien ne comporte pas d'obligation spécifique de mettre en œuvre

des programmes spéciaux pour les enfants qui présentent d'importantes difficultés d'apprentissage ; la réglementation oblige simplement les enseignants à s'adapter aux rythmes d'apprentissage des élèves, mais cela ne se traduit pas en pratique par la mise en œuvre de programmes obligatoires à cet égard par les établissements publics.

684. Enfin, l'obligation de l'État d'assurer l'acceptabilité de l'éducation implique aussi de développer un processus éducatif approprié pour les enfants de chaque ethnie spécifique : c'est ce qu'exigent les articles 55 à 63 de la Loi n° 115, dont les modalités d'application ont été précisées par le décret n° 804 de 1995[638] - toujours en vigueur. Les règles ainsi établies prévoient en particulier que les programmes d'enseignement destinés aux enfants membres d'ethnies spécifiques doivent intégrer les éléments de cette spécificité : la territorialité, l'autonomie, la langue, la conception de la vie de tous les peuples et de leur histoire et leur identité selon leurs coutumes. La conception et la construction du cursus doit être effectuée avec la participation de la communauté en général, de la communauté éducative en particulier, des autorités et organisations traditionnelles.

685. Concernant le recrutement des professeurs destinés à enseigner au sein de ces communautés, le respect de l'ethnie exige que le principal critère de sélection doive être celui de la connaissance approfondie de la culture et de la langue de la communauté concernée. Les communautés elles-mêmes sélectionneront ces enseignants de manière à ce que le service public de l'éducation puisse trouvé à se réaliser dans le respect de leur propre tradition linguistique. L'enseignant doit donc être bilingue : il doit maîtriser aussi bien la langue de l'ethnie que l'espagnol.

686. La sélection par concours des enseignants destinés à œuvrer au sein de la communauté afro-colombienne et de ceux de l'île San Andrés est réglementée par le décret n°3323 de 2005, ainsi que par le décret n°140 de 2006[639] qui est venu en modifier certains de ses aspects. Les concours sont organisés au sein de chaque collectivité, en fonction des postes vacants. Ce concours doit tendre à évaluer les connaissances de base, celles relatives aux spécificités des communautés - en particulier celles qui concernent le territoire, les cultures locales, l'organisation sociale, l'histoire, les relations ethniques et la confrontation des connaissances - ainsi que celles relatives aux principes de l'éducation ethnique et au droit de l'ethno-éducation. Le concours en question doit également tendre à évaluer le niveau de maîtrise des candidats dans un domaine ou une discipline spécifique.

687. Les principes de l'éducation ethnique retenus en Colombie sont les suivants :

1. L'intégrité, entendue comme l'ensemble de la représentation que chaque ethnie se fait d'elle-même et qui permet une interaction harmonieuse entre ses membres et les personnes en général, mais aussi leur permet de maîtriser leur réalité sociale et la nature ;

[638] MINISTÉRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010) *La réglementation en vigueur.* En www.mineducacion.gov.co.

[639] MINISTÉRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010) *La réglementation en vigueur.* Décrets 1323 de 2005 et 140 de 2006, En www.mineducacion.gov.co.

2. La diversité linguistique, entendue comme les manières de voir le monde que reflètent les langues ethniques, chacune étant un élément de la vie nationale parmi d'autres et ne devant pas constituer une cause de discrimination ;
3. L'autonomie, entendue comme le droit de chaque groupe ethnique à développer des processus d'éducation qui leur soient appropriés ;
4. La participation communautaire, entendue comme la capacité de chaque groupe ethnique à déterminer, élaborer et évaluer leurs processus d'éducation, et l'exercice de leur autonomie ;
5. L'inter-culturalisme, entendu comme la capacité à connaître sa propre culture et à interagir avec les autres cultures en s'enrichissant mutuellement de façon dynamique et socialement créative, sur les bases de la coexistence et du respect mutuel ;
6. La flexibilité, entendue comme la construction permanente des processus d'éducation adaptés aux valeurs culturelles ainsi qu'aux besoins et caractéristiques des groupes ethniques ;
7. La progressivité, entendue comme la dynamique des processus d'éducation ethniques conçus par les chercheurs ;
8. La solidarité, entendue comme la cohésion du groupe autour de son expérience, ce qui leur permet de renforcer et de maintenir son existence par rapport à d'autres groupes sociaux.

688. Le défi du gouvernement actuel est de parvenir à développer un réel bilinguisme au sein des communautés autochtones, ainsi à cette fin que les carrières d'enseignant au sein de ces communautés multiculturelles. Les résultats rapportés par le gouvernement national à ces deux égards, à la fin de l'année 2010, sont particulièrement modeste. La population indigène est estimée, à partir d'une projection en 2012 des résultats du recensement effectué en 2005, à 933,800 personnes[640] ; celles-ci résident au sein de 710 réserves réparties dans 10 départements. En octobre 2009, le ministère de l'éducation a précisé que 23 projets ethno-éducatifs ont été définis avec la participation des groupes ethniques concernés – et notamment avec celle des enfants et jeunes des peuples autochtones et des communautés afro-colombiennes - afin d'adapter le contenu des enseignements dispensés à leurs cultures et leurs visions du monde. Le ministère de l'éducation a précisé que ces projets mobilisent 3.894 enseignants et administrateurs scolaires « ethniques », 584 établissements d'enseignement et concernent environ 118.760 élèves. Il en ressort que la couverture du service public de l'éducation reste très faible par rapport au total des populations ethniques : ces 118 000 élèves représentent environ 1,2% de ce total.

689. En ce qui concerne les cas des Afro-colombiens, une projection en 2009 des résultats du recensement de 2005 - effectuée par le DANE – montre que ce groupe représente 29% de la population totale du pays, soit environ 13 millions d'habitants répartis dans les différentes régions du pays. Aucun programme éducatif spécial n'a été développé en faveur de cette minorité.

[640] DEPARTEMENT NATIONAL DE LA STATISTIQUE, DANE, (2010) *Enquêtes nationales.* Site Web, l'adresse: http://www.dane.gov.co, consulté en ligne.

b) L'obligation d'assurer l'acceptabilité et la qualité

690. Cette obligation se réfère au processus d'apprentissage des compétences et des valeurs nécessaires à l'enfant dès lors qu'il débutera sa vie d'adulte. À ce titre, l'État doit notamment réviser les manuels et les programmes existants de manière à en éliminer tous éléments de stigmatisation et de stéréotype des minorités ethniques, des immigrants, des femmes. Il doit également, non seulement inclure dans la formation la maîtrise des compétences, la culture mathématique, la science et la technologie, la culture informatique et les sciences humaines, mais aussi veiller à développer l'autonomie sociale et civique ainsi que l'esprit d'initiative des élèves. De plus, l'État doit chercher à réduire les disparités régionales et les privilèges existants, de manière à garantir l'égalité des chances.

691. Pour faire progresser l'acceptabilité et la qualité de l'éducation, le gouvernement a cherché à développer l'éducation de la petite enfance, mais son effort n'a alors porté que sur une année de la scolarité seulement et n'a pu concerner qu'une fraction des enfants colombiens concernés.

692. La Colombie a adopté un tronc commun similaire à celui qui existe en France, pour évaluer les connaissances et les aptitudes que les élèves ont acquis relativement à chacune des sept compétences qui doivent être développées tout au long du processus de scolarisation. En raison de la grande proximité des contenus de chaque compétence attendue en France et en Colombie, ceux-ci ne seront pas de nouveau détaillés ici. Nous nous limiterons à énumérer les matières concernées, qui sont précisées par l'article 23 de la Loi n° 115 de 1994 : sciences naturelles et de l'environnement, sciences sociales, histoire, géographie, constitution politique et démocratie, éducation artistique, éthique, valeurs humaines, éducation physique, récréative et sportive, éducation religieuse, humanités, langues étrangères et espagnol, mathématiques, technologie et informatique.

693. En plus, l'Etat a cherché à normaliser les compétences intégrées dans les programmes scolaires, ce qui devrait permettre aux étudiants de communiquer efficacement, d'acquérir un esprit scientifique, d'être capable de résoudre des problèmes, d'utiliser l'information, d'être critique et d'apprendre à vivre avec les autres de manière pacifique et tolérante.

694. Entre juin et novembre 2009[641], le ministère de l'éducation a organisé des ateliers – impliquant 74 établissements d'enseignement - de manière à déterminer précisément les éléments de base de chaque compétence et l'orientation générale à retenir en matière de technologie. Les normes finalement retenues l'ont été avec l'accord de la communauté éducative. Un Comité consultatif d'experts a réuni et étudié les normes que d'autres pays avaient déjà retenues en chaque matière, en vue de présenter un document qui détaillait les compétences suivantes pour l'enseignement de base : la communication dans la langue maternelle et une autre langue, la pensée mathématique, la citoyenneté, la science, la technologie et la gestion de l'information. Le contenu de ces compétences est actuellement

[641] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011), Informe anual sobre la educación en Colombia. Bogotá. www.mineducacion.edu.co.

soumis à l'appréciation de la communauté académique. En 2012, des progrès ont été accomplis dans la précision des compétences de formation continue.

695. Pour soutenir les programmes de développement des compétences et pour identifier, évaluer, surveiller et promouvoir les pratiques considérées comme pertinentes, un système d'accompagnement des expériences significatives a été mis en place. Ce système a été testé et ajusté avec la participation de 10 secrétariats de l'éducation, qui ont identifié 155 expériences significatives, lesquelles ont dès lors pu faire l'objet d'un accompagnement *via* des réseaux virtuels.

696. En ce qui concerne les pédagogies transversales, les démarches nécessaires pour introduire le programme d'éducation environnementale ont débuté au deuxième semestre 2009 dans six nouveaux départements. Des accords ont été conclus à cette fin avec les secrétariats de l'Éducation et les corporations autonomes dans les départements de Santander, Putumayo, Amazonas, Caquetá, Atlántico et Sucre.

697. L'éducation sur la sexualité et la construction de la citoyenneté a été officiellement lancée en septembre 2008 avant d'être élargie à 60 secrétariats de l'éducation. Elle couvre aujourd'hui 899 établissements d'enseignement, et implique 2.184 enseignants formés pour enseigner ce programme. Actuellement, une stratégie nationale est en cours d'élaboration en vue d'insérer ce dernier dans le programme de formation dispensé aux enseignants au sein des établissements les concernant.

698. En ce qui concerne le projet-pilote d'éducation à l'exercice des droits de l'homme, des itinéraires de formation spécifiques ont été conçus et mis en œuvre entre juin 2008 et octobre 2009 au sein de collectivités locales ciblées (Boyacá, Bolivar, Cordoba, Montería, Guaviare et Huila), et plus précisément au sein de cinq établissements d'enseignement supérieur et sept écoles normales[642].

699. En ce qui concerne l'utilisation et l'appropriation des médias et des nouvelles technologies dans l'enseignement primaire et secondaire, des diverses initiatives ont été prises (les Brigades de la technologie, Intel Teach, les Ordinateurs pour les écoles, les classes virtuelles pour les projets collaboratifs). 68.288 enseignants ont été formés entre juin 2008 et novembre 2009, de sorte qu'entre 2005 et 2009 70% du personnel enseignant a reçu une formation générale en informatique et 34% une formation axée sur son usage à des fins pédagogiques. À la fin de la période, le gouvernement a prévu que 90% des enseignants aient reçu la formation générale, et 40% la formation spécifiquement pédagogique[643].

700. En outre, 2972 enseignants ont participé à des programmes de formation à l'utilisation pédagogique de la radio et de l'audiovisuel, de la télévision numérique et de la

[642] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011), Plan de educación nacional en derechos humanos, PLANEDH, Bogotá. www.mineducacion.edu.co.

[643] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011), Informe anual sobre la educación en Colombia. Bogotá. www.mineducacion.edu.co.

plate-forme hypermédia pour la consolidation des stratégies institutionnelles, l'utilisation des médias et la production de modèles d'enseignement. Actuellement, 440 modèles d'enseignement sont disponibles dans les divers domaines de compétence : 78 en mathématiques, 77 en sciences naturelles, 120 en langue espagnol, 112 en anglais, 36 en sciences sociales et 17 dans d'autres domaines. À leur tour, 77 secrétariats de l'Éducation ont adopté des stratégies de formation des enseignants à l'utilisation et l'appropriation des médias et des technologies de l'information et de la communication, à travers des plans d'amélioration et de soutien concernant 6.767 établissements d'enseignement, en mettant en œuvre des stratégies pour utiliser les médias et les TIC[644].

701. Pour promouvoir l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur, une stratégie d'apprentissage du ministère de l'Education a été renforcée, en reliant 13 banques institutionnelles de données entre elles ainsi qu'avec un tableau d'indicateurs de suivi et de surveillance. À ce jour, 3.503 objets d'apprentissage sont publiés et sont librement accessibles à toute la communauté éducative. Huit ateliers régionaux ont été réalisés sur l'utilisation, la documentation et la production d'objets d'apprentissage. Actuellement, 1100 enseignants sont en cours de formation sur le même sujet. En outre, afin de renforcer la qualité des programmes offerts par le CERES et le niveau technique et technologique des IES, le ministère a acquis des collections numériques et leurs licences respectives. Des ateliers régionaux ont été réalisés afin d'en promouvoir l'utilisation, en formant 375 enseignants aux divers contenus numériques.

702. En plus, 160 enseignants de l'enseignement supérieur ont été formés et certifiés en tant que « formateurs de formateurs » à l'utilisation pédagogique des technologies Web 2.0. Plus de 400 enseignants ont été formés pour devenir tuteurs dans le domaine des environnements virtuels. 537 enseignants ont été formés à l'utilisation et à l'adaptation des logiciels éducatifs sociaux. En outre, le développement des activités de réseaux universitaires et des communautés virtuelles a reçu un soutien continu, de même que la formation des enseignants au rôle de modérateurs. Le réseau virtuel des tuteurs et le réseau CERES comptent respectivement 2.040 et 331 participants, et tous deux continuent de dynamiser le secteur des TIC à l'aide de plans communautaires et avec la participation de 145 enseignants[645].

703. D'autre part, la stratégie d'appui pilote à l'élaboration du plan stratégique d'intégration des TIC a été mise en place au sein de 30 établissements d'enseignement supérieur. Le renforcement de la capacité d'utilisation et d'appropriation des TIC vise à permettre à 35% des établissements d'enseignement supérieur de mettre en œuvre des plans et des formations d'utilisation des médias et des technologies de la communication d'ici quatre ans, et ce grâce à l'accompagnant de 60 établissements d'enseignement supérieur depuis 2009.

---

[644] PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN. EDUTEKA (2012), *Renovación pedagógica y uso de las TIC en educación,* Bogotá, www.plandecenal.edu.co.

[645]PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN. EDUTEKA (2012), *Renovación pedagógica y uso de las TIC en educación,* Bogotá, www.plandecenal.edu.co.

704. Un 2ème appel RENATA avec COLCIENCIAS a également été effectué pour la construction d'une banque de projets destinés à favoriser l'utilisation du réseau et pour promouvoir la recherche, l'innovation et le développement académique. L'appel a permis de sélectionner et de prendre en charge, avec les ressources des deux structures, 25 projets de recherche. On trouve également dans RENATA 90 établissements d'enseignement supérieur impliqués dans huit nœuds régionaux[646].

705. Le Portail éducatif « Apprendre la Colombie » continue à se consolider en tant que lieu principal de réunion de la communauté éducative. Dans la dernière année, une moyenne de 1.000.000 visites par mois a été atteinte, et le portail comprend déjà plus de 20.000 contenus éducatifs librement accessibles, qui répondent aux normes internationales. Le portail permet d'accéder à 35 sites thématiques où sont exposés les approches pédagogiques et les processus d'apprentissage, ce qui a permis de favoriser le développement de compétences et de promouvoir en conséquence certaines initiatives telles que l'histoire nationale des compétences, le bicentenaire de l'indépendance, les expéditions botaniques, les perspectives de carrière, l'anglais pour tous. D'août 2007 à août 2012, la Colombie a en outre assuré la présidence du Réseau latino-américain de portails éducatifs (RELPE), auquel participent actuellement 22 sites d'Amérique latine et des Caraïbes, ce qui a permis de développer des projets pour intégrer les TIC aux systèmes scolaires dans les pays membres.

706. Grâce à la mise en œuvre d'une coopération avec le gouvernement sud-coréen entre juin 2008 et mai 2012, qui vise à développer la capacité de production, la diffusion et l'exploitation des contenus éducatifs numériques normalisés afin de renforcer l'utilisation et l'appropriation des TIC, des progrès ont permis d'obtenir l'avis favorable de la commission parlementaire du crédit public à un prêt de 30 millions de dollars du gouvernement sud-coréen (par l'intermédiaire d'Eximbank). Il est probable que la convention de crédit sera signée en décembre[647].

707. Enfin, concernant le bilinguisme, 78 secrétariats de l'éducation ont évalués en octobre 2012 quant au niveau de langue de leurs professeurs d'anglais (13.234 enseignants du secteur public). Ce diagnostic va servir de base à l'élaboration de plans d'amélioration dans les différentes régions. Entre juin 2008 et octobre 2012, des cours en ligne ont permis de former 1780 enseignants au niveau B1 et 271 enseignants au niveau B2, 2.051 enseignants ayant ainsi reçu une formation linguistique sur la période.

708. Ce sont actuellement 1231 enseignants supplémentaires qui vont finir leur processus de formation au deuxième semestre de cette année. Trois formations d'anglais standard (du niveau A2 au niveau B1) ont été dispensées sir l'Île de San Andres, fréquentées par 135 enseignants. En outre, un stage spécifiquement destiné aux enseignants d'anglais a été

[646] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011), Informe anual sobre la educación en Colombia. Bogotá. www.mineducacion.edu.co.

[647] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011), Informe anual sobre la educación en Colombia. Bogotá. www.mineducacion.edu.co

organisé, par le secrétariat de l'éducation de Boyacá, à Villa de Leyva : 60 enseignants ont ainsi pu atteindre le niveau B1[648].

709. Après avoir ainsi examiné les obligations progressives qui sont celles du service public de l'éducation, au titre du droit à l'éducation, dans les deux pays, nous procéderons à une comparaison des similitudes et des différences constatées dans le contenu de l'éducation et ses éléments fondamentaux.

C. Les similitudes et les différences de contenu du droit à l'éducation.

710. Il existe des similitudes, des différences et des rapprochements dans les quatre éléments constitutifs du droit à l'éducation dans les deux pays. La France a pour sa part légiféré sur le sujet d'une façon systématique, en élaborant un Code de l'éducation dont la vocation était de compiler et de présenter le plus clairement possible la législation existante, et qui permet de respecter l'ensemble des référentiels internationaux aujourd'hui existants. En Colombie, les normes juridiques applicables à l'éducation (notamment, la loi n° 115) se bornent à énoncer les objectifs de celle-ci, sans détailler explicitement ses multiples éléments, mais la jurisprudence de la Cour constitutionnelle a permis de préciser les contenus en question de sorte que le droit à l'éducation a pu être concrétisé.

711. L'observation et la comparaison des deux pays permettent de mettre en évidence un grande convergence dans plusieurs aspects normatifs, tels que : (i) les fins du système éducatif, qui sont définies d'une façon similaire dans le Code de l'éducation français et dans la Constitution Politique de la Colombie ; (ii) les modalités de l'attention particulière qui doit être porter à des groupes minoritaires et vulnérables, afin de parvenir à la réaliser les exigences d'adaptabilité et d'accessibilité à l'éducation ; (iii) l'obligation de l'État de mener des actions spécifiques de manière à pouvoir inclure ces populations dans le système éducatif général, ce qui permet de préciser le contenu de l'exigence d'adaptabilité de l'éducation ; (iv) le renforcement de l'autonomie des établissements d'enseignement ; (v) la création d'organes de participation à tous les niveaux de l'éducation et l'inclusion des parties prenantes dans la conception de la politique éducative ; (vi) l'élaboration de plans quinquennaux et décennaux ainsi que de cycles et des programmes communs (en vue de respecter des normes internationales), l'apprentissage d'une seconde langue dans le cursus scolaire, ainsi que celui des TIC et des TICE.

712. Nous allons maintenant comparer le contenu de ces différents éléments constitutifs du droit à l'éducation, et en souligner les similitudes d'un pays à l'autre.

[648] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011), Decreto 240 de 2012, por el cual se modifica el artículo 16 del Decreto 2715 de 2009, en lo relacionado con el Plan de Formación Docente, Maestría en enseñanza del inglés. Bogotá. www.mineducacion.edu.co

a) Les similitudes quant au contenu du devoir de l'État

713. Comme nous l'avons déjà souligné, les deux États doivent respecter les règles supranationales de protection des droits de l'homme de l'ONU, et suivre les recommandations faites par le Rapporteur pour l'éducation de l'ONU.

714. C'est ainsi qu'en France les quatre éléments constitutifs du droit à l'éducation sont explicitement au cœur du Code de l'éducation promulgué en l'an 2000 : les obligations relatives à la disponibilité, l'accessibilité, l'adaptabilité et l'acceptabilité du service public de l'éducation s'y trouvent développées de façon très précise et concrète.

715. En Colombie, au contraire, ces éléments ne sont pas explicités dans la loi générale relative à l'éducation : ils ne sont mentionnés qu'en termes généraux et c'est pour cela que la Cour constitutionnelle a dû en combler les lacunes en termes de contenu et de portée, en en développant l'interprétation à travers ses arrêts de « protection ou tutelle ».

716. En ce qui concerne les ressources allouées pour assurer la disponibilité de l'éducation dans les deux pays, il existe de grandes différences. En France, leur montant est calculé sur la base des besoins d'éducation de tous les enfants du pays : il comprend l'ensemble des coûts réels qui doivent être assumées par les autorités publiques, qu'elles soient nationales, régionales, départementales ou municipales. Ces coûts comprennent les coûts logistiques par étudiant, la rémunération des enseignants, des personnels techniques et administratifs ainsi que des inspecteurs. Le montant de ces divers coûts augmente d'année en année, en fonction du taux de croissance, ce qui permet des augmentations graduelles dans le secteur.

717. En Colombie, la formule de calcul des fonds destinés à l'éducation est inscrite à l'article 356 de la Constitution. Cette formule tire les coûts réels de l'éducation vers le bas, les augmentations nominales de ceux-ci résultant essentiellement de l'inflation : si l'investissement public de l'éducation représente actuellement 3,6% du PIB colombien, il n'en représentera plus que 3,4% en 2014.

718. En ce qui concerne la diversité des programmes, la France a mis en place un socle commun d'éducation de base, mais aussi de nombreuses voies d'études professionnelles, techniques, artistiques et agricoles, ainsi qu'un système de formation continue pour les adultes. En Colombie, l'éducation artistique est absente des écoles publiques, et l'éducation pour les adultes n'est pas obligatoire.

719. En ce qui concerne le recrutement, les enseignants sont en France recrutés par concours au niveau national, les collectivités territoriales ne pouvant guère recruté que les personnels technique et administratif. En Colombie, le recrutement est régi par des normes nationales, mais l'organisation et le déroulement des concours relèvent de la compétence des secrétariats de l'éducation de chaque département, lesquels doivent assumer l'ensemble des coûts du travail des enseignants au moyen des ressources transférées par l'État. Les niveaux des salaires et les augmentations annuelles relèvent de la compétence du gouvernement national, mais les opérations de paie sont effectuées par les autorités locales

compétentes en la matière, ainsi que la gestion de l'éducation qui a été décentralisée depuis les années 1990.

720. En ce qui concerne la qualité des enseignants, la France et la Colombie ont mis en place un authentique statut de la profession enseignante, mais en France la formation des enseignants est assurée par un organisme spécialisé (IUFM), qui veille à sa complétude et à sa continuité. Il importe ici de rappeler qu'en France, une profonde transformation du système de formation des enseignants a été réalisée dans la dernière décennie, de sorte que ceux-ci devraient maintenant être prêts à remplir toutes les missions du système et auraient dû s'améliorer leurs capacités de mobilité et d'accès aux échelons supérieurs de la profession ; mais de nombreuses insuffisances sont toujours constatées actuellement à cet égard.

721. En revanche, en Colombie, le processus de recrutement est décentralisé et ce sont les secrétariats de l'éducation qui organisent le concours et veillent au déroulement des épreuves, ce qui laisse la porte ouverte à une politisation le processus. De même, c'est à l'échelle régionale que s'opèrent les promotions. C'est également à cette échelle que doivent être mis en place les programmes de formation continue destinés aux enseignants, mais les ressources allouées à cette fin sont minimales, de sorte que la formation continue des enseignants demeure essentiellement informelle : c'est à chaque enseignant que revient en pratique le soin de la financer, en cherchant à concilier son activité professionnelle et la poursuite à titre personnel d'études complémentaires, afin d'obtenir de nouveaux diplômes qui lui permettront d'obtenir une amélioration de sa notation et ainsi de progresser dans sa carrière. En outre, la formation que reçoivent les enseignants ne les prépare pas suffisamment à remplir les nombreuses missions qui seront les leurs, même s'ils sont spécialisés en fonction de leur zone d'affectation.

722. En France, la formation continue conduit à une indemnisation additionnelle vis-à-vis du salaire normal, prise en charge par l'État ; cette formation permet de progresser dans la carrière. Les enseignants qui participent à l'innovation et à l'amélioration de la technologie ont le droit à un pourcentage supplémentaire de salaire. En outre, ils ont le droit à des allocations de logement qui sont prises en charge par les collectivités territoriales.

723. Enfin, dans les deux pays, la liberté académique doit être respectée, mais les enseignants doivent aussi mettre en application les projets d'école, transmettre les connaissances minimales du socle commun et se soumettre aux examens et à la supervision des inspecteurs en matière de pédagogie.

724. Tant en France qu'en Colombie, le travail des enseignants s'effectue au sein d'équipes pédagogiques et avec le soutien de conseillers scolaires. Cependant, la Colombie ne mobilise pas encore des ressources suffisantes pour garantir la présence de psychologues ou de conseillers dans tous les collèges et lycées publics. En France, à la différence du système colombien, les enseignants doivent par ailleurs fournir une assistance aux élèves en ce qui concerne leur travail personnel, mais aussi les surveiller et les évaluer en les conseillant sur leur projet personnel. En Colombie, cette assistance n'est pas fournie à des fins personnelles, dont les enseignants ne sont pas responsables ; ils n'ont par conséquent aucune obligation de les guider dans leur projet personnel. En pratique, quelques séminaires

prévus dans la dernière année de lycée viennent compléter cette lacune, mais la présence des élèves n'y est pas obligatoire et ils ont simplement vocation à les informer de l'offre universitaire : il n'y a pas, tout au long de la scolarité, un suivi personnalisé du projet de chaque élève, ni l'obligation de le conseiller à cet égard par rapport à ses compétences et talents, ou de le conseiller sur son orientation sur la base de son parcours scolaire. Il en résulte un manque de connaissances des résultats obtenus par l'élève dans ses années de collège, qui a des incidences catastrophiques sur le taux de réussite des études universitaires, avec un taux de décrochage alarmant dans tous les universités du pays.

725. D'autre part, les enseignants colombiens ne sont pas tenus de participer à la formation ou l'éducation continue des adultes à l'apprentissage. Ils peuvent le faire, mais cela relève d'un choix personnel qui ne donne droit à aucun complément de salaire.

726. En ce qui concerne l'accès aux bibliothèques et services informatiques, la France est très performante : tous les établissements scolaires comportent au moins une bibliothèque et un nombre suffisant d'ordinateurs auxquels tous les élèves peuvent accéder gratuitement. Les communes se sont généralement dotées de bibliothèques municipales bien pourvues, surtout les plus grandes d'entre elles, et le Wi Fi est gratuitement disponible pour tout étudiant inscrit dans une université publique.

727. La Colombie est en retard sur cette question d'infrastructure : bien que les normes juridiques exigent la présence de bibliothèques, de services informatiques ou des TIC au sein des écoles publiques, en réalité de nombreuses écoles et collèges des zones rurales sont encore peu ou mal équipées à cet égard(à supposer qu'elles le soient… ce qui n'est pas systématique), bien que l'intention du gouvernement actuel soit de leur fournir de tels équipements dans un avenir proche. Il importe à ce sujet de mentionner le programme qui doit être développé jusqu'en 2019[649] et vise à offrir à chaque école une salle d'informatique comprenant des bibliothèques virtuelles ; le projet avance toutefois lentement. Selon la catégorie du département, de la municipalité ou du district, certaines écoles peuvent recevoir une meilleure dotation que d'autres, d'où d'importantes insuffisances au regard du principe d'égalités des chances. Les élus grandes villes[650] y ont développé d'importants services de bibliothèque et ont fourni aux écoles et collèges publics des laboratoires d'informatique ; dans les autres villes et surtout les petits villages la situation est chaotique, certaines municipalités ne parvenant même pas à procurer les fournitures scolaires minimum: un bureau, des livres, des guides.

728. Cependant, il importe de noter qu'en 2011, le gouvernement central a lancé à travers son Ministère de la Culture un programme destiné à financer la construction de 550 bibliothèques municipales dotées d'ordinateurs, de matériel audiovisuel et d'encyclopédies électroniques. D'autres projets de ce type sont en cours, privés ceux-là, à l'initiative par

[649] MINISTÈRE DE LA TECHNOLOGIE DE L'INFORMATION, (2011) plan nacional TIC 2019, consulté en ligne www.eudeka. Org, le 21 Janvier 2012.

[650] @ Bsysnet.com, (2011) *Panorama des bibliothèques publiques en Amérique latine:. Expérience réussie de la Colombie*. Consulté en ligne, www.absysnet.com, le 26 Janvier 2012.

exemple de fonds d'indemnisation de la famille (COMFAMILIAR par exemple), de Colsubsidio, de l'ONG CERLAC, du Centre régional pour la promotion du livre en Amérique latine et les Caraïbes, de la Fondation colombienne pour la promotion de la lecture et des livres FUNDALECTURA, et la Fondation Julio Mario Santo Domingo.

729. En observant le deuxième aspect du droit à l'éducation, c'est-à-dire l'accessibilité de celle-ci, nous pouvons des similitudes et des différences entre les deux pays : premièrement, leurs ordres juridiques exigent que l'État garantisse l'accès à l'éducation d'une manière dénuée de toute discrimination, ce qui exige d'assurer la gratuité du matériel éducatif et de supprimer les obstacles à l'accès à la scolarisation (par exemple, des stratégies doivent être mises en place pour lutter contre le travail des enfants, mais il faut relever à cet égard qu'en Colombie, le travail est autorisé à partir de 14 ans).

730. En ce qui concerne l'obligation d'assurer l'accès à l'éducation dans des conditions d'égalité, il faut souligner qu'en France, le Code de l'éducation garantit à tout enfant une place à l'école, le maire de chaque commune devant en permanence mettre à jour la liste de ceux-ci pour que l'État puisse planifier et réaliser les adaptations nécessaires pour garantir l'accueil des tous les enfants de chaque collectivité et chaque quartier. L'État a aussi le devoir de planifier le nombre d'enseignants qui sera nécessaire d'une année à l'autre pour que chaque enfant puisse être scolarisé dans une école proche de la résidence.

731. Pour cette raison, la France ne connaît pas le drame qui est toujours celui de la Colombie, où le manque de planification des moyens et des ressources nécessaires à l'éducation laisse près de 3 millions d'enfants sans accès à l'école[651].

732. De même, la France garantit également à travers son Code de l'éducation la couverture complète de la population infantile handicapée, grâce notamment au rôle que doivent jouer les collectivités locales en matière de transport et de logement des enfants handicapés, qui contribue à éliminer les difficultés que ceux-ci rencontrent pour accéder à l'éducation. Par ailleurs, les jeunes en France ne peuvent travailler avant 16 ans afin de garantir leur scolarisation, et c'est pourquoi les parents commettent une infraction pénale lorsqu'ils ne garantissent pas la fréquentation scolaire régulière et continue de leur(s) enfant(s). En outre, les procédures d'accès à l'école sont particulièrement simples : les parents ne sont pas tenus de fournir des documents au moment de l'inscription de leur enfant, pas même une quelconque pièce attestant son identité ; il est seulement nécessaire de signer un formulaire d'inscription, et d'être à même de fournir ces documents au cours de l'année scolaire. Enfin, un programme de bourses et de subventions est prévu pour les familles défavorisées, dont le bénéfice est subordonné à la régularité et à la continuité de la fréquentation scolaire de l'enfant. D'autre part les directeurs d'école et les inspecteurs doivent réaliser un rapport sur les absences répétées des enfants à l'école et d'engager un suivi des enfants et de leurs familles lorsqu'ils rencontrent de graves difficultés, de manière à prévenir autant que possible le décrochage scolaire.

[651] UNESC0, (2010) *Rapport mondial de suivi sur l'EPT en 2010, consulté* le www.unesco.org en ligne, Janvier 29, 2012.

733. En Colombie, bien que la réglementation oblige l'État à assurer l'accès à l'éducation d'une manière dénuée de discrimination et la gratuité de l'enseignement, ainsi qu'à encourager la scolarisation la plus complète des enfants, la réalité est tout autre. Ainsi que nous l'avons mis en évidence, 3 millions d'enfants demeurent chaque année privés de place d'école, et les procédures d'obtention de ceux-ci sont assez complexes. De plus, les parents qui ne garantissent pas la fréquentation scolaire régulière et continue de leurs enfants ne sont pas sanctionnés. La procédure de préinscription pénalise au contraire les parents, car ils sont alors contraints d'accepter la place attribuée de façon aléatoire alors même que dans des nombreux cas, l'établissement auprès duquel sera inscrit leur enfant sera situé loin de leur résidence et qu'aucun service pertinent de transport scolaire n'est disponible. Dans la majorité de cas, les procédures de réservation d'une place sont doublement virtuelles : les familles les plus pauvres ne sont pas en mesure de les accomplir dans la mesure ils ne disposent pas des connaissances ou de l'assistance informatiques de base nécessaires pour ce faire, ces procédures ne pouvant être accomplies en pratique que par voie électronique, *via* la page internet du secrétariat de l'éducation du département ou de la collectivité locale.

734. D'autre part, l'enseignement public n'est pas complètement gratuit en Colombie, parce que les écoles publiques sont autorisées à facturer des frais de scolarité, qui peuvent s'avérer assez importants en pratique. La scolarisation n'est pas garantie pour tous les jeunes, car il leur est permis de travailler dès l'âge de 14 ans et dès lors qu'ils obtiennent une autorisation de l'inspecteur du travail. D'autre part, la pratique témoigne régulièrement de l'existence de nombreuses formes de discrimination dans l'allocation des places au sein des écoles, toutes situations irrégulières qui suscitent parfois la saisine et la censure de la Cour constitutionnelle (par la voie de la tutelle de protection) : ces situations recouvrent surtout le cas des nombreux enfants que le gouvernement laisse sans affectation scolaire.

735. La Cour constitutionnelle a également protégé le droit à l'éducation, par exemple, en exigeant la réintégration des jeunes filles au sein des établissements scolaires dont elles avaient été renvoyées à raison de leur grossesse, de leur sexe ou de leur religion.

736. L'obligation d'assurer l'adaptabilité de l'éducation est directement liée à la qualité des connaissances transmises. En Colombie, si les normes gouvernementales doivent rechercher une amélioration progressive de la qualité de l'éducation, la pratique montre qu'il existe des inégalités entre la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles privées et les écoles publiques, ainsi qu'entre la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles urbaines d'une part, les écoles rurales et celles situées dans les zones défavorisées d'autre part. Les différences à cet égard sont manifestes au vu des résultats des tests d'État de l'ICFES[652]. Un autre grave lacune du système éducatif colombien réside dans l'absence de programmes d'aide aux élèves qui rencontrent des difficultés importantes, programmes qui se sont développés en France en vue d'assurer l'égalité des chances pour tous. La Colombie ne dispose pas d'un système de bourses, d'allocations ou de programmes systématiques pour aider les familles à faible revenu, en vue d'assurer la fréquentation scolaire régulière

[652] Y. BAD FERNANDEZ, (2010) *Est-ce la qualité de l'enseignement public en Colombie?* Journal de l'éducation et le développement, Revue académique semestrielle, p. 78, consulté en ligne www.eumed.net.

et continue des enfants, même si certains projets spécifiques et ponctuels sont menés par le gouvernement actuel, comme celui qui a pour nom « Les familles en action ».

737. En ce qui concerne le socle commun obligatoire, la Colombie en a simplement énoncé les éléments généraux à travers la loi sur l'éducation, mais sans ne guère développer le contenu de chaque compétence (ce qui tranche avec l'exhaustivité du Code de l'éducation français à cet égard). Même si la loi relative à l'éducation exige quelques compétences obligatoires dans chaque niveau, au regard desquelles sont menées les évaluations du test de l'État ICFES, il importe de remarquer qu'en Colombie il est tout à fait possible d'obtenir son baccalauréat sans avoir passé ce dernier examen, car le diplôme est encore accordé de manière autonome par l'établissement d'enseignement. En plus, ce test ICFES peut ne pas être exigé au moment des inscriptions à l'université, dans la mesure où les établissements privés de l'enseignement supérieur n'en font pas une condition obligatoire.

738. Les normes juridiques des deux pays prévoient une obligation pour l'État d'assurer la scolarisation des enfants handicapés, surdoués, ou de ceux qui rencontrent d'importantes difficultés d'apprentissage. En France, ces groupes vulnérables disposent en conséquence d'un accès véritablement effectif à l'éducation ; l'État a notamment conçu des programmes comportant des modalités d'enseignement à distance ou d'enseignement virtuel, ainsi que des évaluations sur le lieu même de résidence de l'élève, pour vérifier que les connaissances acquises par celui-ci sont bien de même niveau que celles des élèves suivant le cursus normal. Le code de l'éducation prévoit en outre un Comité régional dont la mission est de vérifier l'efficacité de leur scolarité spécifique et l'acquisition progressive des compétences, ainsi que de gérer les ressources affectées à la scolarisation de ces élèves défavorisés.

739. En Colombie, ces groupes d'enfants et de jeunes n'a majoritairement pas accès à l'éducation, pour deux raisons : d'une part, les écoles spécialisées dans la scolarisation de ces enfants atypiques sont situées uniquement dans les grandes villes, et de surcroît ne sont guère nombreuses ; d'autre part, les écoles traditionnelles ne disposent généralement pas les aménagements logistiques nécessaires pour accueillir ces enfants, ni des enseignants spécialisés dans l'éducation de ceux-ci. Les parents de certains de ces enfants ont toutefois pu inscrire ceux-ci auprès de ces dernières, lorsque la protection de la tutelle leur a été accordée par la Cour constitutionnelle ; cependant, il est en ce cas fréquent que l'enfant ne puisse pas fréquenter l'école en question, dans la mesure où l'État ne couvre pas les besoins supplémentaires - en termes de transport et de santé notamment – nécessaires à l'éducation de ces enfants particuliers. Le rapport d'activité du Ministère de 2011[653] a bien pu faire état d'un programme d'avantages sociaux qui a permis à 70.000 enfants handicapés et surdoués d'accéder à l'école. Cependant, mais une projection en 2012 des résultats du recensement de 2005[654] a montré que la population colombienne (45 millions) compte 6,4% de

[653] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (2011) *Rapport d'activités 2011.* Accessible en ligne ww.mineducacion.gov.co, consulté le 26 Janvier 2012.

[654] COLOMBIE HANDICAP ONG, (2011) *Recensement de 2005,* les personnes ayant des limitée permanentes, statistiques, accessible sur l'Internet, www.discapacidadcolombia.com, consulté le 26 Janvier 2012.

personnes handicapées, soit près de 2,8 millions dont environ 40% ce sont des enfants. Les programmes spéciaux d'éducation ne parviennent donc à assurer la scolarisation que d'une très faible proportion des enfants handicapés.

740. En ce qui concerne le troisième aspect du droit à l'éducation, c'est-à-dire l'adaptabilité et la continuité de l'éducation, dans les deux pays l'État a l'obligation de diminuer le taux de décrochage scolaire, d'améliorer la formation des enseignants, de favoriser l'implication des parents grâce à des subventions et d'aider les enfants à surmonter les difficultés qu'ils peuvent rencontrer.

741. La France a établi un certain nombre de dispositifs destinés à empêcher l'abandon, des programmes d'accompagnement individualisé et de multiples efforts collectifs visant à réduire le décrochage. Par exemple, l'éducation maternelle est assurée gratuitement pour les enfants âgés d'au moins trois ans, afin de détecter rapidement les problèmes que pourraient présenter les enfants et de les préparer à leur prochaine scolarisation. Les dispositifs mis en œuvre témoignent de la volonté réelle du gouvernement de combattre le décrochage scolaire. En Colombie, si une obligation est prévue par les textes, elle ne s'est pas concrétisée en pratique par une politique éducative qui inclut ce type d'accompagnement individualisé pour les élèves handicapés ou qui ont des difficultés d'apprentissage : c'est pour cela que le taux de décrochage scolaire reste élevé (5,4% en en 2010), quels que soient les niveaux scolaires concernés[655].

742. Enfin, s'agissant de l'obligation d'assurer l'acceptabilité de l'éducation, les deux pays ont la même exigence. La France a progressé en termes de qualité de l'éducation, car elle a cherché à assurer à ses enseignants une vraie formation. De plus, la mise en œuvre du socle commun d'études est en cours, ce qui permettra de développer au cours des cursus le respect des différences, le multiculturalisme, l'enseignement de la démocratie, les droits humains et le développement intégral de l'homme, et ce dans le but, d'ici quelques années, de réduire les disparités existant au sein de la société française et de mieux intégrer les immigrés en garantissant à tous les jeunes l'égalité des chances dans l'éducation et dans le travail.

743. En résumé, le socle commun ou programme de base assure aux Français un ensemble de connaissances et de compétences utiles pour construire avec succès leur avenir personnel et professionnel et réussir leur vie en société, tout en préservant les valeurs de la République et la maîtrise de la langue française.

744. En Colombie, par contre, la formation des enseignants n'est pas de qualité : si les enseignants sont formés au sein d'écoles normales, celles-ci ne donnent pas à voir qu'elles sont efficaces lors de l'évaluation périodique des enseignants. Si un enseignant veut progresser d'une manière ou d'une autre dans sa carrière, il doit lui-même financer les suppléments de formation nécessaires pour ce faire, en s'inscrivant si possible dans une

[655] ORGANISATION DES ÉTATS AMÉRICAINS POUR L'EDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE, (2010), *Rapport de la ministre de l'Éducation de la Colombie.* Consulté en ligne www.oie.es.

université privée, gage d'une éducation de meilleure qualité[656]. D'autre part, la nomination des administrateurs d'école est faite par le gouverneur sur une base qui est plus celle des relations politiques que du mérite. Bien que les enseignants de carrière se soient vu offrir certaines incitations, telle que l'année sabbatique, il est difficile d'en obtenir le bénéfice en raison de la faible rémunération qui est la leur et contraint la majorité d'entre eux à chercher un travail additionnel y compris dans le secteur privé. Par ailleurs, à partir de 2004, la flexibilisation du recrutement s'est poursuivie de telle manière qu'elle n'encourage guère les enseignants à développer leurs compétences et donc à accroître leur mérite, dans la mesure où elle laisse une grande place aux relations « politiques » entre le recruteur et les candidats au recrutement.

745. Deuxièmement, comme on l'a déjà indiqué, la Colombie n'a toujours pas mis en œuvre un socle commun obligatoire dont l'acquisition des éléments serait évaluée par l'État, comme condition préalable pour obtenir le diplôme d'études secondaires, bien qu'un projet soit en cours pour adopter les normes relatives aux compétences de base. De même, un plan pour l'éducation aux droits humains est prévu, mais n'a pas encore été adopté par les collèges alors même que les programmes actuels ne comportent pas de véritable approche des droits humains.

746. Entre les approches et les développements communs dans les deux pays, on met en évidence le fait qu'ils ont adopté le bilinguisme et l'éducation ethnique, de même, dans la pratique, ils sont également fait une sélection et un recrutement d'enseignants bilingues, ce qui a permis aux communautés autochtones, préserver leurs traditions.

b) Les similitudes quant à l'approche néolibérale de l'économie

747. La comparaison des aspects normatifs du devoir de l'État d'assumer le service public de l'éducation, ainsi que la comparaison du contenu du droit à l'éducation, autorisent d'ores-et-déjà à conclure que la Colombie connaît un problème en ce qui concerne la réalisation du droit à l'éducation : la Constitution, en ce qu'elle autorise les transferts de compétences et de ressources aux autorités locales afin que celles-ci investissent dans l'éducation, a retenu une formule régressive en ce sens que les ressources réelles consacrées à l'éducation diminuent d'année en année.

748. Cette approche et cette formule constitutionnelle répondent aux conditions que le pays accepté en vue d'assurer son développement, lesquelles procède d'un cadre conceptuel particulier du financement de l'éducation lui-même issu d'une approche ouvertement néolibérale de l'économie. Cette approche conduit à exiger que l'utilisation des ressources destinées à l'éducation soit pleinement efficace, même si ceci implique de réduire la couverture et la qualité de l'éducation ou bien de s'acheminer allègrement vers la privatisation de ce service, en laissant seulement à l'État l'obligation d'inspection et de contrôle de celui-ci.

---

[656] EDUCARTE, *L'évaluation des compétences 2011 pour la promotion et la délocalisation des emplois*, Consulté en ligne www.lareddeleducador.blogspot.com.

749. La Constitution colombienne comporte une longue liste de droits fondamentaux dans sa partie dogmatique, alors que sa partie fonctionnelle et organique contient à cet égard des contradictions qui empêchent la réalisation des droits affirmés et tout spécialement de ceux qui doivent être garantis d'une manière progressive - comme dans le cas de l'éducation : ainsi des formules qui tendent à réduire les ressources transférées aux collectivités territoriales. Ainsi, l'État est tenu de veiller au caractère gratuit et obligatoire de l'éducation tout en assurant la gestion la plus efficace possible d'un point de vue économique des ressources affectées à l'éducation, d'encourager simultanément l'insertion sociale de tous et la compétitivité, mais les dispositions de la Constitution consacrées aux finances publiques obligent paradoxalement l'exécutif à maintenir l'équilibre budgétaire global, ce qui l'oblige à faire progressivement des ajustements régressifs dans les investissements sociaux initialement prévus et à tenter d'en corriger ou d'en camoufler les conséquences par le biais d'une politique d'allocations destinées aux familles les plus vulnérables.

750. En France, l'État a certainement déjà défini un cadre conceptuel du financement de l'éducation qui répond à un modèle d'État social avec économie mixte, qui exige que le financement soit toujours progressif. Il importe de souligner que du fait de son insertion dans le contexte de l'Union européenne, ce cadre interne doit répondre aux exigences d'une économie mondiale, et notamment à l'approche cognitive européenne qui conduit à devoir s'assurer simultanément de la stabilité macroéconomique, de l'équité sociale et de la croissance.

751. Le cadre français et supranational de régulation de l'éducation présente des contradictions lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre les objectifs retenus : améliorer la compétitivité ne répond ainsi pas pleinement à un style de développement social qui garantit l'égalité des chances. C'est ainsi que les élites procèdent encore largement des grandes écoles, et finissent par soutenir une approche néolibérale du monde tout en cherchant à justifier ses concrétisations juridiques par un discours social. Une analyse pratique des résultats des tests de l'État, qui sera exposée en détails dans le troisième chapitre, montre que le système éducatif français demeure encore élitiste et discriminatoire, selon les académies et les régions, et reflète encore les écarts sociaux qui perdurent en France[657]. C'est pourquoi aujourd'hui le système éducatif en France se trouve aujourd'hui face à la nécessité de préciser ses objectifs : faut-il donner la priorité aux progrès collectifs et à la formation de l'homme dans toutes ses dimensions, ou bien à la formation et à la sélection des élites nécessaires au succès de l'UE?

752. Cela ne doit pas conduire à négliger le fait que la société française est parvenue à atteindre un niveau élevé d'homogénéité sociale, grâce notamment à l'importance de sa classe moyenne. Tel n'est pas encore le cas de la Colombie, où 40% de la population vit dans la pauvreté et 17% dans une pauvreté extrême[658]. Ces différences sociales entre les

[657] J. LESOURNE, *Éducation et société. Le défis de l'An 2000,* La Découverte / Le Monde de l'éducation, Paris, 1988, p7.

[658] DEPARTEMENT NATIONALE DE LA STATISTIQUE DANE, *Recensement de la population 2005, prévu pour 2010.* Consulté en ligne www.dane.gov.co; SECRETARIAT D'ETAT AU PLAN, (1989), *Une formation pour tous.* Rapport de la Commission de l'éducation, la formation et la recherche, Paris, p. 29 á 60.

deux pays justifient que la nation française soit classée comme développée, alors que la nation colombienne constitue un pays dépendant et subordonné.

753. La France bénéficiant d'une situation sociale moins chaotique que la nôtre, les processus d'ajustement économique sont orientés vers meilleure utilisation des ressources et un accroissement de la production grâce à l'absorption des innovations technologiques, qui ne peut être atteint sinon grâce à d'importants investissements dans l'éducation. En revanche, la Colombie, qui suit l'approche développée par les élites nord-américaines, d'une part ne peut espérer des investissements massifs dans le secteur des innovations technologiques, et d'autre part se trouve contrainte à destiner ses ajustements économiques au paiement de la dette extérieure et à la mise en œuvre d'une économie fondée sur le libre jeu du marché (ce qui exige la réduction des fonctions de l'État et affecte donc sensiblement le devoir de l'Etat d'assumer le service public de l'éducation).

754. Si la législation française a construit le système éducatif comme un dispositif social d'économie mixte, elle n'est pas exempte d'éléments issus de l'approche néolibérale. C'est ainsi que le Code de l'éducation compte parmi ses objectifs celui qui fait de l'éducation un instrument de lutte contre les inégalités et de prévention de l'exclusion sociale, mais aussi celui de donner à l'économie et à la société les compétences requises pour les citoyens de l'Union européenne, qui procède de la législation européenne et exige des États membres qu'ils diversifient, flexibilisent et personnalisent leurs offres de formation et en développe l'ouverture européenne et internationale.

755. D'autre part, les États européens doivent poursuivre leurs efforts de développement de la formation continue ainsi de que l'évaluation généralisée. Enfin, il s'avère nécessaire de développer la participation de l'Union européenne et de diversifier les sources de financement.

756. En Colombie, dont l'approche est nettement néolibérale, il est clair que l'éducation vise dans une grande mesure à former des personnels techniques et à dispenser la formation professionnelle appropriée aux différents types de production et de services qui sont privilégiés du fait de la nature des investissements étrangers et des avantages comparatifs du pays. Certes, l'enseignement privé en Colombie, principalement assuré par des ordres religieux, présente une forte orientation humaniste et vise l'éducation intégrale de l'homme, mais l'accès à cette éducation est en pratique réservé aux classes moyennes et supérieures : les groupes marginalisés en sont exclus, car ils ne disposent pas des ressources suffisantes pour y accéder, sauf éventuellement en ce qui concerne certains cursus technologiques. Les universités privées présentent aussi l'inconvénient de n'assurer qu'une très faible activité recherche fondamentale et appliquée : c'est l'une des raisons majeures au fait qu'en Colombie, la technologie provient quasiment toujours des pays développés. Ce style d'éducation insuffle un caractère compétitif à l'élève, sans lui inculquer le sens du collectif et du progrès national : ce régime est devenu exclusif, il ne profite qu'à de petits groupes dont on ne peut attendre aucun engagement social et éthique.

757. En France, avec une approche cognitive européenne plus sociale et moins néolibérale, la formation est axée d'abord et avant tout autour de la solidarité. L'axe retenu est celui de l'équité dans une société homogène, et des valeurs qui ont fait la cohésion de la

nation au cours de nombreux siècles et l'assurent aujourd'hui encore au milieu de la complexité d'un monde globalisé. Ainsi, le système éducatif français tend d'abord à rendre chaque individu capable de développer ses capacités intellectuelles et humaines et d'accéder à la culture, et ensuite seulement à développer ses compétences de manière à ce qu'il puisse s'insérer correctement dans la vie économique, et ceci tient encore compte des exigences du développement collectif de la société. En d'autres termes, en France, l'éducation vise à transmettre un idéal de solidarité dans une société individualiste, ce qui rend contradictoires la plupart des objectifs de l'éducation.

758. Une autre différence tient au fait que la Colombie tend surtout à faciliter pour l'ensemble de la population les études technologiques et professionnelles, ce qui explique pourquoi les priorités politiques en matière d'éducation portent sur l'enseignement primaire et secondaire. Dans les trois dernières décennies, la France a au contraire favorisé l'investissement dans la recherche et l'innovation, et donc dans l'enseignement universitaire.

759. Nous avons maintenant achevé la comparaison entre les deux pays quant au devoir de l'État d'assumer le service public de l'éducation. Nous procéderons maintenant à une analyse approfondie de l'éducation conçue comme un droit pour les citoyens.

DEUXIÈME PARTIE

L'ÉDUCATION, UN DROIT DES CITOYENS

760. Le droit à l'éducation est à la fois un droit fondamental individuel et un droit social et politique[659], et c'est pourquoi il implique l'existence d'un service public, que l'État doit assumer tant en France[660] qu'en Colombie[661]. Le droit à l'éducation, qui trouve son fondement dans la dignité humaine, est ainsi devenu un symbole de l'indivisibilité des droits. En tant que droit subjectif[662], son impact dans l'ordre juridique est étendu puisqu'il concerne tous les sujets de droit relevant de la juridiction de l'État[663].

761. De son acception première de droit fondamental, le droit à l'éducation[664] tire une illustration directe et immédiate du cadre de la loi fondamentale, qui lui donne un contenu substantiel qui ne peut être méconnu par aucune autorité ou organisme étatique[665]. Si les attributs du droit fondamental à l'éducation sont ainsi consacrés dans une disposition constitutionnelle, ils sont également à travers le droit international des droits humains[666] et diverses conventions internationales ratifiées par la France[667] et la Colombie[668]. Le contenu de ce droit a par ailleurs été précisé par les diverses juridictions de chaque pays, qui en sont les organes légitimes d'interprétation et d'application.

762. En ce qui concerne la nature de l'éducation, il importe de souligner que celle-ci doit viser au plein épanouissement de la personnalité et à la dignité humaine ainsi que contribuer au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit permettre à tous de participer[669] effectivement à une société libre, de favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux,

---

[659] G. HENAFF et P. MERLE, (2003), *Le droit et l'école, de la règle aux pratiques,* Presse universitaires de Rennes, p. 13 et ss.

[660] A. ANTONIOLI (1993), *Le droit d'apprendre,* Paris, L'Harmattan, 185 p.

[661] CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA (1991), comentada y actualizada, www.senado.gov.co.

[662] E. DURKHEIM (1922), *Éducation et sociologie, Paris, PUF (Éd.1922),* p. 43.

[663] F. FURET., J. OZOUF (1977), *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin a Jules Ferry,* Paris, Les Éditions de Minuit, I, 390 p.

[664] K. KING (2000) "Le cadre de Dakar. Un guide, un outil de travail et une liste de contrôle" , *La lettre de Norrag,* No 5 P 5-9.

[665] I. BAH-LALYA (2000), Dakar, une vision pour tous? *La lettre de Norrag, No 8,* p. 43

[666] J. GRIMES (1991), *La déclaration mondiale de l'éducation pour tous: une vision floue des résultats de l'apprentissage, la lettre de Norrag, No 1,* p.72-75.

[667] *Cf. par exemple,* Rapport de la Commission au Conseil et au Parlement Européen "Penser l'éducation de demain promouvoir l'innovation avec les nouvelles technologies" COM (2000) 23 P. 16 et ss., et SDEC Schéma de développement de l'espace communautaire, approuvé au Conseil informel des ministres responsables de l'aménagement du territoire á Postdam, mai 1999.

[668] UNESCO (1990), *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux,* Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 5-9 mars 1990, Jomtiem, Thaïlande, 10 p. 25.

[669] I. ILLICH (1971), *Une société sans école,* Paris, Seuil, 189 p.

ethniques ou religieuses[670] ; ainsi doit-elle promouvoir les activités de l'Organisation des Nations Unies, relatives au maintien de la paix. L'éducation doit également promouvoir l'égalité entre les sexes et le respect de l'environnement.

763. Les personnes ont le droit d'exiger l'enseignement de base, primaire et secondaire[671], et donc celui de pouvoir accéder aux établissements d'enseignement sans autres limitations que celles inhérentes au droit constitutionnel à l'éducation et aux dispositions légales pertinentes ; le droit de bénéficier d'une éducation dans des conditions exclusives de toute discrimination[672] ; le droit d'acquérir des connaissances objectives et rationnelles, ainsi que les compétences qui en procèdent et en particulier les aptitudes et compétences nécessaires pour l'obtention des diplômes délivrés par le système éducatif après une juste évaluation des acquis ; le droit des parents de choisir le type d'éducation dont ils veulent voir leurs enfants bénéficier.

764. Tout comme l'évolution de la jurisprudence administrative et constitutionnelle française[673] a permis de préciser le contenu et la portée de ce droit et de sa protection, la Cour constitutionnelle de Colombie a développé une jurisprudence particulièrement claire à cet égard, notamment à travers des décisions de tutelle qui ont protégé les acteurs du système éducatif contre les actes de discrimination qui ont pu y être perpétrés. Au niveau international, tant la Cour européenne que la Commission des droits de l'homme de l'ONU a relevé et sanctionné les violations du principe d'égalité devant la loi commises, en matière d'éducation, par les agents de l'État.

765. Cette deuxième partie de la thèse se compose de deux chapitres. Le premier vise à analyser la nature et la portée du droit à l'éducation, sa consécration constitutionnelle, légale puis jurisprudentielle dans les deux pays, ainsi qu'à comparer de ce point de vue les systèmes juridiques français et colombien. Le deuxième chapitre, quant à lui, vise à approfondir l'étude du cadre juridique supranational de l'éducation.

---

[670] R. LOURAU (1969), "La Société institutrice", *Les temps modernes,* mars, 273 p.

[671] M. D. GRAU, *L'école réalité politique- introduction aux aspects politiques de l'éducation,* Privat, Collection Époque, 1974, p.15.

[672] PLOUVIN J. Y. La notion "Des principes fondamentaux de l'enseignement" au sens de l'article 34 de la Constitution et la liberté de l'enseignement, *Revue du droit public, 1979,* p. 53 et ss.

[673] C. DURAND PRINBORGNE, A. LEGRAND, (2006) Juris Code, *Code de l'éducation, Textes, commentaire, jurisprudence, conseils pratiques, bibliographie, LexisNexis, Litec,* p. 42.

CHAPITRE 1
LA PROTECTION NATIONALE DU DROIT À L'ÉDUCATION

766. Les efforts effectués pour que l'éducation se concrétise conformément à sa vraie nature, c'est-à-dire en tant que droit de l'homme, ont conduit les universitaires et les chercheurs à dénoncer les tendances mercantilistes qui tendent à définir celle-ci comme un service commercialisable[674]. En tant que droit humain trouvant ses fondements dans l'œuvre des théoriciens des droits de l'homme[675], l'éducation présente un double caractère : droit fondamental à réalisation progressive, le droit à l'éducation conditionne effectivement de plus l'effectivité d'autres droits de l'homme[676]. Les théories de certains de ces auteurs seront développées ci-dessous.

767. Actuellement, le discours juridique, politique et mondial de justification de l'éducation comme droit humain procède des principaux instruments supranationaux de protection des droits de l'homme, qui en ont non seulement précisé le contenu substantiel et la portée, mais ont aussi institué certains organismes internationaux dont la mission est d'assurer leur protection[677].

768. L'éducation constitue à l'heure actuelle l'objet, plus que d'une garantie individuelle, mais d'un droit plus « noble » dans la mesure où il permet l'expression et l'exercice de la citoyenneté, et trouve à s'appliquer durant toute la durée de l'existence des hommes et les femmes et non pas simplement à une période restreinte de celle-ci par contre cela implique[678].

769. C'est précisément pour cette raison que les universitaires soulignent le besoin de restaurer le véritable sens de l'éducation : permettre le développement de la personnalité et la réalisation de la dignité humaine[679] ainsi que l'apprentissage des autres droits de l'homme.

770. Ainsi, ce premier chapitre visera à effectuer une étude comparative quant à la nature et la portée du droit à l'éducation en France et en Colombie, et la manière dont s'est

---

[674] C. DURAND PRINBORGNE, (1998), *Le droit á l'éducation,* Hachette éducation, 2e éd., p.154 et ss ;

[675] Cfr. J. GEORGEL, *Enseignement public: J. Cl. Adm, fasc, p.* 230. ; J. M. LAVIELLE, *Les principes de l'enseignement dans le droit positif français: AJDA 1978,* p. 188 *et ss.*

[676] J. Y PLOUVIN, *La notion des principes fondamentaux de l'enseignement au sein de l'article 34 de la Constitution et la liberté de l'enseignement: RD publ. 1979,* p. 53 et ss.

[677] *Cf.* notamment CEDH, 25 oct. 1993, *Costello-Roberts c/ Royaume Uni:* V. Berger, *La jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme, Sirey, 7a ed., 2000,* p. 50.

[678] Rapport IGAEN, (1998) *La formation continue des adultes assurée par l'enseignement supérieur.* p. 47

[679] Ce, 27 Janv. 1988, MINISTERE D'ÉDUCATION NATIONAL/ *Giraud: AJDA 1988,* p. 352, note J. Moreau.

produite sa consécration constitutionnelle, légale et réglementaire (Section 1), puis quant aux développements jurisprudentielles que ce droit a connu au sein de chaque nation (Section 2).

Section 1
Nature et portée du droit à l'éducation

771. Cette section vise à analyser comparativement la nature du droit à l'éducation et sa portée dans le système juridique actuel de chaque pays. À cette fin, nous étudierons d'abord les fondements généraux du droit à l'éducation en France et en Colombie, avant de porter l'analyse sur le terrain bien plus concret du droit positif de chacun de ces deux pays. C'est alors que nous pourrons tirer les conclusions qui s'imposent à la lumière de la comparaison des deux systèmes éducatifs.

A. Les fondements généraux du droit à l'éducation en France et en Colombie.

772. Étudier la nature du droit à l'éducation nécessite de préciser au préalable quel est le vrai sens de celui-ci dans la société moderne et globale, et quels objectifs lui ont été assignés en conséquence. Étudier la portée du droit, pour sa part, suppose de préciser au préalable la manière générale dont il a été consacré et protégé dans le système juridique interne. C'est ce que nous verrons successivement.

a) La nature du droit à l'éducation

773. Le mot « éducation » vient du latin *educatio*, dérivé d'*exducere*, qui signifie conduire, guider, commander, développer une vie[680].

774. L'enseignement est la transmission aux générations futures d'un ensemble de connaissances relatives aux savoirs, savoir-faire et valeurs considérés comme parties intégrantes d'une culture commune[681]. Le mot « éducation » est plus général que celui d'« enseignement » : le premier désigne la formation intégrale de l'individu à différents égards, notamment religieux, moral[682], social, technique, scientifique, médical, *etc* ; le second renvoie principalement à l'enseignement supérieur, qui exige « des citoyens responsables et égaux[683]», ainsi qu'à la transmission de la langue écrite et parlée[684].

---

[680] I. FUENTES et M. C. HERNAIZ, (2005), *Réflexions et approches de l'éducation et la pédagogie.* Université pédagogique nationale de l'Argentine, Cour en pédagogie, les approches. Consulté en Internet http :/ / www.fhcs.unp.edu.ar/catedras/pedagogia/Fichas/17% 20APROXIMACIONES% 20FICHA, p.17

[681] FR.LEBRUN, M. VENARD, J.QUÉNIART, (2003) *histoire de l'enseignement et de l'éducation,* T II 1480-1789, Perrin, p. 42.

[682] N. ELIAS, (1973) *La civilisation de mœurs, réed. Calmann- Lévy,* 2002, p. 8

[683] M.M. COMPERE, (1995) *L'histoire de l'éducation en Europe,* INRP, p. 42

[684] P. MERLE, (2002) Les droits des élèves, Revue française de sociologie, XXXXII, I, p..81-115.

775. Le rôle de l'éducation est certes d'instruire, mais l'ampleur de sa signification ne peut être rendue en se référant à cette seule activité : elle doit plus largement permettre à un étudiant de se développer dans un contexte social et technique qui lui est propre, et pour cela l'enseignant doit encourager le développement des compétences et des capacités physiques, intellectuelles et morales de l'apprenant de manière à lui permettre de bien gérer sa vie personnelle, d'être un citoyen responsable au sein d'une société qui évolue, d'être capable de réfléchir, et à plus long terme de construire une société meilleure[685]. Toutefois, étant donné que l'éducation et l'enseignement sont des mots dont la signification tend à se confondre, ceux-ci sont pris comme synonymes dans cette thèse.

776. Compte tenu du fait que l'éducation constitue un véhicule de transmission de connaissances aux générations futures, elle a pu devenir un moyen de défense et de domination au service des personnes instruites[686], aussi bien qu'un moyen d'émancipation des peuples soumis qui a permis de combattre le racisme, la xénophobie, la violence contre l'ennemi et le cloisonnement. C'est pour cette raison que toutes les personnes doivent disposer d'un certain bagage de connaissances essentielles afin de pouvoir exercer leur citoyenneté.

777. Les principaux domaines ou contenus éducatifs[687] relèvent du savoir et du savoir-faire, de l'être et du savoir-être:

1. Le savoir correspond à la connaissance intellectuelle. La recherche en éducation sur la façon de transmettre les connaissances, vise à définir et appliquer les outils pédagogiques de nature à permettre aux enfants de maîtriser le plus facilement possible la lecture, l'écriture, les mathématiques, la science et l'environnement.
2. Le savoir-faire est relatif aux compétences pratiques qui seront développées par l'enfant, telles que la maîtrise d'un métier, le talent artistique ou intellectuel. Ces compétences sont acquises par la pratique et par l'apprentissage, à force d'entraînement. La recherche en éducation vise ici à définir et appliquer des méthodes d'enseignement spécifiques.
3. L'être correspond à l'état biologique, physique et psychique de la personne. La recherche en éducation, en ce domaine, vise à développer des outils susceptibles de permettre à l'enfant de parvenir à et de maintenir une santé optimale, un certain bien-être, la motivation, la confiance ainsi que la satisfaction des besoins légitimes que sont entre autres le jeu, la liberté, la perception, la reconnaissance de soi-même , la sécurité, l'équité, l'intégrité, l'authenticité, la capacité de transmettre son avis, le respect de la vie privée et de la diversité, le confort, la créativité, l'affection.
4. Le savoir-être correspond à la capacité de produire des actions et des réactions adaptées à la société humaine et à l'environnement. La recherche en éducation, en ce

[685] M.M. COMPERE (2002), *Les collèges français (XVI, XVIII siècles*), INRP, p. 43

[686] J. F. DORTIER (1998), *Les sciences humaines. Panorama de connaissances*. Editions Sciences Humaines, p. 21.

[687] J. L. CASTILLEJO BRULL, (2010), Los principios de la educación, desde el enfoque de las competencias. Revista Digital Universidad UCINF. www.revistaakademeia.cl/2010).

domaine, s'est donnée pour but de développer les outils nécessaires pour permettre à l'apprenant de déterminer les actions et réactions adaptées à son corps et à l'environnement: la préservation de son corps, l'hygiène, l'empathie, le contrôle personnel, un comportement approprié envers les autres, le respect, l'action collective, l'affirmation et la maîtrise de soi-même, la communication acertaine, la gestion pacifique des conflits. Dans certains cas, il est possible de modifier ainsi l'essence du caractère de l'enfant et de faire évoluer son intelligence émotionnelle.

778. En France, ces domaines de l'éducation ont été étudiés en profondeur par une commission internationale créée en 1993 et présidée par Jacques Delors[688] alors ministre français de l'Éducation, laquelle a précisé que les piliers de l'éducation devraient être les suivants[689]:

1. *«Apprendre à connaître, en combinant une éducation générale suffisamment étendue avec la possibilité d'approfondir les connaissances sur un nombre bien défini de sujets, ce qui implique aussi d'apprendre à apprendre afin de pouvoir tirer parti des possibilités de formation offertes au cours de la vie*
2. *Apprendre à faire, afin d'acquérir non seulement une qualification professionnelle, mais aussi, plus largement, une compétence qui permet à l'individu de faire face aux nombreuses situations que la vie présente, ainsi que la capacité de travailler en équipe. Mais aussi, apprendre à faire dans le contexte de l'expérience sociale ou d'un travail différent.*
3. *Apprendre à vivre ensemble, développer la compréhension et la perception d'autres formes d'interdépendance, entreprendre des projets communs et apprendre à gérer les conflits, en respectant les valeurs du pluralisme, de la compréhension mutuelle et de la paix.*
4. *Apprendre à être, afin de mieux maîtriser sa personnalité et d'être en mesure d'agir avec une autonomie toujours plus grande, de juger et d'agir en assumant ses responsabilités ».*

779. Toutefois, il est clair qu'en pratique les actuels systèmes sociaux, éducatifs, politiques et idéologiques des pays occidentaux sont plutôt axés sur la modernité industrielle et le néolibéralisme, qui conçoivent dans une perspective très utilitaire et clivant l'éducation comme une marchandise. De plus, la globalisation aboutit à exiger la normalisation et l'unification des systèmes éducatifs, de sorte que les objectifs essentiels de ceux-ci finissent par se trouver subordonnés aux besoins du marché[690].

780. Cette marchandisation de l'éducation a été minorée avec l'émergence des droits de l'homme dans les États démocratiques. Ces approches utilitaristes ont ainsi commencé à être fortement mises en question, étant donné que le nouveau cadre réglementaire universel

[688] J. DELORS, (1993), *L'Éducation: un trésor est caché dedans.* UNESCO, www.unesco.org/delors/delors/

[689] Le Monde Diplomatique, *Lumière dans le temps d'obscurité,* article de Libardo Sarmiento Anzola, publié le 17 Novembre 2009, www.eldiplo.info, dernière consultation Février 24, 2010.

[690] V. MUNOZ, *Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation soumis á la Commission des Nations Unies des droits de l'homme.* E / EN.4 / 2005/50. 17 décembre 2004, p 5.

a conféré à l'éducation d'autres objectifs et fins que ceux très limités de préparer à l'exercice d'une profession et de présider à la répartition de rôles économiques stéréotypés. La Déclaration universelle des droits de l'homme[691] précise ainsi, en son article 26.2 que *« L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, promouvoir la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités de maintien de la paix des Nations Unies ».*

781. Cependant, cette dichotomie permanente entre la rhétorique et la praxis, c'est-à-dire entre le but juridique essentiel de l'éducation comme un instrument voué au développement intégral de l'être humain et la marchandisation de l'éducation qui se traduit par la soumission aux besoins du marché de la définition des missions du service public assumé en la matière par l'État, est devenue une problématique constante et cruciale de la politique publique d'éducation et ce tant en France comme en Colombie.

782. En ce qui concerne la rhétorique juridique universelle, il faut souligner que les normes internationales assignant une fin humaniste à l'éducation ont été adoptées par les deux pays et trouvent à se concrétiser à travers la législation nationale existante. Le système éducatif doit assurer : l'égalité des chances ; la neutralité, la laïcité et la gratuité du service public de l'éducation ; la participation de la communauté éducative à la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de la politique publique d'éducation, destinée à concrétiser précisément les obligations de l'État en la matière que sont la continuité, l'accessibilité, l'adaptabilité, l'acceptabilité et la qualité de l'éducation.

783. En France, les réformes de l'éducation ont été influencées par plusieurs auteurs français, allemands et italiens qui se sont prononcés sur la nature et le contenu idéal de l'éducation.

784. Dans un ouvrage publié après sa mort, Émile Durkheim[692] avait souligné que l'éducation publique constitue un instrument de l'État dont le rôle est de permettre l'attribution des diverses fonctions aux personnes dignes de les assumer dans la société où elles opèrent, mais aussi de développer certaines compétences physiques, intellectuelles et morales des individus et de la société dans son ensemble. En définitive, l'éducation doit être l'agent du changement social, le principal instrument de renforcement de la démocratie et le principal vecteur de la force dirigée par la mise en œuvre des idéaux d'une société. Gramsci[693], par contre, a soutenu que l'État est l'organe d'un groupe particulier, qui vise à créer des conditions favorables pour sa propre prospérité.

---

[691] DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE, www.un.org/es/documents/udhr/.

[692] E. DURKHEIM, (1928), *L'éducation: sa nature et, son rôle,* Paris, p. 34

[693] A. GRAMSCI, (1977), *Les intellectuels et l'organisation de la culture*', en Gramsci, textes Choisis, Paris, Ed. sociales, p. 49

785. Le professeur allemand Jürgen Habermas[694] a également influencé les réformes éducatives en France. Partisan d'une théorie critique du marxisme classique, cet auteur a redoré le blason des idées caractéristiques de l'École de Francfort, en substituant à la conception critique du sujet collectif une approche qui met l'accent sur les conditions de survenance d'accords intersubjectifs entre esprits émancipés.

786. Habermas explique que la réalité ne peut être vue seulement à travers les valeurs, et que la théorie constitue un outil précieux qui permet aux individus de se connaître et de connaître leur statut par rétrospection. La théorie contribue également à sensibiliser la population au processus de formation de la société, et invite à s'engager en développant un discours pratique. Habermas suggère également que toute expérience est organisée suivant certaines catégories et certains canons de la vérité et la validation, qui reflètent les valeurs et les intérêts des différents groupes aux différents moments de l'histoire.

787. En d'autres termes, le discours pratique recouvre une action prudente dans laquelle les questions sur l'éthique, la morale et la politique sont intimement liés à la science. Le discours vise à guider les personnes vers ce qui est correct dans une situation donnée. Dans ce contexte, la théorie du discours pratique fournit une orientation pragmatique pour rendre la vie possible, plus pertinente que des règlements ou des normes de coexistence. Cette théorie vise à critiquer la société afin de contribuer à la création de nouvelles formes d'organisation sociale, plus démocratiques, plus équitables, moins arbitraires. Le but de cette théorie est de comprendre la relation entre la valeur, l'intérêt et l'action des hommes, non seulement de décrire le monde mais aussi de le changer.

788. Habermas a fait porter ses recherches sur les différentes sphères de la société, et pas seulement sur la dynamique économique à laquelle s'arrête principalement la théorie marxiste : il s'est spécifiquement intéressé aux sphères sociales et politiques. Il donne aux connaissances une fonction émancipatrice, qui ne peut être que le résultat d'efforts effectués pour combiner la recherche empirique et la théorie. L'objectif est donc de parvenir à savoir interpréter la réalité dans sa totalité, et ce afin de pouvoir faire évoluer les conditions de vie et notamment modifier les relations existantes entre les différents groupes de la société.

789. Cette théorie a pour fondements un certain nombre de conceptions bien définies relatives à la causalité, à la perception, à la qualité dialectique des questions et aux dynamiques du changement social.

790. Sa conception de la causalité inclut un certain déterminisme historique, qui implique l'étude des régularités de l'action sociale provenant du processus historique. Cette conception amène donc à devoir préciser ce qui, dans l'évolution de la situation sociale des individus, est respectivement dû à des conditions structurelles et aux actions individuelles. C'est ainsi que pour Habermas, les politiques publiques s'avèrent historiquement déterminées, dans la mesure où elles vont presque toujours à l'encontre des conditions

[694] J. HABERMAS, *Théorie de l'agir communicationnel: des études précédentes.* Ajouter et Président, Madrid, 1989. Ibid, p. 25.

sociopolitiques prévalant au moment de leur élaboration et de leur mise en œuvre de manière à projeter une vision de l'avenir souhaitable pour la société.

791. C'est ainsi que Habermas parvient à concevoir l'éducation comme une activité à incidences sociales, soit qu'elle contribue à reproduire les inégalités existantes, soit qu'elle s'avère émancipatrice lorsqu'elle génère de grands changements sociaux.

792. Habermas parle d'émancipation et d'illustration pour caractériser la transition qui se produit entre le stade précoce et le stade final d'un changement social conséquent, à partir d'un état social initial marqué par une conscience faussée et le manque de libertés. Lorsque les parties prenantes d'une société commencent à comprendre, à partir de leur subjectivité, quelle est leur situation mais aussi la part de celle-ci qui est imposée par la société, la phase du changement social est celle de l'émancipation. Lorsque ces parties prenantes comprennent que c'est seulement par ses propres efforts que tout individu peut se libérer, c'est-à-dire renoncer à sa conscience faussée, la phase du changement social est celle de l'illustration.

793. Dans cette théorie critique, la pratique est constituée d'interactions constantes entre l'action et la théorie émancipatrice. L'action en elle-même n'a pas de direction ou d'orientation ; la réflexion ne peut pas être toujours accompagnée par des objectifs concrets prédéterminés ; seule l'interaction de ces deux activités permet de percevoir les complexités de la réalité, ses facteurs socioculturels et ses significations sociales, et donc les inégalités qui affectent en profondeur la société, et c'est ce qui facilite le mouvement vers l'émancipation. La qualité dialectique inhérente aux questions individuelle impliquera ainsi toujours des êtres humains en mouvement dans un monde en mutation, lesquels développent une attitude réflexive.

794. Enfin, Habermas explique que la dynamique du changement social est associée à des contraintes structurelles et à des contradictions inhérentes à chaque société. C'est pourquoi la théorie critique devient un outil intellectuel qui facilite et illustre l'émancipation des individus, favorise aussi le changement social et vise à comprendre tous les aspects impliqués dans le changement social qui ne font que perpétuer l'inégalité, l'injustice et l'iniquité.

795. Pour sa part le professeur français Pierre Müller[695] a montré que si, lorsqu'on veut changer les politiques publiques en matière d'éducation et s'engager dans une véritable réforme en ce secteur, il est nécessaire de commencer par reconnaître le rôle fondamental joué par l'État dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques (avec la participation des trois branches du pouvoir), il est entendu que l'État ne peut pas être le seul acteur impliqué. C'est pourquoi d'après lui l'analyse des politiques publiques de l'éducation doit commencer par mettre en évidence le rôle implicite de l'État, ses objectifs et la façon dont il en a assuré la réalisation grâce à une entité gouvernementale dont la particularité est d'être impliquée dans toutes les étapes du processus. Sur cette base, l'auteur parvient à la conclusion suivant laquelle l'État français, dans les dernières décennies, a fait preuve d'une plus grande préoccupation pour l'efficacité économique du système éducatif que pour ses

[695] P. MULLER, (2002) *Les politiques publiques*, Dalloz 2002, p. 87

fins humanistes ; c'est pourquoi une plus grande importance a été donnée aux moyens qu'aux fins, c'est-à-dire à une mesure des réalisations du système déduite de la logique néolibérale et de l'intelligence économique plutôt qu'aux fins altruistes de l'éducation, d'où une attention privilégiant la technique à la réflexion et l'instrumental à l'intrinsèque.

b) La portée du droit à l'éducation

796. En France, il s'avère que le droit à l'éducation a été d'abord consacré dans sa dimension essentielle, mais d'une manière qui n'est pas exclusive de toute approche de celui-ci en termes de performance. Le préambule de la Constitution de 1946 précise notamment[696] que *« (...) La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture (...) ».* Le droit à l'éducation doit être garanti conformément aux principes de neutralité, de laïcité, de gratuité et à son caractère obligatoire. L'éducation doit être destinée à transmettre la culture et l'identité nationale, et c'est pourquoi l'État doit disposer d'une capacité de contrôle et d'intervention dans les secteurs de la connaissance et de l'éducation, prévenir les influences d'autres acteurs dont les motifs s'avéreraient illégitimes (par exemple, ceux visent à répandre un dogme quelconque) et notamment contrôler les sociétés privées qui recherchent en principe la satisfaction de leurs propres intérêts.

797. En Colombie, le droit à l'éducation est aussi un droit fondamental consacré dans sa dimension essentielle, mais d'une manière qui inclut ouvertement une approche en termes de performance en ce qui concerne l'accomplissement du service public en la matière. C'est ainsi que la Cour constitutionnelle a pu présenter le double contenu du droit à l'éducation de la manière suivante[697]: *« un noyau essentiel minimum non négociable dans le débat démocratique, qui donne au citoyen des droits subjectifs directement exécutoires lorsque celui-ci présente une demande de protection ; et des éléments périphériques qu'il revient à l'État de définir à travers la conception d'une politique publique par les organismes compétentes, qui prenne en compte la disponibilité des ressources et les priorités de court terme »*

798. Le noyau essentiel du droit à l'éducation est étroitement lié aux libertés fondamentales générales. Ce noyau dur recouvre - entre autres libertés - la liberté académique, l'autonomie des universités, le droit des parents de choisir l'éducation qu'ils veulent voir fournie à leurs enfants, le droit de participation des étudiants aux décisions qui les concernent (et notamment à la communauté éducative), la liberté de l'enseignement religieux et la liberté sexuelle. C'est pourquoi la Cour constitutionnelle, statuant sur des cas particuliers dans le cadre de la procédure de tutelle, fait respecter les exigences et obligations qui incombent à ce titre à l'État.

799. Le service public de l'éducation étant également conçu sous l'angle de la performance, le droit à l'éducation comporte certaines obligations complémentaires de

[696] CONSTITUTION DE LA FRANCE du 4 octobre 1958, Legifrance, www.legifrance.gouv.fr.

[697] Cour constitutionnelle, arrêt SU 225, 1998.

caractère progressif. À cet égard, la Cour constitutionnelle a précisé que « *(...) Certaines des obligations découlant d'un droit fondamental sont basées sur la performance et le caractère de mise en conformité immédiate, soit parce qu'elles ont pour objet une action simple qui ne nécessite pas de mobiliser des ressources importantes, soit parce que l'urgence et la gravité d'une situation appellent une action immédiate de la part du gouvernement. D'autres obligations de prestation qui découlent d'un droit fondamental appellent une réalisation progressive en raison de la complexité des actions qui sont ainsi prescrites. Cette mission de veiller à l'élément de performance du service public signifie que les autorités constitutionnellement habilitées à cet égard doivent décider quelles actions et mesures sont nécessaires pour garantir le droit du demandeur. La progressivité justifie l'impossibilité d'exiger la protection du droit dans des cas individuels et concrets, ou la réalisation immédiate de toutes les obligations découlant d'un droit constitutionnel, mais cela ne revient pas pour autant à autoriser l'État à ne pas prendre les mesures nécessaires pour s'y conformer. L'autorité responsable doit avoir un programme ou un plan pour assurer la jouissance effective de ces droits de nature programmatique ou progressive (...) »*[698].

800. L'éducation en Colombie est en elle-même un service public et un objectif social de l'État. De plus, elle est simultanément un droit et un devoir : si toute personne a droit à une formation correspondant - entre autres - à ses compétences, à sa culture, à ses traditions, ce sujet des droits n'en est pas moins soumis à des obligations académiques et disciplinaires.

801. La portée du droit à l'éducation s'analyse aussi au regard de la capacité d'intervention de l'État en ce secteur, qui en France comme en Colombie n'est pas illimitée.

802. L'État est par exemple habilité à définir et mettre en œuvre le socle commun dans toutes les écoles, ce qui permet à une nation d'assurer la conformité de son système avec un modèle d'État social, démocratique et participatif et respectueux des principes de l'égalité des chances. Cependant, il est important de souligner que ces interventions sont actuellement mises en question dans presque tous les États démocratiques occidentaux. C'est ainsi que certains universitaires[699] spécialisés dans le domaine de l'éducation considèrent que le contrôle du contenu transmis par l'État pourrait amener la société à connaître un paradoxe de la connaissance, qui consiste à éviter que les connaissances soient soumises au libre examen des nouvelles générations, et s'avère contraire au progrès humain surtout dans l'ère de mondialisation qui est la nôtre et où les idées évoluent de façon beaucoup plus rapide que par le passé[700].

---

[698] Cour constitutionnelle, arrêt T - 760 de Juillet 31, 2008. M.P. Manuel José Cepeda Espinosa.

[699] Cfr. J. S. MILL, (1998*) Sur la liberté* en Amérique latine, Madrid, p. 32 ; DEPARTAMENT DE PEDAGOGÍA SISTEMÁTICA Y SOCIAL UAB (1995*), V Congreso interuniversitario de Teoría de la Educación Política y la educación.* Barcelona; P.F. DRUKER, (1993), *La Sociedad Pos capitalista.* Barcelona, Apóstrofe, p. 65; J. LESOURNE (1993), *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000.* Barcelona, Gedisa, p. 54

[700] Cfr. A. ADAMS y W TULASIEWICHZ (1995), *The crisis in teacher education: a european concert?* London/Washington, the Falmer Press, p. 29; F. DELPEREE (1993), *Le renouveau de l'éducation en Europe. Commentaires au départ de l'expérience belge.* OIDEL, p.65

803. D'autres auteurs par ailleurs contestent l'intervention de l'État dans l'enseignement car ils considèrent qu'il dispose alors d'une capacité de façonner les opinions et les sentiments des citoyens, dès leur petite enfance et durant l'ensemble ou du moins une grande partie de leur jeunesse, qui est contraire au principe d'autonomie individuelle[701].

804. Toutefois, cette dernière critique peut être aisément réfutée dans le cas français, où l'enseignement dispensé l'est sur la base d'un programme commun dont l'orientation clairement humaniste et universaliste tend à permettre permet la formation intégrale de citoyens à tous les aspects de la connaissance et des valeurs, notamment les droits de l'homme, la citoyenneté et la démocratie : l'élève est ainsi en mesure de s'émanciper et de développer une approche critique du monde et notamment de l'action politique menée dans son pays[702]. Il est donc tout à fait possible d'éduquer l'être humain de telle sorte qu'il ne puisse être manipulé par le gouvernement ou l'État pourtant responsable du service public voué à fournir cette éducation : il faut que cette éducation soit destinée à en faire un citoyen critique, ouvert aux idées venues d'ailleurs, tolérant et respectueux des droits humains[703].

805. Le caractère fondamental du droit à l'éducation implique aussi certaines limites pour l'État, qui se traduisent par des obligations aussi bien de faire que de ne pas faire. Du point de vue des obligations de faire, l'État viole le droit à l'éducation lorsque son absence d'intervention permet aux établissements publics ou privés d'enseignement des pratiques irrespectueuses des principes fondamentaux de l'éducation, notamment l'égalité, la laïcité[704]

---

[701] Cfr. F. RERRER, (1995), *El control social de la escuela: reflexiones para un análisis internacional.* Revista Española de educación comparada No 1, p. 177-203; J.C. TEDESCO (1994), "Tendencias actuales en la reforma de la educación, en OIDEL (Ed), *Europa una y plural: el rol de los poderes públicos en la educación (Géneve, OIDEL,* p.43.*;* J. LESOURNE (1993), *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000* (Barcelona, Genisa), p. 62; J. L. GARCÍA GARRIDO (1994), *Reformas educativas en Europa. Madrid, CECE ITE,* p. 76.

[702] Cfr. FORUM EUROPEU D'ADMINISTRADORS DE L'ÉDUCATION (1993), Autonomie de centres dans la reforme éducative, en *II journées de Direction Scolaires. conférences/communications. Bella terra;* J. HALLACK (1991), *Invertir en el futuro.* Madrid, París, Techos/UNESCO, p. 12.

[703] Cfr. Z. ZACHARIEV, "Réflexion sur l'éducation: état de lieux et survol des problèmes » In A. FARNANDEZ et R. TROCME (éd), Vers une culture des droits de l'homme, droits humains, cultures*, Économie et Education,* Université d'été des droit de l'homme et de droit á l'éducation, éd, Diversités Genève, p. 335 ; C. HOPES (ed) (1991), *School inspectorates in the Member States of the European Community. Frankfurt, Deutsches Institut Fur Internationate Padagodische l'orschung,* 234 p. ; F. FERRER (1994), Control social del sistema escolar en Cataluña, en XXIVC, Congreso de FAPAES. Lleida, p. 34. ; A.C. TUIJNMAN et T.N. POSTLETHWAITE (1994), *Monitoring standards of education.* Oxford, Pergamum, p. 56.

[704] Cfr. F. COLLET (1995), *La laïcité, une doctrine de l'éducation nationale,* Mémoire du DEA, Université de Grenoble ; M. BARBIER, (1987), *Religion et politique dans la pensée moderne.* Nancy, PUN, 256 p. ; Y. AZEROUAL, (1995), *Foi et République,* éditions Patrick Banon, Paris, p 185.

la neutralité[705], la gratuité[706] et l'éducation obligatoire de base[707]. De telles violations peuvent affecter les règlements intérieurs de ces établissements, lorsque ceux-ci comportent des limites ou des restrictions aux droits des élèves qui vont au-delà de ce que permet la loi constitutionnelle du point de vue par exemple du libre développement de la personnalité, de la liberté de pensée[708], de la liberté académique, de la liberté de religion[709].

806. De telles violations peuvent aussi résulter du fait que l'État développe une politique ou une pratique telle que la teneur minimale des droits s'en trouve affectée, quelle que soit la source de ces droits (constitutionnelle, législative…). Plusieurs illustrations peuvent être données d'un tel comportement : a) ne pas garantir à tous la gratuité de l'éducation[710] ; b) interdire la constitution d'établissements privés d'enseignement[711] ; c) dénier aux enseignants la liberté académique qui est la leur[712] ; d) fermer des installations publiques pour des raisons politiques et ne respecter pas l'autonomie des universités[713] ; e) adopter ou refuser d'abroger des lois discriminatoires à l'encontre d'individus ou de groupes particuliers[714] ; f) adopter des programmes communs ou spéciaux incompatibles avec les

[705] Cfrr. G. BURDEAU, *Les libertés publiques,* París, LGDJ, p 341-365 ; J.P. COSTA (1986), *Les libertés publiques en France et dans le monde,* Paris, Les éditions STH. p 107-100.

[706] B. TOULEMONDE, (2002), *La gratuité de l'enseignement, passé, présent, avenir.* Rapport du Ministère d'éducation nationale, p. 5

[707] F. VANISCOTTE (1989), *70 millions d'élèves, l'Europe de l'éducation, Paris, Hatier,* 263 p.

[708] Cfr. Y. DAUDET et H. DINGH (2001), *Le droit á l'éducation : analyse des instruments normatifs de l'UNESCO,* Paris, p. 32 ; J.P. COSTA (1986), *Les libertés publiques en France et dans le monde,* Paris, Les éditions STH. p 107-100.

[709] Cfr. P. MEYER-BISCH (1998), *Logiques du droit á l'éducation au sein des droits culturels,* Nations Unies, Conseil Economique et Social, Doc E/C.12/1998/17, www.unhchr.ch/rbs/doc.nsf/, p. 76 ; A. FERNANDEZ (2003), Le droit á être homme. Le droit á l'éducation comme droit cultural, *en A. FERNANDEZ et R TROCME, Vers une culture des droits de l'homme.* Diversités, Genève, p. 32

[710] F. COOMANS (1998), *Le droit á l'instruction, un droit fondamentale-esquisse d'une définition.* Conseil Economique et Social.doc/E/C.12/1998/16. www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/, p.54

[711] B. POUCET (2010), *L'enseignement privé en France.* In coll. Qu'est sais, je ? Paris, PUF, p. 42

[712] A. FERNANDEZ et S. JENKNER, (1995), Déclarations et conventions internationales sur le droit á l'éducation et la liberté d'enseignement, info 3 Verlag, Frankfurt, p. 37

[713] P. RICHARD (dir), (2012), *L'Université française: une nouvelle autonomie, un nouveau management, PUG, colle « libres cours »* p. 572

[714] A. EIDE (1998), Commentaire sur la Déclaration sur les droits des personnes appartenant a des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques, Commission des droits de l'homme. Doc. E/ CN 4/Sub 2/AC.5/1998/WP 1, p. 64

objectifs de la République[715] ; g) s'avérer incapable de maintenir un système transparent de suivi de la politique éducative[716].

807. D'autres exemples des violations susmentionnées surviennent lorsque l'État n'accomplit pas de manière continue et effective les obligations de faire à réalisation progressive qui sont pourtant les siennes[717] ; lorsqu'il ne pourvoit pas ou insuffisamment à l'augmentation des investissements nécessaire pour améliorer la qualité du service public de l'éducation[718] ; lorsqu'il ne réglemente pas les activités de ce dernier de manière à prévenir une violation des droits fondamentaux[719] ; lorsqu'il ne conçoit pas, ne met pas en œuvre ou bien n'évalue pas une politique publique d'éducation, cette exigence d'évaluation notamment impliquant d'appliquer périodiquement divers indicateurs afin de déterminer quels progrès et quels défaillances ont été accomplis en matière d'éducation[720] ; lorsque l'État ne se préoccupe pas d'éliminer les barrières juridiques à l'intérieur des établissements d'enseignement ou s'abstient de fournir, même dans une certaine mesure, les matériaux didactiques nécessaires[721], méconnaissant ainsi les obligations résultant pour lui des traités internationaux.

808. La France par exemple est liée par le traité de Lisbonne de 2000[722], qui contraint les États membres de l'Union européenne à accomplir de multiples obligations concernant l'éducation, afin de contribuer à la construction de l'Europe de la connaissance. En 2002, les objectifs ont été définis afin de permettre aux systèmes d'éducation et de formation concernés de devenir, à l'horizon de 2010, une référence à l'échelle mondiale. Ces États se sont ainsi engagés à améliorer la qualité et l'efficacité de leurs systèmes éducatifs et de

---

[715] J. L. VILLENEUVE (coord.), (2012), *Le socle commun en France et ailleurs.* Actes de colloque. Éditions Le Manuscrit, Recherche Université de sciences de l'enseignement, p. 74.

[716] J. Y. ROCHEX (2011), La politique ZEP en France, laboratoire de politiques d'éducation *? in Revue Française de pédagogie, Recherches en éducation.* Paris, p. 5-10

[717] J. BEILLEROT, C. WULF, (coll), (2003), *L'éducation en France et en Allemagne, Diagnostics de notre temps,* L'Harmattan, p. 92

[718]MINISTERE DES AFFAIRES ÉTRANGES ET EUROPEENNES, (2012), *La France et les financements innovants pour l'éducation. In* Le biens publics mondiaux, « L'éducation et le développement ». France Diplomatie, www.diplomatie.gouv.fr.

[719] C.MAROY (2004), Regulation and Inequalities in European Education Systems, Final report if the research project, « Changes in the regulation modes and social production of inequalities in educations systems: *An European comparison: Key action improving socio economic Knowledge base, 5o program of research and development, contract HPSE CT 2001'00086, Brussels, European Commission Regulation modes and social production of inequalities in education systems:* an European Commission www.girsef.ucl.ac.be, p. 14

[720]L. DEMAILLY, N. GRADREY, P. DEUBEL. VERDIERE (1998), *Évaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats,* Paris, L'Harmattan, p. 18 et ss.

[721] FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN, (2000), *Educación para todos, cumplir nuestros compromisos comunes.* www.unesco.org/education/efa/fr.

[722] EL TRATADO DE LISBOA, (2000), www.europa.eu/lisbon_treaty/index_es.htm.

formation, afin de garantir à tous l'accès et une ouverture à une éducation et une formation à l'extérieur de l'Europe[723].

809. La progressivité de la réalisation du droit à l'éducation est garantie en France depuis quelques décennies déjà : les investissements dans le secteur de l'éducation y sont structurellement croissants[724], contrairement à ce qui se produit en Colombie comme nous l'avons montré dans la première partie de cette thèse.

810. Plus précisément, en ce qui concerne l'amélioration progressive de la qualité de l'éducation, c'est en permanence que des évaluations sont effectuées[725], en France, en vue de vérifier les résultats des élèves et des établissements et ainsi de faire progresser le système éducatif à travers les réformes et évolutions que ces résultats pourront inspirer[726].

811. La Conférence européenne de l'éducation, qui s'est tenue à Poitiers en novembre 2008, a permis d'aborder plusieurs points dont certains ont été par la suite repris par le Gouvernement français afin de faire évoluer la politique publique en la matière, relatifs notamment à la gouvernance et l'efficacité des écoles à travers la formation d'enseignants de haut niveau ainsi qu'à la culture de la performance et des résultats optimaux[727].

812. Cette Conférence a permis de constater qu'en France notamment la gouvernance et de la performance du système éducatif étaient d'ores-et-déjà des éléments de la politique publique d'éducation, destinés à permettre d'améliorer le système de manière à ce que celui-ci permette de qualifier un certain nombre croissant de jeunes à des niveaux toujours plus élevés. Cela signifie qu'il est nécessaire de concevoir une politique publique qui permette d'effectuer un diagnostic lucide à partir des résultats des évaluations. La

---

[723] J. A. SOTILLO LORENZO, (2010), *La Unión Europea con el tratado de Lisboa: cambios en tiempos de crisis.* Universidad Complutencia de Madrid, Fundación Carolina. Madrid, p. 52

[724] Cfr. E. VIGER, (2007), *Les effets de la démocratisation de l'enseignement en France : Une étude empirique.* Thèse doctoral, Université Paris I, Panthéon- Sorbonne, p. 24 ; C. THÉLOT et L.A. VALLET (2000), "La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Economie et Statistiques,* No 334, p. 3-32 ; C. THÉLOT et L.A. VALLET (2000), "La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Economie et Statistiques,* No 334, p. 3-32.

[725] CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (2000), *Regards sur l'éducation 2000 : les indicateurs de l'OCDE,* Paris, OCDE. www.oecd.org/els/fr, p. 34

[726] Cfr. J. P. VÉRAN (2010), *L'école d'État conquiert la France: deux siècles de politique scolaire.* J.M. Chapoulié, Presses Universitaires de Rennes, p. 54 ; J. HARTOG, L. VILA, J.C. EICHER, G. PSACHAROPOULOS, (2000), *Education: recent points of view of the Economists.* Européen Journal of Education, vol 35, no 1, p. 1-95. ; J. BOURDON, C. THÉLOT, (1999), *Éducation et formation: l'apport de la recherche aux politiques éducatives.* Paris, CNRS, 318 p.; J. DUVERGER, O. LUGINBUHL, (2000), Les grands débats éducatifs aujourd'hui Europe. *In* Revue internationale d'éducation de Sevrés No 28, p. 78. ; X. PONS, (2010), "Qu'apprend-on vraiment de Pisa?! Sociologie de la réception d'une enquête internationale dans trois pays européens (2001-2008). *Revue Internationale de l'éducation de Sevrés* No 54. www.ciep.fr, p. 56.

[727] N. MONS (2008), *Gouvernance des établissements: l'heure n'est plus, en Europe, à une autonomie scolaire tous azimuts ».* in Les dossiers, Le café pédagogique. www.cafepedagogique.net, p. 73

publication des résultats PISA, au début de l'année 2008, a ainsi permis au ministre de l'éducation français de prendre conscience de la détérioration de la performance scolaire des enfants - en ce qui concerne la lecture plus particulièrement - et donc de la nécessité de réformer rapidement et profondément le système éducatif au niveau de l'école élémentaire, après avoir préparé des programmes qui mettent l'accent sur l'apprentissage de base et la réorganisation de la semaine scolaire pour libérer du temps aux enfants[728].

813. De nouveaux systèmes de soutien ont par ailleurs été mis en place pour les élèves[729], et l'orientation a permis d'obtenir de meilleurs résultats dans l'enseignement supérieur[730]. L'enseignement général et professionnel des écoles secondaires, et de la technologie, ont également fait l'objet de réformes significatives[731]. En outre, l'élaboration d'indicateurs de performance s'est nettement développée au sein des établissements d'enseignement, afin de permettre à leurs conseils d'administration de disposer d'outils de contrôle et de capacités d'adaptation rapide aux différents contextes ainsi qu'à leur évolution respective[732]. De plus, certains des concepts de la gouvernance démocratique ont été mis en œuvre au sein des établissements d'enseignement, ce qui a provoqué une rupture avec le mode traditionnel – très hiérarchique – de gestion de ces derniers[733]. Il s'agit d'une culture qui ne repose pas uniquement sur le respect de la règle et sur le contrôle, mais qui implique également le suivi des performances en matière d'éducation. Depuis 1985 par ailleurs, les écoles se sont progressivement vu octroyer davantage d'autonomie administrative, qui permet notamment l'élaboration d'un « projet d'établissement » au sein de chacune d'entre elles[734].

814. La loi d'orientation de 2005 - dite « loi sur l'avenir de l'école »[735] - a permis de reconnaître un droit à l'expérimentation pédagogique, ainsi que celui de souscrire un

---

[728] Cfr. J. P. TERRAIL (2009), "PISA, Commentaires et enseignements d'un comparaison internationale ». Groupe de Recherches sur la démocratisation Scolaire, p. 34. ; C. BAUDELOT, R. ESTABLET, (2009), *L'élitisme républicain, L'école française á l'épreuve des comparaisons internationales.* Paris, Seuil, p.65.

[729] F. LETOURNEUX (2010), *Le guide de soutien scolaire,* Dossier : le soutien scolaire gratuit á l'école, *in www. L'etudiant.fr.* 208 p.

[730] B. MAGLIULO (2008), *Le guide de l'orientation au lycée, de la troisième à l'après bac,* Ed. L'étudiant. 280 p.

[731] C. ALLEGRE, F. DUBET et P. MEIRIEU, (2002), *Rapport Langevin-Wallon,* réédition 2002, commentée, p. 87

[732] A. PAYAN PASSERON, (2006) *Quelle école et quels enseignants? Métamorphoses françaises sur trois générations,* Editions L'Harmattan, Paris, 266 p.

[733] A. BOUVIER, (2007), *La gouvernance des systèmes éducatifs,* Politiques d'aujourd'hui, PUF, p. 34

[734] G. PELLETIER, (2010), *La gouvernance en éducation,* coll Perspectives en éducation et formation. Ed. De Boeck, p. 7.

[735] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (2004), *Débat national sur l'avenir de l'école, pour la réussite de tous les élèves.* Synthèses 2004

« contrat d'objectifs »[736] concernant les établissements du second degré. Actuellement, la rénovation des modes de gouvernance des établissements d'enseignement constitue une préoccupation majeure des acteurs du système éducatif français, de même que l'évaluation des réseaux de l'ambition et de la réussite mis en place dans le but de permettre aux enfants des quartiers défavorisés de surmonter leur difficultés, et de créer des synergies et des dynamiques de succès en partenariat avec les autres établissements situés à proximité[737].

815. Toutefois, le gouvernement français est conscient aujourd'hui de la nécessité d'aller plus loin dans ces réformes, notamment de d'octroyer aux établissements d'enseignement toute l'autonomie dont ils ont besoin, en ce qui concerne plus particulièrement les projets d'établissements dont l'élaboration devrait s'effectuer d'une manière encore plus décentralisée. C'est ainsi qu'à la Conférence de Poitiers le ministre de l'Éducation nationale a déclaré qu'il s'avérait nécessaire de laisser aux établissements d'enseignement primaire le soin d'organiser les horaires des cours et de mettre en place l'enseignement personnalisé qui doit être dispensé aux élèves rencontrant des difficultés particulières[738]. Les écoles devraient également disposer de la possibilité d'imaginer et de mettre en œuvre ce qui leur semble nécessaire pour favoriser la réussite de leurs élèves[739]. Enfin, le ministre a indiqué que la liberté pédagogique des enseignants, qui constitue une condition importante du développement de l'autonomie scolaire, doit être préservée[740]. Nous allons maintenant préciser ce que prévoient la Constitution et les lois internes à propos de droit à l'éducation, dans les deux pays comparés.

B. La consécration constitutionnelle et législative du droit à l'éducation.

816. Tant en France qu'en Colombie, le droit à l'éducation constitue d'abord l'objet de normes constitutionnelles. En ce qui concerne la France, l'ensemble de la législation et de la réglementation relative à l'éducation a par ailleurs fait l'objet d'une compilation sous la forme d'un Code de l'éducation (réforme effective depuis 2000). Le droit colombien, quant à lui, comporte une Loi générale relative à l'éducation de base, une loi relative à l'enseignement supérieur, et de multiples normes de caractère réglementaire. Nous allons maintenant examiner plus en détail la structure et le contenu du droit de l'éducation dans ces deux pays.

---

[736] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2012), *Du projet au contrat d'objectifs.* Collection Livre Bleu. CRDP de POITOU-CHARENTES. www.sceren.com.

[737] F. DUBET, (2010), "L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?, *Les cahiers pédagogiques,* p.34

[738] M. C. BORBIER (2010), *Rythmes scolaires: Le principal syndicat du primaire critique le scénario de Paillon.* Journal Les échos. www.lesechos.fr, p. 12 ; L. JEAN MARC, R. FABIENNE DUNOD (2009), *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire.* 246p.

[739] I. CAUSSE MERGUI, (2005), *A chaque enfant ses talents: vaincre l'échec solaire.* Paris, Ed Pommier, 255p.

[740] J. M. BEAUSSANT, (2010), *« Les abus de la Miviludes », in Revue l'homme nouveau No 1473,* p.11

a) La mise en place du droit à l'éducation en France

817. Le Préambule de la Constitution de 1946[741] prévoit que *« La Nation garantit l'égal accès des enfants et des adultes à l'éducation, à la formation professionnelle et à la culture ».* Les normes constitutionnelles réaffirment par ailleurs les principes d'égalité et l'obligation de l'État d'organiser l'enseignement sur la base des principes de liberté et de laïcité. L'éducation constitue ainsi un objectif essentiel de la République française[742].

818. L'article 34 de la Constitution de la Vème République, en son troisième alinéa, précise par ailleurs que *«La loi détermine les principes fondamentaux : (...) de l'enseignement ; de la préservation de l'environnement (...) ».*

819. Troisièmement, la Charte de l'environnement (qui comprend les principales normes constitutionnelles relatives à l'environnement) prévoit en son article 8 que *« L'éducation et la formation à l'environnement doivent contribuer à l'exercice des droits et devoirs définis par la présente Charte »*, et en son article 9 que *« La recherche et l'innovation doivent apporter leur concours à la préservation et à la mise en valeur de l'environnement. ».*

820. Deux autres principes majeurs du système éducatif français, la liberté académique[743] et la neutralité[744], sont consacrés dans les lois adoptées sur la base de la Constitution. Ce sont ces lois que nous allons maintenant présenter.

821. Les lois les plus importantes du droit français de l'éducation sont les suivantes[745]:

1. Loi Falloux du 15 mars 1850 - Cette loi a établi la liberté de l'enseignement en permettant un soutien public - limité - des établissements privés. Actuellement, un établissement d'enseignement privé ne peut bénéficier de subventions publiques qu'à la condition d'avoir préalablement signé un contrat avec l'État.

2. Loi Guizot du 28 juin 1833 - Cette loi impose aux municipalités l'obligation d'ouvrir et d'assurer le fonctionnement des écoles primaires. Elle a également imposé aux départements l'obligation de créer et maintenir une école normale pour la formation des enseignants.

---

[741] Constitution française, consulté sur www.legifrance.gouv.fr.

[742] C.D. PRINBORGNE, (1992), *Le droit de l'éducation,* Paris, Hachette, p. 14

[743] Cfr. C. BACKER (1985), *Insoumission á l'école obligatoire, p. 87 ;* J. ROBERT (1994), *Droits de l'homme et libertés fondamentales,* Montchrestien, Paris, 5a. Edition, p. 13

[744] Cfr. B. TOULEMONDE (dir), (2010), *Le système éducatif en France,* La Documentation française, coll « Les notices », Paris, 271 p ; . F. COOMANS (1998), *Le droit á l'instruction, un droit fondamental, Esquisse d'une définition.* Conseil Economique et Social, doc E/C 12/1998/16, www.unhchr.ch/tbs(doc.nsf/., p. 45

[745] Législation sur l'éducation, www.legisfrance.gouv.fr.

3. Loi Wallon du 12 juillet 1875 - Cette loi garantit la liberté de l'enseignement supérieur.

4. Lois Ferry, adoptées sous la Troisième République – Nous signalerons parmi elles la loi du 16 Juin 1881, qui garantit la gratuité de l'enseignement primaire de base, mais aussi celle du 28 mars 1882 qui rend obligatoire la scolarisation des enfants au niveau primaire.

5. Loi Globet du 30 octobre 1986 - Cette loi est venue renforcer la portée du principe de laïcité concernant l'éducation, notamment en spécifiant l'obligation d'affecter le personnel laïque dans les écoles publiques. En outre, elle a redéfini la forme de l'organisation scolaire primaire.

6. Loi Astier du 25 juillet 1919 - Cette loi définit l'organisation de l'enseignement technique, industriel et commercial.

7. Loi Debré n° 59-1557 du 31 décembre 1959 - Cette loi a permis de préciser les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privés.

8. La Loi Edgar Faure n° 68-978 du 12 novembre 1968, et la Loi Savary n° 84-52 du 26 janvier 1984 - Ces lois ont réorganisé les trois niveaux de l'enseignement et l'ont divisé en trois cycles. Elles ont également spécifié le principe de l'autonomie des universités.

9. Loi d'orientation n° 71-588 du 16 juillet 1971 - Cette loi a spécifié le régime de l'apprentissage et consacré le droit à la formation continue ainsi qu'à la formation technologique.

10. La loi n ° 83-663 de 22 juillets 1983 (« La loi sur la décentralisation »), modifiée par les lois n° 85-97 du 25 Janvier 1985 et 2004-809 du 13 août 1994 -. Ces lois ont permis, en ce qui concerne l'éducation, un important transfert de compétences et de ressources aux communes, aux départements et aux régions respectivement (s'agissant par exemple des frais de fonctionnement et d'équipement des bâtiments scolaires).

11. Loi d'orientation, n° 89-486 du 10 juillet 1989 -. Cette loi a fait de l'éducation une priorité nationale, en modifiant et en complétant le système éducatif ainsi qu'en réorganisant les rythmes scolaires et les cycles d'apprentissage.

12. Loi quinquennale n° 93-1313 du 20 décembre 1993 ("loi pour l'emploi") - Il s'agit d'une loi sur la formation pour le travail, l'emploi et de formation professionnelle, qui a permis la décentralisation des actions visant les jeunes âgés de 16 à 25 ans.

13. Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 (« loi sur l'avenir de l'école ») – Cette loi établit des priorités visant à élever le niveau de formation des jeunes Français, en exigeant par exemple du gouvernement de veiller à ce que tous les élèves réussissent leurs études, d'améliorer les possibilités d'enseignement d'une seconde langue vivante, d'assurer l'égalité des chances des jeunes en termes d'employabilité et d'accès à l'emploi. Cette loi permet la modernisation de l'éducation nationale dans trois domaines : la défense des valeurs de la République, une organisation des établissements d'enseignement permettant

d'améliorer la qualité de l'éducation et la rénovation des modes de gestion du système éducatif.

14. Code de l'éducation, en vigueur depuis l'an 2000 - Ce code[746] a compilé l'ensemble des lois et règlements[747] qui s'appliquent au système éducatif français. Il met en exergue les principes généraux de l'éducation et de l'administration du système, pour tous les aspects de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, ainsi que d'autres types d'éducation. En outre, il précise les règles applicables à l'ensemble du personnel du système éducatif français.

822. Ce code comporte une version électronique, mise à disposition sur un site virtuel facilement accessible. Il est compréhensible par tous les acteurs système, puisqu'il s'agit s'agit d'un véritable manuel des droits et devoirs des élèves, des enseignants, des parents et des autres acteurs de la communauté éducative. Il dispose d'un plan cohérent de sujets, ce qui a permis réunir des normes jusque-là dispersées.

823. Le code développe les thèmes suivants. La première partie, divisée en plusieurs livres, présente l'ensemble des dispositions générales et communes à tous les secteurs de l'éducation. Le première livre présente les principes généraux de l'éducation : la gratuité, la laïcité, la liberté de l'éducation, la non-discrimination et la neutralité. Puis il développe le contenu et la portée du droit à l'éducation, notamment les dispositions destinées à protéger les droits relatifs aux enfants handicapés et aux enfants d'âge préscolaire. Ensuite, il définit les objectifs et les missions du service public de l'éducation à tous les niveaux, et développe les actions destinées à concrétiser les principes de liberté d'enseignement, de laïcité, de la scolarité obligatoire, de la discrimination positive avec à ce sujet des règles spécifiques applicables par exemple aux collectivités territoriales situées outre-mer.

824. Le deuxième livre traite de l'administration de l'éducation en France : il détermine la répartition des pouvoirs des diverses autorités publiques appelées à intervenir relativement à l'éducation, y compris de celles spécifiquement constituées en la matière, tel le Haut Conseil de l'éducation.

825. Le troisième livre est consacré aux enseignements scolaires : il détaille le mode d'élaboration ainsi que le contenu des divers enseignements qui doivent être dispensés aux niveaux primaire, secondaire, universitaire, technique, professionnel et autres. Le quatrième livre précise les règles applicables aux diverses catégories d'établissements d'enseignement, publics ou privés, généraux ou spéciaux. Le cinquième livre traite de la vie scolaire : il précise les droits et les obligations des élèves, détaille les règles relatives aux horaires et rythmes scolaires, définit les aides et subventions à l'éducation, et prévoit un certain nombre de dispositifs destinés à préserver la santé des élèves ainsi qu'à prévenir les abus.

---

[746] C. DURAND-PRINBORGNE, *Code de l'éducation,* Juris code, édition 2006. Lexis Nexis Litec, Paris, p. 16

[747] CODE D'ÉDUCATION (2000), commenté, Dalloz 2002.

826. Le sixième livre est relatif à l'organisation des enseignements supérieurs. Le septième livre, relatif aux établissements d'enseignement supérieur, développe le respect de l'autonomie des universités sur le plan à la fois académique, administratif et financier. Le huitième livre est relatif à la vie universitaire : il précise notamment les droits et obligations des étudiants, les aides et les bourses d'études qui peuvent leur être allouées, leur système de santé et de protection sociale.

827. Le livre neuvième est relatif aux personnels de l'éducation, quels que soit leur fonction et leur niveau d'intervention : enseignants, personnel technique, personnel administratif, le personnel médical, *etc*.

828. La deuxième partie du code comporte toutes les normes relatives à l'éducation qui présentent un caractère réglementaire. Elle est divisée en trois livres seulement, qui reprennent les titres des trois premiers livres de la première partie. Le premier livre est relatif aux principes généraux de l'éducation et au contenu du droit à l'éducation. Le deuxième livre se concentre sur l'administration de l'éducation et le troisième livre sur les questions d'organisation de l'enseignement scolaire pour les différents niveaux d'enseignement.

829. Enfin, des règlements ont été adoptés pour préciser les modes de conception et de mise en œuvre des projets d'éducation, véritables outils de prospective et le cas échéant de préparation des évolutions de la politique publique d'éducation. Parmi les projets les plus importants, on peut citer : le plan Langevin Wallon qui a été élaboré à la Libération mais n'a jamais pu être appliqué (mais qui reste cependant aujourd'hui une référence pour les plans éducatifs existants ; le Plan Berthoin de 1959, sur la base duquel il a été décidé de porter l'âge de la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans.

b) La mise en place du droit à l'éducation en Colombie.

830. L'article 1 de la Constitution colombienne de 1991[748] précise que *« La Colombie est une État de droit à caractère social, dont l'organisation est celle d'un État unitaire décentralisé comportant des unités territoriales autonomes, démocratiques, participatives et pluralistes, fondé sur le respect de la dignité humaine et la solidarité des individus et sur la prévalence de l'intérêt général ».* Conséquence du modèle d'État ainsi retenu, l'article 2 de cette même Constitution consacre parmi les buts essentiels de l'État celui de *« (...) servir la communauté, promouvoir la prospérité et assurer la mise en œuvre des principes, droits et devoirs consacrés dans la Constitution (...) ».*

831. Le passage de la règle de la primauté du droit adopté par la Constitution de 1886 à la règle constitutionnelle actuelle de l'État de droit à caractère social traduit le fait que désormais, le principe de l'équité doit se comprendre à la lumière de la reconnaissance de l'homme comme centre de toutes les activités de l'État. La dignité humaine est désormais fortement protégée contre toute violation étatique ou individuelle. C'est pourquoi la Charte

[748] Constitution politique de la Colombie, (1991), www.presidencia.gov.co / constitution / index.p

consacre un ensemble de devoirs qui incombent à l'État, ainsi qu'une une division du pouvoir en trois branches dont les compétences et les modalités de fonctionnement respectives sont bien définies : pour assurer la dignité humaine.

832. L'une des principales manifestations de la reconnaissance de la dignité humaine en tant que noyau essentiel du système juridique colombien, a donc été de consacrer certains droits fondamentaux tout en imposant à l'État d'en garantir le respect à travers diverses procédures : tutelle, action populaire, action d'accomplissement notamment. Il est entendu que sans la consécration de ces garanties, l'homme ne pourrait pas vivre, ni se développer en tant que personne, car ces droit fondamentaux ont pour objet de permettre aux individus de pourvoir à leur développement personnel et d'améliorer leurs relations avec les autres individus.

833. Comme cela a été vu dans la section précédente, le droit à l'éducation est inscrit dans la Constitution de 1991 avec une double nature de droit fondamental et de droit progressif. La protection en tant que droit fondamental procède de celle due aux droits civils et politiques et des droits économiques, sociaux et culturels. Dans le domaine des droits civils et politiques, l'article 27[749] prévoit ainsi que « *l'État a l'obligation de garantir la liberté d'enseignement, d'apprentissage et de recherche ».*

834. Cet article doit être lu à la lumière de l'article 2[750] de la Constitution qui définit les buts de l'État, tels que la promotion de la prospérité générale, le contrôle de la réalisation des droits, le respect de la participation des citoyens (qui, dans le domaine de l'éducation doivent être très active, à travers de la communauté éducative). Cette disposition précise que « *Les fins essentielles de l'État sont : servir la communauté, promouvoir la prospérité et assurer la mise en œuvre des principes, des droits et des devoirs consacrés dans la Constitution, faciliter la participation des citoyens dans toutes les décisions qui les concernent et dans la vie économique, politique, administrative et culturelle de la nation, défendre l'indépendance nationale et maintenir l'intégrité territoriale en assurant la paix et la validité d'un ordre juste. Les autorités de la République sont instituées pour protéger toutes les personnes résidant en Colombie, dans leur vie, leur honneur, leurs propriété, leurs croyances, et leurs autres droits et libertés, et pour assurer l'exécution des devoirs sociaux de l'État et des individus ».*

835. Dans le domaine des droits économiques, sociaux et culturels, la protection résulte des articles 44, 67 et 68[751]. Ainsi, l'article 44 prévoit que l'éducation est un droit fondamental des enfants et des jeunes. Il est à noter que les droits des enfants prévalent sur les autres, raison pour laquelle leur respect peut être assuré grâce à la procédure de tutelle.

---

[749] CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA (1991), comentada y actualizada. Artículo 27, www.senado.gov.co

[750] CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA (1991), comentada y actualizada. Artículo 2, www.senado.gov.co

[751] CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA (1991), comentada y actualizada. Artículos 44,67,68, 69, www.senado.gov.co

836. D'autre part, l'article 67, en son premier et son troisième paragraphe, prévoit que l'éducation est un droit de tous les peuples dont la mise en œuvre relève de la responsabilité de l'État, de la société et de la famille. Le quatrième alinéa précise trois aspects essentiels à la réalisation pleine et effective du droit à l'éducation: (i) l'enseignement est obligatoire pour les enfants âgés de cinq à quinze ans ; (ii) elle doit comprendre au moins un an d'éducation préscolaire et neuf de base ; (iii) l'éducation publique est gratuite, c'est-à-dire notamment qu'il est impossible d'exiger le paiement des frais de scolarité de la part de ceux dont les ressources ne le permettent pas.

837. Le cinquième alinéa précise les obligations de l'État : *« Revient à l'État l'obligation d'effectuer l'inspection finale et la supervision de l'éducation en vue d'en contrôler la qualité, d'assurer qu'elle atteint ses objectifs, et pour une meilleure formation morale, intellectuelle et physique des bénéficiaires de l'éducation ; de garantir un accomplissement suffisant du service, et de garantir aux mineurs les conditions indispensables à leur accès et leur maintien dans le système éducatif ».* Le sixième alinéa précise que *« La Nation et les entités territoriales participeront à la gestion, au financement et à l'administration des services éducatifs dans les limites prévues par la Constitution et la loi ».*

838. De même, l'article 68 exige de respecter la libre association des individus en vue d'établir et de gérer les établissements d'enseignement. Il prévoit également le droit des membres de la communauté éducative de participer à la gestion des institutions éducatives. Il précise que l'enseignement sera délivré de manière éthique et pédagogique, et exige en conséquence que l'État veille au professionnalisme et la dignité des enseignants.

839. Cet article précise en outre que les parents ont le droit de choisir le type d'éducation qu'il souhaite voir dispensée à leurs enfants, et insiste sur la nécessité de respecter la liberté des cultes, ce qui explique pourquoi aucune personne ne doit être contrainte à suivre une l'éducation religieuse.

840. Enfin, une action positive est prévue en faveur des groupes vulnérables : *« les membres de groupes ethniques ont droit à une éducation qui respecte et développe leur identité culturelle. L'éradication de l'analphabétisme et l'éducation des personnes présentant des déficiences physiques ou mentales ou dotées de capacités exceptionnelles sont des obligations particulières de l'État ».*

841. L'article 69 garantit l'autonomie des universités : *« [...] Les universités seront en mesure de s'administrer et de se gouverner en vertu de leurs propres règlements, en conformité avec la loi. La loi doit établir un régime spécial pour les universités d'État. L'État doit renforcer la recherche scientifique dans les universités publiques et privées et offrir des conditions spéciales pour leur développement. L'État doit prévoir des mécanismes financiers qui facilitent l'accès de tous les individus qualifiés à l'enseignement supérieur ».*

842. Pour certains droits qui entretiennent un lien direct avec l'éducation formelle et informelle, tels que ceux relatifs à la culture, l'expression artistique, l'art, et la jouissance

des éléments du patrimoine culturel, les articles 70 à 72[752] comportent les prévisions suivantes : *« Article 70 - L'État a le devoir de promouvoir et d'améliorer l'égal accès de tous les Colombiens à leur culture par la voie de l'éducation continue ainsi que par celle de l'instruction scientifique, technique, artistique et professionnelle à tous les stades du processus de création de l'identité nationale. La culture dans ses divers aspects est la base de la nationalité. L'État reconnaît l'égalité et la dignité de tous ceux qui vivent ensemble dans le pays. L'État doit promouvoir la recherche, la science, le développement et la diffusion des valeurs culturelles de la nation.*

843. *« Article 71 - La liberté de recherche en matière de connaissance et d'expression artistique est reconnue. Les plans de développement économique et social incluent la promotion de la science et de la culture en général. L'État doit créer des incitations pour les individus et les institutions afin de développer et promouvoir la science, la technologie et les autres manifestations de la culture et offrir des avantages spécifiques aux particuliers et institutions engagées dans ces activités.*

844. *«Article 72 - Le patrimoine culturel de la nation est sous la protection de l'État. Le patrimoine archéologique et les autres ressources culturelles qui façonnent l'identité nationale appartiennent à la nation et sont inaliénables ainsi qu'imprescriptibles. La loi établira les mécanismes destinés à rétablir le contrôle de la Nation sur ceux qui sont entre des mains privées, et doit réglementer les droits spéciaux des groupes ethniques installés sur des zones de richesses archéologiques ».*

845. Enfin, en ce qui concerne les libertés des jeunes au sein de la communauté éducative et l'obligation de respecter le droit à l'égalité des chances, l'article 45 dispose en termes généraux: *«L'adolescent à droit à la protection et à un développement intégral. L'État et la société doivent assurer la participation active des jeunes aux organismes publics et privés qui sont responsables de la protection, de l'éducation et des progrès de la jeunesse ».*

846. Les dispositions constitutionnelles décrites ci-dessus ont trouvé une première réalisation à travers les lois que nous étudierons maintenant.

1. Loi n° 115 de 1994[753] **-** Cette loi est également connue sous le nom de « Loi générale de l'éducation ». Son article 4 précise que *«L'État, la société et la famille doivent assurer la qualité de l'éducation et promouvoir l'accès aux services d'éducation publique ; il revient à la nation et aux collectivités territoriales de veiller à sa couverture ».*

847. Cette loi est le résultat de discussions approfondies. On a cherché à y intégrer des éléments compris dans la Constitution, liés à la participation, la paix, les droits de l'homme et la démocratie.

[752] CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA (1991), comentada y actualizada. Artículos 70 a 72,, www.senado.gv.co.
[753] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, Ley 115 de 1994, www.senado.gov.co.

848. Les sujets sur lesquels la loi s'est prononcée sont:

1. La définition des services éducatifs ;
2. Les objectifs de l'éducation;
3. Les responsabilités générales de la communauté éducative, de la famille et de la société ;
4. La structure du service éducatif;
5. Les formes d'attentions à diverses populations ;
6. L'inspection et la surveillance de l'éducation ;
7. Le financement de l'éducation;
8. Les incitations spéciales faites aux écoles pour qu'elles développent leurs cursus ;
9. L'éducation pour le travail et l'emploi ;
10. Les droits des élèves;
11. L'organisation de la réalisation du service public :

- La Préparation du Plan national décennal de développement de l'éducation, en coordination avec les autorités locales ;
- Le développement et la mise en œuvre du projet éducatif institutionnel, qui vise à harmoniser les objectifs et les règlements des écoles vis-à-vis de l'ordre constitutionnel, ainsi qu'à renforcer l'insertion de l'école au sein de la communauté locale ou régionale concernée ;
- La mise en place du gouvernement scolaire, composé du recteur, du conseil d'administration et du conseil académique, en cherchant à impliquer la communauté éducative dans la prise de décision au sein de l'école ;
- La création de l'Office national de l'éducation, adossé au ministère de l'éducation, et des conseils départementaux et municipaux ;
- L'organisation régulière de forums éducatifs municipaux, de districts, provinciaux et nationaux ;
- La compétence de l'État national et des entités territoriales ;
- Les fonctions du ministère de l'Éducation dans la réalisation du service de l'éducation.

2. Loi n° 361 de 1997[754] **-** Cette loi détaille les mécanismes visant à favoriser l'intégration sociale des personnes présentant certaines déficiences : *« Cette loi oblige le gouvernement colombien à travers ses établissements d'enseignement public à assurer aux étudiants handicapés l'accès à l'éducation et la formation dans l'enseignement primaire, secondaire, professionnel et technique, en leur fournissant une formation complète dans le cadre le plus approprié à leur besoins particuliers».*

849. Cette disposition se situe dans le prolongement des dispositions de la loi n°115 de 1994 d'après lesquelles aucune personne ne doit être discriminée en raison de ses handicaps dans l'accès aux services d'éducation, quel que soit le type d'établissement – privé ou public - et quel que soit le niveau de compétence concernés. L'article 11 de la loi n°115

[754] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, Ley 361 de 12997, www.senado.gov.co.

prévoit que le gouvernement doit promouvoir l'intégration des élèves handicapés au sein des classes de droit commun, et pour cela organiser les établissements d'enseignements, d'office ou par voie d'accord ave ceux-ci, de manière à ce qu'ils puissent mettre en place les mécanismes pédagogiques nécessaires sur la base de leurs projets éducatifs respectifs.

3. Loi n° 620 de 2000[755].- Cette loi a précisé les critères d'évaluation en matière d'éducation.

4. Loi n° 1013 de 2006[756].- Ce texte a réalisé des changements majeurs dans le contenu des programmes, pour y inclure des notions relatives à la justice, à la paix, à la démocratie et à la solidarité.

5. Loi n° 1029 de 2006 - Cette loi a inclus dans les programmes un enseignement obligatoire relatif à la Constitution, aux droits de l'homme, aux valeurs et à la protection de l'environnement.

6. Loi n° 1064 de 2007 - Avec cette loi on a créée à l'éducation pour le travail et le développement humain, et on a changé le concept de l'éducation non formelle.

7. Lois pour le financement de l'éducation.- Le cadre juridique du financement de l'éducation, défini sur la base de l'article 357 de la Constitution, a été précisé par la loi n° 715 de 2001 et la loi n° 1176 de 2007. Ces textes ont détaillé le système des transferts aux collectivités locales des ressources destinées aux investissements dans l'éducation, la santé et l'eau potable.

850. Le financement de l'éducation est défini sur la base de la demande d'éducation, et d'un régime qui implique de prendre en considération la population desservie, la distribution de la population urbaine et rurale, l'efficacité administrative et l'équité fiscale. Le développement le plus important de la réglementation, en la matière, est le décret n°2886 de 1994 (modifié par le décret n° 2700 de 2004, puis par le décret n° 3940 de 2007) : celui-ci établit les exigences que doivent remplir les municipalités afin de pouvoir être certifiée en vue d'assurer elle-même la gestion des ressources consacrées à l'éducation ainsi que l'accomplissement des services éducatifs. De plus, le décret n° 2833 de 2004 a autorisé les CONPES à déterminer le pourcentage de la population à desservir et les éléments à prendre en compte pour l'attribution des ressources de la participation du secteur éducatif.

851. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, les principales normes juridiques sont les suivantes :

1. Loi n° 30 de 1993 ou loi de l'éducation supérieure (et ses décrets réglementaires) - Cette loi ainsi que le décret n° 1743 de 1994 ont permis aux associations à but non lucratif

[755] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, Ley 115 de 1994, www.senado.gov.co.

[756] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, Ley 1013 de 2006, www.senado.gov.co.

d'accomplir les services éducatifs de premier cycle, et précisé les obligations des élèves. Le décret n° 709 de 1996 et le décret n° 301 de 2002 ont régularisé le système d'accréditation des universités et défini l'obligation pour elle de former des éducateurs. Le décret n° 272 de 1998 a établi les exigences relatives aux programmes de premier cycle et des autres cycles supérieurs. Le décret n° 2216 de 2006 a redéfini et modifié les institutions académiques et professionnelles d'enseignement technologique, et le décret n° 2390 a créé des incitations pour que les établissements d'enseignement améliorent la qualité de l'éducation qui s'y trouve dispensée. En outre, le décret n° 927 de 1994 a réglementé l'homologation des qualifications dans l'enseignement supérieur.

2. Loi n° 749 de 2002 - Cette loi a organisé le service public de l'enseignement supérieur technique et technologique.

3. Loi n° 1324 de 2009 - Cette loi a établi les examens obligatoires ECAES, pour l'enseignement supérieur.

4. Décrets-lois relatifs à la profession d'enseignants – Le décret-loi n° 2277 de 1979 a prévu l'organisation de concours pour le recrutement des enseignants nationaux ; il a ensuite été modifié par le décret-loi n° 1278 de 2002.

852. En outre, les décrets n° 624 et 1562 de 2001 ont fixé les exigences d'accréditation pour les écoles normales de formation des enseignants, et précisé l'obligation pour l'État de soutenir la formation des enseignants. Le décret n° 2582 de 2003 est ensuite venu établir les paramètres, les règles et les mécanismes d'évaluation des enseignants ; il a été modifié par le décret n°3782 de 2007. Le décret n° 1095 de 2005 a précisé les procédures, les exigences et les effets fiscaux de la promotion des enseignants nationaux ; il a été modifié par le décret n° 241 de 2008. Enfin, le décret n° 4791 de 2008 a réglementé ce qui concerne le Fond de Services d'éducation des établissements publics.

853. Afin de rendre plus flexible la profession d'enseignant, le décret n° 4313 de 2004 a modifié les modes de recrutement au sein des services publics d'éducation en autorisant les autorités locales à y procéder en certains cas par voie de contrat ; le décret n° 1494 de 2005 a pour sa part permis d'engager des procédures de modification de l'affectation des enseignants et du personnel de la gestion administrative, qui actuellement sont financés par le Système général de participations.

5. Les développements réglementaires de la loi d'éducation - En ce qui concerne l'enseignement primaire et secondaire, les développements les plus importants de la réglementation sont les suivants : le décret n° 1860 de 1994 a réglementé le système pédagogique et organisationnel général de l'éducation ainsi que celui des obligations familiales, et il a en outre et notamment précisé les conditions d'intégration des élèves handicapés.

854. Les décrets n° 196 et 804 de 1995 ont mis en place un système particulier d'éducation des enfants issus de groupes ethniques, en portant à cet égard une attention particulière au recrutement des enseignants. Le décret n° 3323 de 2005 est venu adapter le

processus de sélection par concours des professeurs aux particularités des communautés afro-colombiennes et de l'île de San Andrés.

855. Le décret n° 968 de 1995 a établi les exigences minimales pour l'enseignement secondaire. Le décret n° 1719 de 1995 a précisé les règles relatives à l'élaboration du Plan décennal pour l'éducation, élevant par là-même l'éducation au rang de politique publique. Ce décret a souligné que le Plan doit être un guide d'action pour l'éducation : il doit définir les objectifs qui doivent être atteints à terme en matière d'éducation, ainsi que les modes de participation de la société à la définition et l'évolution de ces objectifs.

856. Le décret n° 114 de 1996 a réglementé l'éducation informelle. Le décret n° 907 de 1996 a précisé les conditions de l'inspection et de la supervision des autorités locales en matière d'éducation. Puis les décrets n° 2245 et 2082 de la même année ont établi certaines exigences relatives à l'éducation des élèves dotés de capacités exceptionnelles ou présentant des handicaps. Le décret n° 3011 de cette même année a précisé la réglementation applicable à l'éducation des adultes. Le décret-loi n° 2247 de 1997 est venu développer la réglementation de l'éducation préscolaire.

857. Le décret n° 644 de 2001 a établi diverses incitations destinées à favoriser la poursuite de la scolarité des meilleurs étudiants des promotions successives des écoles intermédiaires. Le décret n° 230 de 2002 a réglementé les conditions de l'inspection et de la surveillance au sein du système éducatif, et a défini les critères d'évaluation des institutions et de la performance scolaire des élèves ainsi que de leur promotion. Il a également établi diverses exigences pour le programme d'études.

858. Après avoir ainsi successivement étudié les évolutions normatives et réglementaires qu'ont connues les deux pays en matière d'éducation, nous étudierons maintenant les similitudes et différences que présentent les deux systèmes juridiques à cet égard.

C. Similitudes et différences des deux ordres juridiques.

859. Tant la Constitution française que celle de la Colombie ont envisagé comme l'un des objectifs de l'État la mise en place et le fonctionnement d'un authentique service public de l'éducation. Dans le cas français, cette consécration est le fait du préambule de la Constitution de 1946, que la Constitution de la Vème République a repris à son compte. L'alinéa 13 de ce préambule précise que *«La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État ».*

860. En Colombie, l'article 67 de la Charte rappelle que l'éducation est une obligation et une responsabilité de l'État, de la société et de la famille. Elle est obligatoire pour les enfants âgés de cinq à quinze ans. Elle comprend une année d'éducation préscolaire et neufs ans d'éducation de base primaire et secondaire. Il est précisé que l'éducation publique est gratuite et que l'État doit exercer sa surveillance et son contrôle sur le système éducatif.

861. Une première différence entre les deux nations peut dès lors être relevée : la Colombie ne garantit pas constitutionnellement l'éducation des adultes, ni d'une manière générale ni également d'une manière plus spécifique (par exemple, l'éducation qui serait dispensée aux détenus en vue de favoriser leur réinsertion sociale ultérieure). Bien qu'il en soit question dans l'article 50 de la loi sur l'éducation, elle ne fait pas l'objet d'une obligation de l'État dont le respect puisse être exigé de ce dernier.

862. En revanche, les deux pays ont consacré constitutionnellement des principes fondamentaux de l'éducation : gratuité, neutralité, caractère obligatoire. Deux différences doivent toutefois être mises en exergue sur le terrain de ces principes. D'une part, le principe de la laïcité[757] a été consacré seulement en France[758]; en Colombie, le caractère séculaire de l'État, en dépit de sa proclamation, ne prévaut pas en matière d'éducation : sauf refus explicite des parents, les enfants reçoivent en Colombie une éducation religieuse tant dans les écoles publiques que dans les écoles privées. D'autre part, si c'est à travers le Code de l'éducation que les principes de la liberté académique et de la neutralité ont été consacrés en France, en Colombie ces principes sont inscrits dans la Constitution Politique.

863. Une autre similitude réside dans le fait que les deux États ont l'obligation de fournir une éducation complète, intégrale, permanente et de qualité. Une différence doit toutefois être notée à cet égard : en France, c'est dans la Constitution qu'a été consacrée l'obligation de l'éducation environnementale, à travers la Charte de l'environnement de 2004 ; en Colombie, c'est la Loi sur l'éducation qui exige qu'un enseignement soit dispensé quant à la protection de l'environnement, l'écologie et la conservation des ressources naturelles.

864. En ce qui concerne le devoir de l'État d'assurer l'enseignement obligatoire, en Colombie la Constitution a établi que l'éducation est obligatoire pour les enfants âgés de cinq à quinze ans et qu'à ce titre elle comprend une année d'enseignement préscolaire et neuf années d'éducation de base (cinq en primaire et quatre en secondaire). Toutefois, la Cour constitutionnelle a établi que l'âge de la scolarité obligatoire doit être étendu jusqu'à 18 ans, conformément aux traités internationaux et en particulier au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. Les enfants sont autorisés à travailler : à partir de 12 ans, à raison de 4 heures maximum par jour ; jusqu'à 6 heures par jour et 36 heures par semaine maximum s'ils sont âgés de 15 ou 16 ans ; les enfants de 17 ans peuvent travailler 8 heures par jour maximum. À cette fin, tous les enfants doivent obtenir le consentement de leurs parents ainsi qu'une autorisation de l'inspecteur du travail[759]. En Colombie, de nombreux enfants se trouvent contraints de travailler en raison de la situation précaire de leurs parents. En France, par contre, le travail est interdit pour les enfants de moins de 16 ans, de sorte que l'enseignement est pleinement obligatoire.

---

[757] J. BAUBÉROT, (2000) *Histoire de la Laïcité en France,* p. 22

[758] PUF N. MERLEY, (2011), *Université et laïcité, Publication de l'Université de Saint Étienne,* 156 p., J-M., MAYEUR, (2006) *La question laïque (XIX XX siecle),* Fayard, p. 22 ; P. BOUTRY, A. ENCREVÉ, (2006), *Vers la liberté religieuse,* Briére, p. 7

[759] Cour constitutionnelle, arrêt C-665 du Novembre 5, 1998, MP Hernando Herrera Vergara et du Conseil de l'Judicatura, Arrêt 88 Juillet 25, 1991, MP Paul J. Corrales Cáceres).

865. En ce qui concerne l'obligation de l'État d'assurer la gratuité de l'enseignement, il est à noter qu'en Colombie cette obligation vaut uniquement pour l'éducation publique des niveaux primaire et secondaire des enfants âgés de moins de 18 ans, et n'a ainsi pas pour conséquence de garantir une couverture gratuite de manière complète ou quasi-complète dans la mesure où cette éducation publique coexiste avec un important secteur privé payant. La situation est différente en France où le Code de l'éducation souligne que le service public de l'éducation constitue la première priorité de l'État, et doit tendre à réaliser l'égalité des chances et permettre un exercice de la citoyenneté toujours amélioré. L''enseignement supérieur entre de plus dans le champ d'application du Code de l'éducation, ce qui exige du gouvernement qu'il mettre en place des stratégies afin d'améliorer progressivement la qualité de l'éducation et de garantir l'accès de tous à tous les niveaux d'un enseignement universitaire gratuit et laïque.

866. En outre, en Colombie l'État doit veiller à ce que l'éducation de base soit fournie à tous mais sans vraiment contraindre les parents à pourvoir à l'éducation de leurs enfants, tandis qu'en France le Code de l'éducation indique clairement que les parents sont tenus de le faire sous peine de sanctions d'ordre social et pénal. La Colombie connaît aujourd'hui un mouvement d'opinion favorable à l'incrimination des abstentions parentales de ce type, en vue de réduire la somme des trois millions d'enfants actuellement non scolarisés, en particulier dans les zones rurales où les parents ont une certaine tendance à utiliser leurs enfants comme main d'œuvre bon marché au sein des exploitations agricoles dont ils ont la responsabilité. La Constitution en Colombie se limite à permettre aux parents de choisir l'éducation qu'ils veulent donner à leurs enfants, mais ils ne sont pas pénalisés s'ils ne les inscrivent pas à l'école.

867. D'autre part, la loi générale sur l'éducation en Colombie précise que le service public de l'éducation accomplit une fonction sociale qui répond aux besoins et aux intérêts des individus, des familles et de la société. C'est pourquoi l'éducation doit être basée sur les principes de la Constitution et les normes qui l'ont établie comme droit fondamental, et conduit à devoir respecter les libertés de l'enseignement, de l'apprentissage, de la recherche et la liberté de choisir le contenu des cours. Il faut toutefois souligner que, contrairement à la France, l'éducation en Colombie n'a pas été proclamée comme étant la première priorité de l'État.

868. En ce qui concerne les mesures spécifiques qui doivent être prises par l'État afin de garantir le droit à l'éducation avec ses quatre éléments: la disponibilité, la permanence, l'adaptabilité et l'acceptabilité, on remarque que des lignes directrices communes ont été données par le Rapporteur pour l'éducation des Nations Unies[760]. Celui-ci a rappelé que l'éducation doit viser à transformer les structures sociales et permettre de redimensionner les pratiques de la vie et de la citoyenneté à travers l'enseignement et l'apprentissage. Dans les deux cas, l'éducation devient un droit dont dépend la réalisation de tous les autres droits de l'homme dans la construction de la connaissance, ce qui constitue une condition de la dignité de la vie.

[760] V. MUÑOZ, La mer dans la brume: la voie de l'éducation aux droits de l'homme. Hybride Lune Publishing, San Jose, 2000, p.7

869. En ce qui concerne la disponibilité de l'éducation[761], le Rapporteur rappelle que chaque enfant doit avoir accès à un système éducatif qui garantit, pour les niveaux d'éducation de base, l'acquisition d'un socle commun et un nombre minimal d'enseignants. En Colombie, ceci est garanti jusqu'à la neuvième année du secondaire. En France, ceci est garanti tout au long de la vie. Ce droit implique aussi que des établissements d'enseignement privés puissent voir le jour et fonctionner, à condition que leurs programmes correspondent aux objectifs de l'éducation relatifs à l'État social, tant en France qu'en Colombie.

870. En ce qui concerne le droit d'accès à l'éducation, en Colombie les enfants ont le droit d'accéder à l'éducation publique de base, gratuite et obligatoire jusqu'à dix-huit ans. Il s'agit d'un droit d'application immédiate. Cependant, dans la pratique trois millions d'enfants demeurent en dehors du système éducatif en raison notamment du manque de places disponibles, même si quelques parents ont assuré l'effectivité du droit en question grâce à la protection de la tutelle. En France, une place est en pratique garantie à tous les enfants dans l'éducation de base ainsi que dans l'éducation supérieure publique.

871. En ce qui concerne le droit à la continuité de la scolarité, le Rapporteur a déclaré que chaque enfant a le droit de demeurer dans le système scolaire jusqu'à 18 ans, sans pouvoir en être exclu pour une raison quelconque. Ce droit n'est pas en pratique garanti en Colombie. La jurisprudence de la Cour constitutionnelle, développée par le biais de la procédure de tutelle, a précisé dans le cas d'un établissement privé que c'est seulement au cours de l'année scolaire que l'étudiant est protégé de l'exclusion, même lorsque ses parents ne paient pas les frais de scolarité et de pension qui leur incombent ; en revanche, l'établissement peut tout à fait, alors, refuser de renouveler l'inscription de l'étudiant en question. En France les établissements d'enseignements du secteur privé sont pour la plupart subventionnés, d'où le faible montant des frais de scolarité et donc des difficultés de paiement moindres.

872. Il est à noter que dans les deux pays comparés, les traités internationaux relatifs aux droits de l'homme ont influencé la définition de contenu de droit à l'éducation[762]. C'est ainsi qu'en France et en Colombie le droit à l'éducation est un droit fondamental à réalisation progressive dont la protection et la satisfaction incombent à l'État, chaque fois en particulier qu'un individu est dépourvu des ressources qui lui auraient permis de mettre en œuvre ce droit par lui-même. De plus, l'éducation en Colombie doit répondre aux objectifs énoncés dans le droit international des droits de l'homme.

873. En ce qui concerne l'éducation maternelle ou préscolaire, il importe de souligner qu'en France celle-ci est publique et gratuite pour les enfants âgés d'au moins trois ans, ce qui favorise la réussite des élèves dans l'éducation de base. En Colombie, la Constitution prévoit seulement une année de préscolaire pour les enfants de 5 ans. Deux années de préscolaire ne peuvent donc en Colombie être financées que par les parents, ce qui n'est

[761] Rapport annuel du Rapporteur spécial des Nations Unies sur l'éducation. Rapport annuel 2001. E / CN 4/2001/52.
[762] Comité des droits économiques, sociaux et culturels. Observation générale 13, paragraphe 46-47.

possible qu'aux plus riches d'entre eux et génère de graves discriminations pour les enfants les plus défavorisés.

874. En ce qui concerne les obligations des États découlant de l'obligation d'assurer la disponibilité de l'éducation, l'État est constitutionnellement responsable de la planification, de l'organisation, de la supervision et du financement du système éducatif national, en vue notamment d'en assurer la disponibilité, et cela inclut une concertation avec les acteurs locaux. Pour sa part, la loi exige que l'État garantisse aux enfants la disponibilité de l'éducation grâce à l'adoption de décrets qui assurent l'accessibilité, la non-discrimination, l'équité et la gratuité de l'éducation publique jusqu'à la neuvième année. L'enseignement dispensé par des institutions privées est reconnu, mais n'ouvrent à celles-ci le droit à aucune subvention étatique.

875. Pour sa part, la Constitution française ne détaille pas les obligations de l'État concernant la disponibilité de l'éducation. Toutefois, l'entrée en vigueur du Code de l'éducation en 2000 a permis de compiler de manière systématique un droit foisonnant et complexe, grâce auquel ont pu être garantis les quatre éléments du droit à l'éducation mentionnés ci-dessus. Il faut souligner la clarté juridique des objectifs de l'éducation qui y sont énoncés, de même que celle des normes répartissant les attributions entre chaque niveau d'administration, les modalités qui permettent d'assurer le maintien des étudiants dans le système éducatif, l'adaptabilité et l'acceptabilité de l'éducation, ce qui a facilité le développement de la politique publique dans ce secteur.

876. Il importe d'insister sur le fait que l'obligation générale de l'État de garantir le droit à l'éducation est explicite dans la Constitution des deux pays, et que ce sont les lois qui précisent le contenu, la portée et les limites de ce droit, même si les lois colombiennes sont moins précises et rigoureuses que les normes du Code de l'éducation français. Dans les deux pays, l'État a l'obligation légale de concevoir une politique publique d'éducation cohérente et intégratrice, ainsi que des plans et des programmes intégraux. Il est également nécessaire de garantir le financement requis pour accomplir la réalisation de ce droit. Ces dimensions sont également abordées par les différentes normes constitutionnelles des deux pays, et par les traités internationaux qui prévoient l'obligation d'agir et de réagir pour les deux États en ces domaines.

877. En ce qui concerne le montant du financement de l'enseignement public, la situation financière et les conditions économiques de chaque pays comparé sont complètement différentes : la France, en raison de sa condition de pays développé, est dotée de ressources suffisantes ; la Colombie, pays dépendant et pauvre, est contrainte de faire avec des ressources faibles. Comme nous l'avons déjà indiqué, la formule de calcul du pourcentage à consacrer à l'éducation est en France détaillée dans les sections du Code de l'éducation relatives aux fonds de dotation, et témoigne de la priorité accordée à la demande d'éducation tant au niveau national qu'aux niveaux décentralisés. En Colombie, la formule utilisée pour déterminer le montant des transferts nationaux aux autorités locales est inscrite à l'article 356 de la Constitution : il s'agit d'une formule régressive, car son application aboutit à réduire progressivement le montant des ressources consacrées chaque année à

l'éducation, autour de 3,6% du PIB actuellement[763] alors qu'en France ce pourcentage atteint 5,6%[764].

878. Il est à noter que le pourcentage minimal de référence concernant le financement de l'éducation, est actuellement fixé par l'UNESCO à 6% du PIB[765]. Pour un pays comme la France, développé et dont les recettes fiscales sont élevées, ce pourcentage représente une somme importante ; c'est le contraire pour la Colombie, car le pays dispose de faibles recettes fiscales et une forte densité de population pauvre. En outre, comparée aux autres pays d'Amérique latine, la Colombie se révèle être l'un des pays qui affecte à l'éducation les ressources les moins importantes : c'est ainsi qu'en Argentine, la Loi sur l'éducation exige en son article 9 que les ressources allouées à l'éducation ne représentent pas un pourcentage inférieur à 6 % du PIB[766] ; la Bolivie et Venezuela, pour leur part, ont récemment augmenté les ressources consacrées à l'éducation, portant celles-ci en 2010 à respectivement 6,3% et 5,4 % du PIB[767].

879. En outre, en Colombie, le financement de l'éducation est mixte : il implique le secteur privé. Diverses formes de crédit ont par ailleurs été mises en place pour les étudiants, financées sur des fonds publics. Cependant, le système éducatif ne comprend pas encore un programme systématique de bourses d'études ou d'allocations familiales afin de permettre la scolarisation de tous les enfants au niveau secondaire : les ressources disponibles à cet effet sont donc allouées de façon inégale, et dépendent en grande partie de la coopération internationale et des donations du secteur privé. En France, par contre, il existe un programme systématique de bourses et d'allocations destiné à permettre aux parents d'assurer la continuité de la scolarité de base de leurs enfants, et même de poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur.

880. En ce qui concerne l'enseignement universitaire, l'autonomie des établissements d'enseignement et la liberté académique sont garanties dans les deux pays. En France, l'éducation universitaire est assurée directement par l'État ; sa gratuité est presque complète, les droits d'inscription s'avérant très faibles. En Colombie, l'État concentre son effort sur l'éducation de base, jusqu'à la neuvième année. Le système universitaire public est insuffisamment développé pour répondre aux besoins et attentes de toutes les personnes concernées, et les droits d'inscription y sont élevés. L'État encourage par ailleurs le

[763]Ministère de l'Education, Rapport d'activités 2010. Récupérée le 20 Janvier 2012, en www.mineducacion.gov.co.

[764] Ministère de l'éducation nationale, enseignement supérieur et la recherche, consulté le 1er Septembre 2010, http://www.education.gouv.fr/pid24/les-niveaux-d-enseignement.html.

[765] UNESCO, /(2004), *Acceso, inversión pública y equidad en la educación y cuidado de la primera infancia: el nexo entre los nuevos países más densamente poblados.* Nota de Unesco sobre políticas de la primera infancia. www.unes.doc.unesco.org/images/

[766]Constitution de l'Argentine, l'article 9.

[767] Indicateurs mondiaux de la Banque, (2012), www.bancomundial.org accessible,

développement du système universitaire privé, de sorte que coexistent des universités publiques et privées en concurrence les unes vis-à-vis des autres. Les universités privées sont généralement des fondations sans but lucratif, pour la plupart créées et gérées par des ordres religieux et accessibles uniquement aux étudiants pourvus de ressources financières substantielles.

881. Par contre, en France, le financement public de l'éducation universitaire est une obligation de l'État ; cela correspond à la vision de l'éducation comme répondant à un droit qui garantit l'égalité des chances, et non comme étant une activité commerciale.

882. En ce qui concerne la gratuité de l'éducation, le subventionnement public de l'enseignement privé est obligatoire, dès lors notamment que les établissements d'enseignement ont conclu des contrats avec l'État, ce qui garantit la réalisation du droit à l'éducation. De plus, l'État doit veiller à ce que l'éducation dispensée au sein de ces établissements soit d'une qualité équivalente à celle dispensée dans le secteur public, sur la base des résultats obtenus par leurs élèves lors des épreuves nécessaires à l'obtention des diplômes tels que le brevet des collèges et le baccalauréat. En outre, un système d'allocations familiales performant permet aux familles pauvres d'assurer la continuité de la scolarité de leurs enfants, en surmontant les obstacles financiers auxquels celles-ci sont confrontées.

883. En Colombie, au contraire, le secteur privé ne reçoit généralement aucune subvention gouvernementale, sauf lorsqu'une collectivité territoriale signe un accord avec un établissement privé en vue de permettre à certains élèves issus d'établissements publics d'y poursuivre leur scolarité, auquel cas les frais de scolarité doivent être pris en charge par l'autorité locale[768]. Le cas des établissements privés subventionnés demeure donc exceptionnel. Par ailleurs, en Colombie le diplôme d'études secondaires est décerné par chaque établissement d'enseignement, public ou privé, ce qui ne permet pas à l'État d'exercer un contrôle strict quant aux compétences réellement acquises par les élèves. Cependant, un examen national appelé ICFES peut être passé par les élèves en fin de secondaire, son obtention constituant une condition *sine qua non* pour pouvoir s'inscrire à l'Université ; les universités publiques procèdent cependant à un « deuxième tour » d'admission de manière à ne retenir que les meilleurs étudiants, les demandes d'inscription étant toujours en nombre plus important que celui des places disponibles[769].

884. D'autre part, en Colombie l'enseignement dispensé par le secteur privé aux niveaux primaire et secondaire s'avère être de meilleure qualité que celui dispensé par le secteur public[770]. Cette situation ne favorise guère l'égalité des chances : en effet, les places disponibles au sein des universités publiques sont en pratique obtenues par les étudiants

---

[768] SECRETARÍA DISTRITAL DE BOGOTÁ, (2011), *Informe sobre convenios suscritos con colegios privados en Bogotá, perspectiva.* www.sedbogota.edu.co, P. 14

[769] UNIVERSIDAD NACIONAL, (2012), *Admisión de estudiantes 1-2013, guía del examen de admisión.* www.admisiones.unal.edu.co,

[770] INSTITUTO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES (2001), Resultados del ICFES, Calendario A y Calendario B. www.icfes.gov.co

dont les parents ont des revenus élevés, les jeunes issus des familles défavorisés ne parvenant donc pas à se faire admettre alors même qu'ils devraient être prioritaires dans le secteur public.

885. En Colombie, la privatisation de l'éducation publique de base et supérieure est encouragée par la Constitution elle-même, l'État étant obligé de protéger la liberté des personnes privées à cet égard. Cela produit en pratique une concurrence malsaine entre les établissements d'enseignement : les institutions les plus réputées privilégient une sélection des étudiants sur la base de critères économiques, c'est-à-dire produisent des mécanismes de discrimination dans leur accès qui incitent d'autant plus à développer la privatisation de l'éducation. En outre, comme nous l'avons déjà indiqué, le système éducatif colombien ne comporte pas un système intégral de bourses d'études : la décision d'octroi de celles qui peuvent exister est donc discriminatoire, d'autant plus que le mode très décentralisé de gestion de ces bourses permet que leurs bénéficiaires soient des étudiants de l'enseignement privé, et non pas les plus défavorisés.

886. De l'ensemble de nos constatations, il résulte que la Colombie a un besoin urgent de faire progresser sa législation, mais aussi de compiler toutes les normes actuellement en vigueur en matière d'éducation. Celles-ci doivent être réunies au sein d'un Code de l'éducation semblable à celui de la France, de manière à faciliter l'élaboration et le suivi de la politique publique en matière d'éducation[771]. D'autre part, une loi devrait être adoptée en Colombie pour garantir progressivement une éducation gratuite, à tous les niveaux, pour tous les enfants de toutes les régions du pays. À cet égard, nous suggérons au Congrès de la République d'y retenir une formule de financement de l'éducation qui soit progressive et permette de faire des projections de manière à assurer l'intégration sociale et la gratuité de l'éducation à tous les niveaux, et à « absorber » les 3 millions d'enfants qui demeurent encore hors du système scolaire. De plus, la loi doit obliger le gouvernement à établir un système de bourses et de subventions réservées aux familles les plus pauvres, réaliste compte tenu des possibilités budgétaires du pays mais suffisant pour garantir la continuité de la scolarité des enfants et ainsi respecter les obligations notamment énoncées à l'article 2 de PIDESC[772].

887. Cependant, nous n'ignorons pas que la Colombie est un pays dépendant, dans lequel la pauvreté et l'exclusion sociale sont alarmantes. La réalisation progressive de quelques droits sociaux s'avère donc difficile pour l'État, qui n'a jamais de ressources suffisantes pour satisfaire aux besoins essentiels de toute la population. Si le gouvernement actuel a conçu certains plans de soutien et de solidarité aux familles vulnérables[773], qui dans certains cas ont bénéficié à des familles rurales qui ont alors pu assurer la scolarisation de leurs enfants, force est de reconnaitre que ces programmes ne constituent pas une véritable

[771] C. CERDA GUZMAN, (2011), *Codification et constitutionnalisation,* LGDJ, Collection de Thèses. Paris, p. 17

[772] PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS SOCIALES, ECONÓMICOS Y CULTURALES, articulo 2, www.onu.org

[773] Bureau du président, les familles dans le Programme d'action. Consulté www.accionsocial.gov.co. Dernier accès 20 Janvier 2012.

politique de l'État dans la mesure où ils demeurent soumis à la discrétion du gouvernement du moment. Afin d'éviter la « manipulation » des allocations sur la base de critères essentiellement politiques, celles-ci doivent être non seulement prévues par la loi mais encore rendues systématiques, à l'exemple de ce que prévoit le Code de l'éducation français.

888. En ce qui concerne la réalisation du droit à l'éducation dans le cadre de l'exercice d'autres droits de l'homme en Colombie, nous constatons que la Constitution exige en son article 13 l'égalité devant la loi et l'obligation de l'État de promouvoir les conditions d'une égalité réelle, qui exigent de lui qu'il prenne des mesures spécifiques et efficaces relatives au statut des groupes marginalisés et discriminés et protège les personnes dont le statut économique, physique ou mental les placent dans des situations vulnérables (notamment en sanctionnant ouvertement les mauvais traitements perpétrés contre eux).

889. En France, le caractère constitutionnel du droit à l'égalité constitue certes une garantie importante, mais elle est loin d'être la seule dans la mesure où l'État doit veiller à l'égalité des chances en matière d'éducation. En 2004, la France a fait entrer en vigueur un socle commun de connaissances et compétences – élément du Code de l'éducation, à titre d'annexe réglementaire – dont il résulte que l'enseignement dispensé doit être le même pour tous : c'est pour cela que doivent être enseignées, à tous les niveaux et divers types d'enseignement, les connaissances minimales que comporte le socle commun ; cela contribue donc à l'élimination de toutes les formes de discrimination au sein des établissements d'éducation. En Colombie, si l'État est obligé de promouvoir l'intégration effective des groupes vulnérables, la norme constitutionnelle n'est pas explicite en ce qui concerne l'obligation pour le gouvernement de garantir l'égalité des chances dans l'éducation. En France, le Code de l'éducation l'exige sans ambages : *« assurer l'égalité des chances ».*

890. En ce qui concerne la participation citoyenne dans le secteur de l'éducation, la Colombie a effectué certains progrès à travers sa législation, qui a institué la communauté éducative et défini son rôle dans les projets éducatifs ; ceci peut contribuer à atténuer les inégalités au sein de l'école. Dans le même sens, la prise en charge des personnes ou des secteurs particulièrement vulnérables ont été institués et, comme en France, un enseignement bilingue a été mis en place à destination des enfants issus de populations particulières.

891. De plus, la Colombie envisage de reconnaître le droit de l'individu d'apprendre la langue de sa communauté de naissance, de connaître sa propre culture ainsi que la pratique d'une religion quelconque. La Colombie se préoccupe également de la reconnaissance et de l'intégration des ethnies, ainsi que cela est perceptible à travers sa Constitution lorsque celle-ci reconnaît le multiculturalisme. Le Code de l'éducation français, partage ces préoccupations en définissant un cadre juridique pour l'enseignement des langues régionales, celles-ci étant conçues comme des éléments du patrimoine culturel du pays.

892. En ce qui concerne l'acceptabilité ou la qualité de l'éducation, la loi colombienne sur l'éducation explique[774] que l'éducation, à tous les niveaux, doit viser à garantir aux enfants la possibilité d'accéder à un ensemble commun de connaissances qui leur permette de participer pleinement et en fonction de leur âge à la vie familiale, scolaire et communautaire ainsi que d'exercer leur citoyenneté, et ce en développant la capacité de chacun à comprendre les diverses manifestations de la culture.

893. En France, l'article L 111-1 du Code de l'éducation[775] précise que l'éducation est la première priorité nationale et que le service public de l'éducation est conçu et organisé selon les besoins des élèves : l'égalité des chances y trouve évidemment un contexte des plus favorables à l'éducation. En ce qui concerne la transmission de la connaissance, la première mission de l'école est définie comme étant de transmettre les valeurs de la République et de veiller à l'apprentissage de la langue française. Le droit à l'éducation constitue donc une garantie pour le développement de la personnalité, pour élever le niveau de formation initiale et continue, pour suivre une vie sociale et professionnelle réussite et pour exercer la citoyenneté. C'est pour garantir le droit à l'égalité des chances que l'État doit allouer une aide aux étudiants en fonction de leurs ressources et de leurs mérites, en tenant compte des différentes situations économiques et sociales. C'est aux inspecteurs du ministère de l'Éducation qu'il revient d'assurer la qualité de l'éducation.

894. Le socle commun vise en France à garantir que tous les élèves, indépendamment de leurs conditions, atteignent les objectifs globaux de l'éducation et aient des chances égales de recevoir une éducation de qualité. Dans ce cadre, une attention particulière est évidemment portée aux personnes ou aux groupes qui ont besoin d'un soutien particulier.

895. En outre, le ministère doit concevoir et mettre en œuvre une évaluation de la performance des établissements d'éducation, et en particulier du travail effectué par les responsables de la gestion du système éducatif et de la transmission des connaissances. Cette évaluation doit être menée au regard des normes de qualité et d'efficience adoptées au sein de chaque établissement, mais aussi des indicateurs définis à cet effet par le ministère (articles L 241-1 et suivants du Code de l'éducation)[776]. Cette évaluation vise à renforcer les capacités institutionnelles et d'auto-évaluation des établissements d'éducation, ainsi qu'à permettre à ceux-ci de concevoir des plans leur permettant d'améliorer continuellement la qualité de l'éducation qu'ils offrent.

896. En ce qui concerne l'adaptabilité du service public de l'éducation, il importe de souligner que le Code de l'éducation français donne les bases d'une éducation qui permettra de renforcer l'unité nationale. La Colombie exige également que l'éducation contribue à la consolidation de l'unité nationale - ainsi qu'au respect des traditions régionales et locales – et c'est à ce titre que l'intégration sociale des personnes handicapées est recherchée. Le Code de l'éducation français exige que les autorités prennent les mesures nécessaires pour

[774] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, normatividad vigente, www.mineducacion.gov.co

[775] CODE DE L'ÉDUCATION (2000), article 111-1, commenté, Dalloz 2012,

[776] CODE DE L'ÉDUCATION (2000), article L 241-1, commenté, Dalloz 2012.

leur permettre de terminer leur parcours scolaire, d'accéder à la connaissance technologique, à l'art et à la culture, mais aussi pour assurer une prise en charge optimale des besoins spéciaux de ces groupes vulnérables en termes de transport, de ressources techniques et de matériaux didactiques, d'accessibilité des bâtiments scolaires, *etc*.

897. En Colombie, les autorités publiques ont l'obligation légale et jurisprudentielle de déployer des actions similaires à celles prescrites en France, mais la pratique montre que le gouvernement ne parvient pas à couvrir, en raison du manque de ressources, les besoins minimaux des personnes handicapées. Que l'État fasse des actions à la mesure de ses possibilités, cela y est globalement accepté : c'est pourquoi, si les besoins minimaux des personnes handicapés peuvent être couverts dans les grandes villes, les municipalités ayant plus de ressources à consacrer aux programmes d'intégration sociale[777], c'est loin d'être le cas pour les enfants qui habitent dans les zones rurales ou mal desservies du pays.

898. L'organisation des systèmes éducatifs dans les deux pays est détaillée dans la loi, qui donne généralement suite aux recommandations émanant à cet égard des organismes supranationaux. C'est ainsi que le Code de l'éducation français consacre des chapitres complets à la vie scolaire, au cursus académique à suivre dans chaque niveau scolaire, aux plans et programmes d'établissement, aux droits et devoirs des étudiants, à l'organisation du temps et du trajet scolaires, au soutien scolaire, à la santé scolaire, aux activités sportives, périscolaires et culturelles. En Colombie la loi générale sur l'éducation a également prévu et détaillé les thèmes prioritaires pour chaque niveau d'enseignement, l'obligation de mettre en place une approche participative des projets éducatifs institutionnels (articles 72 et suivants), les éléments minimaux du cursus scolaire, la fixation des calendriers et horaires scolaires, les droits et les devoirs des élèves ainsi que les droits attachés à la profession d'enseignant, *etc*.

899. En France, l'enseignement obligatoire comprend l'éducation maternelle, primaire et secondaire (collège et lycée). L'enseignement maternel est fourni aux enfants âgés de trois ans au moins, ce qui permet aux enseignants d'identifier et de résoudre les difficultés rapidement, et de préparer les petits enfants à leur futur parcours scolaire[778]. L'enseignement universitaire n'est pas obligatoire, mais il est presque gratuit. En Colombie, l'enseignement obligatoire comprend seulement l'éducation primaire et secondaire jusqu'à la neuvième année. Le niveau préscolaire, la classe terminale de l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire, en revanche, ne sont pas obligatoires.

900. En ce qui concerne la journée d'école[779], celle-ci a été assouplie en France de sorte qu'il est maintenant possible d'équilibrer les cours[780]. En Colombie, les horaires sont

[777] ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, SECRETARÍA DE LA INTEGRACIÓN SOCIAL, (2012), Plan de Integración Social, Programa para el acceso a la educación de niños discapacitados. www.sdis.gov.co

[778] COUR DES COMPTES, (2010), *Les résultats et les couts de l'enseignement scolaire, L'éducation scolaire face á l'objectif de la réussite de tous les élèves.* P 7-10. www.ccomptes.fr.

[779] Y. TQUITOU, P. BERRGUE, (2010), *Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant.* Académie Nationale de médecine, Tome 194, No 1, p. 107-122.

également flexibles de manière à pouvoir être adaptés aux conditions économiques et climatiques de la région et à leurs traditions éducatives ; en tout état de cause, l'enseignement doit être dispensé sur au moins 40 semaines, ainsi que sur un nombre d'heures minimales de classe par an.

901. Les divers types d'éducation en France doivent répondre aux critères normalisés de l'Union européenne, de sorte qu'existent des offres académiques, professionnelles, techniques, technologiques ainsi que des programmes pour les adultes et les détenus. En Colombie, seules des offres de type académique et technique sont obligatoires, les autres étant facultatives. Bien que des programmes pour les adultes aient été mis en place, ils ne sont ni obligatoires ni gratuits. En ce qui concerne les programmes destinés aux détenus, l'éducation en prison n'est ni obligatoire ni garantie à tous, alors même le fait d'avoir une formation constitue une cause de réduction des peines prononcées contre eux ; en pratique, l'offre éducative est déficiente au sein de beaucoup de prisons du pays.

902. Après avoir mis en évidence les similitudes et les différences des systèmes normatifs français et colombien, nous procéderons maintenant à une analyse des développements jurisprudentiels des Hautes Cours.

[780] H. MONTAGNER, (2009), *Présentation sommaire de propositions sur l'aménagement du temps scolaire á l'école primaire á partir des données de la chronobiologie et de la chrono psychologie*. Académie de Médecine. Paris, 320 p.

Section 2
Le développement jurisprudentiel du droit à l'éducation

903. Nous analyserons ici les principaux arrêts délivrés par les diverses juridictions de France et de Colombie concernant la portée, le contenu et la protection du droit à l'éducation, avant d'en faire une analyse comparative.

A. Les développements jurisprudentiels du droit à l'éducation en France

904. Dans ce pays, le contrôle juridictionnel de la portée, de la protection et de la réalisation du droit à l'éducation est régulé par les trois plus importantes juridictions que sont le Conseil constitutionnel, le Conseil d'État et la Cour de cassation.

a) L'interprétation du droit à l'éducation et le contrôle de son respect par le Conseil constitutionnel.

905. En France, le Conseil constitutionnel a notamment pour fonction de contrôler la conformité des lois votées par le Parlement ainsi que de certains projets de traités ou accords internationaux au regard de l'ensemble des normes constitutionnelles, issues tant du texte de la Constitution du 4 octobre 1958 que de la Déclaration de 1789, du préambule de la Constitution de1946 que de la Charte de l'environnement de 2004[781].

906. Nous allons maintenant présenter une vue d'ensemble de la jurisprudence constitutionnelle relative au droit à l'éducation, à partir d'une étude des principales décisions rendues en la matière au cours de la décennie de 2000-2010. Toutes les décisions énumérées ici ont été consultées à partir du site du Conseil constitutionnel français[782].

1. Décision n° 2010-20/21 QPC du 6 août 2010 [Loi Université], à propos des procédures de recrutement des enseignants-chercheurs et du statut de l'enseignement supérieur[783]

907. Saisi par le Conseil d'État et statuant sur le fondement de l'article 61-1 de la Constitution, le Conseil constitutionnel estime que les articles L 712-2, L 712-5 et L 952-6-1 du Code de l'éducation sont conformes à la Constitution. Le Conseil constitutionnel formule seulement une réserve d'interprétation, destinée à limiter le pouvoir des Présidents d'Université d'opposer leur « veto » au recrutement d'un enseignant-chercheur, en interdisant que celui-ci en fasse usage pour « des motifs étrangers à l'administration de l'Université » et portant notamment sur « la qualification scientifique des candidats retenus

[781] F. MÉLIN-SOUCRAMANIEN, *Droit constitutionnel,* 28e édition, chapitre 22, Dalloz, pages 415 ss

[782] Conseil Constitutionnel français, en www.conseil-constitutionnel.fr,

[783] Conseil constitutionnel, décision 2010-20/21 du 6 août 2010, Journal Officiel p 14615

à l'issue de la procédure de sélection ». Le processus de sélection en lui-même a été jugé conforme aux principes constitutionnels d'égalité des candidats, car tous se trouvent soumis aux mêmes règles, et d'indépendance des enseignants-chercheurs dans la mesure où le processus en question garantit l'association « des professeurs et maîtres de conférences au choix de leurs pairs ».

908. Cette décision est importante du point de vue des libertés universitaires conçues comme un élément du droit à l'éducation, parce qu'elle clarifie les libertés et responsabilités des universités sur la procédure de recrutement des enseignants-chercheurs et leur statut, ainsi que l'autonomie des universités.

2. Décision n° 2009-592 DC du 19 novembre 2009, Loi relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie[784] Le Conseil constitutionnel statue ici sur la base de l'article 61, alinéa 2 de la Constitution, après avoir été requis par 60 sénateurs d'examiner l'article 53 de la loi alors en instance de promulgation. Le texte a été considéré comme conforme à la Constitution.

909. Le Conseil constitutionnel a examiné la constitutionnalité d'une disposition transférant au « Pôle-emploi » les personnels employés jusque-là par l'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes. Cette disposition a été déclarée conforme à la Constitution dans la mesure où le législateur avait défini d'une manière suffisamment précise le régime juridique du transfert des contrats de travail, et avait en conséquence exercé d'une manière suffisamment approfondie une compétence que l'article 34 de la Constitution ne confie qu'à lui : l'argument de l'incompétence négative, soulevé par les requérants, ne pouvait ainsi prospérer.

.

910. D'autre part, il est considéré que l'Association constitue tout simplement un prestataire de services de formation professionnelle placé sous l'autorité du Gouvernement, lequel disposait dès lors du pouvoir de modifier les situations contractuelles des salariés de l'Association à condition de poursuivre un motif d'intérêt général et d'agir dans les limites du raisonnable. Contrairement à ce que soutenaient les requérants, ces deux conditions ont été jugées satisfaites par le Conseil constitutionnel, qui a en particulier souligné que la réforme s'avérait nécessaire au regard des règles du droit de la concurrence.

911. Cette décision est intéressante car, en filigrane, elle témoigne de la réalisation du droit au travail inscrit dans le Préambule de 1946 et du droit à la formation professionnelle continue ou permanente, en montrant comment les autorités publiques accomplissent les obligations qui sont les leurs vis-à-vis des citoyens au chômage, notamment pour assurer la formation continue et le recyclage des travailleurs

[784] Conseil constitutionnel, DC 2009-592 du 19 novembre 2009, Journal officiel 25 novembre 2009, p 20223.

3. Décision n° 2009-591 DC du 22 octobre 2009, Loi tendant à garantir la parité de financement entre les écoles élémentaires publiques et privées sous contrat d'association lorsqu'elles accueillent des élèves scolarisés hors de leur commune de résidence[785]. Le Conseil statue sur la base de l'article 61, alinéa 2 de la Constitution.

912. La décision déclare que cette loi est constitutionnelle, aussi bien au regard du principe de laïcité, de principe de libre administration des collectivités territoriales que du principe d'égalité devant les charges publiques.

913. La décision est importante car elle clarifie les règles applicables au financement des classes élémentaires et permet ainsi de renforcer les garanties de l'accès des enfants à l'éducation.

4. Décision n° 2008-569 DC du 7 août 2008, Loi instituant un droit d'accueil pour les élèves des écoles maternelles et élémentaires pendant le temps scolaire[786].

914. Cette décision a également été prise sur le fondement de l'article 61, alinéa 2 de la Constitution. Le Conseil constitutionnel a estimé que ce droit d'accueil pendant toute la période du temps scolaire est conforme à la Constitution et que si le droit de grève des enseignants constitue pour eux un droit fondamental, leurs syndicats doivent préalablement porter à la connaissance de l'administration les actions qu'ils envisagent de mener sur ce fondement, afin de permettre à cette dernière d'organiser le nouveau service public d'accueil des enfants qui ne pourront pas recevoir d'enseignement de ce fait. Le Conseil constitutionnel précise que ce service public, distinct du service public de l'éducation, concourt néanmoins à la continuité de ce dernier en permettant aux enseignants non grévistes de ne pas être perturbés par la nécessité d'accueillir en leurs classes les élèves de leurs collègues grévistes.

5. Décision n° 2005-530 DC, Loi de finances pour 2006[787]. Le Conseil constitutionnel s'est ici prononcé dans les conditions prévues à l'article 61, alinéa 2 de la Constitution.

915. Dans cette décision, le Conseil s'appuie sur l'article 5 de la loi organique du 1er août 2001 relative aux lois de finances, qui prévoit que les charges budgétaires de l'État doivent être regroupés par titres, dont l'un est consacré aux dépenses de personnel, celles-ci comprenant les rémunérations d'activité, les cotisations et contributions sociales, les prestations sociales et allocations diverses. La loi de finances contrôlée par le Conseil constitutionnel procédait à une transformation du statut des personnels de l'éducation nationale intervenant auprès d'organismes extérieurs à l'État, notamment dans le secteur associatif : jusque-là considérés en situation de « mise en disposition », ces derniers devaient désormais être considérés en situation de « détachement ». Le Conseil

[785] Conseil Constitutionnel, DC 2009-591 du 22 octobre 2009, Journal officiel, p. 18307

[786] Conseil Constitutionnel, DC 2008-569 du 21 aout 2008, Journal officiel p. 13089.

[787] Conseil Constitutionnel, DC 2005-530 du 19 décembre 2005, Journal officiel du 31 décembre 2005, p. 20705

constitutionnel précise que cette mesure, couplée au subventionnement étatique des organismes concernés à raison des montants des rémunérations des personnels détachés qu'ils prendront en charge, est destinée à mieux identifier les employeurs véritables et la réalité de l'aide que leur apporte l'État, n'est évidemment pas contraire au principe de sincérité budgétaire.

916. C'est pourquoi le Conseil constitutionnel valide l'article 67 de la loi de finances qui lui était déférée, qui définissait, en conséquence du changement analysé ci-dessus, le budget pour la mission appelée « l'enseignement scolaire », avec un plafond d'autorisation des emplois du ministère de l'éducation nationale et de la recherche

917. Dans la même décision, le Conseil constitutionnel s'est également penché sur l'article 148 de la loi de finances qui visait à modifier l'article L 822-1 du code de l'éducation, pour prévoir que les biens affectés au logement des étudiants et qui appartiennent à un établissement public peuvent être transférées aux communes ou aux établissements publics de coopération intercommunale qui s'engagent à les rénover ou à les réhabiliter. Le Conseil constitutionnel considère que, cette disposition, étrangère au domaine des lois de finances, est pour cela contraire à la Constitution.

918. La décision est importante pour la réalisation du droit à l'éducation, dans la mesure où elle témoigne de la volonté étatique de transférer aux organismes extérieurs les ressources nécessaires pour que ceux-ci accomplissent celles de leurs missions qui relèvent du service public de l'éducation.

7. Décision n° 2006-540 DC du 27 juillet 2006, Loi relative aux droits d'auteur et aux droits voisins dans la société de l'information[788]. Le Conseil a examiné l'article L 331-8 du Code de la propriété intellectuelle, qui institue notamment une exception à la limitation du nombre de copies au bénéfice des activités d'enseignement et de recherche, des bibliothèques et des personnes ayant un handicap, et a précisé les conditions dans lesquelles l'Autorité de régulation doit fixer le nombre minimal de copies autorisées à ce titre.

919. Pour ce faire, le Conseil constitutionnel a développé une réserve d'interprétation destinée à garantir le respect de la compétence du législateur (article 34 de la Constitution), ainsi que de l'exigence d'intelligibilité de la loi.

8. Décision n° 2005-512 DC, Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école[789]. Le Conseil a ici encore statué sur la base de l'article 61, alinéa 2 de la Constitution, après avoir été saisi par 60 sénateurs.

920. Dans cette décision, le Conseil constitutionnel a déclaré conforme à la Constitution la procédure d'adoption de l'article 9 qui a établi le socle commun de la scolarité

[788]Conseil Constitutionnel, DC 2006-540 du 27 juillet 2006, Journal officiel du 3 aout 2006, p. 11541, Recueil, p. 88

[789] Cour Constitutionnelle, DC 2005-512 du 29 mars 2005, Journal officiel du 24 avril 2005, p. 7173, Recueil, p. 72

obligatoire. Il a estimé que la procédure suivie n'avait pas bafoué le principe de sincérité des débats.

921. En outre, il a examiné l'article 12 de la loi d'orientation, qui a été déclaré inconstitutionnelle. Cet article prévoyait que « Les orientations et les objectifs de la politique nationale en faveur de l'éducation ainsi que les moyens programmés figurant dans le rapport annexé à la présente loi sont approuvés ». Le Conseil constitutionnel a jugé que cette procédure était contraire à la Constitution dès lors que le rapport en question constitue une « loi de programme», la procédure relative à cette catégorie de loi – et notamment la saisine préalable du Conseil économique et social, qui est une formalité substantielle - aurait dû être respectée, ce qui n'avait pas été le cas en l'espèce et a déterminé la censure du Conseil constitutionnel.

922. Le deuxième alinéa de l'article 7 de la loi en question a également été déclarée contraire à la Constitution, compte tenu du fait qu'il ne respectait pas une exigence issue de l'article 6 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 et d'après laquelle « la loi a pour vocation d'énoncer des règles et doit par suite être revêtue d'une portée normative ». La disposition censurée était rédigée de la manière suivante : " L'objectif de l'école est la réussite de tous les élèves. - Compte tenu de la diversité des élèves, l'école doit reconnaître et promouvoir toutes les formes d'intelligence pour leur permettre de valoriser leurs talents. - La formation scolaire, sous l'autorité des enseignants et avec l'appui des parents, permet à chaque élève de réaliser le travail et les efforts nécessaires à la mise en valeur et au développement de ses aptitudes, aussi bien intellectuelles que manuelles, artistiques et sportives. Elle contribue à la préparation de son parcours personnel et professionnel ".

923. En troisième lieu, le Conseil constitutionnel a examiné les articles 27 et le 31 de la loi en question, qui prévoient notamment que dans les écoles et collèges, des aménagements appropriés ou des actions particulières sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces, manifestant des aptitudes particulières, ou non francophones et nouvellement arrivés en France. Le Conseil constitutionnel considère que ces éléments, pour très générale que soit leur rédaction, n'en posent pas moins une obligation de moyens et non de résultats compte tenu des précisions tirées des travaux préparatoires de la loi. Le principe de clarté de la loi n'a donc pas été méconnu par les dispositions en question.

924. En outre, le Conseil a analysé l'article 29 de la loi d'orientation qui exige de prendre en considération des « conditions d'équité » en vue de la délivrance d'un diplôme national. Considérant que les termes de la loi étaient très généraux, le Conseil constitutionnel en a précisé l'interprétation : la référence à ces « conditions » doit s'entendre comme prévoyant l'utilisation de mécanismes d'harmonisation entre établissements d'enseignement.

925. Enfin, le Conseil constitutionnel a déclaré conforme à la Constitution les articles 19, 22, 33 et 34 qui se rapportent à l'enseignement des langues vivantes, au projet d'école, aux écoles de métiers, entre autres. Il déclare toutefois qu'il s'agit là d'éléments de la loi qui, s'ils ne violent pas la Constitution, relèvent du domaine réglementaire et pourront donc par la suite être modifiés par le seul Gouvernement.

9. Décision n° 2004-503 DC du 12 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales[790]. Le Conseil constitutionnel a ici statué sur le fondement de l'article 61, alinéa 2 de la Constitution.

926. Cette décision, à plusieurs égards, traite du transfert de compétences et la portée des pouvoirs décentralisés en matière d'éducation. Nous nous intéressons ici surtout à la validation, par le Conseil constitutionnel, de la possibilité donnée par la loi à plusieurs communes agissant de concert, ou à un établissement public de coopération intercommunale, de créer de nouvelles écoles à ressort intercommunal : aucune norme constitutionnelle ne s'y opposait d'après le Conseil constitutionnel

927. Par ailleurs, le Conseil constitutionnel a censuré l'article qui visait à différer, dans les départements et des régions d'autre mer, l'entrée en vigueur d'une disposition législative transférant aux départements et régions les compétences d'accueil, de restauration, d'hébergement, d'entretien général et technique des bâtiments dans les collèges et lycées dont ils ont la charge, ainsi que de recrutement et de gestion des personnels techniciens, ouvriers et de service de ces établissements. Il a estimé que cette disposition introduisait une différence de traitement injustifiée au bénéfice des seuls départements et régions d'outre-mer, et donc méconnaissait le principe d'égalité

10. Décision n° 2003-471 DC du 24 avril 2003, Loi relative aux assistants d'éducation[791]. Le Conseil constitutionnel a statué ici aussi sur la base de l'article 61, alinéa 2 de la Constitution, après avoir été saisi par 60 députés.

928. Dans cette décision, le Conseil constitutionnel a estimé que les nouvelles dispositions du Code de l'éducation prévoyant le recrutement des assistants d'éducation par les établissements d'enseignement eux-mêmes étaient en elles-mêmes conformes à l'exigence d'« égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture » prévue par l'alinéa 13 du préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 », en tant qu'elle implique notamment l'absence de toute rupture d'égalité entre les établissements d'enseignement public. Afin d'éviter que de telles ruptures d'égalité surviennent lors de l'application des dispositions législatives en question, le Conseil constitutionnel en a précisé l'interprétation dans sa décision, en soulignant qu'« il appartiendra toutefois aux autorités administratives compétentes de répartir les crédits relatifs aux assistants d'éducation entre les établissements d'enseignement public selon des critères objectifs et rationnels liés aux besoins des établissements ». Le Conseil constitutionnel a également rappelé que les chefs d'établissements doivent fonder leurs décisions de sélection des assistants d'éducation sur la base d'une évaluation de la capacité des candidats à satisfaire aux besoins de l'établissement : ce n'est que si deux candidats présentent des « aptitudes égales » à cet égard que l'établissement d'enseignement pourra retenir celui qui par ailleurs est un étudiant boursier.

[790] Conseil Constitutionnel, DC 2004-503, 12 août 2004, Journal officiel du 17 août 2004.

[791] Conseil Constitutionnel, DC 2003-471 du 24 avril 2003, Journal officiel du 2 mai 2003, p. 7641, Recueil, p. 364

11. Décision n° 2001-450 DC du 11 juillet 2001, Loi portant diverses dispositions d'ordre social, éducatif et culturel[792]. Statuant sur la base de l'article 61, alinéa 2 de la Constitution, le Conseil constitutionnel a examiné d'office l'article 14 de la loi en question, d'après lequel "Le conseil de direction de l'Institut d'études politiques de Paris détermine, par dérogation aux dispositions du troisième alinéa de l'article L. 612-3, les conditions et modalités d'admission aux formations propres à l'institut ainsi que l'organisation des études, des premiers cycles à l'école doctorale. Il peut adopter des procédures d'admission comportant notamment des modalités particulières destinées à assurer un recrutement diversifié parmi l'ensemble des élèves de l'enseignement du second degré. Les procédures d'admission peuvent être mises en œuvre par voie de conventions conclues avec des établissements d'enseignement secondaire ou supérieur, français et étrangers, pour les associer au recrutement par l'institut de leurs élèves ou étudiants".

929. Le Conseil a estimé que la possibilité d'instituer des modalités particulières de sélection, que reconnaît le législateur à l'I.E.P. de Paris pour que celui-ci puisse en pratique attraire les meilleurs élèves des établissements d'enseignement secondaire implantés dans des zones marginalisées, ne méconnaît pas en elle-même l'exigence d'« égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture » prévue par l'alinéa 13 du préambule de la Constitution du 27 octobre 1946. Afin d'éviter que des ruptures d'égalité ne puissent résulter de l'application de la disposition législative en question, le Conseil constitutionnel en a toutefois précisé l'interprétation, comme précédemment, en exigeant que « les modalités particulières que fixera à cette fin, sous le contrôle du juge de la légalité, le conseil de direction de l'Institut, reposent sur des critères objectifs de nature à garantir le respect de l'exigence constitutionnelle d'égal accès à l'instruction ».

12. Décision n° 2000-188 L du 30 Mars 2000, Nature juridique de certaines dispositions de la loi n° 68-978 du 12 novembre 1968 modifiée d'orientation de l'enseignement supérieur[793]. Le Conseil constitutionnel a statué ici sur la base de l'article 37, paragraphe 2 de la Constitution, à la demande du Premier ministre qui s'interrogeait sur la capacité du Gouvernement à modifier lui-même l'article 46 de la loi n ° 68-978 du 12 novembre 1968, qui fixait la durée de certaines étapes de la formation des médecins généralistes et spécialistes.

930. Le Conseil constitutionnel, estimant que la fixation des durées des formations médicales ne relevait pas des « principes fondamentaux de l'enseignement », à la détermination desquels l'article 34 de la Constitution borne la compétence du législateur, conclut à leur caractère réglementaire. Le Gouvernement a ainsi pu modifier lui-même, par voie de règlement, cette disposition formellement législative.

---

[792] Conseil Constitutionnel, DC 2001-450 du 11 juillet 2001, Journal officiel du 18 juillet 2001, p. 11506, Recueil, p. 82

[793] Conseil Constitutionnel, 2000-188 L, 230 mars 2000, Journal officiel, 2 avril 2000, p. 5118

13. Décision n° 99-414 DC du 8 juillet 1989, Loi d'orientation agricole[794]. Le Conseil constitutionnel statue ici sur la base de l'article 61, alinéa 2 de la Constitution, après avoir été saisi par soixante députés à propos notamment de l'article 131 de la loi d'orientation agricole devant modifier l'article L 813-2 du Code rural, relatif à l'enseignement agricole privé.

931. Cette disposition redéfinissait le champ de l'enseignement agricole privé dont la prestation peut se réaliser sur la base d'un contrat passé entre l'État et chacun des établissements d'enseignement privés concernés. Son objet était plus précisément d'exclure les classes préparatoires aux grandes écoles d'agriculture du champ de ce dispositif. Répondant aux arguments des parlementaires requérants, le Conseil constitutionnel note que cette exclusion ne contrevient pas au principe constitutionnel de la liberté d'enseignement car : d'une part, elle ne prive pas les établissements d'enseignement agricole privés de leur liberté de mettre en place des cursus de classe préparatoire aux grandes écoles d'agriculture ; d'autre part, elle se fonde sur des critères objectifs et rationnels : « compte tenu des spécificités actuelles de l'enseignement dispensé dans les lycées agricoles privés », le législateur, compétent pour apprécier l'aide apportée par l'État aux établissements d'enseignement privés se justifie par la nature et l'importance de leur contribution à l'accomplissement de missions d'enseignement, a pu estimer que tel n'était plus le cas en l'espèce. Le Conseil constitutionnel a par ailleurs rejeté le grief selon lequel l'exclusion en question entraînerait une rupture d'égalité, en précisant notamment que « le principe d'égalité impose qu'élèves de l'enseignement privé et public bénéficient d'un égal accès aux formations dispensées dans le cadre du service public de l'enseignement, ainsi qu'aux divers examens et concours ; qu'en revanche, il ne saurait exiger que toutes les formations dispensées dans les établissements de l'enseignement public le soient avec l'aide de l'État dans les établissements de l'enseignement privé ».

b) L'interprétation du droit à l'éducation et le contrôle de son respect par le Conseil d'État.

932. En France, le Conseil d'État est la plus haute juridiction administrative. Il importe de préciser préalablement que, parallèlement aux attributions contentieuses qui sont ainsi les siennes, il exerce d'importantes attributions consultatives auprès du Gouvernement et du Parlement.

933. Dans le domaine contentieux, le Conseil d'État intervient en qualité de juridiction de premier et dernier ressort, de juridiction d'appel ou de juridiction de cassation sur des affaires impliquant des actes ou des faits administratifs. À ce titre, il assure la protection des droits et libertés fondamentaux des administrés.

[794] Conseil Constitutionnel, DC 99-412 du 8 juillet 1999, Journal officiel de 20 juillet 1999, p. 10266, Recueil, p. 92.

934. Dans le domaine consultatif, le Conseil d'État est chargé de rendre des avis sur des questions de droit, notamment celles que posent les projets de loi, d'ordonnance, de règlement.

935. Il importe de noter que la loi n° 2000-597 du 30 Juin 2000 a conféré au juge administratif des pouvoirs de référé qui lui permettent, d'une manière pleinement efficace désormais, de sauvegarder immédiatement les droits des administrés face à certains actes et agissements administratifs. Nous allons maintenant passer en revue les éléments les plus significatifs de sa jurisprudence relative à l'éducation en France.

1. La légalité problématique des dispositions instituant la « Base élèves 1er degré » - Le 19 juillet. 2010[795], le Conseil d'État a annulé la décision ministérielle autorisant la mise en place du traitement automatisé de données personnelles dénommé « Base élèves 1er degré », dans la mesure où celle-ci, qui incluait des données relatives à la santé des élèves handicapés scolarisés au sein d'établissements d'enseignement non spécialisés, avait été constituée sans qu'aient été respectées les garanties procédurales prévues à cet égard par la loi du 6 janvier 1978 relative aux fichiers, à l'informatique et aux libertés.

936. Pour assurer l'exécution de sa décision d'annulation, le Conseil d'État a spécifié que le ministre de l'Éducation nationale disposait d'un délai de trois mois pour supprimer les codes enregistrés dans la base de données, à partir desquels il était possible d'identifier la nature et l'importance du handicap des élèves susmentionnés.

2. La suspension des décrets du ministère de l'Education nationale ouvrant plusieurs concours pour le recrutement d'enseignants certifiés – Statuant en qualité de juge des référés, le Conseil d'État a suspendu, en raison d'un « doute sérieux » quant à leur légalité, cinq décrets du ministère de l'Éducation nationale publiés le 5 mai 2010 et portant ouverture de plusieurs concours pour le recrutement de professeurs certifiés au titre du CAPES, du CAPET, du CAPEPS et du CAPLT [796].

937. Le Conseil d'État a relevé que les conditions réglementaires d'ouverture de ces concours n'avaient manifestement pas été respectées par le ministre de l'éducation nationale. En particulier, l'avis conforme du ministre chargé de la fonction publique n'avait pas été demandé et obtenu suivant les formes prescrites à cet effet. La suspension des décrets d'ouverture de ces concours a donc contraint le ministre de l'éducation nationale à régulariser la procédure suivie pour l'adoption de ces décrets, ce qui a pu être rapidement effectué de manière à éviter que le déroulement des opérations du concours ne se trouve affecté par l'irrégularité initiale.

[795] C.E., 10 juillet 2010, décision n° 317182 et 323441.

[796]C.E., 2 juillet 2010, décision n° 340165, 340167, 340173, 340169, 340171.

3. La responsabilité de l'État pour manquement à l'obligation de fournir une éducation aux enfants handicapés **–** La reconnaissance de cette responsabilité constitue l'apport majeur de la décision rendue par le Conseil d'État le 8 avril 2009 (M. et Mme L.)[797].

938. L'affaire a initialement été introduite par les parents d'une fillette handicapée, en conséquence de l'impossibilité d'obtenir l'inscription de celle-ci auprès d'un établissement d'enseignement spécialisé dans l'éducation des enfants et adolescents handicapés. Les parents estimaient que cette impossibilité reflétait une carence fautive de l'État dans l'organisation du service public de l'enseignement, susceptible d'engager sa responsabilité et donc d'ouvrir droit à des dommages et intérêts

939. Pour établir le principe de cette responsabilité, le Conseil d'État a mobilisé de multiples dispositions du Code de l'éducation : l'article L 111-1, qui précise les buts du droit à l'éducation ; l'article L 112-1, qui soumet les enfants et adolescents à l'obligation éducative ; l'article L 351-1, qui précise les modalités possibles de la prise en charge par l'État des dépenses d'enseignement relatives à ceux-ci ; les article L 112-3 et L 351-2, qui précisent les modalités générales de « l'éducation spéciale » qui doit être fournie aux enfants et adolescents handicapés lorsque ceux-ci s'avèrent inaptes à suivre le cursus général.

940. Le Conseil d'État tire de ces dispositions la conclusion suivante, formulée sous la forme d'un principe général : « il résulte de ces dispositions, d'une part, que, le droit à l'éducation étant garanti à chacun quelles que soient les différences de situation, et, d'autre part, que l'obligation scolaire s'appliquant à tous, les difficultés particulières que rencontrent les enfants handicapés ne sauraient avoir pour effet ni de les priver de ce droit, ni de faire obstacle au respect de cette obligation ; […] il incombe à l'État, au titre de sa mission d'organisation générale du service public de l'éducation, de prendre l'ensemble des mesures et de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour que ce droit et cette obligation aient, pour les enfants handicapés, un caractère effectif ».

941. Le Conseil d'État tire toutes les conséquences, sur le terrain de la responsabilité administrative et là encore d'une manière éminemment générale, du constat de l'existence d'une telle obligation de résultat : « la carence de l'État est constitutive d'une faute de nature à engager sa responsabilité, sans que l'administration puisse utilement se prévaloir de l'insuffisance des structures d'accueil existantes ou du fait que des allocations compensatoires sont allouées aux parents d'enfants handicapés, celles-ci n'ayant pas un tel objet ».

942. Le Conseil d'État a annulé en conséquence l'arrêt de la Cour administrative d'appel selon laquelle l'obligation qui incombe à l'État en ce qui concerne l'éducation des enfants handicapés était une simple obligation de moyen, et non une obligation de résultat. Il a ensuite renvoyé l'affaire auprès de cette même Cour administrative d'appel, afin que celle-ci fasse concrètement application des nouvelles règles de la responsabilité administrative applicables à la matière.

[797] C.E., 8 avril 2009, décision ° 311434.

4. L'illégalité des normes réglementaires autorisant l'enseignement bilingue (français et langue régionale) par la méthode dite de « l'immersion » - C'est ce que le Conseil d'État a constaté à travers sa décision du 29 novembre 2002[798].

943. En l'espèce, le ministre de l'éducation nationale avait signé le 19 avril 2002 un arrêté relatif à la mise en place d'un enseignement bilingue par immersion en langues régionales dans les écoles, collèges et lycées dits "langues régionales", ainsi que le 30 avril 2002, deux circulaires complétant le dispositif de l'arrêté. Ainsi que le constate le Conseil d'État dans sa décision, la méthode d'apprentissage des langues régionales dite de « l'immersion » implique l'utilisation de l'une d'entre elles, soit à titre exclusif au sein des écoles maternelles, soit comme langue principale d'enseignement et de communication dans les écoles et établissements des premier et second degrés (la langue française ne pouvant être alors utilisée que lors des cours de français et de mathématiques dans les établissements du premier degré, et lors des cours relevant de deux disciplines distinctes dans les établissements du second degré).

944. S'appuyant sur l'article 2 de la Constitution en vertu duquel « La langue de la République est le français », sur l'article 1er de la loi du 4 août 1994 en vertu duquel « la langue française (…) est la langue de l'enseignement, du travail, des échanges et des services publics », ainsi que sur les dispositions du Code de l'éducation qui précisent pour ce qui le concerne la portée de ce principe, le Conseil d'État estime qu'en autorisant la mise en œuvre de la méthode d'apprentissage dite de « l'immersion » au sein de certains établissements d'enseignement primaire et secondaire, le ministre de l'éducation nationale a excédé les possibilités de dérogation à l'obligation d'user du français comme langue d'enseignement qu'autorisent les dispositions des articles L. 121-3 et L. 312-11 du code de l'éducation. D'où l'illégalité des normes réglementaires qu'il avait adoptées à cet effet

945. Le Conseil d'État confirme ainsi le « doute sérieux » quant à la légalité desdites normes réglementaires, qui avait incité son juge des référés à suspendre leur application par une ordonnance rendue le 15 juillet 2002[799]. Ces normes, de ce fait, n'ont jamais pu réellement être mises en application avant que la haute juridiction administrative ne prononce leur annulation par l'arrêt étudié ci-dessus.

5. L'illégalité de l'instruction ministérielle permettant aux infirmières scolaires de fournir des produits contraceptifs aux jeunes filles en cas d'urgence – C'est ce que le Conseil d'État a jugé dans un arrêt du 16 juin 2000[800].

946. Par une circulaire signée le 29 décembre 1999 et adressée aux directeurs des collèges et lycées, le ministre délégué à l'enseignement scolaire avait souhaité préciser le protocole d'intervention des personnels d'infirmerie scolaire. En particulier, le ministre permettait à ceux-ci de délivrer aux jeunes filles, en cas d'urgence, de produits

[798] C.E. 29 novembre 2002, décision n° 248192, 248204, 238653,238655, 238710 et 240435.

[799] C.E. 15 juillet 2002, décision n° 248203, 248205.

[800] C.E., 16 juillet 2000, décision n° 216130, 217138, 218208.

contraceptifs dont plusieurs dispositions législatives que la délivrance ne peut être autorisée que par un médecin et ne peut être demandée qu'auprès d'une pharmacie, d'un centre de planification familiale ou d'un centre d'éducation familiale.

947. Le Conseil d'État a écarté l'argument du ministre suivant lequel ces dispositions législatives, étant incompatibles avec une directive communautaire du 31 mars 1992, ne pouvaient donc pas être appliquées. Il a estimé qu'au contraire, eu égard au large pouvoir d'appréciation que laisse cette directive aux États membres, les dispositions législatives en question étaient parfaitement compatibles avec celles-ci et ne pouvaient en conséquence demeurer inappliquées. Constatant dès lors l'illégalité de la circulaire, le Conseil d'État a prononcé son annulation.

6 - Les rapports annexés à une loi n'ont pas de force normative – C'est ce qu'a jugé le Conseil d'État dans une première décision d'Assemblée du 5 mars 1999[801]. En conséquence, il a rejeté les arguments qui tendaient à contester la légalité d'un décret relatif aux allocations familiales au regard des « orientations et des objectifs présentés par le rapport accompagnant la loi de financement de la sécurité sociale ». Ceux-ci n'ont aucune portée normative, quand bien même ils auraient été approuvés par le Parlement en conséquence de deux dispositions du Code de la sécurité sociale : d'une part, l'article L.O. 111-3 d'après lequel « Chaque année, la loi de financement de la sécurité sociale : 1° Approuve les orientations de la politique de santé et de sécurité sociale et les objectifs qui déterminent les conditions générales de l'équilibre financier de la sécurité sociale » ; d'autre part, l'article L.O. 111-4, qui précise à cet égard que le projet de loi de financement de la sécurité sociale de l'année est accompagné d'un « rapport présentant les orientations de la politique de santé et de sécurité sociale et les objectifs qui déterminent les conditions générales de l'équilibre financier de la sécurité sociale ».

948. Dans une seconde décision d'Assemblée rendue le même jour, le Conseil d'État a fait une autre application de cette solution, dans un contexte différent[802]. Saisi d'un recours pour excès de pouvoir dirigé contre un règlement relatif aux avantages sociaux des membres du corps enseignant, le Conseil d'État a estimé que celui-ci avait pour effet d'entraîner une rupture d'égalité injustifiée entre ces derniers, et l'a en conséquence annulé. Il a pour cela préalablement rejeté l'argumentation du Gouvernement qui soutenait qu'ayant été adopté sur le fondement de l'article 35 de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, ce règlement ne pouvait faire l'objet d'un contrôle de la part du juge administratif, lequel se serait alors indûment érigé en juge de la constitutionnalité de la loi. Cet article 35 prévoyait que « les objectifs de la politique nationale en faveur de l'éducation pour la période de 1989 à 1994 sont énoncés dans le rapport annexé à la présente loi », et ce rapport indiquait effectivement d'ores-et-déjà les lignes directrices du futur règlement contesté devant le Conseil d'État. Celui-ci a toutefois rejeté l'argumentation en considérant que « le rapport annexé à celle-ci n'est pas revêtu de la valeur normative qui s'attache aux dispositions de la loi ».

[801] C.E., 5 mars 1999, décision n° 194658, 196116.

[802] C.E., 5 mars 1999, décision n° 132023.

c) Le contrôle de la Cour de cassation

949. La Cour de cassation est la plus haute juridiction de l'ordre judiciaire ordinaire en France. Instituée par l'Assemblée constituante en 1790, c'est-à-dire pendant la Révolution française, siégeant au Palais de justice de Paris, et elle pour tâche d'examiner les pourvois formés contre les arrêts rendus par les Cours d'appel en matière civile, pénale, sociale. Elle statue uniquement sur des questions de droit, ses décisions ont pour unique vocation d'assurer l'application la plus harmonieuse possible des normes juridiques par les multiples juridictions placées sous son autorité. Depuis 1991, la Cour dispose de la compétence pour rendre des avis sur les questions de droit neuves, complexes et potentiellement encombrantes du rôle des diverses juridictions, que celles-ci lui adressent. Deux décisions de cette Cour méritent d'être mises en exergue concernant le droit à l'éducation

1. Arrêt de rejet n° 196 du 25 février 2010 (Chambre civile)[803]. Une famille entendait engager la responsabilité du directeur d'un collège privé, sur les fondements combinés de l'article 1147 du Code civil et des articles L 111-2 et L 111-4 du Code de l'éducation, pour ne pas leur avoir fait part de rumeurs relatives au comportement de leur enfant et donc les avoir privé de toute possibilité de redresser celui-ci, avant qu'il ne soit exclu de l'établissement à la fin de l'année scolaire après avoir été filmé en train de consommer des produits stupéfiants (cette consommation s'étant effectuée en dehors de l'établissement). La famille soutenait que la réalisation des objectifs du droit à l'éducation, « qui est assurée par la communauté éducative qui réunit l'établissement scolaire, son personnel et les parents, repose sur le dialogue entre ces différents acteurs de la vie de l'enfant », et donc qu'en n'engageant pas ce dialogue avec elle le directeur avait méconnu les obligations qui lui sont faites par le Code de l'éducation et devait donc voir sa responsabilité engagée au titre de l'article 1147 du Code civil. La Cour de cassation a rejeté sèchement cette argumentation : « le tribunal a exactement retenu que ne saurait être qualifiée de fautive l'absence de révélation aux parents d'une rumeur concernant le comportement de leur enfant ».

2. Arrêt n° 1950 du 30 septembre 2009 (Chambre sociale)[804]. La Cour de cassation a rappelé dans cet arrêt que le principe d'assimilation et d'équivalence de la rémunération des maîtres agréés des établissements d'enseignement privé sous contrat simple avec celle des instituteurs de l'enseignement public concerne uniquement les traitements, avantages et indemnités attribués par l'État, et non les indemnités à la charge de leurs employeurs privés.

950. Après avoir illustré le développement jurisprudentiel du droit à l'éducation en France, nous allons maintenant nous intéresser à la situation colombienne.

[803] C. Cass., Ch. civ, 25 février 2010, « M. Coudrais ».

[804] C. Cass., Ch. Sociale, 30 septembre 2009, arrêt n° 1950.

B. Les développements jurisprudentiels du droit à l'éducation en Colombie.

951. Dans ce pays, la protection juridictionnelle du droit á l'éducation relève surtout de la Cour constitutionnelle, même si le Conseil d'État assure pour sa part la conformité à la loi des règlements adoptés en la matière. C'est pourquoi notre analyse sera centrée sur la jurisprudence de la Cour constitutionnelle.

a) La jurisprudence relative à la disponibilité, l'accessibilité et la continuité de l'éducation.

952. En ce qui concerne la disponibilité du service public de l'éducation, la principale décision de la Cour Constitutionnelle est l'arrêt n° T874 de 1999, rendu dans le cadre d'une procédure de tutelle[805], qui synthétise les divers éléments constitutifs du droit à l'éducation et notamment ceux relatifs à l'obligation pour l'État d'assurer la disponibilité de celle-ci :

> *« i) L'éducation, en raison de son caractère fondamental, est placée sous la protection spéciale de l'État, de sorte que l'action de la tutelle se conçoit comme un mécanisme destinée à en obtenir la protection contre les autorités publiques pertinentes et contre les individus, en en prévenant les actes ou omissions qui entraveraient son effectivité.*
>
> *ii) L'éducation est la base de l'effectivité des autres droits fondamentaux, tels que la liberté de choix d'une profession ou un métier, de l'égalité des chances, de l'épanouissement personnel et du libre développement de la personnalité (Constitution Politique C.P. art. 13, 16 et 26), ainsi que de la réalisation d'autres principes et valeurs reconnus par la Constitution, relatifs à la citoyenneté et à la participation démocratique dans les domaines économique, politique, administratif et culturel de la nation, au pluralisme, à la tolérance, au respect de la dignité humaine, à la coexistence pacifique et à la paix nationale.*
>
> *iii) La disponibilité de l'enseignement public s'analyse comme un résultat des caractéristiques ci-dessus, et constitue le but essentiel de la règle de droit et de l'État social de droit en Colombie. (...) ».*
>
> *iv) Le cœur du droit à l'éducation est entendu comme le droit pour ses détenteurs de réclamer leur accès au système éducatif ou le bénéfice d'une formation adéquate, et à y rester.*

[805] Cour constitutionnelle, arrêt T 874-1999. Dans cet arrêt « point de repère », la Cour a rappelé les éléments du droit à l'éducation développés dans des décisions antérieures : T 534 -1988 « une formation adéquate », T 543-1997, « l'éducation comme une valeur inhérente à l''Etat de droit à caractère social' », T 543-1997, « le droit à la permanence dans le système scolaire », T 527-1995, « l'éducation comme un droit et en même temps un devoir ».

v) Enfin, en vertu de la fonction sociale qui est celle de l'éducation, celle-ci constitue un droit et un droit-devoir qui créent des obligations réciproques entre les acteurs dans le processus éducatif ».

953. La disponibilité de l'éducation a trait sous certains angles au droit de l'étudiant d'accéder au système éducatif, mais aussi au droit qu'a celui-ci d'être scolarisé d'une manière continue, et c'est pourquoi les décisions de la Cour constitutionnelle ont souvent abordé ces trois aspects ensemble. L'arrêt le plus récent à ce sujet de la disponibilité est la décision n° T 231-2009[806], qui rappelle à nouveau que tout enfant a droit à une éducation de base, droit à la réalisation duquel la famille, la société et l'État ont l'obligation de contribuer afin d'assurer le développement harmonieux et complet de celui-ci et de lui permettre d'exercer pleinement les droits qui sont les siens.

954. Toutefois, la Cour a par ailleurs souligné que, si les enfants disposent d'un droit à accéder au système éducatif et à bénéficier d'une éducation intégrale et continue, les élèves n'en sont pas moins soumis à certains devoirs. La Cour[807] a souligné à cet égard que les établissements d'enseignement peuvent faire valoir la nécessité pour eux de réaliser les droits des apprenants en visant à leur inculquer des principes, des valeurs et des responsabilités, ainsi que la possibilité corrélative pour eux de sanctionner ces derniers lorsqu'ils se sont rendus coupables d'une ou de plusieurs fautes disciplinaires définies au sein de leur règlement intérieur (à condition d'observer une procédure régulière, laissant toute sa place en particulier au droit à la défense).

955. En ce qui concerne la disponibilité des enseignants, la Cour constitutionnelle rappelle dans son jugement T 874-1999 que l'État a l'obligation de pourvoir au recrutement des enseignants nécessaires au bon fonctionnement du service public de l'éducation. Dans des arrêts ultérieurs[808], la Cour a jugé que le droit à la disponibilité de l'éducation se trouve méconnu en raison de l'insuffisance des nominations d'enseignants au sein des établissements publics. C'est ainsi que dans la décision T 055-2004, la Cour a relevé que*«(...) le manque de diligence des autorités chargées d'assurer la prestation des services d'éducation dans leur fonction de nomination des enseignants nécessaires pour couvrir les besoins d'éducation des enfants constitue une violation du droit à l'éducation».*

956. En ce qui concerne l'obligation des parents de permettre à leurs enfants d'accéder à l'éducation, l'arrêt « point de repère » est la décision n°T-402-92, à travers laquelle la Cour constitutionnelle a jugé que *«les droits et les obligations des parents ne se limitent pas à*

[806] Cour Constitutionnelle, arrêt T 231-2009.

[807] Cour constitutionnelle, affaire T-02-1992, Cfr. T-202- 2000, T-642- 2001, T-1317-2001, T-029-2002, T-694-2002, T-341- 2003, T-1159 -2004, T-156- 2005, T-767- 2005, T- 899- 2005, T-544- 2006, T 245- 2007, T-746-2007, T-805-2007, T-816-2007, T-865-2007, T-1027-2007, T-339-2008.

[808] Cour constitutionnelle, T-974-99 « Point de repère », "l'absence de nomination des enseignants est une violation du devoir de l'Etat d'assurer l'accès à l'éducation". Position réitérée dans les décisions suivantes: T 1102-2000, T 029- 2002, T 055-2004, T 963-2004, T 773-2006, T 1027-2006, T 1027-2007, T 394-2009 et T 826-2009.

l'inscription de l'enfant auprès d'un établissement d'enseignement. Les personnes responsables de ce service public essentiel et les parents doivent joindre leurs efforts pour atteindre les buts de l'éducation et ils doivent exercer et faire respecter leurs droits et leurs obligations de manière responsable, sans oublier que les droits des enfants, en tout cas, devraient avoir préséance sur les droits d'autrui»[809].

957. En ce qui concerne disponibilité de l'éducation publique, de base, obligatoire et gratuite pour tous les enfants âgés de cinq à quinze ans, la jurisprudence de la Cour constitutionnelle a étendu la portée de ce droit à tous les enfants âgés de 15 à 18 ans, en se référant aux traités internationaux relatifs aux droits de l'homme et en particulier à l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, à l'article 14 du PIDESC, aux observations générales n°11 et 13 du CESCR, et à l'article 28 de la Convention relative aux droits de l'enfant[810].

958. En ce qui concerne l'accessibilité de l'éducation, la Cour constitutionnelle a indiqué dans les affaires T- 467-1994 et T-235-1997 que *«l'éducation doit être considérée par l'État de telle manière qu'il doive procurer aux services d'éducation publique les moyens adéquats à leur bon fonctionnement (...) parce que les écoles et les collèges ont été créés avec un caractère public, les autorités compétentes de la République doivent également satisfaire à la fonction sociale de l'éducation, car elle est aussi l'objectif fondamental à suivre pour permettre de répondre aux besoins non satisfaits en termes d'accès aux connaissances et d'efficacité de la formation des élèves, en fournissant aux services des moyens suffisants de fonctionnement, qu'il s'agisse d'infrastructure ou des autres éléments nécessaires à cette fin »*[811]. Cette position a été réitérée[812] dans deux arrêts ultérieurs[813].

959. Concernant l'obligation d'assurer la continuité de la scolarité des élèves, l'orientation de la jurisprudence constitutionnelle est la suivante. À travers son jugement n°T 450-1992, la Cour a interdit aux établissements d'enseignement de priver un étudiant de l'éducation qu'il recevait jusqu'alors de façon arbitraire, c'est-à-dire en dehors des cas où celui-ci aurait commis des fautes punies par l'exclusion en vertu du règlement intérieur[814].

960. La Cour a rappelé dans ce cadre que l'État doit adopter des mesures pour réduire le taux d'abandon scolaire. À cet égard, elle précisé qu'un établissement d'enseignement ne

[809] Cour constitutionnelle, arrêt T-402-1992 « Point de repère »

[810] Cour constitutionnelle arrêt T 323-1994 et T 534-1997.

[811] Cour constitutionnelle arrêt, T 235-1994 et T 467-1997.

[812] Cour constitutionnelle, arrêt T-402-1992

[813] Cour constitutionnelle, arrêt T-329-1993

[814] Cour constitutionnelle, arrêt T 450-1992, « point de repère ». Plusieurs arrêts ont confirmé la solution : T402-1992, T 002-1992, T 329-1997, T 513-1999, T 170- 2003, T 943- 2004, T 671-2006, T 938- 2006, T 775-2008.

pouvait chercher à minimiser l'importance de l'arbitraire des exclusions qu'il aurait prononcées en faisant valoir la possibilité d'accueil de l'élève exclu au sein d'un autre établissement d'enseignement. Bien au contraire, elle a jugé que le droit à une scolarité continue comprend celui de conserver un même environnement d'apprentissage et donc les liens affectifs que l'élève a pu nouer dans le cadre de celui-ci, dans la mesure où ces conditions sont particulièrement propices au développement harmonieux et intégral de la personnalité. L'éducation est ainsi considérée comme un facteur du développement individuel et social de l'humanité dans tout son potentiel, développement conçu comme la condition de la formation intégrale de la personne conformément à son plan de vie[815].

961. La Cour a également rendu des jugements qui interdisent aux établissements d'exclure les élèves en cours d'année scolaire, mais a validé la possibilité pour ceux-ci, en certaines hypothèses (notamment, l'absence de paiement des frais de scolarité), de refuser la réinscription d'un étudiant en vue de la prochaine année scolaire ou universitaire[816]. Elle exige cependant des directeurs d'établissement qu'ils ne procèdent ainsi que sur la base d'une disposition préexistante du règlement intérieur.

962. L'arrêt unifié SU 624-1999 constitue la décision la plus importante de la jurisprudence concernant le droit à la continuité de la scolarité. La Cour y a déclaré que « *L'État doit assurer aux enfants les conditions nécessaires à (...) leur présence dans le système éducatif (...) L'efficacité du droit fondamental à l'éducation exige […que] la pérennité de l'apprenant dans le système éducatif puisse être assurée (...) Lorsque les parents ou les tuteurs ont fait défaut dans le paiement des frais de scolarité, les enfants inscrits à tel niveau d'éducation ne peuvent pas être retirés de leur classe ou de leur école pendant cette année scolaire (...) Ceci, avec la précision que l'établissement scolaire n'est pas obligé d'accepter son inscription pour l'année suivante* »[817].

963. En outre, la Cour a déclaré qu'un établissement scolaire porte atteinte au droit en question lorsqu'il refuse de réintégrer l'élève en alléguant le manque de places disponibles, ou bien le fait lorsque l'élève ait été empêché d'assister aux cours à raison d'actes imputables seulement à ses parents[818], de sa grossesse[819], de ses caractéristiques physiques, de son mode de vie (son statut marital, par exemple), *etc*. Aucune de ces situations ne peut être considérée comme constituant une raison valable pour justifier une quelconque sanction et à plus forte raison l'expulsion[820]

---

[815] Cour constitutionnelle, voir, notamment: T-239-1998, T-974-1999, T-202-2000, T-468-2002 et T-270-2006.

[816] Cour constitutionnelle, Cf. T-02-1992, T-596-1994, T-515-1995, T-642-2001, T-1236-2001, T-341-2003, T-156- 2005, T-544-2006

[817] Cour constitutionnelle, arrêt, SU 624-1999.

[818] Cour constitutionnelle, arrêts T 329-1993 et T 290-1996.

[819] Cour constitutionnelle, arrêts T 656 -1998 et T 211-1995

[820] Cour constitutionnelle, arrêt T 1032-2000

964. Toutefois, le droit à la continuité de la scolarité ne va pas sans devoirs et obligations[821], au respect desquels le bénéfice est conditionné : par exemple, la répétition des échecs constitue un motif légitime de refus du renouvellement de l'inscription en vue de l'année scolaire suivante[822]. La Cour a précisé à cet égard la portée du droit à la continuité de la scolarité : celui-ci bénéficie aux élèves qui par accident ne réussissent pas leur année scolaire, qui ne peuvent être exclus pour cette raison à moins qu'à celle-ci ne vienne s'ajouter d'autres motifs expressément prévus par le règlement intérieur ainsi que le précise d'ailleurs l'article 96 de la loi 115 de 1994 ; en revanche, un deuxième échec constitue une cause légitime d'exclusion d'après la Cour[823]. La Cour a ainsi précisé que *«Le manque de performances intellectuelles peut revêtir une importance suffisante pour que la personne soit retirée de l'établissement, ou non accepté dans l'école où il devait apprendre, lorsque son manque de réussite procède de motifs dépendants de sa propre volonté »*[824].

965. Cette décision de la Cour a confirmé qu'un étudiant inscrit auprès d'un établissement d'enseignement possède une double condition de sujet de droits et de devoirs.

966. Dans l'affaire T-933-2005, qui confirme les orientations antérieures de la jurisprudence[825], la Cour a rappelé les cas dans lesquels les établissements d'enseignement peuvent, conformément à leur règlement intérieur, restreindre les activités académiques des élèves dont les parents n'ont pas honoré les obligations pécuniaires qui sont les leurs vis-à-vis de l'établissement concerné : « *En bref, il convient de rappeler que face à des conflits économiques survenant entre l'étudiant et l'établissement d'enseignement auprès duquel il est inscrit, la position de la jurisprudence constitutionnelle a été de favoriser la protection des droits fondamentaux de l'élève, y compris l'éducation, le droit au libre développement de la personnalité (...), en sanctionnant les mesures qui les exposent à des risques ou à caractère vexatoire. La décision de la Cour de protéger ces droits fondamentaux procède essentiellement de la considération que les droits et les intérêts économiques de l'institution peuvent être garantis et protégés de façon moins lourdes et invasives, sur la base notamment des procédures exécutoires qui peuvent être mises en œuvre devant la justice afin d'obtenir les paiements des arriérés de paiement ».*

967. Dans un arrêt n° T 330-2008, la Cour a précisé que, sans qu'il soit question de nier le pouvoir des établissements d'enseignement dans la détermination des frais de scolarité, l'organisation des examens et la délivrance des diplômes notamment, il est nécessaire de

---

[821] Cour constitutionnelle, arrêt T-402-1992.

[822] Cour constitutionnelle, arrêt T-877, 1999

[823] Cour constitutionnelle, arrêt T-340, 1995

[824] Cour constitutionnelle, affaire T 037-1999, T 694-2002

[825] Cour constitutionnelle, arrêt T-933-2005

reconnaître que le fait de contrarier la réalisation du droit à l'éducation d'un enfant pour des motifs purement pécuniaires constitue un excès de pouvoir : *«pour la protection économique de leurs établissement éducatifs privés, des recours juridictionnels ordinaires sont disponibles, qui leur permettent d'exiger des garanties en vue d'assurer le paiement des prêts ou des crédits scolaires par les parents, par exemple, par le biais de la souscription et de la signature de titres-valeurs tels que les chèques, les lettres de change ou les billets à ordre»*[826].

968. La Cour a également rappelé les règles de procédures fixées dans l'arrêt « point de repère » SU-624-1999 afin de protéger le droit à la continuité de la scolarité. C'est ainsi que doit être avéré : « *(i) l'impossibilité réelle des parents de l'étudiant de s'acquitter de ses obligations financières envers l'établissement d'enseignement, (ii) que de telles circonstances soient basées sur une cause légitime - perte d'emploi - et, en outre, (iii) que les débiteurs aient fait de réels efforts pour parvenir à un accord de paiement correspondant à leurs possibilités (...).*

969. À travers la mise en œuvre de ces procédures spécifiques, ce sont deux objectifs spécifiques dont la Cour constitutionnelle cherche à assurer la réalisation : il s'agit pour elle *« (i) d'éviter une interprétation erronée de la loi, qui ferait accroire qu'elle promeut une culture de non-paiement, et (ii) d'orienter et de façonner la protection résultant de l'activité de contrôle constitutionnel de la tutelle, de manière à pouvoir avec un plus grand niveau de certitude empêcher que, sous la protection des droits fondamentaux, leurs titulaires puissent agir d'une manière imprudente, abuser de leurs droits ».* C'est pourquoi la Cour exige « *plus d'efforts de la part des établissements d'enseignement pour s'assurer de leurs intérêts économiques ».*

970. S'agissant du contrat que concluent les parents d'élèves avec l'établissement d'enseignement privé de leur choix, la Cour a considéré dans l'arrêt SU-624 de 1999 qu'il s'agit d'*«une caractéristique qui différencie l'enseignement public de l'enseignement privé. Les contrats avec l'établissement privé ont une nature synallagmatique et font donc naître des obligations réciproques entre l'école, l'élève et ses parents, d'un côté le paiement des frais scolaires par les parents, de l'autre la garantie de la continuité du service. Les deux obligations sont interdépendantes, aucune ne se conçoit de manière isolée. Cela signifie que la compensation équivaut à fournir un bon service ».*

971. Concernant la délivrance des certificats de résultats scolaires, en règle générale, l'absence de paiement des droits d'inscription ne permet pas aux établissements d'enseignement privés de suspendre celle-ci jusqu'au recouvrement des dettes : cet établissement ne peut alors qu'engager une procédure exécutoire devant la juridiction compétente, et certainement contrarier le bon déroulement du processus de formation de l'élève. À cet égard, La Cour a précisé dans l'affaire SU-624-1999 qu'« *Il est répréhensible que les parents donnent à leur enfant un exemple de défaillance, de mauvaise foi (...) et, plus grave, laissent l'enfant dans l'idée que nous devons tirer profit des autres (au contraire : les parents doivent payer, les enseignants doivent enseigner, le juge doit les*

[826] Cour constitutionnelle, arrêt T 330, 2008.

protéger), c'est-à-dire, abusent du droit en en faisant l'utilisation cynique caractéristique de ceux qui n'accomplissent pas leur devoir ».

972. Toutefois, cette protection n'est pas absolue, comme l'a souligné le jugement SU-624-1999, puisque l'interdiction susmentionnée ne vaut pas s'agissant des enfants dont les parents ou les tuteurs disposent de ressources financières suffisantes mais sont réticents à se conformer aux obligations pécuniaires qui leur incombent. C'est pourquoi la Cour a précisé que la délivrance des certificats se trouvait subordonnée à la preuve, par les parents, de la survenance au cours de l'année scolaire d'un événement imprévu dont la gravité les a empêchés d'accomplir leurs obligations, et qu'une telle situation ne les dispensait pas de prendre des décisions raisonnables en vue de régler leurs arriérés de paiement des frais de scolarité aux établissements d'enseignement concernés[827]. Si l'institution éducative pour sa part ne peut pas contrarier la continuité de la scolarité de l'élève pendant l'année scolaire en cours[828], l'exigence de viabilité économique de celle-ci l'autorise en revanche à s'abstenir de renouveler l'inscription de celui-ci en vue de l'année scolaire suivante.

973. C'est ainsi que la Cour constitutionnelle doit systématiquement, dans chaque cas, se prononcer sur la réalisation ou l'absence de réalisation des conditions auxquelles se trouve subordonnée la revendication des droits fondamentaux de l'élève, afin de déterminer si l'atteinte portée par l'établissement d'enseignement au droit de l'élève à la continuité de sa scolarité était légitime ou non.

974. De même, la Cour exige des directeurs d'établissement qu'ils renoncent à toute discrimination des élèves et étudiants à raison de leur statut marital[829], de leur grossesse, de leur orientation sexuelle, et encore moins du fait qu'ils présentent des troubles d'apprentissage. Les règlements intérieurs ne peuvent pas non plus imposer des normes qui créeraient des inégalités de traitement injustifiées[830] ; au contraire, ces règlements doivent s'évertuer à mettre en œuvre les normes constitutionnelles au sein de la communauté éducative[831]. Si une jeune fille se voit contrainte de suspendre ses études en raison de sa grossesse, l'établissement éducatif est alors tenu de conserver sa place en prévision de la reprise ultérieure de sa scolarité[832]. Devenir mère constitue un élément du droit à

[827] Cour constitutionnelle, Cette position a été réaffirmée, notamment dans les arrêts suivantes : T-038-2002, T-801-2002, T-439-2003 et T-135-2004, T-295-2004, T-727-2004, T-845-2005, T-990-2005, T-1107-2005, T-1288-2005, et T-339-2008.

[828] Cour constitutionnelle, affaire SU 624-1999, T 452-1997, T 037-1999, T 038-1999.

[829] Cour constitutionnelle, affaire T 420- 1992, T 492- 1992, T 386-1994, T 211-1995, T 397-1995, T 366-1997, T 393-1997, T 638- 1999, T 656-1999, T 813-2000, T 272- 2001, T 638- 2002, T 648-2007, T 564-2009.

[830] Cour constitutionnelle, affaire T 124-1998, T 516-1998 et T 012-1999.

[831] Cour constitutionnelle, arrêt T-065-1993, T-211-1995, T-476-1995, T-248-1996, T-366-97 et T-207-1998.

[832] Cour constitutionnelle, arrêt T 420-1992, T 211-1995, T-145-1996, T 180-1996, T-393-1997, T-656-1998, T 412-1999, T-1101-2000, T 124-2002, T-551-2002, T 212-2003, T 235- 2004, T 315-2004, T 513-2004, T 124- 2005, T 224- 2006, T 245-2007, T 393-2009.

l'autonomie personnelle, sur le caractère fondamental duquel la Cour a insisté en jugeant que *« Le directeur a également désobéi à l'obligation constitutionnelle de respecter le droit à l'autonomie prévu à l'article 16 en qualité de droit fondamental, car il a restreint la liberté de l'élève de choisir sa nouvelle vie en tant que mère, subordonnant ainsi à sa propre discrétion la puissance de l'autodétermination. À cet égard, le directeur n'a aucun pouvoir pour contraindre l'élève qui doit diriger souverainement sa vie, conformément aux lignes directrices imposées par la loi à cet égard et sans que sa situation aille au-delà de la barrière où commence le droit d'autrui. La nouvelle condition de vie de l'étudiant ne contrevient à aucune disposition du droit à l'éducation, ni ne porte atteinte au libre exercice des facultés des autres ».*

975. Concernant la tenue vestimentaire et l'apparence physique des élèves, la Cour a développé une méthode de contrôle similaire à celle mise en évidence dans l'hypothèse précédente : elle permet aux écoles et collèges d'établir et d'appliquer des normes internes relatives à l'apparence physique des élèves (par exemple, concernant la longueur de leurs cheveux)[833], à condition que l'établissement scolaire puisse établir que ces normes ont vocation à protéger un autre droit constitutionnel, et que les restrictions qui en résultent de manière générale et particulière soient limitées au strict minimum rigoureusement indispensable à cette protection, et ce de manière à laisser inviolée la « zone crépusculaire » du droit au libre épanouissement de la personnalité. La mise en œuvre de ce test de proportionnalité a par exemple permis à la Cour de valider le règlement intérieur d'un établissement d'enseignement qui exigeait que les cheveux soient portés courts durant les travaux pratiques de chimie, car cette mesure est destinée à prévenir des accidents impliquant des matières dangereuses et vise donc à protéger le droit à l'intégrité physique des personnes[834].

976. Toutefois, dans un arrêt récent (n°T 839-2007), la Cour a visiblement fait évoluer sa jurisprudence en précisant que *« Ni l'État ni les individus ne peuvent valablement imposer des normes esthétiques exclusives, et encore moins les établissements scolaires (...) les règlements intérieurs doivent se conformer aux principes et obligations constitutionnels, et il n'est pas possible par ce moyen d'atteindre ou de méconnaitre les droits fondamentaux des membres de l'institution ».*

977. En ce qui concerne le droit à un procès équitable, dont les exigences doivent être respectées dans le cadre des procédures disciplinaires susceptibles de limiter le droit des élèves à la continuité de la scolarité, la Cour exige certes que les sanctions soient proportionnées aux fautes commises ; mais aussi, qu'elles soient prononcées au terme d'une procédure préalablement établie, mise en œuvre dans le respect de la présomption d'innocence de l'élève ou de l'étudiant[835] et du droit à la défense afin d'éviter l'arbitraire de

---

[833] Cour constitutionnelle, arrêt T-307-1994.

[834] Cour constitutionnelle, arrêt SU 642-1998 et T 038-2000.

[835] Cour constitutionnelle, arrêt T 492-1992, T 493-1992, T 237-1995, T 649-1998, T 019-1999, T 880.1999, T 944- 2000, T 1032-2000 (point de repère), T 254, 2007, T 083, 2009.

ceux investis du pouvoir de punir. En ce qui concerne les sanctions, la Cour a eu l'occasion de préciser qu'un élève ne pouvait être puni à raison du fait qu'il ne disposait pas du matériel nécessaire au travail en classe ; l'autonomie des enseignants est par ailleurs limitée, car les évaluations doivent être effectuées de manière juste et rationnelle, et un élève peut tout à fait demander la révision d'une note qu'il estime arbitraire, l'enseignant étant alors tenu de prendre à cet égard une décision expressément motivée[836].

978. En ce qui concerne l'obligation d'assurer l'accès des personnes handicapées à l'éducation de manière à assurer leur développement personnel et leur intégration sociale, l'affaire C-401-2003[837] a constitué l'occasion pour la Cour de préciser que *« Dans plusieurs arrêts de constitutionnalité et de protection de tutelle, cette Cour a eu l'occasion d'examiner le problème du respect du droit à l'égalité en ce qui concerne les personnes handicapées. À cet égard, la Cour a déclaré qu'au moins deux types de situations peuvent constituer un acte discriminatoire du point de vue du droit à l'égalité des personnes handicapées. D'une part, le comportement, l'attitude ou le traitement, consciemment ou inconsciemment dirigé à annihiler ou à restreindre leurs droits, libertés et leurs possibilités sans justification objective et raisonnable. D'autre part, dans l'acte discriminatoire consistant à octroyer un traitement spécial par omission injustifiée des droits des personnes à mobilité réduite. Cela a pour effet direct de les exclure d'un bénéfice, d'un avantage ou d'une opportunité ».*

979. *« Dans la même veine, la Cour constitutionnelle a souligné la nécessité de prévoir un traitement spécial pour les personnes handicapées, dont l'omission peut constituer une mesure discriminatoire. Ceci, en tant que non-application de la différenciation positive au cas des personnes handicapées, font que celles-ci demeurent à l'état naturel d'inégalité et de vulnérabilité et ne fait que perpétuer une situation qui les empêche de participer et de s'intégrer à des activités sociales, d'exercer leurs droits et de s'acquitter de leurs obligations ».*

980. Dans cet arrêt, la Cour exige le recours à des mesures de différenciation positive, afin de contrecarrer et contrebalancer les effets négatifs que génère un handicap. La Cour précise ainsi que l'État doit non seulement éviter les discriminations injustifiées, mais aussi mettre en œuvre les politiques différentielles qui se justifient par le souci de pourvoir à l'intégration et au développement social des personnes handicapées.

981. En ce qui concerne le droit des enfants atteints de déficience mentale ou physique de bénéficier d'une éducation, l'orientation de la jurisprudence constitutionnelle colombienne est la suivante : (i) Ces enfants bénéficient de la protection spéciale de l'État ; (ii) ils sont les sujets des droits fondamentaux à l'éducation et à l'égalité des chances, et comptent naturellement parmi les bénéficiaires des services reconnus et déterminés par

[836] Cour constitutionnelle, arrêt T-314, 1994

[837] Cour constitutionnelle, arrêt C 401- 2003 qui a déclaré conforme à la Constitution et donc applicable la loi approuvant la Convention pour l'élimination de toutes les formes de discrimination contre les personnes handicapées, signée en Décembre 1999 à Guatemala. Cette déclaration se réfère aux arrêts C-176- 1993, C-531- 2000, C-410-2001, C-559-2001, C-128-2002 et T-492-1992, T-427- 1992, T -441-1993, T-290-1994, T-067-1994, T-288-1995, T-224-1996, T 239-1997, T-378-1997 et T-207-1999.

l'Etat dans le cadre de sa politique d'éducation, cela signifie que ces personnes peuvent directement demander la protection des principes constitutionnels inhérents au droit à l'éducation par la voie de la procédure de tutelle ; (iii) Cela implique l'obligation corrélative des gouvernants d'assurer vis-à-vis de ce groupe vulnérable la disponibilité, l'accès, la permanence et la qualité du service public de l'éducation, lequel doit être fourni sur un pied d'égalité, en tenant compte des conditions spéciales dans lesquelles se trouvent les élèves handicapés de sorte que leur apprentissage et leur socialisation soient aussi proches que possible de ceux des élèves non handicapés[838].

982. En outre, concernant la concernant la scolarité des enfants souffrant de handicaps manifestes ou issus de groupes historiquement marginalisés - par exemple les enfants issus des communautés afro-colombiennes, ou bien les enfants indigènes - la Cour a précisé qu'une attention particulière devait être accordée afin que l'égalité des chances soit réelle. La marginalisation des personnes atteintes de faiblesses criantes constitue une mesure ségrégationniste qui engendre des sentiments d'infériorité, une faible motivation pour entreprendre des études et donc une vie infructueuse.

983. Dans le cas des enfants qui travaillent[839] ou des femmes enceintes[840], un processus spécial de scolarité doit être mis en place, par exemple en cours de soirée pour les enfants de plus de quatorze ans qui travaillent après avoir obtenu à cette fin une autorisation préalable de l'inspecteur du travail et du défenseur de la famille[841]. La Cour précise qu'en tout état de cause, les parents ne peuvent pas privilégier le travail de l'enfant à son éducation[842]. En outre, la famille, la société et l'État doivent se conformer aux conventions de l'OIT, en particulier les conventions n° 182 et 138 qui interdisent aux enfants d'effectuer un travail dangereux, posent l'obligation pour l'État de s'attaquer les causes du travail des enfants ainsi que d'interdire le travail dès lors que celui-ci s'oppose trop ostensiblement à l'éducation des enfants[843].

984. L'éducation spéciale destinée aux enfants présentant de sérieuses difficultés d'apprentissage, quant à elle, doit être conçue comme un dernier recours : lorsque les besoins de l'enfant, après une évaluation scientifique, médicale et psychologique, sont spéciaux à ce point que son droit à l'éducation impose de le faire bénéficier d'un cursus particulier d'enseignement. Dans tous les cas, l'existence d'établissements dédiés à

[838] Cour constitutionnelle, arrêt T-429-1992 (arrêt de principe), T 614-1992, T 067-1998, T-329-1997, T-620-1999, T 1134-2000, T 1290-2000, T 1272-2001, T 404-2004, T 443-2004, T 1015-2005, T 196-2006, T 170-2007 (arrêt confirmatif) et T 022-2009.

[839] Cour constitutionnelle, arrêt T 1290-2000.

[840] Cour constitutionnelle, arrêt T-656-1998

[841] Cour constitutionnelle, arrêts T 108- 2001, T 675-2002.

[842] Cour constitutionnelle, arrêts T 1017- 2000 et T 1290-2000.

[843] Cour constitutionnelle, arrêts T 325-2000 et T 535-2000.

l'éducation spéciale n'est pas une cause légitime de refus d'accès à l'éducation publique[844]. Face à son éventuelle incapacité de fournir une éducation spéciale aux enfants de ce type, l'État doit ordonner sa prise en charge au sein du service public classique jusqu'à ce qu'il soit en mesure de lui fournir une meilleure option[845]. À cet égard, la Cour a précisé qu'*«Au-delà du traitement spécial qui doit être fait à l'enfant dans tous les aspects de la vie en société, dans cette considération, l'enfant handicapé mental doit bénéficier d'un traitement encore plus spécial (art 13, 47 et 95-2 de la C.P.) Pour l'enfant présentant un retard mental, la société formule une forte demande de protection. La Constitution impose à ce sujet particulier des devoirs spécifiques aux parents, aux enseignants, aux membres de la communauté et aux pouvoirs publics, qui tendent à assurer une protection spéciale et une aide spéciale à l'enfant, de manière à assurer son bien-être, l'amélioration de son état de santé ainsi que son envie de s'intégrer pleinement dans la société »*[846].

985. S'agissant des enfants présentant un handicap physique, la Cour a par exemple ordonné aux écoles d'adapter leurs infrastructures en y installant des rampes d'accès, des ascenseurs, en bref tous dispositifs spéciaux, dont l'absence ne constitue pas une cause légitime de refus d'inscription. On mesure ainsi toute l'étendue de la protection du droit à l'éducation des enfants handicapés, que contribue à lui donner l'article 47 de la C.P.[847].

986. Pour les enfants doués de capacités et talents exceptionnels, qui ont également besoin de programmes spéciaux de ce fait, la Cour a souligné l'obligation de l'État en vertu de l'article 68, paragraphe 6 de la Constitution en ce qu'il est relatif à *« l'éducation des personnes ayant des talents exceptionnels sur le plan physique ou intellectuels ».* À cet égard, « *(...) Constatant que les organismes de l'État ne fournissent pas de véritables plans de financement de l'éducation spéciale, la Cour leur a ordonné d'accorder des subventions aux enfants ayant des capacités exceptionnelles lorsque leur famille ne dispose pas de ressources financières suffisantes pour payer leurs études, conformément à l'article 14 de la loi n° 115 de 1994 (...) La Cour a ordonné au ministère de l'Éducation Nationale et à l'ICETEX de mettre en œuvre un système de financement de l'éducation pour les enfants qui présentent des talents exceptionnels ou des qualités, suivant certains principes détaillés dans sa décision (...) »*[848].

987. En ce qui concerne les enfants affectés d'un déficit de l'attention ou d'hyperactivité, constamment soumis à l'isolement, aux abus et autres mesures discriminatoires par les enseignants, la Cour a fixé sa jurisprudence dans le sens d'une obligation, pour les établissements d'enseignement, d'assumer la tâche d'éduquer ces enfants et ces filles sans

[844] Cour constitutionnelle, arrête T-429-1992, T 298- 1994, et T 620-1999.
[845] Cour constitutionnelle, arrêts T-036-1993, T 620-1999.

[846] Cour constitutionnelle, arrêt T-170-2007, Voir aussi, C-1489-2000, C-251-1997, et le jugement historique T 298-1994, ainsi que l'arrêt T 826-2004 et T 170-2007.

[847] Cour constitutionnelle, arrêts T 1513-1999, T 179-2000 et T 1639-2000.

[848] Cour constitutionnelle, arrêt SU 1149- 2000.

recourir à des procédés spéciaux – ce qui nécessiterait une formation spéciale des enseignants - afin que le droit à l'éducation de ces enfants puisse être réalisé[849].

988. Un dernier cas est celui des enfants issus de familles déplacées par la violence, situation généralisée en Colombie où des familles ont été forcées de quitter leurs maisons et de renoncer à leurs moyens de subsistance du fait de l'action de groupes armés, d'où de graves violations ou du moins de sérieuses menaces de violation des droits fondamentaux. La Cour a précisé que l'État avait l'obligation de garantir une éducation gratuite à ces enfants.

b) La jurisprudence relative à l'acceptabilité de l'éducation

989. L'État doit veiller à ce que le service public de l'éducation soit acceptable : les méthodes et processus d'enseignement doivent être solidement fondés en théorie et en pratique, les programmes doivent être pertinents, l'enseignement doit être effectué par des spécialistes dans chaque domaine, afin de répondre aux objectifs éducatifs fixés dans les instruments internationaux et la législation nationale. Cette obligation, dans certains cas, ne peut trouver à se réaliser que de manière progressive.

990. En ce qui concerne le droit de recevoir une éducation de qualité, la Cour a noté que *« les fins de l'éducation prévues par la Constitution ne peuvent être atteintes que dans la mesure où les enseignants sont suffisamment formés et aptes. Selon les termes de la Constitution, les enseignants doivent être «des personnes compétentes d'un point de vue de l'éthique et des connaissances pédagogique» Le droit à l'éducation ne se limite pas au fait d'accéder au système d'éducation ou d'y rester. Sont également inclus dans l'État social de droit, le droit à une éducation qui soit fourni par des personnes compétentes d'un point de vue éthique, ce qui participe du professionnalisme »*[850].

991. L'acceptabilité de l'éducation concerne aussi les conditions infrastructurelles dans lesquelles le service est fourni, et les obligations qui en dérivent sont à réalisation immédiate, telle par exemple l'obligation pour chaque établissement public ou privé d'avoir accès aux services publics d'eau et d'assainissement.

992. Pour satisfaire à ses obligations d'acceptabilité et de qualité de l'éducation, l'État doit établir des normes minimales relatives à la qualité des enseignants recrutés, au contenu minimal des cours (programmes, socle commun, *etc*), aux procédures d'admission et de délivrance des diplômes, à l'infrastructure, à l'organisation et au fonctionnement des établissements d'enseignement (comme l'exige en la matière les articles 68 et 69 de la Constitution colombienne). Loin de constituer une ingérence indue de l'État dans l'éducation, c'est une obligation pour lui de procéder ainsi, celle-ci conditionnant le libre développement de la personnalité des étudiants.

[849] Cour constitutionnelle, arrêt T-255-2001.
[850] Cour constitutionnelle, arrêt T-337-1995.

993. En ce qui concerne la réglementation de l'enseignement privé, la Cour constitutionnelle a précisé qu'*«État donné que l'éducation est un droit individuel et un service public qui a une fonction sociale, et qu'il est nécessaire de chercher à former les Colombiens aux droits de l'homme, à la paix et à la démocratie (art. 67 C.P.), il faut reconnaître que l'État a la responsabilité de réglementer et de surveiller le contenu de l'éducation, en vue de garantir le caractère d'intérêt général inhérent à tout système d'éducation de qualité, la conformité avec ses fins et l'accès pour tous les citoyens à une formation complète et appropriée. Par conséquent, l'État doit orienter l'éducation en fonction de ces fins (...) Les établissements d'enseignement privés bénéficient d'une protection de l'État, mais ils sont également soumis à une réglementation juridique qui autorise et réglemente leur activité de manière à en assurer la qualité, le respect de ses objectifs et l'amélioration de la formation morale, intellectuelle et physique ainsi que l'accomplissement des obligations de ceux qui fournissent le service public »*[851].

994. Mais l'obligation d'assurer la qualité du service public de l'éducation n'est pas limitée à l'établissement de normes minimales, car l'Etat doit encore s'assurer de leur respect, par exemple en exigeant – sur le fondement de l'article 189, paragraphe 21 de la Constitution – que les enseignants soient titulaires de diplômes attestant leurs compétences, ou encore en veillant – sur le fondement de l'article 67 de la Constitution – à ce que l'activité déployée par ceux-ci soit de qualité et respectueuse des fins de l'éducation.

995. L'État doit également veiller à ce que les ressources des universités publiques soient maintenues et correctement employées, en vertu de l'article 189 de la Constitution, compte tenu du fait que ce sont des institutions d'utilité publique, À cet égard, la Cour a précisé qu'*«En ce qui concerne l'inspection et le contrôle de l'État sur l'éducation supérieure, qui trouvent à s'exercer à l'égard de tous les établissements d'enseignement supérieur publics et privés, l'article 67, paragraphe 5 de la Constitution que ses objectifs sont les suivants: 1. Assurer la qualité de l'éducation et la réalisation de ses fins, 2. Assurer que les apprenants aient la meilleure formation morale, intellectuelle et physique, 3. Garantir la mise en œuvre correcte du service de l'éducation, 4. Veiller à ce que les enfants aient les conditions nécessaires à leur intégration et leur maintien au sein du système éducatif. (...) Cette vigilance doit être exercée dans le respect de l'autonomie des universités et dans le respect des règles qui la régissent »*[852].

996. L'acceptabilité de l'éducation implique aussi l'obligation pour l'État de veiller à ce que les établissements scolaires fassent respecter la dignité humaine dans les procédures disciplinaires. La Cour a précisé à ce sujet que les punitions ne peuvent pas être vexatoires ou inclure des traitements dégradants, solution d'autant plus légitime en la matière que les enfants apprennent par l'exemple. La Cour a jugé[853] que les sanctions de ce type[854] sont

[851] Cour constitutionnelle, arrêt T 421-1992, T 662-1999 (point de réfère) et T 624-1999.

[852] Cour constitutionnelle, arrêt T 562-1993.

[853] Cour constitutionnelle, affaire T 402-1992, T 143-1999, T 366-1997.

[854] Cour constitutionnelle, arrêt T-543-1997, SU-624-1999 et C-008-2001

interdites, compte tenu du fait que la dignité humaine est un principe fondateur de la Constitution colombienne dont il résulte en particulier que tous les élèves ont le droit à être traités avec dignité, le droit d'exercer leur liberté d'expression et d'être protégés contre toutes les formes de violence susceptibles de mettre en danger leur développement physique et psychique. La Cour a précisé à ce sujet que *« Le droit à l'éducation et à la dignité humaine sont violés lorsque les autorités éducatives appliquent des sanctions qui peuvent causer des blessures physiques, psychologiques et morales aux étudiants*[855]*. Et cette même exigence d'acceptabilité doit également innerver les règles scolaires qui limitent le libre développement de la personnalité (par rapport à la cigarette, la longueur des cheveux, etc)*[856]*. En revanche, la sanction persuasive, la sanction raisonnable et mesurée, la critique constructive, l'encouragement à s'améliorer et l'exemple constructif constituent les moyens appropriés pour parvenir au respect de la discipline et de l'ordre exigé de la communauté des élèves »*[857].

997. L'acceptabilité implique enfin l'obligation pour l'État de prendre des mesures destinées à rendre l'éducation culturellement acceptable pour les minorités ethniques. Cet aspect sera développé lorsque nous préciserons la portée de l'exigence d'adaptabilité du service public de l'éducation, celle-ci et l'exigence d'acceptabilité étant étroitement imbriquées à cet égard.

c) La jurisprudence relative à l'adaptabilité du système éducatif

998. L'adaptabilité correspond au droit de l'apprenant à bénéficier d'un enseignement adapté à ses besoins spécifiques, de manière à ce que son intégration et son maintien au sein du système éducatif soient garantis. L'éducation doit s'adapter aux besoins de la société, des communautés et des élèves, dans des contextes multiculturels.

999. Ces obligations varient quant aux conditions de leur réalisation : certaines ont un caractère immédiat, d'autres un caractère progressifs. Par exemple, si la Constitution de la Colombie consacre l'obligation pour l'État d'assurer une éducation publique gratuite et obligatoire jusqu'à la neuvième année de l'enseignement secondaire, elle exige également de garantir que l'enseignement dispensé soit pertinent et approprié au regard de l'enfant : il faut qu'il favorise son développement. Cette obligation se traduit par une obligation immédiate : adopter des mesures visant à encourager la fréquentation régulière des étudiants. Mais elle se traduit également par d'autres obligations de caractère progressif, par exemple celle de réduire les taux de décrochage des étudiants vulnérables.

[855] Cour constitutionnelle, arrêt T-402-1992.

[856] Cour constitutionnelle, arrêt 642-1998.

[857] Cour constitutionnelle, arrêt T-123-1994.

1000. Une exigence immédiate d'adaptabilité est celle relative à l'éducation des enfants handicapés[858]. Celle relative à l'éducation des enfants qui travaillent, pour sa part, est une obligation à caractère progressif.

1001. Une autre obligation d'adaptabilité à caractère progressif est celle de développer les programmes communs et de fournir des ressources de manière à satisfaire les besoins actuels des élèves et étudiants dans un monde en mutation. Les systèmes éducatifs doivent être adaptés de manière à être accessible à tous les âges, et qu'ils assurent au moins l'éducation de base de l'enseignement primaire. Sur ce point, la Cour constitutionnelle a estimé que « *Les autorités ont été instituées pour garantir les droits et libertés constitutionnels des personnes vivant dans le pays, et assurer que l'État et les individus respectent leurs obligations sociales, parmi lesquelles figurent, an qualité d'objectif fondamental de l'activité étatique, la satisfaction des besoins sanitaires persistants, l'éducation, l'assainissement de l'environnement et de l'eau potable. Le gouvernement colombien cherche à satisfaire les besoins persistants en matière d'éducation à travers notamment un programme de formation de base destiné aux adultes qui n'ont pas accompli le cycle élémentaire visé à l'article 67 de la C.P. ; le gouvernement cherche à promouvoir, à travers la mise en œuvre de ces programmes, les conditions nécessaires pour que l'égalité puisse être réelle et effective, puisque l'offre d'éducation est dirigée vers un segment de la population qui a souffert d'une marginalisation indéniable en ce qui concerne sa formation académique de base, et donc aussi la possibilité pour ces personnes de développer leur personnalité et de bénéficier des opportunités offertes par la société sur un pied d'égalité avec la population alphabétisée*[859].

1002. En ce qui concerne l'adaptabilité de l'éducation aux minorités ethniques, autochtones et colombo-africaines, la Cour a mis l'accent sur la nécessité d'ethniciser les processus d'éducation, en particulier en garantissant à ces minorités leur droit à la différence ethnique et culturelle en instituant un processus d'enseignement bilingue. La Cour précise à cet égard que ces minorités ethniques font l'objet d'une protection constitutionnelle spéciale, sur le fondement de l'article 68, paragraphe 5 de la Constitution suivant lequel *« Les membres des groupes ethniques ont droit à une éducation qui respecte et développe leur identité culturelle»*, mais aussi de son article 10 qui constitue la base constitutionnelle du développement de processus éducatifs bilingues - dont les modalités d'application ont été précisées par les articles 55 et 56 de la loi n°115 de 1994 – et d'après lequel l'éducation doit aussi être liée à l'environnement, au processus de production, à la communauté sociale et culturelle d'origine, respecter les croyances et de traditions de celle-ci et viser notamment à renforcer les processus identitaires, la socialisation, les systèmes de protection et les pratiques communautaires, *etc*.

1003. L'État a l'obligation de fournir des recommandations sur l'élaboration des programmes éducatifs destinés à ces communautés, ainsi que lors de la mise au point des manuels scolaires et matériels didactiques qui doit être effectuée sur la base d'une

[858] Cour constitutionnelle, arrêt C 128-2002, T 1030-2006, et T 891-2007.
[859] Cour constitutionnelle, arrêt C 128-2002, T 1030-2006, et T 891-2007.

concertation avec les groupes ethniques intéressés[860]. La Cour considère que les droits culturels d'un groupe ethnique sont primordiaux, puisque de leur respect et de leur protection dépend l'existence de la communauté et donc la possibilité de mettre en œuvre un projet de vie de ses membres.

1004. La Constitution reconnaissant les diverses forces nationales et culturelles, l'État doit œuvrer efficacement au respect et au maintien de cette diversité, notamment en veillant à la réalisation des droits fondamentaux que détiennent les membres des communautés autochtones. Toute mesure prise par les autorités publiques ou des particuliers, qui implique une violation de ces droits ou une menace pour les spécificités ethniques et culturelles d'une communauté autochtone, peut recouvrir une violation ou une menace de violation d'autres droits fondamentaux tels que l'égalité, la liberté, l'autonomie nécessaire au développement de la personnalité, la santé et l'éducation. Dans le cas de la communauté des Nukak-Maku, compte tenu de ses spécificités, la Cour a précisé que « *(...) la protection de la diversité ethnique et culturelle ne sera vraiment efficace que si, non seulement l'État reconnaît aux membres des communautés autochtones tous les droits accordés aux autres citoyens, en interdisant toute discrimination à leur égard, mais également, afin de protéger la diversité culturelle, reconnaît certains droits à la communauté elle-même, c'est-à-dire des droits collectifs. En d'autres termes, les droits individuels coexistent en tant que tels avec le droit à la différence de la collectivité, qui doit bénéficier du soutien de l'État afin que cette différence culturelle soit protégée. C'est pourquoi l'État doit accorder à la communauté concernée un traitement préférentiel : de manière à parvenir à la véritable égalité proclamée dans la Constitution».*

1005. En ce qui concerne les places universitaires spécialement réservées aux membres des groupes ethniques, la Cour a protégé les droits que ces derniers détiennent en la matière, en exigeant des universités – nonobstant leur autonomie - qu'elles se plient aux mesures nationales de discrimination positive que la Constitution autorise de manière à compenser la particulière vulnérabilité de certains groupes et en conséquence de leurs membres[861]. La justification de cette solution réside dans l'interprétation favorable à la discrimination positive que la Cour a donnée aux alinéas 2 et 3 de l'article 13 de la Constitution[862], d'où résulte pour l'État une faculté spéciale d'accorder un traitement

[860] Cour constitutionnelle, arrêt C-530-1993, C 053-1999, T 342-1994, T 496-1996 et T 749-1996.
[861] Cour constitutionnelle, arrêt T 1105-2008.

[862] Constitution Politique de la Colombie, article 13 - *(...) L'Etat doit promouvoir les conditions d'une égalité réelle et effective et prendre des dispositions spécifiques vis-à-vis des groupes discriminés ou marginalisés. L'État doit assurer une protection spéciale aux personnes dont le statut économique, physique ou mental les place en situation de vulnérabilité évidente (...).*
La Cour a exprimé dans de nombreuses décisions cette interprétation en termes de discrimination positive. Par exemple, la Cour a insisté sur la nécessité de moduler le niveau de difficulté des épreuves d'accès à l'université en fonction des inégalités affectant les candidats en raison de leur origine ethnique. Par exemple, dans les arrêts C-180-2005 et C-091-2003, la Cour a précisé à cet égard que « *Lorsqu'il s'agit de mesures visant à promouvoir la jurisprudence constitutionnelle au bénéfice des défavorisés, il a été jugé que l'examen intermédiaire constitutionnelle devrait s'appliquer. Il est donc reconnu au législateur une gamme relativement large de moyens de manière à mettre en œuvre des mécanismes efficaces destinés à assurer l'égalité matérielle aux groupes marginalisés ».* Dans l'arrêt C-426-1997, la Cour a par ailleurs précisé, à propos de la répartition de biens publics de l'État entre citoyens colombiens, qu'il n'était pas uniquement

préférentiel aux groupes discriminés ou marginalisés[863], mais aussi l'obligation constitutionnelle d'assurer tout spécialement la protection de ces groupes particuliers. Il s'ensuit que les autorités étatiques et les directeurs de service public doivent fournir autre chose qu'une simple garantie de l'égalité formelle de traitement au stade de l'application de la loi (l'égalité devant la loi), en tant que celle-ci concerne des minorités ethniques : ils doivent définir et mettre en œuvre des modalités d'application de la loi nationale spécifiques à ces dernières, de manière à garantir leur égalité réelle (égalités des chances) vis-à-vis des groupes et personnes extérieurs. Cela inclut, d'une part l'adoption de mesures interdisant explicitement tout traitement défavorable résultant de la considération du statut minoritaire du groupe ethnique, d'autre part l'adoption éventuelle de mesures traitant plus favorablement les membres de ce groupe en raison de cette même considération.

1006. La Cour a été particulièrement claire quant aux différences de traitement que la Constitution permet entre les minorités ethniques et d'autres groupes : des mesures discriminatoires ne sont possibles que lorsque le traitement différentiel est plus favorable aux premières qu'aux autres, de manière à compenser notamment la « discrimination indirecte » qui affecte celles-ci, autrement la discrimination qui résulte pour elles de leur histoire, de leur exclusion et de leur invisibilité[864]. Ces mesures discriminatoires sont prises

---

permis mais bien exigé des autorités qu'elles donnent la priorité aux personnes défavorisées, cet objectif étant présenté ainsi : *« l'exigence qui découle du principe d'égalité en la matière est subordonnée au fait que toutes les personnes intéressées aient des chances égales d'accès à la sélection des bénéficiaires et à la certitude que la distribution des biens se fasse conformément aux procédures établies. Ces critères de distribution ne peuvent pas être généralement applicables à tous les cas, mais doivent être déterminés en fonction des caractéristiques des biens ou des moyens de distribution ainsi que des besoins ou des aspirations rencontrés ».*

[863] Sur la notion de discrimination indirecte et positive, voir l'affaire C-534-2005.

[864] Dans l'arrêt C-507-2004, aux paragraphes n° 6.1.2 et 6.1.3, la Cour précise à cet égard que *«l'un des buts essentiels de l'Etat de droit à caractère social est d'assurer l'efficacité des principes, des droits et devoirs établis dans la Constitution (article 2, C.P.). Ainsi, en ce qui concerne le droit fondamental à une protection égale, l'État doit prendre des mesures pour garantir la pleine jouissance des droits. Ce sont des actions importantes et positives visant à que toute personne reçoive la même protection des autorités, conformément à la Constitution (art. 13), qui ne fait pas de distinction entre les pouvoirs publics, civils, militaires, judiciaires ou de toute autre nature, ainsi que le législatif. Une conception matérielle de l'égalité vise à assurer non seulement l'égalité devant la loi, mais aussi 'l'égalité dans la protection de la vie', comme cela a été dit devant l'Assemblée nationale constituante à travers les déclarations du délégué Horacio Serpa Uribe lors du débat qui s'est déroulé le 16 avril 1991 au sein de la Première Commission de cette Assemblée, cité dans le jugement qui a été reproduit dans le paragraphe N ° 106 -. Par conséquent, la jurisprudence internationale et constitutionnelle a indiqué que la formule politique de l'État social et démocratique de droit se traduit par la promotion de l'égalité réelle […et] l'obligation d'assurer aux plus faibles une protection spéciale grâce à la gestion et l'attribution adéquates des ressources publiques. (...). L'arrêt C-1064-2001, cité dans le jugement qui vient d'être rendu, explique que «Les juges de la République, en leur qualité d'autorités, doivent prendre les mesures adéquates pour assurer une protection égale, ce qui diffère de la technique de l'action positive, qui répond également à une conception matérielle de l'égalité positive ». Cet arrêt cite des extraits de la loi n° 581 de 2000 pour la régulation appropriée de la participation effective des femmes dans la prise de décision, au sein des diverses branches du pouvoir et des organismes publics, conformément aux articles 13, 40 et 43 de la Constitution. En plus des dispositions constitutionnelles auxquelles il a été fait référence, interprétées en conformité avec les traités et conventions internationaux sur la question, (art. 93 et 94, C.P.), d'autres lois exigent une action décisive du juge, dans la défense de toute personne, et surtout de celles qui se trouvent dans une situation de faiblesse manifeste ».*

par l'État sur la base de son obligation constitutionnelle de prendre les mesures appropriée à la protection des groupes historiquement marginalisés.

1007. La dynamique qui résulte de ce devoir de l'État a été appelée « action positive ». La mise en œuvre de tels critères discriminatoires, la plupart du temps détaillés par une loi nationale, permet ainsi de corriger des situations de fait qui se sont traditionnellement établies au détriment de certains groupes[865].

1008. Dans cette perspective, la Cour constitutionnelle a renforcé le contenu de l'obligation constitutionnelle de promouvoir les conditions d'une égalité réelle et de prendre des mesures en faveur des groupes discriminés ou marginalisés pour parvenir effectivement à une telle égalité, en s'appuyant sur le paragraphe 2 de l'article 13 de la Constitution. En particulier, les minorités ethniques – indigènes, noirs et îliens – ont été inclues dans la catégorie des groupes discriminés qui méritent une protection spéciale.

1009. Dans cette perspective, la Cour constitutionnelle s'est trouvée devant la nécessité de préciser le concept et la portée de l'action positive issue de la dimension matérielle du principe d'égalité consacré par l'article 13, paragraphe 2 de la Constitution : *«Cette clause consacre l'égalité dans sa dimension matérielle, l'engagement de l'État de supprimer les obstacles résultant des inégalités économiques et sociales révélant une conception substantielle de l'égalité, une fonction réparatrice, compensatoire, émancipatrice et de défense des personnes et groupes situés dans une position d'infériorité par la voie d'actions positives à mettre en œuvre par les pouvoirs publics »*[866].

1010. L'action positive, y compris la discrimination à rebours, est ainsi expressément autorisée par la Constitution. C'est ainsi que les autorités peuvent se fonder sur la race, le sexe ou toute autre catégorie qui en d'autres circonstances apparaîtrait comme « suspecte », de manière à compenser l'exclusion ou les inégalités qui frappent traditionnellement certaines personnes ou certains groupes, et atténuer ainsi les effets néfastes de pratiques sociales qui ont placé ces mêmes personnes ou groupes dans des positions défavorisées.

1011. En bref, il n'est pas interdit de recourir à des critères discriminatoires. C'est ainsi que la Cour a estimé qu'*« un État ne peut guère tenter d'améliorer la situation d'un groupe marginalisé sans élaborer une réglementation qui fait ouvertement état du facteur qui a conduit à la ségrégation. Ainsi, si la loi veut améliorer la situation des femmes comparativement aux hommes, ou celle des Indigènes par rapport aux Blancs, il est évident que la loi doit recourir à des classifications ethniques ou sexuelles »*[867].

---

[865] Cour Constitutionnelle, arrêt C-410-1994, cité dans C-371-2000.

[866] Cour Constitutionnelle, C-112-2000, cité dans C-371-2000.

[867] La même convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, énonce: *«L'adoption par les États parties de mesures temporaires spéciales visant à accélérer l'égalité de facto entre les hommes et les femmes ne doit pas être considérée comme une discrimination au sens de la présente Convention (...) ".* (Article 4). Cité dans l'arrêt C-371-00.

1012. Mais finalement, il apparaît que la discrimination à rebours n'utilise pas la même approche sous-jacente à la discrimination injuste. Un exemple : alors que la Constitution interdit toute différence de traitement qui serait fondée sur le simple fait d'être une femme ou d'être noir, la discrimination positive consiste à fonder la différence de traitement sur le fait que ses bénéficiaires ont été antérieurement victimes de discriminations en raison de leur sexe ou de la couleur de leur peau.

1013. Et justement, l'éducation constitue un service public dont les règles d'organisation et de fonctionnement ont vocation à répondre à une telle approche différentielle et donc à inclure des mesures de discrimination positive à tous les niveaux d'enseignement. Ce n'est rien moins que la protection du droit constitutionnel fondamental à l'éducation des minorités ethniques qui est en cause ici et, par conséquent, non seulement la possibilité pour ces groupes de réaffirmer leur propre culture, leur traditions et leurs usages anciens et de participer activement à l'élaboration et la mise en œuvre des politiques publiques qui touchent à leurs intérêts, mais aussi, dans le cadre du strict respect de leurs traditions, la possibilité de constituer et développer une atmosphère et des espaces propices à la construction de ponts de communication avec les autres cultures.

1014. Après avoir ainsi étudié les principaux aspects de la jurisprudence constitutionnelle colombienne relative au droit à l'éducation, nous allons maintenant nous attacher à mettre en évidence les similitudes et les différences entre celle-ci et la jurisprudence française.

C. Similitudes et différences des développements jurisprudentiels du droit à l'éducation en France et en Colombie.

1015. La première similitude tient à l'application par les juges de l'ensemble des normes constitutionnelles, non seulement celles qui figurent aux différents articles du texte constitutionnel, mais aussi toutes celles dont les sources sont différentes

1016. En France, ce « bloc de constitutionnalité » comprend, outre les normes issues des articles du texte de la Constitution du 4 octobre 1958, toutes celles auxquelles son préambule appelle à se référer : la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, le préambule de la Constitution du 27 octobre 1946, la Charte de l'environnement de 2004. En Colombie, ces normes constitutionnelles comprennent notamment les normes issues des traités internationaux relatifs aux droits de l'homme acceptés par la Colombie, ainsi que la jurisprudence de la Cour constitutionnelle dont la *ratio decidendi* des arrêts est considérée constitue de véritables règles obligatoires pour les juges.

1017. En France, la protection des normes relatives au droit à l'éducation est assurée conjointement par le Conseil constitutionnel, le Conseil d'État et la Cour de cassation. Le Conseil constitutionnel contrôle la conformité des lois votées par le Parlement au regard des normes du « bloc de constitutionnalité ». Le Conseil d'État vérifie la conformité des normes réglementaires avec la Constitution et les lois, et il examine les projets de décrets et d'ordonnances et formule des avis sur les questions juridiques spécifiques que lui soumet le Gouvernement. Des procédures de référé, nombreuses et efficaces, permettent également aux justiciables de demander au juge administratif la sauvegarde immédiate de leurs droits,

notamment les droits fondamentaux et les libertés individuelles. La Cour de cassation, si elle n'a pas vocation à trancher les cas concrets, assure par la voie de sa jurisprudence la régulation de l'application du droit par les multiples juridictions placées sous son autorité.

1018. En Colombie, le contrôle judiciaire est de deux types. Un premier de type diffus, exercé par tous les juges de la République, grâce à l'action de protection de tutelle qui peut être introduite devant n'importe lequel d'entre eux. La procédure de surveillance, à cet égard, permet à la Cour constitutionnelle d'unifier la jurisprudence sur les divers problèmes juridiques qui se posent ; tel a été le cas de ceux relatifs au droit à l'éducation, dont le contenu et la portée ont pu être précisée, de même que les obligations corrélatives de l'État. Un second type de contrôle existe, exercé seulement par la Cour constitutionnelle celui-là : tout citoyen peut déposer auprès d'elle une requête lui demandant de se prononcer sur la constitutionnalité des lois, une fois celles-ci entrées en vigueur. D'autre procédures de contrôle judiciaires existent, mais contrairement aux deux premières présentent un caractère spécial : par exemple, le contrôle de constitutionnalité qu'exerce automatiquement la Cour constitutionnelle sur certaines lois ou décrets-lois spéciaux, avant que ceux-ci n'entrent en vigueur.

1019. Ainsi, depuis maintenant une bonne vingtaine d'années que la nouvelle Constitution Politique est entrée en vigueur, la Cour constitutionnelle colombienne a pu préciser les lignes de force du droit à l'éducation et donc de la politique publique en la matière ou même, et en tirer les conséquences en rejetant les dispositions inconstitutionnelles des projets de décret-loi de l'exécutif et en privant d'effet celles des lois relatives à l'éducation. Largement acceptée au sein de l'État et plus largement par l'opinion publique, la Cour constitutionnelle voit ses décisions bénéficier d'une autorité réellement absolue, même si l'exécutif ne lui ménage pas ses critiques lorsque ces décisions contrarient la mise en œuvre des politiques publiques que le gouvernement est alors en train de mettre en œuvre.

1020. Il est même arrivé que la Cour elle-même soit amenée à « prendre l'initiative » de nouvelles politiques publiques en matière d'éducation, comme ce fut le cas lorsqu'elle imposa la mise en place de processus d'éducation adaptés aux enfants issus de familles déplacés, après avoir estimé que la Constitution l'exigé. Connu en Amérique latine sous le nom d'« activisme judiciaire », ce phénomène constitue selon certains universitaires une rupture de l'équilibre des pouvoirs dans la mesure où le pouvoir judiciaire empièterait alors sur les compétences qui sont celles de l'exécutif et du législatif en matière de conception des politiques publiques á la branche judiciaire, et serait contraire au principe constitutionnel de l'État de droit à caractère social. Le Professeur Burgos[868] estime ainsi que si l'intervention de la Cour constitutionnelle colombienne a eu un impact déterminant sur la réalisation du droit à l'éducation, elle a simultanément impliqué d'effectuer d'importantes dépenses qui n'avaient pas été prévues au risque de susciter un certain populisme judiciaire.

[868] G. BURGOS S. (2003) *L'indépendance judiciaire en Amérique latine, de qui? Pour qui?*. Collection de Textes Ici et maintenant, Numéro 1: ILSA. Bogota, p. 322 à 326.

1021. En revanche, le professeur Diego López Medina[869] estime que le pouvoir judiciaire colombien a joué un rôle de premier plan dans la résolution des grands problèmes sociaux, et souligne que les juges constitutionnels n'ont pas joué d'autre rôle que celui de garants de la primauté intégrale du droit, et que ce phénomène est riche de perspectives pour une société civile désireuse de promouvoir la résolution pacifique des conflits et en particulier de ceux impliquant les communautés vulnérables et discriminés. Ainsi la Cour, par le biais de ses arrêts de protection de tutelle, a-t-elle seulement travaillé à renforcer les droits des citoyens, en créant une doctrine constitutionnelle devenue une authentique « langue » de résolution des nombreux et graves problèmes sociaux qui affectent depuis trop longtemps maintenant la Colombie.

1022. En France, il n'existe pas à proprement parler de phénomène d'« activisme judiciaire » : d'une part car l'état de développement social du pays n'aboutit pas à placer les juridictions devant la nécessité de combler des vides juridiques béants ; d'autre part car le pays de Montesquieu[870] a toujours eu une conscience très vive de la nécessité de limiter et donc d'équilibrer les pouvoirs pour que vive la liberté, de sorte que l'on conçoit assez naturellement que les normes d'origine jurisprudentielle peuvent être remises en cause par une intervention ultérieure des législateurs ou des constituants (sous certaines limites cependant).

1023. Une deuxième similitude tient à l'incorporation, dans les deux Constitutions, d'une clause d'État de droit à caractère social et à la reconnaissance des droits économiques, sociaux et culturels. Pour ce qui concerne la France, l'article 1er de la Constitution du 4 octobre 1958 précise notamment que « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances ». Le préambule de la Constitution du 27 octobre 1946, auquel renvoie celui de la Constitution de 1958, consacre pour sa part les droits économiques, sociaux et culturels. Pour ce qui concerne la Colombie, la clause d'État de droit à caractère social constitue l'article 1er de la Constitution de 1991, et les droits économiques, sociaux et culturels sont consacrés aux articles 42 à 77 de celle-ci.

1024. L'incorporation de cette clause de l'État de droit à caractère social et la reconnaissance des droits économiques, sociaux et culturels, en Colombie, a entraîné la mise en œuvre du droit à l'éducation des enfants par le biais de l'action de protection constitutionnelle de tutelle de la Cour Constitutionnelle. La Colombie a ainsi pu connaître cette tendance caractéristique du constitutionnalisme contemporain en laquelle consiste le fait de rendre effectif des droits économique, sociaux et culturels qui n'avaient pas été consacrés jusqu'alors ou bien se trouvaient dans le cas contraire privés d'efficacité juridique. Le développement de la jurisprudence constitutionnelle, en Colombie, a permis d'approfondir la signification et la portée des obligations qui incombent à l'État en vue d'assurer la réalisation du droit à l'éducation, que celles-ci soient à réalisation immédiate

[869] D. LOPEZ MEDINA, (2009) Le droit des juges. Édition Université de los Andes, Faculté de Droit, 7eme réimpression, Bogota, page 31.

[870] MONTESQUIEU, (1993), *L'Esprit des lois.* Traduction en espagnol Altaya Publishing Inc, p. 114.

ou progressive, comme nous l'avons montré en synthétisant les arrêts des tutelles rendus par la Cour constitutionnelle en la matière.

1025. Dans ce contexte, la Cour constitutionnelle de la Colombie a précisé que : (i) l'éducation doit faire l'objet d'une protection spéciale de la part de l'État, parce qu'elle constitue l'objet d'un droit fondamental dont la protection est assurée par la procédure de la tutelle ; (ii) l'éducation est une condition *sine qua non* de la jouissance et surtout de l'exercice effectif des autres droits fondamentaux ; (iii) la mise en œuvre d'un authentique service public de l'éducation est un objectif essentiel de l'État ; (iv) le droit à l'éducation, droit fondamental, comprend l'accès à un système éducatif qui permette une formation appropriée ainsi que l'intégration et le maintien des apprenants en son sein ; (v) l'éducation constitue également l'objet d'un devoir, source d'obligations entre les différents acteurs du système éducatif[871].

1026. En Colombie (comme en France par ailleurs), les motifs qui sont le soutien nécessaire du dispositif des décisions de la Cour constitutionnelle bénéficient de l'autorité de la chose jugée, de sorte que s'est peu à peu construite à partir de ceux-ci une jurisprudence unifiée, constituée de « sous-règles » constitutionnelles. À cet égard, la Cour a dit, *« Ne sont pas seulement obligatoires, c'est-à-dire que ne participent pas seulement à la chose jugée, les paragraphes du dispositif des arrêts de la Cour constitutionnelle. La partie de ces arrêts consacrée à leur motivation, en ce qui la concerne, (...) est un élément auxiliaire de l'activité judiciaire et l'application des règles de droit en général ne pourrait être obligatoire sans les conceptions énoncées dans les parties des considérants qui entretiennent une relation étroite, directe et indivisible avec le problème juridique à résoudre. En d'autres termes, il s'agit de cette partie de l'argument qui est considérée comme absolument fondamentale, nécessaire et indispensable pour fournir un soutien direct à la partie décisoire du dispositif des jugements et qui ont une incidence directe sur elle »*[872].

1027. Les sous-règles de la jurisprudence, selon Robert Alexy[873], sont les règles de droit constitutionnel qui sont extraites du texte de la Constitution ainsi que l'interprétation qui en sont faites par l'organe constitutionnel de surveillance.

1028. Les articles 228 et 230 de la Constitution politique de la Colombie traitent ouvertement de la valeur normative des arrêts de la Cour constitutionnelle. Ce sujet a été développé dans l'arrêt C-083-1995, où la Cour constitutionnelle a repris le concept de *«doctrine constitutionnelle »*, considéré dans le sens d'un système de précédents contraignants à l'instar du Tribunal constitutionnel espagnol. Ce concept a été développé plus en détail dans la décision T 123-1995, qui a précisé son fondement en se référant à la

[871]Cour constitutionnelle, arrêt T-974, 1999 et T-925, 2002, et en particulier la phrase T-933 de 2005, qui réitère la jurisprudence antérieure.

[872] Cour constitutionnelle, arrêt C-037-1996.

[873] R. ALEXY, (1993) *Théorie des droits fondamentaux.* 1 éd. Centre d'études constitutionnelles. Madrid, p. 23

nécessité de garantir l'égalité de traitement qui résulte de l'article 13 de la Constitution de 1991. L'arrêt C-037-1996 est venu synthétiser cette jurisprudence, en précisant par ailleurs clairement que les juges peuvent s'écarter de la jurisprudence de la Cour, dès lors que des motifs suffisamment étayés le justifie, au risque sinon de violer le principe d'égalité.

1029. À cet égard, la Cour a déclaré que *«l'interprétation [...qu'a faite] la Cour constitutionnelle, en précisant le contenu et la portée des droits constitutionnels, doit servir de critère auxiliaire de l'activité des juges, mais s'ils décident de s'écarter de la ligne jurisprudentielle, ceux-ci devraient bien en expliquer la raison et spécifier ce qui les conduit à agir de la sorte, sous peine de porter atteinte au principe de l'égalité »*[874].

1030. Par conséquent, les sous-règles établies relativement au droit à l'éducation, et qui concernent la disponibilité, l'accessibilité, la permanence, l'acceptabilité, l'adaptabilité et la qualité de l'éducation, présentent un caractère normatif et doivent être appliquées par tous les juges colombiens.

1031. En ce qui concerne les similitudes jurisprudentielles, nous avons constaté que le Conseil constitutionnel français et la Cour constitutionnelle colombienne ont effectué, sur les diverses lois relatives à l'éducation, un contrôle qui les a amené à donner de celles-ci des interprétations constructives qui ont plus particulièrement eu vocation à garantir la disponibilité, la continuité, l'adaptabilité et l'acceptabilité de l'éducation, mais qui ont également eu vocation à assurer sur un terrain plus général le respect des principes d'égalité, de neutralité et de gratuité de l'éducation, ainsi – en ce qui concerne la Colombie – que celui de diverses normes internationales.

1032. Dans d'autres affaires plus spécifiques, les juges ont eu à connaître de dispositions relatives au recrutement des enseignants, à leur statut et à celui des établissements d'enseignement, qu'ils ont contrôlées au regard de principes fondamentaux tels que celui de l'indépendance des enseignants-chercheurs ou de l'autonomie des universités.

1033. En ce qui concerne l'obligation d'assurer la continuité de la scolarité des apprenants, des insuffisances dans le traitement de la question doivent être relevées tant en France qu'en Colombie. Ainsi, dans sa décision du relative à la loi sur le droit d'accueil des élèves des écoles maternelles élémentaires dont les enseignants font grève, le Conseil constitutionnel français a mis en balance les droits en question avant de déclarer primordial le droit de permanence les enfants à l'école Colombie, en s'appuyant notamment sur une loi qui affirme clairement le droit des apprenants à bénéficier d'une scolarité continue, la Cour constitutionnelle a protégé ces derniers contre des décisions d'exclusion abusives, sans pour autant interdire toute possibilité pour les établissements d'enseignement de refuser un renouvellement de l'inscription en vue de l'année scolaire suivante.

1034. Les différences se manifestent d'abord en ce qui concerne les aspects du droit à l'éducation abordés en France et en Colombie : certains d'entre eux sont développés à travers la jurisprudence française, alors qu'ils ne l'ont pas été dans la jurisprudence

[874] Cour constitutionnelle, arrêt C 836 -2001. Dans cet arrêt on se réfère à «la doctrine probable» et á son application.

constitutionnelle colombienne. Tel est le cas de l'articulation entre le droit à l'éducation et le droit de propriété intellectuelle : en France, ce dernier connaît des exceptions justifiées par le souci d'assurer la réalisation du premier, la copie privée étant autorisée dans certaines limites (fixées par le Gouvernement) dans le cadre des activités scolaires et de recherche, dans les bibliothèques et pour les personnes handicapées.

1035. Tel est également le cas de la question relative à la constitutionnalité de la loi sur l'éducation, laquelle n'a été examinée que d'une manière fragmentaire compte tenu des caractéristiques du système colombien de contrôle de la constitutionnalité des lois. Si ce contrôle avait pu intervenir avant l'entrée en vigueur de cette loi, à la manière de ce que permet en France l'article 61 de la Constitution du 4 octobre 1958, il aurait pu être véritablement effectif. Actuellement le gouvernement colombien a présenté au Congrès de la République un projet de loi qui tend à privatiser l'éducation, et l'absence de contrôle préventif de la constitutionnalité des lois va contraindre la Cour à devoir attendre l'application de la loi (si jamais celle-ci est adoptée par le Congrès) pour en contrôler le contenu ou du moins ceux des éléments qui auront généré un litige dont elle aurait à connaître. C'est pourquoi il nous semble pertinent que la Colombie se dote à son tour d'une procédure de contrôle de la constitutionnalité des lois similaire à celui institué en France à travers l'article 61 de la Constitution du 4 octobre 1958.

1036. Bien que plusieurs arrêts du Conseil d'État français aient été analysés, nous n'avons pas procédé à une analyse symétrique de la jurisprudence administrative colombienne dans la mesure où celle-ci, contrairement à la jurisprudence de la Cour constitutionnelle, n'a contribué que de manière marginale au développement et à la concrétisation du droit à l'éducation.

1037. En France, le Conseil d'État est compétent pour contrôler la légalité des normes réglementaires, ce qui l'amène à exercer une fonction de protection des libertés civiles et des droits individuels qui s'avère – *mutatis mutandis* - analogue à celle exercée par la Cour constitutionnelle colombienne par la voie de contrôle des tutelles. Et c'est dans cette fonction qu'ont été rendus les décisions les plus importantes en matière d'éducation, telles que celle qui définit l'obligation pour l'État d'indemniser les familles dont les enfants handicapés n'ont pas pu bénéficier d'une scolarisation (adaptée le cas échéant), ou bien celle qui précise les modalités possibles de l'enseignement bilingue en France au regard du statut constitutionnel et législatif de la langue française, ou le sujet de la légitimité et la légalité des bases de données des étudiants.

1038. En ce qui concerne la Cour de cassation française, il faut souligner que celle-ci s'est penchée sur les contentieux qui ont été soulevés, dans le domaine du droit privé, à propos du fonctionnement des établissements d'enseignement privés (salaires des enseignants, responsabilité privée des directeurs d'établissements, *etc*). La Cour suprême colombienne exerce une fonction similaire, que nous n'avons pas étudiée par souci de ne pas excéder les limites du raisonnable.

1039. Nous allons maintenant aborder les questions relatives à la protection supranationale du droit à l'éducation.

CHAPITRE 2
LA PROTECTION SUPRANATIONALE DU DROIT À L'ÉDUCATION

1040. Le droit à l'éducation a été consacré par différents instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme : conventions, pactes, traités, déclarations et autres.

1041. Tout d'abord, des règles universelles ont été émises au sein du système de la protection des droits de l'homme des Nations Unies, qui obligent donc à la fois la France et la Colombie. Il importe aussi de noter l'existence, au sein de l'Organisation des Nations Unies, d'un rapporteur spécial pour l'éducation, compétent pour faire des recommandations en la matière aux différents pays (Section 1).

1042. Par ailleurs, des normes internationales spécifiques lient chaque pays comparé. La France on doit appliquer l'ensemble des traités et règlements de l'Union européenne[875], tandis que la Colombie doit appliquer les règles édictées par l'OEA qui forment le système américain de protection des droits de l'homme (Section 2).

[875] M. J. REDOR (1999), *La vocation de l'Union Européenne á protéger les droits fondamentaux, in "l'Union Européenne et les droits fondamentaux" Journée d'Études CEDECE, Caen 7/05/1998. Ed. Bruyland, 285 p.*

Section 1
Le système universel de protection du droit à l'éducation

1043. Le système universel de protection des droits de l'homme constitue un élément de l'Organisation des Nations Unies, créée en 1945. Son Conseil économique et social a effectivement créé la Commission des Droits de l'Homme en 1946, laquelle a rédigé la Charte internationale des droits de l'homme, un instrument juridiquement contraignant pour les États membres.

1044. En 1948, l'Assemblée générale a adopté la Déclaration universelle des droits de l'homme. Les différents pactes et conventions adoptés au fil des années, afin de pourvoir à la mise en œuvre de cette Déclaration, ont abouti à élargir le contenu et la portée des droits et des obligations de l'État en la matière. Nous allons maintenant présenter les aspects les plus importants de ce système du point de vue de la protection du droit à l'éducation : les normes universelles adoptées, la fonction du CESCR et celle des autres organes de l'O.N.U. relativement à la protection du droit à l'éducation.

A. Les normes universelles relatives au droit à l'éducation, en vigueur dans les deux pays comparés

1045. Ces normes universelles procèdent surtout des traités et conventions relatifs aux droits de l'homme que les États membres de l'ONU ont ratifiés. Les principaux aspects du système que forment ces instruments sont les suivants.

a) Déclaration universelle des droits de l'homme

1046. Cette Déclaration[876] a été adoptée et proclamée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 10 décembre 1948. Bien que cette déclaration ne soit pas un traité, ses dispositions ont le caractère de droit international coutumier, compte tenu de leur application cohérente et systématique par les États membres.

1047. La déclaration énonce les principes qui sont largement acceptées par la communauté internationale et même s'ils n'ont pas un effet juridique contraignant, l'utilisation généralisée et systématique d'entre eux traduit l'acceptation d'obligations juridiques à cet égard par les États membres.

1048. En ce qui concerne le droit à l'éducation, l'article 26 de la déclaration énonce trois principes de base qui forment le contenu normatif de ce droit: (i) l'éducation est un droit pour tous les peuples, c'est pourquoi l'éducation de base (au moins) doit être gratuite et obligatoire ; (ii) la réalisation des objectifs essentiels de l'éducation conditionne étroitement

[876] Déclaration universelle des droits de l'homme, web www.un.org/es/documents/udhr/

le libre développement de la personnalité humaine, et c'est pourquoi le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales doit être à cet égard renforcé ; (iii) les parents et les représentants des personnes de moins de 18 ans ont le droit de choisir l'éducation qu'ils jugent la plus favorable au développement des enfants.

1049. Quant à l'obligation d'adaptabilité de l'éducation, l'article 26 stipule également que l'enseignement technique et professionnel doit être « généralisé », c'est-à-dire être effectué tout au long de la vie, afin que chacun puisse y accéder sur un pied d'égalité L'accès à l'enseignement supérieur doit s'effectuer sur la base du mérite.

1050. À propos de la liberté des parents de choisir le type d'éducation qu'ils souhaitent voir dispensée à leurs enfants, la Déclaration précise à son article 26 *«Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants ».*

b) Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC)

1051. Le Pacte[877] a été adopté par l'Organisation des Nations Unies en 1966 et il est entré en vigueur une décennie plus tard, à compter du 3 janvier 1976. Ce décalage s'explique en partie par la guerre froide, les régimes communistes défendant les droits économiques, sociaux et culturels et s'opposant aux démocraties occidentales capitalistes, avant tout adeptes des droits civils et politiques. Pour sa part, c'est très tôt que la Colombie a ratifié le PIDESC, sur le fondement de la loi n° 74 de 1968 soit deux ans après l'ouverture du pacte à la signature des États membres de l'O.N.U. L'application du PIDESC est surveillée par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels.

1052. En ce qui concerne les buts et les objectifs de l'éducation, le PIDESC prévoit dans son article 13 que *« 1. Les États parties au présent Pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation. Ils conviennent que l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Ils conviennent en outre que l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux et encourager le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix ».*

1053. Cet article fixe également les obligations de l'État concernant la réalisation du droit à l'éducation et ses objectifs:

> *« a) L'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous;*
>
> *b) L'enseignement secondaire, sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, doit être généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de*

[877] Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, web www.un.org/es/documents/udhr/ dernier accès 25 Février, 2010

la gratuité; [il faut ici noter que cette obligation d'accessibilité universelle est envisagée notamment sous l'angle de l'adaptabilité de l'éducation, puisqu'elle s'applique aux « différentes formes » d'« enseignement secondaire »]

c) L'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité;

d) L'éducation de base doit être encouragée ou intensifiée, dans toute la mesure possible, pour les personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme;

e) Il faut poursuivre activement le développement d'un réseau scolaire à tous les échelons, établir un système adéquat de bourses et améliorer de façon continue les conditions matérielles du personnel enseignant »

1054. En ce qui concerne la première obligation de l'État, l'article 14 du PIDESC comporte des précisions s'agissant des États qui n'ont pas encore institué un système d'enseignement primaire obligatoire au moment où ils deviennent Parties au Pacte : ceux-ci, à compter de ce moment, sont tenus d'établir et d'adopter, « dans un délai de deux ans, un plan détaillé des mesures nécessaires pour réaliser progressivement, dans un nombre raisonnable d'années fixé par ce plan, la pleine application du principe de l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ».

1055. En outre, le PIDESC impose en son article 13, alinéa 3 deux obligations supplémentaires aux États parties: « *Les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'Etat en matière d'éducation, et de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants, conformément à leurs propres convictions »*

1056. En ce qui concerne le respect de la liberté de pensée, de conscience et d'expression dans le système scolaire, l'article 18 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques comporte deux éléments qui entretiennent un lien direct avec le droit à l'éducation, et qui sont destinés à rendre exécutoire les principes de l'article 26 de la Déclaration universelle Droits de l'Homme: (i) toute personne a droit à la liberté de pensée (alinéa 1) ; (ii) les parents ou les tuteurs des enfants ont la liberté « de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions ».

1057. En ce qui concerne la propriété des connaissances scientifiques et des œuvres culturelles, le PIDESC garantit à travers son article 15 le droit de chacun à « participer à la vie culturelle » et à « bénéficier du progrès scientifique et de ses applications », tout en renvoyant aux États le soin de définir les modalités d'exercice de ce droit de manière à « assurer le maintien, le développement et la diffusion de la science et de la culture » et à garantir « la liberté indispensable à la recherche scientifique et aux activités créatrices »

1058. En ce qui concerne la progressivité de certaines obligations d'État, notamment celles relatives à la disponibilité de l'éducation, l'article 2 du PIDESC précise de façon générale en son premier alinéa que « *Chacun des Etats parties au présent Pacte s'engage à agir, tant par son effort propre que par l'assistance et la coopération internationales, notamment sur les plans économique et technique, au maximum de ses ressources disponibles, en vue d'assurer progressivement le plein exercice des droits reconnus dans le présent Pacte par tous les moyens appropriés, y compris en particulier l'adoption de mesures législatives* »

1059. La portée de la notion de « moyens appropriés, y compris en particulier l'adoption de mesures législatives », a été précisée à travers les paragraphes 16 à 20 des Principes de Limburg[878] :

> *« 16. Tous les États parties ont l'obligation de commencer immédiatement à agir en vue d'assurer le plein exercice des droits énoncés dans le Pacte.*
> *17. Au plan national, les États parties utiliseront tous les moyens appropriés, y compris des mesures législatives, administratives, judiciaires, économiques, sociales et éducatives, adaptées à la nature des droits, en vue de remplir leurs obligations vis-à-vis du Pacte.*
> *18. Des mesures législatives seules ne suffisent pas à s'acquitter des obligations découlant du Pacte. Il faudrait constater, toutefois, que le paragraphe1 de l'article 2 requerrait souvent que démesures législatives soient prises dans les cas où les lois existantes violent des obligations énoncées dans le Pacte.*
> *19. Les États parties fourniront des voies de recours utiles, y compris, chaque fois que nécessaire, des voies de recours judiciaires.*
> *20. Chaque État partie déterminera lui-même les moyens appropriés à mettre en œuvre, et se soumettra à une vérification par le Conseil économique et social de l'ONU, assisté du Comité. Une telle vérification se fera sans préjuger de la compétence des autres organes, établis conformément à la Charte des Nations Unies »*

1060. La portée de la notion de « maximum de ressources disponibles », quant à elle, à fait l'objet de précisions à travers les paragraphes 25 à 28 des Principes de Limburg :

> *« 25. Les États parties ont l'obligation, quel que soit leur niveau de développement économique, d'assurer le respect du droit à un minimum vital pour tous.*
> *26. L'expression «ses ressources disponibles» fait référence tant aux ressources à l'intérieur de l'État qu'à celles en provenance de la communauté internationale par la coopération et l'aide internationales.*
> *27. En déterminant si des mesures appropriées ont été prises en vue de l'exercice des droits reconnus dans le Pacte, on devra prêter attention à l'utilisation équitable et effective des ressources disponibles et à leur accès.*

[878] Principes de Limburg concernant l'application du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, Maastricht, Juin 1986. Ceux-ci ont été conçus par un groupe d'éminents experts de la Commission internationale de juristes de la Faculté de Droit, l'Université du Limbourg (Maastricht) et l'Institute Urban Morgan des Droits de l'Homme à l'Université de Cincinnati (Ohio, des Etats-Unis).

28. Dans l'utilisation des ressources disponibles, la priorité sera accordée à l'exercice des droits reconnus dans le Pacte, en veillant à la nécessité d'assurer à chacun la satisfaction de ses besoins vitaux et de fournir des services de base »

c) Convention internationale des droits de l'enfant[879].

1061. Cette convention a été adoptée et ouverte à la signature et à la ratification des États par l'Assemblée générale des Nations Unies à travers la résolution 44/25 du 20 Novembre 1989. Entrée en vigueur le 2 Septembre 1990, la Colombie l'a pour sa part ratifiée sur le fondement de la loi n°12 de 1991, et elle est applicable dans son ordre juridique interne depuis février 1991.

1062. La Convention relative aux droits de l'enfant contient deux dispositions consacrées au droit à l'éducation: l'article 28, qui établit les obligations des États parties en matière d'éducation ; l'article 29, qui précise les buts et les objectifs de l'éducation.

1063. L'article 28 précise les différents éléments du droit à l'éducation que les États parties s'engagent à reconnaître aux enfants :

*« **1.** Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances:*

a) Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ;

b) Ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin ;

c) Ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés ;

d) Ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles ;

e) Ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire.

***2.** Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant être humain et conformément à la présente Convention.*

***3.** Les États parties favorisent et encouragent la coopération internationale dans le*

[879] Convention relative aux droits de l'enfant, site www.un.org/es/documents/udhr/

domaine de l'éducation, en vue notamment de contribuer à éliminer l'ignorance et l'analphabétisme dans le monde et de faciliter l'accès aux connaissances scientifiques et techniques et aux méthodes d'enseignement modernes. À cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement »

1064. L'article 29 précise pour sa part les buts de l'éducation qui fait l'objet du droit détaillé à l'article précédent :

*« **1.** Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :*

a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et des ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;

b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ;

c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ;

d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ;

e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

***2.** Aucune disposition du présent article ou de l'article 28 ne sera interprétée d'une manière qui porte atteinte à la liberté des personnes physiques ou morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, à condition que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient respectés et que l'éducation dispensée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales que l'État aura prescrites »*

1065. En ce qui concerne les enfants handicapés, la Convention relative aux droits de l'enfant précise à l'article 23, paragraphe 1 les obligations de l'Etat à leur égard :

*« **1.** Les États parties reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité.*

***2.** Les États parties reconnaissent le droit des enfants handicapés de bénéficier de soins spéciaux et encouragent et assurent, dans la mesure des ressources disponibles, l'octroi, sur demande, aux enfants handicapés remplissant les*

conditions requises et à ceux qui en ont la charge, d'une aide adaptée à l'état de l'enfant et à la situation de ses parents ou de ceux à qui il est confié.

3. *Eu égard aux besoins particuliers des enfants handicapés, l'aide fournie conformément au paragraphe 2 est gratuite chaque fois qu'il est possible, compte tenu des ressources financières de leurs parents ou de ceux à qui l'enfant est confié, et elle est conçue de telle sorte que les enfants handicapés aient effectivement accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi et aux activités récréatives, et bénéficient de ces services de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel, y compris dans le domaine culturel et spirituel.*

4. *Dans un esprit de coopération internationale, les États parties favorisent l'échange d'informations pertinentes dans le domaine des soins de santé préventifs et du traitement médical, psychologique et fonctionnel des enfants handicapés, y compris par la diffusion d'informations concernant les méthodes de rééducation et les services de formation professionnelle, ainsi que l'accès à ces données, en vue de permettre aux États parties d'améliorer leurs capacités et leurs compétences et d'élargir leur expérience dans ces domaines. À cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement.*

1066. Bien qu'à première vue, il semble résulter du libellé de l'article 23 que certaines obligations de l'État vis-à-vis des enfants handicapés exigent seulement d'être réalisées de manière progressive (cf. l'expression « sous réserve des ressources disponibles ...»), il est possible de conclure, à partir de leur mise en relation avec les normes qui posent l'obligation générale de l'État de veiller à l'éducation de base gratuite et obligatoire de tous les enfants, qu'elles exigent en réalité d'être réalisées de manière immédiate pour ce qui concerne au moins l'éducation de base.

1067. En ce qui concerne le droit à l'éducation des enfants-travailleurs, l'article 32 prévoit que :

« 1. *Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant d'être protégé contre l'exploitation économique et de n'être astreint à aucun travail comportant des risques ou susceptible de compromettre son éducation ou de nuire à son développement physique, mental, spirituel, moral ou social.*

2. *Les États parties prennent des mesures législatives. Administratives, sociales et éducatives pour assurer l'application du présent article. À cette fin, et compte tenu des dispositions pertinentes des autres instruments internationaux, les États parties, en particulier:*

a) Fixent un âge minimum ou des âges minimums d'admission à l'emploi ;

b) Prévoient une réglementation appropriée des horaires de travail et des conditions d'emploi;

c) Prévoient des peines ou autres sanctions appropriées pour assurer l'application effective du présent article. »

1068. Diverses dispositions sont par ailleurs relatives à la garantie que l'État doit fournir aux parents ou tuteurs quant à leur liberté de choisir le genre d'éducation qu'ils souhaitent voir donnée à leurs enfants. L'article 5 précise tout d'abord que « *Les États parties respectent la responsabilité, le droit et le devoir qu'ont les parents ou, le cas échéant, les membres de la famille élargie ou de la communauté, comme prévu par la coutume locale, les tuteurs ou autres personnes légalement responsables de l'enfant, de donner à celui-ci, d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités, l'orientation et les conseils appropriés à l'exercice des droits que lui reconnaît la présente Convention ».*

1069. En ses deux premiers alinéas, l'article 14 précise par ailleurs que :

*« **1.** Les États parties respectent le droit de l'enfant à la liberté de pensée, de conscience et de religion.*

***2.** Les États parties respectent le droit et le devoir des parents ou, le cas échéant, des représentants légaux de l'enfant, de guider celui-ci dans l'exercice du droit susmentionné d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités ».*

1070. Enfin, l'article 18.1 précise quant à lui que : « *Les États parties s'emploient de leur mieux à assurer la reconnaissance du principe selon lequel les deux parents ont une responsabilité commune pour ce qui est d'élever l'enfant et d'assurer son développement. La responsabilité d'élever l'enfant et d'assurer son développement incombe au premier chef aux parents ou, le cas échéant, à ses représentants légaux. Ceux-ci doivent être guidés avant tout par l'intérêt supérieur de l'enfant ».*

B. Les observations générales du Comité sur les droits, sociaux économiques et culturels [880]

1071. Le Comité des droits économiques, sociaux et culturels (CESCR), a été créé pour surveiller l'état de ces droits dans les pays membres. Il est important de noter que le PIDESC lui-même ne prévoyait pas la création d'un organe de surveillance : lorsque le PIDESC est entré en vigueur, les États parties au traité devaient simplement remettre périodiquement un rapport sur le sujet à un groupe de travail du Conseil économique et social de l'O.N.U. C'est en 1986 qu'a été Comité des droits économiques, sociaux et culturels, qui constitue un groupe d'experts indépendants chargés de surveiller la mise en œuvre du Pacte. Actuellement, le Comité n'a pas compétence pour connaître de plaintes individuelles, même si en 1996 il a suggéré à la Commission des droits de l'homme

[880] Comité des droits économiques, sociaux et culturels. Observations générales n ° 5, n ° 11, n ° 13, et n°18 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques relatives à l'éducation et la non-discrimination. Site www.un.org/es/documents/udhr/

d'appuyer sa démarche consistant à proposer à l'Assemblée générale des Nations Unies d'ouvrir à la signature un protocole facultatif qui permettra d'établir ce type de procédures de plainte.

1072. Ce comité se réunit trois fois par an, à Genève, et a formulé des observations générales concernant la réalisation des différents droits économiques, sociaux et culturels, dont le sens est équivalent à celui de la jurisprudence nationale. Véritable « doctrine internationale », ces observations générales ont été faites pour chacun des droits fondamentaux reconnus en ces matières, dont ceux relatifs à l'éducation

a) L'observation générale n° 11

1073. En ce qui concerne le droit à l'éducation, le CESCR a publié son premier rapport en 1999 : il s'agit de l'Observation générale, relative aux plans d'action que doivent mettre en œuvre les États membres afin de garantir l'universalité de la couverture de l'enseignement primaire.

b) L'observation générale n° 13

1074. Un second rapport a été publié cette même année : l'Observation générale n° 13[881], dont l'alinéa premier précise que « *L'éducation est à la fois un droit fondamental en soi et une des clefs de l'exercice des autres droits inhérents à la personne humaine. En tant que droit qui concourt à l'autonomisation de l'individu, l'éducation est le principal outil qui permette à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté. L'éducation joue un rôle majeur, qu'il s'agisse de rendre les femmes autonomes, de protéger les enfants contre l'exploitation de leur travail, l'exercice d'un travail dangereux ou l'exploitation sexuelle, de promouvoir les droits de l'homme et la démocratie, de préserver l'environnement ou encore de maîtriser l'accroissement de la population. L'éducation est de plus en plus considérée comme un des meilleurs investissements financiers que les États puissent réaliser. Cependant, son importance ne tient pas uniquement aux conséquences qu'elle a sur le plan pratique. Une tête bien faite, un esprit éclairé et actif capable de vagabonder librement est une des joies et des récompenses de l'existence* ».

1075. En ce qui concerne l'éducation de base, le CESCR a précisé qu'elle devait répondre aux exigences de disponibilité, d'accessibilité, d'acceptabilité et d'adaptabilité, communes à l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. A cet égard, l'observation générale n° 13 souligne en son paragraphe 23 que : *« Chacun ayant droit à ce qu'il soit répondu à ses "besoins éducatifs fondamentaux", au sens de la Déclaration mondiale, le droit à*

[881] Comité des droits économiques, sociaux et culturels, Observation générale n ° 11, Observation générale n ° 13, 21 session de 1999, en particulier les paragraphes 1, 9, 23, 32 y suivantes.

l'éducation de base n'est pas réservé à ceux « qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme. Il s'étend à tous ceux dont les « besoins éducatifs fondamentaux » n'ont pas été encore satisfaits ».

1076. En ce qui concerne l'enseignement primaire, le CESCR a expliqué au paragraphe 9 de la même observation générale que *« Le Comité, pour interpréter correctement l'expression "enseignement primaire", se fonde sur la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, où il est déclaré ce qui suit : "Le principal système de formation assurant l'éducation fondamentale des enfants en dehors de la famille est l'école primaire. L'enseignement primaire doit être universel, apporter une réponse aux besoins éducatifs fondamentaux de tous les enfants et tenir compte de la culture et des besoins de la communauté ainsi que des possibilités offertes par celle-ci" (art. 5) ».*

1077. Le Comité souligne que le Pacte prévoit que l'enseignement primaire doit être obligatoire et abordable pour tout le monde, tandis que les enseignements secondaires et supérieurs doivent être généralisés et accessibles à tous les personnes.

1078. Par rapport au droit d'accès à l'éducation, cette même Observation générale n° 13, en son paragraphe 24 souligne que *« la jouissance du droit à l'éducation de base n'est soumise à aucune condition d'âge ou de sexe : elle vaut pour les enfants, les adolescents et les adultes, y compris les personnes âgées ».*

1079. En ce qui concerne l'obligation d'accessibilité qui doit être garantie par l'État, le Comité a précisé ses trois dimensions : (i) la non-discrimination, car l'éducation doit être accessible à toutes les personnes et en particulier à celles relevant de groupes vulnérables ; (ii) l'accessibilité matérielle, les infrastructures devant être à cet égard accessibles en toute sécurité, ce qui implique par exemple que la situation géographique des établissements d'enseignement doit être raisonnable ; (iii) l'accessibilité économique : l'éducation doit être abordable, en termes de prix, à tout le monde.

1080. Concernant l'obligation de l'Etat d'assurer un enseignement primaire gratuit, l'observation générale n° 13 précise en son paragraphe 25 que *« L'obligation de "poursuivre activement le développement d'un réseau scolaire à tous les échelons" signifie que les États parties sont tenus d'élaborer dans cette perspective une stratégie d'ensemble. Cette stratégie doit concerner les établissements d'enseignement à tous les niveaux, mais le Pacte exige des États parties qu'ils accordent la priorité à l'enseignement primaire (voir par. 51) ».* Ce paragraphe 51, pour sa part, souligne notamment que *« L'obligation d'assurer un enseignement primaire à tous est une obligation immédiate pour tous les États parties »* (paragraphe 51).

1081. En ce qui concerne l'obligation de mettre en place un système adéquat de bourses d'études, le CESCR a précisé, au paragraphe 25 de l'Observation générale n° 13, que *« L'expression "établir un système adéquat de bourses" doit être rapprochée des dispositions du Pacte sur la non-discrimination et l'égalité : le système de bourses doit favoriser, dans des conditions d'égalité, l'accès à l'éducation des personnes appartenant aux groupes défavorisés »*

1082. En ce qui concerne l'obligation pour l'État de promouvoir le développement du système scolaire, le CESCR réaffirme la liberté de toutes les personnes, y compris des étrangers, d'établir et de diriger des établissements d'enseignement privés. La réalisation effective du droit à l'éducation est, en outre, étroitement liée par lui à la garantie de la liberté académique.

1083. En ce qui concerne l'amélioration continue de la condition des professeurs, le CESCR souligne que son défaut constitue un sérieux obstacle à la pleine réalisation du droit des enfants à l'éducation. À ce titre, les États ont l'obligation d'améliorer les conditions salariales des enseignants, de veiller à ce qu'ils bénéficient de conditions de travail correctes et d'une évaluation et d'une formation continue adaptées aux fonctions qu'ils sont appelées à exercer.

1084. En ce qui concerne la liberté académique, le CESCR a précisé que cette liberté comprend la liberté des individus d'exprimer librement leurs opinions sur l'institution ou sur le système dans lequel ils travaillent, d'accomplir leurs fonctions sans avoir peur de discrimination ou d'une répression émanant de l'État ou de toute autre organisation. Cette liberté comprend le droit de participer à l'organisation et au fonctionnement des syndicats professionnels ou des organisations académiques représentatives, ainsi que le droit de bénéficier de tous les droits de l'homme internationalement reconnus et alors impliqués.

1085. En ce qui concerne l'amélioration continue de la qualité de l'éducation, le CESCR a précisé que les États avaient l'obligation d'adopter un plan d'action dans les deux ans suivant leur adhésion au pacte. Il s'agit d'une obligation continue et progressive des États parties, de sorte qu'ils ne sont pas exemptés de cette obligation s'ils n'ont pas adopté un tel plan d'action au terme de ce délai, ni ne peuvent échapper à l'obligation en alléguant la non-disponibilité des ressources.

1086. Ce plan d'action doit le cas échéant viser à parvenir à la mise en œuvre progressive du droit à l'éducation primaire gratuite et obligatoire. En outre, le plan doit inclure toutes les mesures nécessaires pour assurer la réalisation de chacun des éléments inhérents à ce droit, les actions déployées devant être suffisamment détaillées pour en assurer la réalisation complète.

1087. En ce qui concerne l'éducation des femmes, le Comité note que l'État doit prendre des mesures positives pour parvenir à l'égalité entre les hommes et les femmes. Les mesures ne doivent pas conduire au maintien de normes inégales ou distinctes pour les différents groupes.

1088. Quant à l'obligation d'adapter l'éducation et l'obligation corrélative d'éradiquer le travail des enfants, l'observation générale n° 13 souligne en son paragraphe 55 que *«Les États parties doivent faire en sorte que les communautés et les familles ne soient pas tributaires du travail des enfants. Le Comité affirme tout particulièrement l'importance que l'éducation revêt dans l'élimination du travail des enfants, ainsi que les obligations énoncées au paragraphe 2 de l'article 7 de la Convention de 1999 sur les pires formes de travail des enfants (Convention No 182) »*.

c) L'observation générale n° 5

1089. En ce qui concerne l'éducation des enfants handicapés, l'Observation générale n ° 5 du Comité des droits économiques, sociaux et culturels souligne que *«(...) Dans le cas d'un groupe aussi défavorisé et vulnérable, l'obligation de l'État est celle de mettre en œuvre des actions positives afin de réduire les désavantages structurels et de faire bénéficier les personnes handicapées d'un traitement préférentiel approprié afin d'atteindre les objectifs de pleine participation et d'égalité au sein de la société pour toutes les personnes handicapées. Cela signifie presque invariablement qu'il faudra rendre à cette fin disponibles les ressources supplémentaires nécessaires et qu'un large éventail de mesures spécialement adaptées devra être adopté ».*

C. Autres interventions déclaratoires de l'ONU sur les questions relatives au droit à l'éducation.

1090. Ces interventions sont le fait du Conseil des droits de l'homme de l'ONU[882], mais aussi de nombreux autres organes de celui-ci.

a) Les résolutions du Conseil des droits de l'homme

1091. Le Conseil des droits de l'homme a été créé en 2006, par la résolution n° 60-251 de l'Assemblée générale de l'ONU, en remplacement de la Commission des droits de l'homme. L'objectif de ce changement était d'améliorer l'organisation et l'efficacité de la structure en question. Ce Conseil est le principal lieu de dialogue et de coopération en matière de droits de l'homme au sein des Nations Unies. Son objectif est surtout d'aider les États membres à accomplir leurs obligations internationales en matière de droits de l'homme, *via* le dialogue et l'assistance technique notamment. Le Conseil fait également des recommandations à l'Assemblée générale pour promouvoir le développement du droit international dans le domaine des droits de l'homme.

1092. Ce Conseil a réaffirmé toutes les résolutions précédemment adoptées par la Commission des droits de l'homme sur le droit à l'éducation, et en a réalisé le suivi chaque année. Les plus importantes des résolutions adoptées par celui-ci, relativement au droit à l'éducation, sont les suivantes.

1093. La résolution du 17 juin 2009, adoptée lors de la huitième session des Nations Unies, dans le prolongement de la résolution n°04 de 2004 relative aux droits de l'homme en matière d'éducation, a renouvelé le mandat du Rapporteur sur le droit à l'éducation et a notamment souligné l'obligation des États de veiller à l'éducation dans les prisons.

[882] Organisation des Nations Unies, Conseil des droits de l'homme, le site www.un.org / espagnol / Nouvelles / focus.asp.

1094. La résolution du 18 juin 2008 a exprimé sa préoccupation sur le fait que presque 72 millions d'enfants des deux sexes ne sont pas scolarisés (57% d'entre eux étant des filles, et 37 millions d'entre eux pour des raisons relatives à la guerre civile qui affecte leur pays), et sur le fait que 774 millions d'adultes sont analphabètes (dont 64%sont des femmes) malgré les progrès réalisés ces dernières années vers la réalisation de l'objectif de l'éducation pour tous. L'importance de cet objectif a été soulignée lors du Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar en avril 2000, et au cours duquel les États ont été exhortés, entre autres, á :

1. Améliorer la qualité de l'éducation dans tous ses aspects en vue d'assurer le développement optimal de chaque personne (par exemple, dans le domaine de l'éducation aux droits de l'homme), ainsi que la réussite des élèves en particulier en littérature et du point de vue des compétences numériques et de vie ;
2. Accentuer le développement des indicateurs de qualité et des instruments de surveillance, en vue d'évaluer les cursus et de mettre en œuvre les meilleures pratiques pour l'élaboration et la mise en œuvre des stratégies visant à améliorer la qualité de l'enseignement et l'apprentissage au regard des besoins de tous les enfants ; appuyer la conduite de telles études, en donnant la priorité à la collecte de données quantitatives et qualitatives sur les disparités existant en matière d'éducation, y compris les disparités entre les sexes et celles qui affectent les personnes handicapées ; mener des enquêtes pour construire une base de données qui permettent faire de conseils sur l'utilisation des technologies de communication et d'information dans l'éducation ;
3. Améliorer les infrastructures scolaires, assurer un environnement scolaire acceptable et promouvoir la santé scolaire, l'éducation à la santé et l'éducation préventive contre le VIH / sida et la toxicomanie, entre autres sujets.

b) Autres déclarations émanant de l'ONU

1 - La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous[883].

1095. Cette déclaration a été signée à l'issue de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, qui s'est tenue à Jomtien en Thaïlande du 5 au 9 mars 1990, et à laquelle ont participé la France et la Colombie.

1096. Elle décrit les concepts fondamentaux du droit à l'éducation et les obligations des États en la matière. Par exemple, ce qu'on entend par « besoins éducatifs fondamentaux » s'y trouve défini : ceux-ci « *concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son*

[883] Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous. site web www.un.org/es/documents/udhr/

existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre. Le champ des besoins éducatifs fondamentaux et la manière dont il convient d'y répondre varient selon les pays et les cultures et évoluent inévitablement au fil du temps ».

1097. En ce qui concerne le droit à l'accès à l'éducation et notamment l'existence d'un système de bourses permettant de le garantir, l'article 3 de cette Déclaration prévoit que l'État doit *« s'attacher activement à éliminer les disparités éducatives qui peuvent exister au détriment de certains groupes. Les pauvres, les enfants des rues et les enfants qui travaillent, les populations des zones rurales ou reculées, les nomades et les travailleurs migrants, les populations autochtones, les minorités ethniques, raciales et linguistiques, les réfugiés, les personnes déplacées par la guerre, les populations sous régime d'occupation, ne doivent subir aucune discrimination dans l'accès aux formations ».*

1098. Concernant le décrochage scolaire, l'article 6 de cette même Déclaration insiste sur la nécessité, pour les États, de prendre des mesures concrètes pour améliorer les conditions d'apprentissage. La Déclaration souligne ainsi que « ***L'apprentissage ne peut être conçu isolément. C'est pourquoi la société doit assurer à tous les apprenants l'alimentation, les soins de santé et, d'une manière générale, le soutien physique et affectif dont ils ont besoin pour participer activement à leur propre éducation et en tirer bénéfice.*** *Les programmes éducatifs communautaires destinés aux adultes devraient inculquer à ceux-ci les connaissances et les savoir-faire requis pour améliorer les conditions d'apprentissage des enfants. L'éducation des enfants et celle de leurs parents ou des autres personnes qui en ont la garde se renforcent réciproquement et cette interaction devrait être mise à profit pour que l'apprentissage de tous s'effectue dans un climat stimulant et chaleureux* »

2. La réaffirmation de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous[884].

1099. Cette déclaration émane des participants du Forum mondial sur l'éducation (parmi lesquels figuraient la France et la Colombie) réunis à Dakar, au Sénégal en avril 2000. Ils se sont référés à la Déclaration de Jomtien de 1990 pour en réaffirmer le contenu.

1100. La nouvelle déclaration procède à une analyse des évolutions qu'ont connues les pays membres de l'UNESCO en matière d'éducation. Toutefois, elle souligne la persistance de 113 millions d'enfants et de 880 millions d'adultes analphabètes, et de la discrimination entre les sexes au sein de nombreux pays membres. La nouvelle déclaration souligne le fait que le défaut de progrès dans la réalisation de l'éducation pour tous constitue un frein à la réduction de la pauvreté.

[884] Déclaration de Jomtien, Le site www.un.org/es/documents/udhr/

3. La Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones[885]*.*

1101. Cette Déclaration a été adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 13 septembre 2007. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un traité, les dispositions de celle-ci ont été admises au rang de droit international coutumier par la Cour constitutionnelle colombienne, compte tenu de l'acceptation générale des obligations juridiques auxquelles elle se réfère et de leur application uniforme par les États.

1102. Cette déclaration précise que les peuples autochtones bénéficient du droit d'être différents et du droit d'être respectés en tant que tels, compte tenu de la nécessité de contribuer à la diversité et à la richesse des civilisations et des cultures qui constituent le patrimoine commun de l'humanité. Cette déclaration confirme le droit à l'ethno-éducation des peuples concernés.

4. La Déclaration sur le progrès social et le développement dans le domaine social[886]*.*

1103. Proclamée le 11 décembre 1969 par la résolution 2542 (XXIV) de l'Assemblée générale des Nations Unies, cette Déclaration affirme notamment que le progrès et le développement social doivent également consister en la réalisation des principaux objectifs suivants:

1. *« Protéger les droits et assurer le bien-être des enfants, des personnes âgées, des invalides, assurer la protection des handicapés physiques ou mentaux »* (article 11 c)
2. « *L'adoption de mesures propres à assurer la réadaptation des personnes mentalement ou physiquement déficientes, notamment des enfants et des jeunes, pour leur permettre, dans toute la mesure possible, de jouer un rôle utile dans la société -- ces mesures viseront notamment à assurer aux intéressés le traitement et les prothèses nécessaires, l'éducation, l'orientation professionnelle et sociale, la formation et le placement sélectif, ainsi que toute autre assistance requise -- et à créer des conditions sociales telles que les personnes handicapées ne souffrent d'aucune discrimination du fait de leur infirmité »* (article 19, d).

[885] Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones, le site www.un.org/es/documents/udhr/

[886] Déclaration sur le progrès et le développement social, le site www.un.org/es/documents/udhr/.

5. La Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme[887]*.*

1104. L'Assemblée générale a mis en place, à travers sa Résolution 49/184 du 23 décembre 1994, un ensemble d'actions connu sous le nom de « Décennie des Nations Unies pour l'éducation aux droits de l'homme » (1995-2004). Le programme de ces actions, dans son article 10, insiste sur la nécessité d'effectuer une évaluation des besoins des États en la matière, puis d'élaborer des stratégies dans les contextes formels et informels ainsi que des programmes à tous les niveaux, de diffuser du matériel de formation pour l'enseignement des droits de l'homme ainsi que la Déclaration universelle des Droits de l'Homme dans toutes les langues et les formes, en incluant les personnes handicapées.

6. La Déclaration sur le droit et le devoir de promouvoir et de protéger les droits de l'homme.[888]

1105. Elle a été approuvée par l'Assemblée générale à travers la résolution 53/144 du 8 décembre 1988. Son article 15 prévoit l'obligation pour les États de promouvoir l'enseignement des droits de l'homme et des libertés fondamentales.

7. La Déclaration des droits des personnes handicapées[889]*.*

1106. Adoptée par la résolution 3417 de décembre 1975, cette Déclaration comporte notamment les dispositions suivantes :

> *« Article 5 - Le handicapé a droit aux mesures destinées à lui permettre d'acquérir la plus large autonomie possible.[…]*
>
> *Article 8 - Le handicapé à droit à ce que ses besoins particuliers soient pris en considération à tous les stades de la planification économique et sociale.*
>
> *Article 9 - Le handicapé a le droit de vivre au sein de sa famille ou d'un foyer s'y substituant et de participer à toutes activités sociales, créatives ou récréatives. Aucun handicapé ne peut être astreint, en matière de résidence, à un traitement distinct qui n'est pas exigé par son état ou par l'amélioration qui peut lui être apportée. Si le séjour du handicapé dans un établissement spécialisé est indispensable, le milieu et les conditions de vie doivent y être aussi proches que possible de ceux de la vie normale des personnes de son âge.*

---

[887] Déclaration des Nations Unies de l'éducation dans le domaine des droits de l'homme, le site www.un.org/es/documents/udhr/

[888] Déclaration sur le droit et le devoir de promouvoir et protéger les droits de l'homme, le site www.un.org/es/documents/udhr/

[889] Déclaration des droits des personnes handicapées, le site www.un.org/es/documents/udhr/

Article 10 - Le handicapé doit être protégé contre toute exploitation, toute réglementation ou tout traitement discriminatoires, abusifs ou dégradants »

8. La Déclaration de Salamanque[890].

1107. Elle a été adoptée par l'UNESCO dans le cadre de la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux. Elle a notamment exhorté les États à: « *(...) donner le rang de priorité le plus élevé dans leurs politiques et leurs budgets à l'amélioration de leurs systèmes éducatifs afin qu'ils puissent accueillir tous les enfants, indépendamment des différences ou difficultés individuelles ; adopter, en tant que loi ou politique, le principe de l'éducation intégrée, en accueillant tous les enfants dans les écoles ordinaire, à moins que des raisons impérieuses ne s'y opposent (...). »* (point n° 3 de la Déclaration).

9. La Déclaration de Vienne[891].

1108. Elle a été adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 12 juillet 1993. Le point D de la deuxième partie de cette déclaration développe la question de l'éducation aux droits humains, en soulignant son caractère essentiel en vue de promouvoir des relations stables et harmonieuses entre les diverses communautés d'un pays, et le fait qu'elle implique de promouvoir la compréhension, la tolérance et la paix. Il en résulte l'obligation d'inclure, dans les processus d'éducation formelle et informelle, les sujets relatifs aux droits de l'homme, au droit humanitaire, à la démocratie, la justice sociale et la primauté du droit.

c) Autres programmes, conventions et conférences.

1. Le Programme d'action de Vienne concernant les personnes handicapées[892].

1109. Ce programme a été approuvé par l'Assemblée générale des Nations Unies à travers la résolution 37/52 du 3 Décembre 1982, le document A/37/51. Ce programme comporte les éléments suivants concernant l'éducation, aux points 120 à 127 :

« 120. Les États membres doivent adopter des politiques qui reconnaissent les droits des personnes handicapées à l'égalité des chances dans l'éducation par rapport aux autres. L'éducation des personnes handicapées doit se réaliser, autant que possible, au sein du système scolaire ordinaire. La responsabilité de leur éducation devrait incomber aux autorités éducatives, et les lois concernant l'enseignement obligatoire doivent inclure les enfants affectés de tous types de déficience, y compris les plus lourdement handicapés.

[890] Déclaration de Salamanque, le site www.un.org/es/documents/udhr/

[891] Déclaration de Vienne. Site web www.un.org/es/documents/udhr/

[892] Programme d'action concernant les personnes handicapées, le site www.un.org/es/documents/udhr/.

121. Les États membres doivent permettre une plus grande souplesse dans l'application de l'ensemble de la réglementation aux personnes handicapés, en ce qui concerne notamment l'âge d'admission, la promotion d'une classe à l'autre et, le cas échéant, les procédures à suivre pour les examens.

122. Les États doivent faire application des critères [relatifs aux] services éducatifs destinés aux enfants et adultes handicapés. Ces services doivent : être individualisés ; être fondés sur les besoins évalués et reconnus par les autorités, les administrateurs, les parents et les étudiants handicapés eux-mêmes ; viser des objectifs éducatifs et, à court terme, des objectifs clairement définis susceptibles d'évaluation et si nécessaire de révision périodique ; localement accessibles c'est-à-dire que les établissements doivent être situés à une distance raisonnable du domicile ou de la résidence de l'étudiant, sauf circonstances spéciales ; universels, c'est-à-dire être destinés à toutes les personnes ayant des besoins spéciaux, indépendamment de l'âge ou du degré de le handicap, de sorte qu'aucun enfant d'âge scolaire ne soit exclu de l'accès à l'éducation sur le fondement de la gravité de leur handicap, ou recevoir des services d'enseignement nettement inférieurs à ceux dont jouissent les autres étudiants. Et pour cela une gamme d'options doit leur être offerte […].

123. L'intégration des enfants handicapés dans le système d'enseignement général doit être planifiée en impliquant toutes les parties prenantes.

124. Si pour une raison quelconque, les installations générales du système scolaire sont insuffisantes pour certains enfants handicapés, l'éducation doit être fournie à ces enfants pour des périodes appropriées dans des installations spéciales. La qualité de cette éducation spéciale doit être égale au système scolaire général et doit être étroitement liée à lui.

125. Il est essentiel d'impliquer les parents à tous les niveaux du processus éducatif. Les parents devraient recevoir le soutien nécessaire pour permettre à l'enfant handicapé de vivre dans une ambiance familiale aussi normale que possible. Le personnel doit être formé pour travailler avec les parents d'enfants handicapés.

126. Les États membres doivent prévoir la participation des personnes handicapées dans les programmes d'éducation des adultes, avec une attention particulière aux zones rurales.

127. Lorsque les installations des cours ordinaires de l'éducation des adultes ne soient pas suffisantes pour répondre aux besoins de certaines personnes handicapées, des cours ou des centres spéciaux de formation peuvent s'avérer nécessaires jusqu'à ce que soient modifiés les programmes réguliers. Les États membres doivent fournir des possibilités aux personnes handicapées pour l'accès à l'université ».

2. La Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées[893].

1110. Elle a été adoptée le 13 décembre 2006 par l'Organisation des Nations Unies. Bien que cette convention n'ait pas encore été intégrée dans le système juridique colombien sur le fondement d'une loi du Congrès, il est d'ores-et-déjà prise en considération par la Cour constitutionnelle colombienne.

3. Règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées[894].

1111. Ces règles ont été adoptées par l'Assemblée générale des Nations Unies dans sa 48ème session, à travers la Résolution 48/96 du 20 décembre 1993.

1112. La règle n°6 concerne spécifiquement l'éducation, et précise à ce sujet que :

> *« Les États devraient reconnaître le principe selon lequel il faut offrir aux enfants, aux jeunes et aux adultes handicapés des chances égales en matière d'enseignement primaire, secondaire et supérieur, dans un cadre intégré. Ils devraient veiller à ce que l'éducation des handicapés fasse partie intégrante du système d'enseignement.*
>
> 1. *C'est aux services d'enseignement général qu'il incombe d'assurer l'éducation des handicapés dans un cadre intégré. Cette éducation devrait être intégrée à la planification de l'éducation nationale, à l'élaboration des programmes d'études et à l'organisation scolaire.*
> 2. *L'éducation des handicapés dans les établissements d'enseignement général suppose l'existence de services d'interprétation et d'autres services d'appui appropriés. L'accessibilité et des services d'appui conçus en fonction des besoins de personnes souffrant de différentes incapacités devraient être assurés.*
> 3. *Les associations de parents et les organisations d'handicapés devraient être associées au processus éducatif à tous les niveaux.*
> 4. *Dans les États où l'enseignement est obligatoire, il devrait être dispensé aux filles et garçons handicapés aussi, quelles que soient la nature et la gravité de leurs incapacités.*
> 5. *Il faudrait prêter une attention spéciale aux groupes suivants :*
>   a. *Très jeunes enfants handicapés;*
>   b. *Enfants handicapés d'âge préscolaire;*
>   c. *Adultes, et en particulier femmes, handicapés.*
> 6. *Pour que l'éducation des handicapés puisse être assurée dans le cadre de l'enseignement général, les États devraient :*

---

[893] Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées des Nations Unies. www.un.org/es/documents/udhr/ (document A/RES/61/106).

[894] Règles pour l'égalisation des chances des personnes ayant une disparité. www.un.org/es/documents/udhr/

a. *Avoir une politique bien définie, qui soit comprise et acceptée au niveau scolaire et par l'ensemble de la collectivité;*
b. *Etablir des programmes d'études souples, adaptables et susceptibles d'être élargis;*
c. *Prévoir des matériaux didactiques de qualité, la formation permanente des enseignants et des maîtres auxiliaires.*

7. *Des programmes d'enseignement intégré à vocation communautaire devraient être considérés comme un complément utile pour assurer aux handicapés un enseignement et une formation d'un rapport coût efficacité satisfaisant. Il faudrait recourir aux programmes nationaux de réadaptation à vocation communautaire pour inciter les collectivités à utiliser et à développer les moyens dont elles disposent pour assurer localement l'enseignement nécessaire aux handicapés.*
8. *Lorsque le système d'enseignement général ne répond pas encore aux besoins de tous les handicapés, un enseignement spécial peut être envisagé. Celui-ci devrait être conçu de manière à préparer les élèves à entrer dans le système d'enseignement général. Il devrait répondre aux mêmes normes et ambitions que l'enseignement général sur le plan de la qualité, et lui être étroitement lié. Au minimum, les élèves handicapés devraient bénéficier dans la même mesure des ressources allouées à l'enseignement que les élèves non handicapés. Les États devraient viser à intégrer graduellement les services d'enseignement spécial à l'enseignement général. Il est cependant reconnu qu'à ce stade l'enseignement spécial peut dans certains cas être considéré comme la forme d'enseignement convenant le mieux aux élèves handicapés.*
9. *Vu les besoins de communication particuliers des sourds et des sourds et aveugles, des écoles spéciales ou des classes ou unités spécialisées dans les établissements d'enseignement général peuvent mieux convenir à leur éducation. Au début, en particulier, il convient de s'attacher à adapter l'enseignement dispensé aux particularités culturelles de ceux à qui il s'adresse, le but visé étant de faire acquérir des aptitudes réelles à la communication et le maximum d'indépendance aux personnes qui sont sourdes ou sourdes et aveugles. »*

4. La Convention de Genève et les Protocoles additionnels I et II sur le droit international humanitaire[895].

1113. En France et en Colombie s'appliquent les quatre Conventions de Genève du 12 août 1949 relatives au droit humanitaire. L'article 47 de la Convention pour l'amélioration du sort des blessés et des malades dans les forces armées en campagne ; l'article 48 de la Convention pour l'amélioration du sort des blessés, des malades et les naufragés des forces armées sur mer ; l'article 127 de la Convention relative au traitement des prisonniers de guerre ; l'article 144 de la Convention relative à la protection des personnes civiles en temps de guerre ; obligent les États à intégrer l'enseignement du droit international humanitaire dans les programmes de formation militaire et si possible civile : « *Les Hautes Parties contractantes s'engagent à diffuser le plus largement possible, en temps de paix et en temps de guerre, le texte de la présente Convention dans leur pays respectifs, et*

[895] Conventions de Genève, le Protocole additionnel I et II. Site web www.un.org/es/documents/udhr/

notamment à en incorporer l'étude dans les programmes d'instruction militaire et, si possible, civile, de telle manière que les principes en soient connus de l'ensemble de la population, notamment des forces armées combattantes, du personnel sanitaire et des aumôniers ». Les Protocoles I et II à ces Conventions ont réitéré ces obligations, en leurs articles 83 et 19 respectivement.

5. La Convention contre la torture et autres traitements cruels, inhumains ou dégradants[896].

1114. Elle a été adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 10 décembre 1984. Elle impose en particulier à l'État de veiller à inclure une éducation complète sur l'interdiction de la torture dans la formation des fonctionnaires civils et militaires ainsi que des agents dont les fonctions sont relatives à la garde des personnes privées de liberté (article 101).

6. La Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes[897].

1115. Elle a été ouverte à la signature et à la ratification des États membres par l'Assemblée générale des Nations Unies à travers sa résolution 34/180 du 18 décembre 1989. Le gouvernement colombien a ratifié cette convention sur le fondement de la loi n° 51 de 1981. Elle est entrée en vigueur le 12 février 1982. L'État français l'a aussi ratifiée.

1116. Cette convention prévoit dans son article 5, paragraphe b l'obligation pour l'État de prendre des mesures pour « *Faire en sorte que l'éducation familiale contribue à faire bien comprendre que la maternité est une fonction sociale et à faire reconnaître la responsabilité commune de l'homme et de la femme dans le soin d'élever leurs enfants et d'assurer leur développement, étant entendu que l'intérêt des enfants est la condition primordiale dans tous les cas* ».

1117. Son article 10 prescrit à l'État de prendre des mesures pour éliminer toute discrimination contre les femmes dans le domaine de l'éducation, l'article 1er de la Convention définissant de manière générale la notion de « discrimination à l'égard des femmes » comme « *toute distinction, exclusion ou restriction fondée sur le sexe qui a pour effet ou pour but de compromettre ou de détruire la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice par les femmes, quel que soit leur état matrimonial, sur la base de l'égalité de l'homme et de la femme, des droits de l'homme et des libertés fondamentales dans les domaines politique, économique, social, culturel et civil ou dans tout autre domaine* ».

---

[896] Convention contre la torture et autres traitements cruels, inhumains ou dégradants. Site web www.un.org/es/documents/udhr/

[897] Convention sur l'élimination de toutes les formes des femmes. Site web www.un.org/es/documents/udhr/

1118. Plus précisément, l'État est à ce titre tenu d'assurer, à la femme comme à l'homme :

« a) Les mêmes conditions d'orientation professionnelle, d'accès aux études et d'obtention de diplômes dans les établissements d'enseignement de toutes catégories, dans les zones rurales comme dans les zones urbaines, cette égalité devant être assurée dans l'enseignement préscolaire, général, technique, professionnel et technique supérieur, ainsi que dans tout autre moyen de formation professionnelle;

b) L'accès aux mêmes programmes, aux mêmes examens, à un personnel enseignant possédant les qualifications de même ordre, à des locaux scolaires et à un équipement de même qualité;

c) L'élimination de toute conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme à tous les niveaux et dans toutes les formes d'enseignement en encourageant l'éducation mixte et d'autres types d'éducation qui aideront à réaliser cet objectif et, en particulier, en révisant les livres et programmes scolaires et en adaptant les méthodes pédagogiques;

d) Les mêmes possibilités en ce qui concerne l'octroi des bourses et autres subventions pour les études;

e) Les mêmes possibilités d'accès aux programmes d'éducation permanents, y compris aux programmes d'alphabétisation pour adultes et d'alphabétisation fonctionnelle, en vue notamment de réduire au plus tôt tout écart d'instruction existant entre les hommes et les femmes;

f) La réduction des taux d'abandon féminin des études et l'organisation des programmes pour les filles et les femmes qui ont quitté l'école prématurément;

g) Les mêmes possibilités de participer activement aux sports et à l'éducation physique;

h) L'accès à des renseignements spécifiques d'ordre éducatif tendant à assurer la santé et le bien-être des familles, y compris l'information et des conseils relatifs à la planification de la famille »

1119. La Convention consacre également l'obligation de l'État d'adopter des mesures en vue d'assurer la réinsertion des femmes qui ont à un moment donné quitté le système éducatif, et l'élimination de toute conception stéréotypée des rôles masculins et féminins dans tous les niveaux et dans toutes les formes de l'éducation. Enfin, l'État doit encourager l'éducation mixte et modifier le contenu des livres, programmes et méthodes pédagogiques qui comporteraient des éléments discriminatoires.

7. La Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale[898].

1120. La Convention a été adoptée et ouverte à la signature et la ratification par l'Assemblée générale des Nations Unies à travers sa résolution 2106 du 21 décembre 1965. Elle est entrée en vigueur le 4 janvier 1969, elle a été ratifiée par la Colombie sur le fondement de la loi n°22 de 1981.

1121. Cette Convention, en son article 5 (qui figure dans sa section relative aux droits économiques, sociaux et culturels), a établi l'obligation de l'État d'interdire et d'éliminer toutes les formes de discrimination raciale dans l'éducation et la formation. L'article 7 prévoit l'obligation pour les États parties de prendre des mesures immédiates et efficaces, en particulier dans les domaines de l'éducation, la culture et l'information, en vue de lutter contre les préjugés qui conduisent à la discrimination raciale.

8. La Convention de l'OIT n° 169 de 1989 relative aux peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants[899].

1122. Cette convention, qui traite de la protection des droits des peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants, comporte un article 26 qui pose l'obligation de l'État de prendre des mesures pour s'assurer que les membres des peuples intéressés ont la possibilité d'accéder à l'éducation à tous les niveaux d'enseignement, et ce sur un pied d'égalité avec le reste de la communauté nationale dans le moindre des cas. Les articles 21 et 22 de cette Convention prescrivent en outre que les membres des peuples autochtones doivent avoir à leur disposition des infrastructures de formation au moins égales à celles auxquelles ont accès les autres citoyens, et qu'il incombe aux États de prendre des mesures pour encourager la participation volontaire des membres des peuples intéressés aux programmes de formation professionnelle d'application générale.

1123. En outre, l'article 27 prévoit que les programmes et les services éducatifs pour les peuples concernés *« doivent être développés et mis en œuvre en coopération avec ceux-ci pour répondre à leurs besoins particuliers et doivent couvrir leur histoire, leurs connaissances et leurs techniques, leurs systèmes de valeurs et leurs autres aspirations sociales, économiques et culturelles »*.

1124. En ce qui concerne la langue de l'enseignement dispensé aux élèves issus des peuples concernés, l'article 28 prévoit en son premier alinéa que *« Lorsque cela est réalisable, un enseignement doit être donné aux enfants des peuples intéressés pour leur apprendre à lire et à écrire dans leur propre langue indigène ou dans la langue qui est le plus communément utilisée par le groupe auquel ils appartiennent. Lorsque cela n'est pas*

---

[898] Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale Site web www.un.org/es/documents/udhr/

[899] Convention n ° 169 relative aux peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants. Site web www.oit.org

réalisable, les autorités compétentes doivent entreprendre des consultations avec ces peuples en vue de l'adoption de mesures permettant d'atteindre cet objectif ».

1125. Les obligations qui incombent à l'État au titre de l'exigence d'acceptabilité de l'éducation dispensée aux élèves issues minorités ethniques, conformément à cette convention sont les suivants:

> *« Article 2 - 1. Il incombe aux gouvernements, avec la participation des peuples intéressés, de développer une action coordonnée et systématique en vue de protéger les droits de ces peuples et de garantir le respect de leur intégrité./ 2. Cette action doit comprendre des mesures visant à: […] (b) promouvoir la pleine réalisation des droits sociaux, économiques et culturels de ces peuples, dans le respect de leur identité sociale et culturelle, de leurs coutumes et traditions et de leurs institutions; […] »*
>
> *« Article 27 - 1. Les programmes et les services d'éducation pour les peuples intéressés doivent être développés et mis en œuvre en coopération avec ceux-ci pour répondre à leurs besoins particuliers et doivent couvrir leur histoire, leurs connaissances et leurs techniques, leurs systèmes de valeurs et leurs autres aspirations sociales, économiques et culturelles. / 2. L'autorité compétente doit faire en sorte que la formation des membres des peuples intéressés et leur participation à la formulation et à l'exécution des programmes d'éducation soient assurées afin que la responsabilité de la conduite desdits programmes puisse être progressivement transférée à ces peuples s'il y a lieu./ 3. De plus, les gouvernements doivent reconnaître le droit de ces peuples de créer leurs propres institutions et moyens d'éducation, à condition que ces institutions répondent aux normes minimales établies par l'autorité compétente en consultation avec ces peuples. Des ressources appropriées doivent leur être fournies à cette fin ».*
>
> *« Article 28 - 1. Lorsque cela est réalisable, un enseignement doit être donné aux enfants des peuples intéressés pour leur apprendre à lire et à écrire dans leur propre langue indigène ou dans la langue qui est le plus communément utilisée par le groupe auquel ils appartiennent. Lorsque cela n'est pas réalisable, les autorités compétentes doivent entreprendre des consultations avec ces peuples en vue de l'adoption de mesures permettant d'atteindre cet objectif. / 2. Des mesures adéquates doivent être prises pour assurer que ces peuples aient la possibilité d'atteindre la maîtrise de la langue nationale ou de l'une des langues officielles du pays. / 3. Des dispositions doivent être prises pour sauvegarder les langues indigènes des peuples intéressés et en promouvoir le développement et la pratique ».*
>
> *« Article 30 - 1. Les gouvernements doivent prendre des mesures adaptées aux traditions et aux cultures des peuples intéressés, en vue de leur faire connaître leurs droits et obligations, notamment en ce qui concerne le travail, les possibilités économiques, les questions d'éducation et de santé, les services sociaux et les droits résultant de la présente convention. […] »*

« Article 31 - Des mesures de caractère éducatif doivent être prises dans tous les secteurs de la communauté nationale, et particulièrement dans ceux qui sont le plus directement en contact avec les peuples intéressés, afin d'éliminer les préjugés qu'ils pourraient nourrir à l'égard de ces peuples. A cette fin, des efforts doivent être faits pour assurer que les livres d'histoire et autres matériels pédagogiques fournissent une description équitable, exacte et documentée des sociétés et cultures des peuples intéressés ».

9. La convention de l'OIT n° 182 de 2001[900] sur le travail des enfants.

1126. La Convention n° 182 de l'OIT a été ratifiée en Colombie sur le fondement de la loi n° 704 de 2001. Cette convention impose à l'État l'obligation d'éliminer le travail des enfants et des jeunes filles, afin que leur éducation puisse être assurée. L'article 7, alinéa 2 précise à cet égard que :

« Tout Membre doit, en tenant compte de l'importance de l'éducation en vue de l'élimination du travail des enfants, prendre des mesures efficaces dans un délai déterminé pour:

a) empêcher que des enfants ne soient engagés dans les pires formes de travail des enfants;
b) prévoir l'aide directe nécessaire et appropriée pour soustraire les enfants des pires formes de travail des enfants et assurer leur réadaptation et leur intégration sociale;
c) assurer l'accès à l'éducation de base gratuite et, lorsque cela est possible et approprié, à la formation professionnelle pour tous les enfants qui auront été soustraits des pires formes de travail des enfants;
d) identifier les enfants particulièrement exposés à des risques et entrer en contact direct avec eux;
e) tenir compte de la situation particulière des filles »

1127. L'adoption de la Convention n ° 182, a renforcé l'obligation pour la Colombie de définir un enfant comme toute personne âgée de moins de 18 ans. En ce qui concerne les garanties contre les formes intolérables du travail des enfants, la Convention a de nouveau insisté sur les obligations des États à veiller à ce que tous les enfants libérés du travail aient accès à l'éducation de base gratuite et à la formation professionnelle.

1128. L'obligation d'adapter l'éducation et de prendre des mesures spécifiques à l'égard les enfants qui travaillent, définie par la Convention n° 182, doit être comprise à la lumière de l'article 1 de la Convention n° 138 sur l'âge minimum d'admission à l'emploi, qui prévoit que « *Tout Membre pour lequel la présente convention est en vigueur s'engage à poursuivre une politique nationale visant à assurer l'abolition effective du travail des enfants et à élever progressivement l'âge minimum d'admission à l'emploi ou au travail à*

[900] OIT, Organisation Internationale du Travail. Site web www.oit.org

un niveau permettant aux adolescents d'atteindre le plus complet développement physique et mental ».

10. Les Conférences des Nations Unies sur l'éducation[901].

1129. L'Organisation des Nations Unies a promu la réunion de conférences spécifiquement consacrées à l'éducation dans les différents pays. Les dernières sont les suivantes: (i) Genève, novembre 2008 ; (ii) Boon, avril 2009 ; (iii) Sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Bethléem (Brésil) février 2009 ; (iv) Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, Paris, juillet 2009.

11. Les lignes directrices sur le rôle des magistrats du parquet[902].

1130. Ces orientations ont été adoptées par le huitième Congrès des Nations Unies sur la prévention du crime et le traitement des délinquants, qui s'est déroulé à La Havane en août 1990. Celles-ci prévoient notamment que l'État doit former ces agents aux droits de l'homme, aux libertés fondamentales, à la primauté du droit et à la protection des suspects et des victimes.

d) Autres organes de l'ONU jouant un rôle en matière d'éducation.

1. Le Bureau du Haut-commissariat des Nations Unies pour les droits de l'homme[903].

1131. Le Haut-commissariat des Nations Unis pour les droits de l'homme est l'institution responsable de la promotion et la protection de tous les droits de l'homme. Le statut du Haut-commissariat a été défini par l'Assemblée générale de l'ONU dans sa résolution 48/141.

1132. Il surveille la mise en œuvre par les États de la Charte des Nations Unies, de la Déclaration universelle des droits de l'homme et des instruments relatifs aux droits de l'homme tels que la Déclaration et le Programme d'action de Vienne approuvé par la Conférence mondiale sur les droits de l'homme en 1993 et le Document final du Sommet mondial pour l'éducation en 2005.

1133. Ses fonctions les plus importantes pour le développement du contenu du droit à l'éducation sont les suivantes (article 4 de la résolution 48/141)

---

[901] Conférences des Nations Unies sur l'éducation. Site web www.un.org/es/documents/udhr/

[902] Lignes directrices sur le rôle des magistrats du parquet. Site web www.un.org/es/documents/udhr/

[903] Haut-Commissariat des Nations Unies pour les droits de l'homme. Site web www.un.org/es/documents/udhr/.

« a) Promouvoir et protéger la jouissance effective par tous de tous les droits civils, culturels, économiques, politiques et sociaux ;
[…]
d) Dispenser des services consultatifs et apporter une assistance technique et financière, […], à la demande des Etats et, le cas échéant, des organisations régionales de défense des droits de l'homme, afin d'appuyer les actions menées et les programmes mis en œuvre dans le domaine des droits de l'homme ;
e) Coordonner les programmes des Nations Unies relatifs à l'éducation et à l'information dans le domaine des droits de l'homme ;
[…]
h) Renforcer la coopération internationale visant à promouvoir et à défendre tous les droits de l'homme ;
i) Coordonner les activités touchant la promotion et la protection des droits de l'homme dans l'ensemble du système des Nations Unies; […] »

1134. Actuellement, le Haut-commissariat dispose de cinq grands groupes d'activités directement impliqués dans la promotion des droits de l'homme, et notamment dans le domaine de l'éducation, ce qui explique l'existence d'interventions « éducatives » ou « éducatrices » de sa part dans le contexte de l'Organisation des Nations Unies.

1135. L'éducation en droits de l'homme est considérée comme un élément essentiel dans la prévention, à moyen et long terme, des violations des droits humains.

1136. L'objectif de ces mesures est d'encourager l'émergence d'une population informée et qui soit de plus en plus attachée au respect universel des droits de l'homme. Les nouvelles générations de citoyens doivent vivre et faire leurs les valeurs contenues dans la Déclaration Universelle des droits de l'homme. Ces lignes d'action pour les États sont les suivantes[904]:

1. *Prendre en charge le travail local et national pour l'éducation aux droits de l'homme à travers le « Programme de coopération technique» et «le Projet ACT. »*
2. *Échanger les informations sur les matériaux et les programmes d'éducation relatifs aux droits de l'homme, à travers la « Base de données sur l'éducation dans le domaine des droits de l'homme» et la «Collection de ressources sur l'éducation et la formation dans le domaine des droits de humains ».*
3. *Développer le matériel didactique et la formation en droits de l'homme.*
4. *Réaliser la diffusion de la Déclaration universelle des droits de l'homme ainsi que celle de la brochure intitulée « Plus de 50 façons de commémorer la Déclaration universelle ».*
5. *Coordonner le «Programme mondial pour l'éducation aux droits de l'homme ».*

[904] Haut-Commissariat des Nations Unies pour les droits de l'homme. Site web www.un.org/es/documents/udhr

2. Le Programme mondial pour l'éducation aux droits humains[905].

1137. Il a été lancé en janvier 2005. Parmi ses divers éléments, on retiendra la commémoration de la «Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation » débutée en février 2003.

3. Le Comité permanent inter-organisations de Nations Unies[906].

1138. Le Comité a promu le respect des normes minimales d'éducation dans les situations d'urgence, normes qui ont été développées par le Réseau inter-institutions pour l'éducation en situations d'urgence. Ils ont appelé les donateurs à fournir un soutien financier à ce sujet.

[905] Programme mondial pour l'éducation aux droits humains. Site web www.un.org/es/documents/udhr/

[906] Le Comité Permanent inter-organisations des Nations Unies. Les Règles pour l'égalisation des chances des personnes ayant une disparité. Site web www.un.org/es/documents/udhr/

Section 2
Les systèmes régionaux de protection du droit à l'éducation

1139. Nous allons maintenant nous attacher à mettre en évidence les principales caractéristiques du système européen de protection du droit à l'éducation, auquel participe la France, ainsi que le système interaméricain auquel participe la Colombie.

1140. Le premier est beaucoup plus développé et diversifié que le second (qui sera étudié en dernier lieu, (**D**). Le système européen des droits de l'homme comprend le Conseil de l'Europe chargé de promouvoir la paix, les droits de l'homme et la démocratie (**A**), l'Union européenne qui encourage les échanges et la stabilité économique entre ses membres (**B**), et l'organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE) qui a été fondée pour maintenir la paix et la sécurité militaire en Europe (**C**).

1141. Ces trois systèmes européens sont étroitement liés. L'Union européenne comprend un ensemble d'institutions communes aux divers États membres, auxquelles ces derniers ont transféré certaines de leurs compétences afin qu'elles puissent adopter des décisions dans divers domaines relevant de l'intérêt commun. Tous les États membres de l'Union européenne, par ailleurs, sont membres de l'OSCE et ont ratifié la Convention européenne des Droits de l'Homme en tant que membres du Conseil de l'Europe (et ont également à ce titre accepté la compétence de la Cour européenne des droits de l'homme).

A . La contribution du Conseil de l'Europe à la protection du droit à l'éducation

1142. Cette organisation en charge notamment de la protection des droits de l'homme en Europe a été créée par le traité de Londres du 5 mai 1949. Plus largement, ce Conseil doit promouvoir la culture européenne et la diversité, contribuer à la construction et au maintien de la stabilité démocratique et promouvoir le développement économique. Les institutions de cette organisation siègent au Palais de l'Europe à Strasbourg, en France.

1143. Les principaux organes du Conseil de l'Europe sont le Comité des Ministres, l'Assemblée parlementaire (composée de 313 membres), le Congrès des pouvoirs locaux et régionaux d'Europe et le Secrétaires. C'est au sein de ce Conseil qu'a été préparée la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, signée à Rome le 3 novembre 1950, qui a notamment doté le Conseil de l'Europe d'un système de protection concrète des droits et libertés ainsi proclamés, dont l'aspect le plus marquant est sans nul doute la Cour européenne des droits de l'homme.

1144. Le Conseil de l'Europe considère que : *«L'éducation et la formation sont les conditions de base d'un triangle de la connaissance qui fonctionne bien (éducation-recherche-innovation) ».* Il a souligné que la plupart des États membres doivent encore disposer de stratégies de formation continue basées sur l'efficacité et l'équité. Pour fournir une large base de connaissances susceptible de soutenir la capacité de l'Europe à l'excellence et à l'innovation, les États doivent mettre en œuvre des réformes visant à

améliorer les différents niveaux d'éducation. En particulier, le Conseil de l'Europe estime que des efforts doivent être faits pour moderniser l'enseignement supérieur en vue de garantir la qualité et donc l'attractivité de la formation professionnelle.

1145. De façon plus précise, les mécanismes qui permettent au Conseil de l'Europe de contribuer à la protection du droit à l'éducation sont les suivants.

a) La Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et les libertés fondamentales[907].

1146. Cette convention a été adoptée par le Conseil de l'Europe le 4 novembre 1950 et elle est entrée en vigueur le 3 septembre 1953. Sa consistance a ensuite été modifiée par plusieurs protocoles.

1147. En particulier, le Protocole additionnel n° 1 dans son article 2 reconnaît le droit à l'éducation ainsi: *« Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'État, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques ».*

1148**.** La Cour européenne des droits de l'homme, instituée par la Convention elle-même, est la juridiction chargée d'assurer le respect des droits proclamés par celle-ci et ses protocoles[908]. Les juges sont élus par l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, au titre de chaque État membre, sur une liste de trois candidats présentée par celui-ci.

1149. La Cour se prononce, après audience publique, sur les recours formés devant elle par les individus qui, relevant de la juridiction d'un État membre du Conseil de l'Europe, estime nonobstant l'épuisement des voies de recours disponible au sein de cet État, que celui-ci a méconnu à son égard les obligations qui sont les siennes en vertu de la Convention et de ses protocoles. Lorsque la Cour a constaté qu'un État a méconnu ces obligations, et fait droit en conséquence à la demande du requérant, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe est chargé de veiller à la bonne exécution de l'arrêt de la Cour par l'État en question.

1150. En ce qui concerne le droit à l'éducation, il importe de souligner que la Cour peut en assurer la protection par des moyens indirects, c'est à dire grâce en mobilisant d'autres droits fondamentaux reconnus dans la Convention européenne des droits de l'homme et ses protocoles additionnels, le principe d'égalité par exemple. Le cas le plus connu à cet égard est l'arrêt *D.H. et autres c/ République Tchèque* du 13 novembre 2007, dans lequel la Grande Chambre de la Cour, appelée à s'intéresser aux modes de scolarisation des enfants Roms, fixe et précise d'une manière générale l'interprétation qu'elle retient du principe

[907] Convention européenne pour la protection des droits de l'homme et des libertés fondamentales, 1950, site web www.eur-lex.europa.eu,

[908] Cour européenne des droits de l'homme, site web www.echr.coe.int.

d'égalité énoncé dans la Convention EDH, et précise en conséquence les règles de procédure destinées à vérifier le respect ou la méconnaissance du principe de non-discrimination en fonction des origines.

1151. Les cas spécifiques les plus connus en la matière sont les arrêts *Sen c/ Pays-Ba*s du 21 Décembre 2001, *Tuquabo-Tekle c/ Pays-Bas* du 1 septembre 2005. Toutefois, c'est depuis bien longtemps que la Cour rend des arrêts qui contribuent au respect du droit à l'éducation, depuis 1982 plus précisément dans le cadre l'affaire *Campbell et Cosans c/ le Royaume-Uni*[909], qui lui a donné l'occasion de souligner que *« l'éducation des enfants est l'ensemble du processus par lequel toute la société adulte inculque aux jeunes leurs croyances, habitudes et d'autres valeurs, tandis que l'enseignement ou l'instruction se réfère en particulier à la transmission de connaissances et à la formation intellectuelle ».* Cette analyse a été constamment reprise par la Cour, par exemple dans l'arrêt *Orsus et autres c Croatie*[910] en 2008.

1152. La Cour européenne des droits de l'homme a déclaré qu'avec l'interdiction de la négation du droit à l'éducation, les États parties doivent veiller à ce que toutes les personnes relevant de sa juridiction ont le droit d'accéder aux établissements scolaires existant à un moment donné ainsi que la possibilité d'obtenir des diplômes après avoir réussi les examens officiels organisés à cette fin[911]. Elle a également souligné que le droit à l'éducation est particulièrement prégnant en ce qui concerne l'enseignement primaire et secondaire, et le fait que l'adaptabilité de l'éducation constitue une garantie de son efficacité[912].

1153. Pour élaborer cette jurisprudence, la Cour a notamment exploité l'article 2 du Protocole additionnel n ° 1, en soulignant que cette disposition tend à protéger la possibilité d'un pluralisme éducatif et contribue donc à la préservation d'une société démocratique telle qu'elle est conçue par la Convention européenne des droits de l'homme. Nonobstant son important pouvoir en matière d'éducation publique, l'État doit en tout état de cause respecter les croyances religieuses et philosophiques des parents ainsi que les choix éducatifs qui en résultent pour leurs enfants. Ce sont les parents qui sont principalement responsables d'assurer la formation et l'éducation de leurs enfants, et c'est pourquoi l'État doit exiger des établissements scolaires qu'ils respectent leurs convictions religieuses et philosophiques. Leur droit correspond donc à une responsabilité associée à la jouissance et l'exercice du droit à l'éducation[913].

---

[909] Cour E.D.H., *Sen c/ Pays Bas,* 21 décembre 2001, *Tuquabo Tekle C/ Pays Bas*, arrêt du 1 septembre 2005, *Campbell et Cosans c Royaume-Réunion*, arrêt du 25 février 1982, paragraphe 33. Site web. www.echr.coe.int

[910] Cour E.D.H., *Orsus Case c/ Croatie*. Arrêt du 17 Juillet 2008, points 57 et 58, site web. www.echr.coe.int.

[911] Cour E.D.H., *régime linguistique belge c/ Belgique,* arrêt du 23 juillet 1968, paragraphes 3 et 5, site web. www.echr.coe.int.

[912] Cour E.D.H. *Orsus Case c/ Croatie, a*rrêt du 17 juillet 2008, points 57 et 58, site web. www.echr.coe.int.

[913] Cour E.D.H., *Kjeldsen, Busk et Pedersen c/ Danemark,* arrêt du 7 décembre 1976, paragraphe 50.52 et 53, site web. www.echr.coe.int.

b) La Charte sociale européenne[914].

1154. Ce traité, élaboré au sein du Conseil de l'Europe et signé puis ratifié par la plupart de ses États membres, constitue le principal instrument européen visant à la reconnaissance et à la garantie des droits économiques, sociaux et culturels, dont certains aspects intéressent le droit à l'éducation. Adoptée en 1961, cette Charte a été révisée en 1996.

1155. Bien que la Charte ne reconnaisse pas expressément le droit à l'éducation, ses articles 7 et 10 comportent des éléments qui intéressent directement celui-ci

> « ***Article 7 – Droit des enfants et des adolescents à la protection***
>
> *En vue d'assurer l'exercice effectif du droit des enfants et des adolescents à la protection, les Parties s'engagent:*
>
> 1. *à fixer à 15 ans l'âge minimum d'admission à l'emploi, des dérogations étant toutefois admises pour les enfants employés à des travaux légers déterminés qui ne risquent pas de porter atteinte à leur santé, à leur moralité ou à leur éducation;*
> 2. *[…]*
> 3. *à interdire que les enfants encore soumis à l'instruction obligatoire soient employés à des travaux qui les privent du plein bénéfice de cette instruction;*
> 4. *à limiter la durée du travail des travailleurs de moins de 18 ans pour qu'elle corresponde aux exigences de leur développement et, plus particulièrement, aux besoins de leur formation professionnelle;*
> 5. *[…]*
> 6. *à prévoir que les heures que les adolescents consacrent à la formation professionnelle pendant la durée normale du travail avec le consentement de l'employeur seront considérées comme comprises dans la journée de travail;*
>
> *[…]*
>
> ***Article 10 – Droit à la formation professionnelle***
>
> *En vue d'assurer l'exercice effectif du droit à la formation professionnelle, les Parties s'engagent:*
>
> 1. *à assurer ou à favoriser, en tant que de besoin, la formation technique et professionnelle de toutes les personnes, y compris celles qui sont handicapées, en consultation avec les organisations professionnelles d'employeurs et de travailleurs,*

---

[914] La Charte sociale européenne a été adopté le 3 mai 1961 elle et entré en vigueur le 26 février 1965. Elle a été ratifiée par la France le 9 juin 1980, avec des réserves dans trois 3 articles.

et à accorder des moyens permettant l'accès à l'enseignement technique supérieur et à l'enseignement universitaire d'après le seul critère de l'aptitude individuelle;

2. *à assurer ou à favoriser un système d'apprentissage et d'autres systèmes de formation des jeunes garçons et filles, dans leurs divers emplois;*
3. *à assurer ou à favoriser, en tant que de besoin:*
    a. *des mesures appropriées et facilement accessibles en vue de la formation des travailleurs adultes;*
    b. *des mesures spéciales en vue de la rééducation professionnelle des travailleurs adultes, rendue nécessaire par l'évolution technique ou par une orientation nouvelle du marché du travail;*
4. *à assurer ou à favoriser, en tant que de besoin, des mesures particulières de recyclage et de réinsertion des chômeurs de longue durée;*
5. *à encourager la pleine utilisation des moyens prévus par des dispositions appropriées telles que:*
    a. *la réduction ou l'abolition de tous droits et charges;*
    b. *l'octroi d'une assistance financière dans les cas appropriés;*
    c. *l'inclusion dans les heures normales de travail du temps consacré aux cours supplémentaires de formation suivis pendant l'emploi par le travailleur à la demande de son employeur;*
    d. *la garantie, au moyen d'un contrôle approprié, en consultation avec les organisations professionnelles d'employeurs et de travailleurs, de l'efficacité du système d'apprentissage et de tout autre système de formation pour jeunes travailleurs, et, d'une manière générale, de la protection adéquate des jeunes travailleurs.*

[...]

Article 15 – Droit des personnes handicapées à l'autonomie, à l'intégration sociale et à la participation à la vie de la communauté

En vue de garantir aux personnes handicapées, quel que soit leur âge, la nature et l'origine de leur handicap, l'exercice effectif du droit à l'autonomie, à l'intégration sociale et à la participation à la vie de la communauté, les Parties s'engagent notamment:

1. *à prendre les mesures nécessaires pour fournir aux personnes handicapées une orientation, une éducation et une formation professionnelle dans le cadre du droit commun chaque fois que possible ou, si tel n'est pas le cas, par le biais d'institutions spécialisées publiques ou privées; [...]*

Article 17 – Droit des enfants et des adolescents à une protection sociale, juridique et économique

En vue d'assurer aux enfants et aux adolescents l'exercice effectif du droit de grandir dans un milieu favorable à l'épanouissement de leur personnalité et au développement de leurs aptitudes physiques et mentales, les Parties s'engagent à

prendre, soit directement, soit en coopération avec les organisations publiques ou privées, toutes les mesures nécessaires et appropriées tendant:

1.
   a. *à assurer aux enfants et aux adolescents, compte tenu des droits et des devoirs des parents, les soins, l'assistance, l'éducation et la formation dont ils ont besoin, notamment en prévoyant la création ou le maintien d'institutions ou de services adéquats et suffisants à cette fin;*
   b. *à protéger les enfants et les adolescents contre la négligence, la violence ou l'exploitation;*
   c. *à assurer une protection et une aide spéciale de l'Etat vis-à-vis de l'enfant ou de l'adolescent temporairement ou définitivement privé de son soutien familial;*
2. *à assurer aux enfants et aux adolescents un enseignement primaire et secondaire gratuit, ainsi qu'à favoriser la régularité de la fréquentation scolaire.*

[…]

Article 30 – Droit à la protection contre la pauvreté et l'exclusion sociale

En vue d'assurer l'exercice effectif du droit à la protection contre la pauvreté et l'exclusion sociale, les Parties s'engagent:

a. *à prendre des mesures dans le cadre d'une approche globale et coordonnée pour promouvoir l'accès effectif notamment à l'emploi, au logement, à la formation, à l'enseignement, à la culture, à l'assistance sociale et médicale des personnes se trouvant ou risquant de se trouver en situation d'exclusion sociale ou de pauvreté, et de leur famille;*
b. *à réexaminer ces mesures en vue de leur adaptation si nécessaire. »*

1156. C'est au Comité européen des droits sociaux (CEDS), un organe spécial du Conseil de l'Europe, qu'incombe la responsabilité de veiller au respect de la Charte sociale européenne par les États membres de ce dernier. Ce comité est chargé d'examiner périodiquement les rapports que ceux-ci sont tenus de présenter à cet égard, à partir de l'examen desquels et il formule des conclusions et recommandations quant à la compatibilité du droit et/ou de la pratique interne concerné avec la Charte sociale européenne. Dans le cas où un État ne tiendrait pas compte de la constatation d'une violation par le CEDS, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe doit mettre en œuvre les compétences qui sont les siennes afin d'amener l'État à procéder aux rectifications juridiques et pratiques nécessaires. Les réclamations collectives des ONG peuvent le cas échéant faire l'objet d'un examen par le CEDS, le cas le plus connu en ce qui concerne le droit à l'éducation étant « l'affaire » « *Autisme-Europe »* de 2003.

1157. Dans un rapport du 30 septembre 2003 relatif à la situation de la Bulgarie, de la Roumanie et de la Suède[915], le CEDS a par ailleurs souligné que l'article 17 de la Charte sociale européenne impose aux États l'obligation d'établir et de maintenir un système éducatif qui soit accessible et efficace[916], en insistant sur le fait que cette disposition est fondée sur la nécessité de garantir que l'environnement des enfants et des adolescents soit favorable au *«développement intégral de la personnalité et de ses capacités physiques et mentales »*. Cette approche a d'importantes conséquences à l'égard des enfants handicapés, comme le souligne le CEDS.

1158. Concernant la prise en charge partielle des frais d'achat des manuels scolaires indispensables pour suivre les enseignements de niveau primaire[917], le CEDS a souligné l'importance de l'impact de cette contrainte sur la situation des familles à faible revenu. Il a en conséquence mis en exergue la nécessité, pour les gouvernements de chaque État, de rendre compte du nombre d'écoles concernées et d'informer des mesures prises pour aider ces familles à faible revenu à faire face aux frais en question. En plus, le CEDS considère qu'il revient aux États de prendre la mesure exacte de l'ensemble des coûts cachés de la scolarité obligatoire, et insiste sur le fait qu'en tout état de cause les coûts de l'éducation devraient être modérés, surtout pour les familles relevant de groupes vulnérables. Afin notamment de vérifier le respect de l'exigence d'intégration des groupes vulnérables, le Comité[918]demande aux États de faire parvenir régulièrement des statistiques relatives aux écoles publiques et privées.

1159. En ce qui concerne les enseignants, et bien que la Charte sociale européenne ne se réfère pas à leurs conditions de travail, le Comité européen de droits sociaux a toutefois déclaré que les États doivent s'assurer que les enseignants hautement qualifiés soient bien rémunérés, dans son rapport intitulé « *Le cadre cohérent d'indicateurs et des repères pour le suivi des progrès vers les objectifs de Lisbonne dans l'éducation et la formation»*[919].

---

[915] Comité européen des Droits sociaux CEDS, Doc ID: c 2003en 2, 30 septembre 2003, Rapport de conclusions de CEDS par rapport á la Bulgarie, la Roumanie et la Suède, paragraphes 45 à 48.

[916] Comité européen des Droits sociaux CEDS, Doc ID: c.2003en2 30 septembre 2003, paragraphes 64, 406 et 616 respectivement.

[917] Comité européen des Droits sociaux CEDS, Doc ID c. 2007-en1, 31 octobre 2007, Rapport de conclusions de CEDS concernant la Finlande, paragraphes 477-463.

[918] Comité européen des Droits sociaux CEDS, Doc-ID, c-2005-en2, le 30 Septembre 2005, Rapport des conclusions du CEDS par rapport à la Norvège, paragraphes 477 à 478.et Doc ID, c-2007, 31 octobre 2007, Rapport de conclusions du CEDS concernant la Finlande, paragraphes 458 à 452.

[919] Comité européen des Droits sociaux CEDS, Doc-ID, c-2005-en2, du 30 septembre 2005 paragraphes 646-651 et 702-705), Conclusions du Comité européen des droits sociaux CEDS par rapport à la Slovénie, la Suède, et Doc ID, c-2007, 31 Octobre 2007, la Finlande, paragraphes 458 à 452.

c) Le rôle des organes généralistes non juridictionnels du Conseil de l'Europe

1. Le Comité des Ministres[920]*.*

1160. Le Comité des Ministres est l'organe exécutif du Conseil de l'Europe, et il a en tant quel œuvré à fixer des lignes directrices sur les diverses aspects du droit à l'éducation, et ce par voie de résolutions ou de recommandations. Parmi celles-ci, il est possible de citer les suivantes :

> 1 - *Apprendre et enseigner l'histoire du XXe siècle en Europe, 2001.* Les résultats de ce projet ont été inclus dans la Recommandation n° R 2001-15 du Comité des Ministres[921], celle-ci constituant le premier document européen qui détermine les principes méthodologiques d'enseignement de l'histoire dans une société pluraliste et démocratique comme celle de l'Europe.
>
> 2 - *Le Projet sur l'éducation des enfants roms en Europe, 2000*, adopté par le Comité des Ministres à travers sa Recommandation n° 4 du 3 février 2000[922].
>
> 3 - *Le plan d'action pour les handicapés 2006-2015*[923]. Ce document est devenu la Recommandation 5 (2006) du Comité des Ministres aux États membres sur le Plan d'action du Conseil de l'Europe pour la promotion des droits et la pleine participation des personnes handicapées dans la société : pour améliorer la qualité de vie des personnes handicapées en Europe 2006-2015

2. L'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe[924]*.*

1161. L'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe est l'organe délibérant de cette organisation supranationale. À ce titre, il peut formuler des recommandations concernant le droit à l'éducation, telle la recommandation n° 1258, qui a proposé un programme d'action pour l'éducation.

---

[920] Le Conseil des Ministres, Site web www.coe.int.

[921] Conseil de l'Europe, Comité de ministres, recommandation n ° R 2001-15- 2001, www. europa.eu.

[922] Comité de Ministres, Recommandation du 3 février 2000, No 4, *Le Projet sur l'éducation des enfants romanis en Europe, 2000*.

[923] Plan d'action sur les handicapés, Site web www.sid.usal.es.

[924] Assemblée Parlementaire, Recommandation 1258 de l'Assemblée parlementaire, site web www.assembly.coe.int

3. Le Commissaire aux droits de l'homme[925].

1162. Institué à la fin des années 1990, le Commissaire aux Droits de l'Homme du Conseil de l'Europe est élu pour 6 ans par l'Assemblée parlementaire, pour remplir les fonctions « *de promouvoir le respect effectif des droits de l'homme et d'aider les Etats membres à mettre en œuvre les normes du Conseil de l'Europe en la matière ; de promouvoir l'éducation et la sensibilisation aux droits de l'homme dans les Etats membres du Conseil de l'Europe ; de déceler d'éventuelles insuffisances dans le droit et la pratique en matière de droits de l'homme ; de faciliter les activités des bureaux nationaux de médiateurs et d'autres structures chargées des droits de l'homme ; d'apporter conseils et informations concernant la protection des droits de l'homme dans toute la région* » (résolution adoptée par le Comité des ministres le 7 mai 1999). L'on voit donc ainsi que cet organe du Conseil de l'Europe a notamment vocation à intervenir dans le domaine de l'éducation aux droits de l'homme.

d) Le rôle des organes techniques du Conseil de l'Europe

1. Les Comités spécialisés dans les questions relatives à l'éducation[926].

1163. La Comité Directeur de l'éducation, d'une manière générale, a pour fonction de superviser toutes les activités du Conseil de l'Europe qui ont trait à l'éducation, et c'est ainsi que plusieurs plans et programmes relatifs à l'éducation ont été adoptés par lui, notamment :

1. *Les nouveaux défis pour l'éducation interculturelle: la diversité religieuse et le dialogue en Europe, 2002*[927]. Ce projet a été mis en œuvre par le Comité de l'éducation en 2004, après avoir été intégré dans le cadre d'un programme intergouvernemental d'activités.
2. *Les Principes pour l'enseignement de la diversité socioculturelle,* qu'il a approuvés en 2005[928].

1164. Le Comité Directeur de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, quant à lui, a pour fonction de superviser l'ensemble du programme du Conseil de l'Europe en ce domaine. Il réunit chaque année les représentants des ministères concernés ainsi que ceux des universités européennes, et travaille en étroite relation avec le Comité directeur de l'éducation.

---

[925] Commissaire aux droits de l'homme, www.coe.int accessible.

[926] Comité de l'éducation, site web www.coe.int.

[927] Comité de l'éducation en 2004, www.eur-lex.europa.eu/notice/do.

[928] Comité de ministres. Comité directeur de l'éducation, *Les Principes pour l'enseignement de la diversité socioculturelle, 2005.* site web w.cd.coe.int/viewDoc.jsp

1165. Le Comité de la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne, quant à lui, a été créé en 1999 afin de superviser la mise en œuvre de la Convention en question (élaborée en 1997 et entrée en vigueur en 1999). Composé de représentants des États membres, mais aussi d'autres personnes, ce Comité peut notamment formuler des recommandations sur ces tous les aspects de la reconnaissance des qualifications.

2. Autres comités spécialisés susceptibles d'aborder des questions relatives à l'éducation.

1166. Le Comité européen pour la prévention de la torture[929] a été établi par la Convention européenne pour la prévention de la torture et d'autres traitements cruels, inhumains ou dégradants. Il a été adopté le 26 novembre 1987 et il est entré en vigueur en 1989. Il est composé d'experts indépendants et impartiaux qui servent quatre ans et qui peuvent être réélus dans ces fonctions. Ce Comité a fixé des normes pour le traitement des personnes privées de la liberté, *via* notamment des recommandations formulées auxquelles les États membres doivent donner suite. C'est ainsi qu'il a été amené à s'intéresser tout particulièrement à la question des enfants privés de liberté, et de préconiser le respect d'un certain nombre de normes relatives à leur éducation

1167. Le Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales[930] est lui aussi composé d'experts indépendants, qui sont chargés d'examiner les rapports présentés par les États membres en vertu de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales. Adoptée le 1er février 1995 et entrée en vigueur le 1er février 1998, cette Convention spécifie dans son préambule la nécessité de protéger les minorités nationales dans le contexte de la désintégration et de l'hostilité des États de l'Europe centrale et orientale. Le Comité a adopté une observation générale sur l'éducation des enfants issus de telles minorités, qui a été publiée le 2 mars, 2006[931].

1168. La Commission européenne contre le racisme et l'intolérance [932], créée en 1993 et constamment renforcée dans ses fonctions et ses moyens depuis, est composée d'experts indépendants dont la mission est définie à l'article 1 de la Résolution du Comité des Ministres relative à son statut – Res(2002)8 : *« L'ECRI est une instance du Conseil de l'Europe chargée de combattre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance dans la grande Europe sous l'angle de la protection des droits de l'homme, à la lumière de la Convention européenne des Droits de l'Homme, ses protocoles additionnels et la jurisprudence y relative. Elle poursuit les objectifs suivants : - examiner les législations, les politiques et les autres mesures prises par les Etats membres visant à combattre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance ainsi que leur efficacité ; - stimuler l'action en la matière aux niveaux local, national et européen ; - formuler des recommandations de politique générale à l'égard des Etats membres ; -*

[929] Comité européen pour la prévention de la torture, site web www.cpt.coe.int.

[930] Comité consultatif pour la protection des minorités nationales, site web www.coe.int

[931] Commentaire général sur l'éducation et les minorités, site web www.coe.int.

[932] Commission européenne contre le racisme et l'intolérance, site web www.coe.int.

étudier des instruments juridiques internationaux applicables en la matière, en vue de leur renforcement si nécessaire ». En ce qui concerne le droit à l'éducation, il importe de souligner que cette Commission a adopté une recommandation générale (n°10) pour lutter contre le racisme et la discrimination raciale à travers l'éducation scolaire.

B. La contribution de l'Union européenne à la mise en œuvre du droit à l'éducation

1169. Nous verrons ici successivement les principales normes de l'Union européenne relatives à l'éducation, avant de préciser quelque le rôle de ses institutions en la matière.

a) Les principales normes de l'Union européenne relatives à l'éducation

1170. Le traité CE, dans ses articles 149 et 150 consacrés à l'éducation, la formation professionnelle et la jeunesse, donnait déjà une fonction particulière à la Communauté européenne en matière d'éducation, en permettant à son Conseil de développer des politiques d'encouragement ou d'adopter des recommandations destinées à soutenir les efforts des États membres (toute mesure d'harmonisation des droits internes des États membres étant explicitement exclue par les dispositions en question). Les dispositions de ces articles 149 et 150 du traité CE ont été reprises par les articles 165 et 166 du traité sur le fonctionnement de l'Union européenne, signé en décembre 2007 à Lisbonne par les États membres de celle-ci, et actuellement en vigueur en lieu et place du traité CE. C'est sur le fondement de ces dispositions que la Communauté européenne – l'Union européenne aujourd'hui - a pu concevoir et mettre en œuvre de multiples plans et programmes dans le domaine de l'éducation, tels que :

1. Le programme Socrate 2000-2006[933].
2. Le programe Leonardo Da Vinci 2004-2006[934].
3. Le programme pour les institutions, les associations et les projets d'intérêt général touchant à l'éducation et la formation 2004-2006[935]
4. Le programme relatif à l'égalité des chances pour les personnes handicapées: un plan d'action européen 2004-2010[936].
5. L'efficacité et l'équité dans l'éducation et la formation européenne[937].
6. Le programme d'apprentissage permanent 2007-2013[938].

[933] Programe Socrates 2000, www.ec.europa.eu/dgs/education.

[934]Programe Leonardo Da Vinci 2004-2006, site web, www.c.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/.

[935] Programmes www.europa.eu vu, consulté le 16 Septembre 2010.

[936] Programme d'égalités des chances pour les personnes handicapées, la communication accessible de la commission d'Octobre 30, 2003: COM 2003 650 final, n'a pas été publié au Journal officiel.

[937] Publié dans la communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, Septembre 8, 2006, n'a pas été publié dans la gazette officielle.

7. Les Conventions Erasmus, Leonardo da Vinci, Grudrvig[939].
8. Le Programme Transversal Jean Monnet, adopté à travers la décision n° 1729/2006/CE du Parlement européen et du Conseil du 15 novembre 2006. La mise en œuvre de ce programme s'est effectuée en complément de celle du Programme «Éducation et formation 2010 »[940].
9. Le Programme de coopération avec les États-Unis[941], approuvé par la décision 2006/910/CE du Conseil du 4 décembre 2006 concernant la conclusion d'un accord entre la Communauté européenne et les États-Unis, qui visait à renouveler le programme de coopération existant.
10. Le programme de coopération avec le Canada, approuvé par la décision n° 2006/64/CE du Conseil du 18 décembre 2006 relative à la signature d'un accord entre la Communauté européenne et le Canada[942].
11. Le Programme Erasmus Mundus 2004-2008 et 2009-2011[943], approuvé par la décision n° 23/17/2003/CE du Parlement européen et du Conseil du 5 décembre 2003, qui établit un programme d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur et de promotion de la compréhension interculturelle par la coopération avec les pays tiers.

1171. La Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, actuellement en vigueur, énonce un ensemble de droits fondamentaux que doivent respecter tant les organes de l'Union européenne que ses États membres lorsqu'ils assurent la mise en œuvre du droit de l'Union. L'article 6 du Traité sur l'Union européenne, à cet égard, précise en son premier alinéa que « L'Union reconnaît les droits, les libertés et les principes énoncés dans la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne du 7 décembre 2000, telle qu'adaptée le 12 décembre 2007 à Strasbourg, laquelle a la même valeur juridique que les traités ». Ce Charte a été conçue en conséquence du développement et de la réalisation progressive des fins qui sont celles de l'Union européenne, son préambule précisant à cet égard que compte tenu de celles-ci « *il est nécessaire, en les rendant plus visibles dans une Charte, de renforcer la protection des droits fondamentaux à la lumière de l'évolution de la société, du progrès social et des développements scientifiques et technologiques* ».

1172. Le droit à l'éducation est proclamé à l'article 14 de cette Charte, de la manière suivante :

---

[938] Programme d'apprentissage tout au long de la vie, décision n ° 1720/2006/CE du Parlement européen et du Conseil européen du 15 novembre 2006, par laquelle l'établissement d'un programme d'action pour l'apprentissage continu.

[939] Convention Erasmus, Leonardo da Vinci, Grudrvig, site web, www.ec.europa.eu/education/lifelon/

[940] Programme Éducation et formation 2010, site web www.europa.eu.

[941] Programme de coopération avec les États-Unis, site web www: europa.eu.

[942] Programme de coopération avec le Canada, www.europa.eu / scadplus / jambe / fr.

[943] Programme Erasmus Mundus, Journal officiel n ° L345 du 31 janvier 2003, site web www.europa.eu

« 1. Toute personne à droit à l'éducation, ainsi qu'à l'accès à la formation professionnelle et continue.
2. Ce droit comporte la faculté de suivre gratuitement l'enseignement obligatoire.
3. La liberté de créer des établissements d'enseignement dans le respect des principes démocratiques, ainsi que le droit des parents d'assurer l'éducation et l'enseignement de leurs enfants conformément à leurs convictions religieuses, philosophiques et pédagogiques, sont respectés selon les lois nationales qui en régissent l'exercice »

1173. L'article 32 de la Charte développe certains aspects de ce droit à l'éducation en fixant certaines règles relatives au travail des enfants :

« 1. Le travail des enfants est interdit. L'âge minimal d'admission au travail ne peut être inférieur à l'âge auquel cesse la période de scolarité obligatoire, sans préjudice des règles plus favorables aux jeunes et sauf dérogations limitées.
2. Les jeunes admis au travail doivent bénéficier de conditions de travail adaptées à leur âge et être protégés contre l'exploitation économique ou contre tout travail susceptible de nuire à leur sécurité, à leur santé, à leur développement physique, mental, moral ou social ou de compromettre leur éducation ».

1174. Compte tenu de l'important champ d'application qui est celui du droit à l'éducation défini par la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, il importe de rappeler que la proclamation de ceux-ci n'a pas eu pour objet de modifier la répartition des compétences existant en la matière entre l'Union européenne et ses États membres. D'une manière générale, l'article 6, alinéa 1 du traité sur l'union européenne précise bien que « *Les dispositions de la Charte n'étendent en aucune manière les compétences de l'Union telles que définies dans les traités* ». Par ailleurs, l'article 165 du traité sur le fonctionnement de l'Union européenne précise bien que sa mise en œuvre doit se faire « *en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique* » ; l'article 166 de ce même traité précise de même que sa mise en œuvre doit se faire « *en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu et l'organisation de la formation professionnelle* ».

b) Les principaux organes de l'Union européenne intervenant en matière d'éducation

1. La Commission européenne

1175. La Commission européenne est l'organe exécutif de l'Union européenne, et son siège se trouve à Bruxelles en Belgique. Elle est investie de diverses responsabilités, qu'elle doit exercer en pleine indépendance (notamment vis-à-vis des États membres) et qui sont définies de manière générale au premier alinéa de l'article 17 du traité sur l'Union européenne : « *La Commission promeut l'intérêt général de l'Union et prend les initiatives appropriées à cette fin. Elle veille à l'application des traités ainsi que des mesures*

adoptées par les institutions en vertu de ceux-ci. Elle surveille l'application du droit de l'Union sous le contrôle de la Cour de Justice de l'Union européenne. Elle exécute le budget et gère les programmes. Elle exerce des fonctions de coordination, d'exécution et de gestion conformément aux conditions prévues par les traités. À l'exception de la politique étrangère et de sécurité commune et des autres cas prévus par les traités, elle assure la représentation extérieure de l'Union. Elle prend les initiatives de la programmation annuelle et pluriannuelle de l'Union pour parvenir à des accords interinstitutionnels ».

1176. L'un des membres de la Commission européenne est spécifiquement en charge des questions relatives à l'éducation, la jeunesse et la culture. Pour exercer les missions qui lui incombent en ces domaines, il trouve notamment à s'appuyer sur une administration très active, agissant sous l'autorité de la Direction Générale de l'éducation, de la jeunesse et de la culture[944]. Cette dernière s'attache notamment au quotidien à développer en ces domaines la coopération internationale, en particulier en encourageant les échanges éducatifs ainsi que le recours aux possibilités d'apprentissage à l'étranger. La Commission a ainsi pu présenter des projets et des réflexions novateurs.

1177. À ce titre, la Commission a par exemple adressé au Parlement européen et au Conseil, le 8 Septembre 2006, une communication intitulée *« Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation »*[945]. La Commission y souligne le besoin de garantir la capacité des systèmes éducatifs d'atteindre des niveaux élevés d'excellence, de soutenir l'accroissement du niveau général des qualifications (en conformité avec la *« Stratégie de Lisbonne»,* adoptée en mars 2000 et qui visait à faire de l'Union européenne l'économie la plus dynamique et compétitive d'ici à 2010, et supposait d'adopter en conséquence un certain nombre de politiques publiques en matière d'éducation, de recherche, d'environnement et d'emploi.

1178. En 2007, la Commission européenne a par ailleurs souligné que la qualité de l'enseignement scolaire est subordonnée à l'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants[946], les enseignants constituant des médiateurs entre les élèves et étudiants et un monde en constante et rapide évolution. La Commission souligne que la formation continue s'avère de plus en plus nécessaire pour les enseignants : ceux-ci sont effectivement de plus en plus amenés à enseigner à des groupes d'étudiants hétérogènes (en termes de langue, de sexe, d'origine ethnique, de croyances religieuses et de compétences), de sorte que l'utilisation des nouvelles technologies s'impose pour répondre à la demande de formation individualisée et pour aider les élèves à apprendre par eux-mêmes. Il est

[944] Direction Générale de l'Education et de la Culture. Site web www.education / politiques.

[945] Commission de l'éducation de l'UE, Rapport *«Efficacité et équité dans l'éducation et de formation européens»*. www.europa.eu.

[946] Communication de la Commission février 21, 2007, *«Un cadre cohérent d'indicateurs et de repères pour le suivi des progrès vers les objectifs de Lisbonne dans l'éducation et la formation. Améliorer l'enseignement scolaire ».* COM (2007) paragraphe 61.

également nécessaire, pour les mêmes motifs, de favoriser la gestion autonome des divers établissements scolaires[947].

1179. La Commission indique également que de nombreux États membres ont des difficultés à retenir leurs professeurs expérimentés : les statistiques à cet égard (lorsqu'elles sont disponibles) montrent que la plupart des enseignants ne parviennent pas à exercer leur profession comme ils devraient en avoir la possibilité. Le défi pour ces États est alors de pallier l'expérience perdue en investissant dans la formation initiale d'une nouvelle génération d'enseignants et dans l'amélioration des compétences des enseignants existants. Les États membres et la Commission travaillent à cet égard de concert, dans le cadre du plan « Éducation et formation 2010 », afin de concevoir différents processus d'amélioration de la qualité de la formation des enseignants.

1180. D'autre part, la Commission a rappelé que les directeurs jouent un rôle clé dans la gestion des établissements d'enseignement. Différents modèles coexistent en Europe sur ce point, mais tous attachent une grande importance à ce que les « chefs d'établissement » établissent le rythme et la direction du changement faciliter la communication ouverte, stimulent la pensée créative et l'innovation, incitent personnel et élèves à atteindre des niveaux d'éducation toujours plus élevés et motivent ces derniers afin qu'ils acquièrent le sens et le goût de l'apprentissage en autonomie. L'opinion publique, quant à elle, souhaite pour sa plus grande part que les établissements d'enseignement travaillent à ces mêmes fins en partenariat avec les autres organismes publics et les organisations non gouvernementales intéressés. C'est ainsi que dans certains pays, les parents et les autres parties prenantes du système éducatif sont représentés au sein des organes de direction des établissements d'enseignement et prennent par l'exercice des importantes responsabilités qui incombent à ces derniers en termes de personnel, de finances, et de définition des parcours scolaires. Dans d'autres, tous les pouvoirs sont centralisés.

1181. Enfin, la Commission estime que l'utilisation des installations scolaires pour réaliser des activités parascolaires, ou comme une ressource éducative pour l'ensemble des membres de la communauté (tels que les centres locaux pour l'apprentissage pour les adultes), pourrait aider à promouvoir des possibilités d'apprentissage d'autant plus diversifiées.

1182. La Commission européenne, dans une communication du 10 janvier 2003, intitulée *"Investir efficacement dans l'éducation et la formation: un impératif pour l'Europe"*[948], souligne que le niveau des investissements européens dans l'éducation est moindre que ce qui était souhaitable. Bien que les États membres de la Communauté européenne consacrent alors en moyenne 5% de leur PIB aux dépenses publiques d'éducation et de formation, ce pourcentage reste encore faible, et il est bien plus faible encore si l'on ne considère que les seuls investissements privés consacrés à l'éducation. Même si la

[947] Ces déclarations se trouvent dans le Rapport de la Commission des Communautés européennes, Bruxelles, 11.07.2007, SEC (2007) 1009. Document de travail de la Commission pour les écoles du XXIème siècle" (2,7 enseignants agents fondamentaux du changement).

[948] Commission européenne, Communication 10 janvier 2003 *« Investir efficacement dans l'éducation et la formation : un impératif pour l'Europe »*, site web, www.europa.eu.

Commission reconnaît que le modèle social européen permet à l'offre privée d'éducation de venir compléter l'offre publique d'éducation, sans pour autant considérer celle-ci comme une alternative à celle-là, elle souligne qu'en raison des nouveaux défis posés par la mondialisation il est nécessaire de développer cette offre privée. Cette appréciation est surtout fondée sur une comparaison entre le financement privé de l'éducation au sein des États membres de l'Union européenne et des États-Unis : au sein des premiers les dépenses privées en question ont certes augmenté pour passer de 0,55% à 0,66% du PIB, mais au sein des seconds ce pourcentage est de l'ordre de 1,6% du PIB.

1183. Ce déficit d'investissement du secteur privé a des conséquences plus importantes en ce qui concerne l'enseignement supérieur, du point de vue de l'économie du savoir, de l'éducation des adultes et de la formation continue. Au total, les investissements dans l'enseignement supérieur sont nettement moindres au sein de l'Union européenne qu'au sein des États-Unis, puisque ces derniers affectent deux fois plus de ressources par étudiant par rapport à l'Union européenne. Les dépenses moyennes sur l'éducation sont plus élevées aux États-Unis : 2,3% du PIB contre 1,1% s'agissant de l'Union européenne. Dans le secteur de la recherche et l'innovation les différences de pourcentage sont notables: 1,9% du PIB pour l'Union européenne et 2,7% pour les États-Unis, ce manque d'investissement affectant principalement les universités.

1184. En outre, le Conseil et la Commission ont établi en 2006 un rapport intermédiaire conjoint sur les progrès réalisés dans le cadre du programme *« Éducation et formation 2010»*[949]. Ce rapport souligne que l'investissement total effectué au sein de l'Union européenne dans les secteurs clés de l'économie de la connaissance sont toujours relativement moindres que celui effectué aux États-Unis : avec une moyenne passant certes de 4,9% à 5,2% du PIB entre 2000 et 2002, contre 7% du PIB aux États-Unis (qui, dans ces secteurs, ont renforcé leur présence en Chine et en inde). La mise en œuvre des programmes de modernisation se heurte à la nécessité de réformer l'enseignement supérieur et le mode de financement des formations. Si la plupart des pays européens reconnaissent qu'une coopération renforcée entre l'enseignement supérieur et l'industrie constitue une condition fondamentale pour accroître l'innovation et la compétitivité, très peu ont une stratégie globale à cet égard. En particulier, les stratégies nationales en matière d'innovation nationales sont peu nombreuses à promouvoir une réforme de l'enseignement supérieur destinée à favoriser une certaine privatisation de la recherche.

1185. Le 21 février 2007, la Commission a présenté la stratégie dite *«Éducation et formation 2010»,* qui recommande la mise en œuvre d'un certain nombre d'actions :

1. Améliorer l'équité dans l'éducation et la formation. À ce stade, on indique que l'équité peut être vue comme la mesure dans laquelle les individus peuvent bénéficier de l'éducation et de la formation, en termes d'opportunités d'accès, de traitement égal et de résultats. Les questions d'égalité entre les femmes et les

[949] Conseil et Commission européenne, Rapport intermédiaire conjoint sur *« Éducation et formation 2010 »* Journal officiel C-79 du 1.4.2006, www.europa.eu

hommes, l'intégration des minorités ethniques et l'inclusion des personnes handicapées doivent être surveillées.

2. Promouvoir l'efficacité dans l'éducation et la formation. La Commission souligne qu'il a été démontré que l'amélioration de l'efficacité n'est pas forcément préjudiciable à l'équité des systèmes éducatifs. L'efficacité et l'équité peuvent coexister. Selon la Commission, l'efficacité et l'équité de l'éducation et de la formation européens dépendent principalement de l'utilisation optimale des ressources. Les États devraient à cet égard encourager l'investissement privé et public dans le système scolaire et surtout dans l'enseignement supérieur. L'efficacité de l'investissement est évaluée en termes de pourcentage d'investissement dans l'éducation et la formation.
3. Garantir les possibilités d'un apprentissage continu, celui-ci étant important pour la compétitivité, l'employabilité, la prospérité économique, l'intégration sociale, la citoyenneté active et l'épanouissement personnel de ceux qui travaillent dans l'économie du savoir. Le déroulement d'une carrière et l'apprentissage tout au long de la vie supposent d'avoir effectué au moins l'enseignement secondaire et supérieur. Dans cette perspective, deux indicateurs ont été retenus : en 2010, au moins 85% des jeunes devraient être en mesure de terminer l'enseignement secondaire et supérieur et, à cette même date, la population adulte impliquée dans l'apprentissage tout au long de la vie devrait atteindre un taux de 12,5%.

2. Le Parlement européen[950].

1186. Le Parlement européen, qui assure la représentation des citoyens de l'Union européenne (ses membres sont élus pour cinq ans, au suffrage universel direct, par ces derniers), « *exerce, conjointement avec le Conseil, les fonctions législatives et budgétaires. Il exerce des fonctions de contrôle politique et consultatives conformément aux conditions prévues par les traités. Il élit le président de la Commission* » (article 14, alinéa 1 du traité sur l'Union européenne). Les fonctions de contrôle politique en question sont notamment celles qu'il exerce vis-à-vis de la Commission européenne, qui est collégialement responsable devant lui (cf. l'article 17, alinéas 7 et 8 du même traité). Dans le domaine de l'éducation, le Parlement européen agit surtout *via* sa commission parlementaire spécialisée dans l'éducation et la culture. Il lui revient en particulier d'adopter, conjointement avec le Conseil, les actions d'encouragement qui constituent l'une des modalités d'expression de la politique de l'Union en matière d'éducation (article 165 du traité sur le fonctionnement de l'Union européenne), ainsi que les mesures de nature à atteindre les objectifs assignés à l'Union au titre de sa politique de sa formation professionnelle (article 166 du même traité).

[950] Parlement européen, www.europal.europa.eu.

3. Le Conseil[951]*.*

1187. Le Conseil, qui assure la représentation des États membres de l'Union européenne, « *exerce, conjointement avec le Parlement européen, les fonctions législative et budgétaire. Il exerce des fonctions de définition des politiques et de coordination conformément aux conditions prévues par les traités* » (article 16, alinéa 1 du traité sur l'Union européenne). Composé « *d'un représentant de chaque État membre au niveau ministériel, habilité à engager le gouvernement de l'État membre qu'il représente et à exercer le droit de vote* » (article 16, alinéa 2 du même traité), le Conseil siège en conséquence « *en différentes formations* » (article 16, alinéa 6 du même traité), dont l'une se consacre spécifiquement aux questions relatives à l'éducation, la jeunesse et la culture. En la matière, le Conseil dispose de compétences plus étendues que le Parlement européen : en effet, s'il participe avec celui-ci à l'adoption des actions et mesures précédemment citées, il peut en outre, sur proposition de la Commission, adopter des recommandations en matière d'éducation et de formation professionnelle (article 165 et 166 du traité sur le fonctionnement de l'union européenne).

4. Le Médiateur européen[952]*.*

1188. La Médiateur européen est un organe de l'Union européenne créé en 1994 par le Parlement européen, en vue de concourir au relevé des cas de mauvaise administration des institutions et organes de la Communauté puis de l'Union européenne (sauf Cour de Justice et Tribunal de première instance), et de formuler des recommandations quant aux solutions à y apporter. Nommé par le Parlement européen pour une période de cinq ans, il reçoit les plaintes des citoyens de l'Union et de toute autre personne physique ou morale résidant au sein d'un État membre de l'Union, effectue les enquêtes nécessaires en sollicitant le cas échéant les autorités des États membres puis recommande des solutions aux dysfonctionnements avérés (il n'est pas nécessaire à cette fin qu'il ait été saisi d'une plainte). Le médiateur soumet un rapport annuel au Parlement européen. Il arrive ainsi qu'il aborde des questions mettant en cause le droit à l'éducation.

5. Les organes spéciaux

1189. Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle[953] a été créé en 1975 en vue de favoriser la réalisation d'études portant sur cette matière, et permettre la coordination des diverses actions européennes menées en cette même matière

[951] Conseil « éducation, jeunesse et culture » de l'Union européenne, site web www.Consilium.europa.eu.

[952] Médiateur européen, site web www.ombudsman.europa.eu.

[953] Centre européen pour la formation professionnelle, site web www.ecoforman.blogspot.com

1190. La Fondation européenne pour la formation[954] a pour but de contribuer au développement des systèmes de formation professionnelle, à la promotion de la coopération dans le domaine de la formation professionnelle et assurer la coordination de l'aide fournie en la matière par l'Union européenne. Les activités sont exercées dans tous les pays de l'Union européenne et certains pays d'Asie centrale, des Balkans occidentaux et des pays partenaires méditerranéens.

1191. Le réseau d'information sur l'éducation en Europe (EURYDICE)[955] est un organisme de statistiques et d'études relatives aux divers systèmes éducatifs européens. Il s'agit d'un réseau institutionnel créé par la Commission européenne et les États membres en 1980, afin de promouvoir la coopération dans le domaine de l'éducation. L'information descriptive qu'il met à disposition permet de faire des échanges d'informations sur le fonctionnement des systèmes éducatifs et des politiques européennes, et de procéder à des comparaisons instructives.

1192. L'Agence Exécutive Education Audiovisuel et Culture (EACEA)[956], pour sa part, est chargée de gérer certaines parties des programmes adoptés par les institutions de l'Union européenne dans le domaine de l'audiovisuel, de la culture et de l'éducation. Elle fonctionne depuis 2006 et siège à Bruxelles en Belgique.

1193. La Banque européenne d'investissement (BEI)[957] a été créée en 1958 par le traité de Rome en tant que banque de prêt à terme de la Communauté européenne. Elle prête de l'argent au secteur public et privé afin de financer la réalisation de projets d'intérêt social et relatifs à l'éducation à tous les niveaux. Elle ne peut pas prêter plus de 50% de la valeur totale du projet. Elle fonctionne aujourd'hui au sein de l'Union européenne, et avec les 140 pays avec lesquels celle-ci a conclu des accords de coopération.

C. La contribution de l'OSCE à la protection du droit à l'éducation

1194. L'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE)[958] est la plus grande institution de sécurité régionale du monde. Elle a été créée à travers l'Acte final d'Helsinki en 1975 et siège à Vienne en Autriche. Elle œuvre à la prévention des conflits, à la gestion des crises et au relèvement après un conflit. Elle promeut notamment le contrôle des armements, la diplomatie préventive, les mesures de confiance et de sécurité, les droits de l'homme, la démocratisation, la surveillance des élections, et la garantie de la sécurité économique et environnementale.

---

[954] Fondation européenne pour la formation, site web www.etf.europa.eu

[955] EURYDICE, site web http://www.eurydice.europa.eu/

[956] Agence Exécutive d'Education Audiovisuel et Culture, site web www.europa.es.

[957] Banque européenne d'investissement, site web www.eib.org.

[958] OSCE, site web, www.osce.org

1195. Cette organisation se compose des institutions suivantes: (i) le Conseil permanent que se réunit chaque semaine pour discuter les décisions ; (ii) le président, qui est le ministre des relations extérieures de l''un des États membres ; (iii) l'Assemblée parlementaire qui se compose de plus de 320 parlementaires des États membres ; (iv) le Secrétariat, placé sous la supervision du Secrétaire général ; (v) la Cour de conciliation et d'arbitrage.

1196. Étant donné que cette organisation travaille notamment à promouvoir les droits de l'homme, le principe VII de l'Acte final d'Helsinki pose en principe de son action, parmi d'autres, le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, y compris la liberté de pensée, de conscience, de religion ou de conviction, et met l'accent sur l'égalité et l'auto-détermination des peuples, droits qui sont en relation avec le droit à l'éducation. C'est pourquoi l'OSCE s'est dotée en 1990 d'un Bureau pour les institutions démocratiques et des droits de l'homme (BIDDH), dont le siège est à Varsovie en Pologne, et dont la mission est de promouvoir la primauté du droit, la prévention de la torture, la liberté de mouvement, la liberté des ONG, l'égalité des sexes, le contrôle des personnes et le trafic de drogues et les progrès de la démocratie dans le Sud-Est de l'Europe.

1197. Cette organisation a mis en place plusieurs mécanismes pour accomplir ses missions. Le mécanisme de Vienne, qui fonctionne depuis 1989, promeut les droits de l'homme par la voie de négociation, la médiation et le rétablissement des faits. ***Le Mécanisme de Moscou, quant à lui,*** a été créé en 1991 et sert également à protéger la dimension humaine ; il diffère du premier dans la mesure où sa vocation n'est pas de régler les conflits qui peuvent survenir entre États membres de l'OSCE, mais concerne les situations extrêmes et permet l'action indépendamment du consentement de l'Etat en question.

D. La protection du droit à l'éducation dans le système interaméricain des droits de l'homme

1198. L'Organisation des États américains (OEA) comprend diverses structures dont la mission est relative à la protection des droits de l'homme, telles que la Commission interaméricaine des droits de l'homme et la Cour interaméricaine des droits de l'homme. Nous allons ici présenter les normes régionales que la Colombie, entre autres, s'est engagée à respecter.

a) La Déclaration américaine des Droits et Devoirs de l'Homme[959].

1199. Adoptée en 1948 à Bogota, lors de la IX° Conférence Internationale Américaine, cette Déclaration n'a pas de force contraignante. Néanmoins, la jurisprudence de la Cour constitutionnelle en a élevés les principes au rang de normes internationales coutumières.

[959] Déclaration américaine des droits et devoirs de l'homme, www.cidh.oas.org / basic.esp.htm, consulté le 30 Mars, 2010.

1200. Le droit à l'éducation est défini à l'article 12 de cette Déclaration, de la manière suivante :

> « *Toute personne a droit à l'éducation, laquelle doit être basée sur les principes de liberté, de moralité et de solidarité humaine.*
>
> *De même, elle a droit à ce qu'on la prépare, au moyen de cette éducation, à une existence digne et à ce qu'on lui permette d'améliorer son niveau de vie et son utilité vis-à-vis de la société.*
>
> *Le droit à l'éducation comprend celui de l'égalité d'opportunités dans tous les cas, conformément aux dons naturels, aux mérites et au désir de l'individu de profiter des avantages qui lui sont offerts par la communauté et l'État.*
>
> *Toute personne a le droit de recevoir gratuitement, et pour le moins, l'instruction primaire.*

b) La Convention américaine relative aux droits de l'homme ou le Pacte de San José, et le protocole additionnel sur les DESC ou le Protocole de San Salvador.[960]

1201. Cette convention s'applique à tous les États membres de l'Organisation des États américains, y compris la Colombie. Elle a été signée le 22 novembre 1969 à San José (Costa Rica), à l'issue de la Conférence spécialisée interaméricaine sur les droits de l'homme et elle est entrée en vigueur le 18 juillet 1978. Elle a été ratifiée par la Colombie en vertu de la loi n° 16 de 1972.

1202. Le droit à l'éducation est évoqué au chapitre III de cette Convention, lequel mentionne très sommairement l'existence de droits économiques, sociaux et culturels et les conséquences juridiques qui en résultent pour les États. L'article unique de chapitre, l'article 26 relatif au « développement progressif », se borne effectivement à préciser que « *Les États parties s'engagent, tant sur le plan intérieur que par la coopération internationale - notamment économique et technique - à prendre des mesures visant à assurer progressivement la pleine jouissance des droits qui découlent des normes économiques et sociales et de celles relatives à l'éducation, la science et la culture, énoncées dans la Charte de l'Organisation des Etats Américains, réformée par le Protocole de Buenos Aires, ce, dans le cadre des ressources disponibles, et par l'adoption de dispositions législatives ou par tous autres moyens appropriés* »

1203. Dans le prolongement de cet article, un protocole additionnel à la Convention américaine relative aux droits de l'homme, traitant des droits économiques, sociaux et culturels, a été adopté le 17 novembre 1998 lors de la XVIII° session de l'Assemblée générale ordinaire de l'OEA (protocole dit « de San Salvador »). Entré en vigueur le 16 novembre 1999, ce protocole avait auparavant été ratifié par la Colombie en vertu de la loi

[960] Convention américaine relative aux droits de l'homme, ou Pacte de San José, site web www.cidh.oas.org accessibles / basic.esp.htm.

n° 389 de 1996. Si les dispositions de ce protocole concernant le droit de l'éducation (il s'agit essentiellement de son article 13) reprennent largement celles de l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (précédemment examiné), certaines obligations de l'État ont néanmoins vu leur portée étendue, par exemple celles relatives à l'éducation des personnes handicapées.

1204. Le protocole de San Salvador, en son article 13, insiste sur la vocation essentiellement humaniste – et non pas productiviste – du droit à l'éducation, en précisant en son alinéa 2 que « *l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme, le pluralisme, les libertés fondamentales, la justice et la paix. Ils conviennent en outre que l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société démocratique et pluraliste et de se procurer les moyens d'une vie décente, de favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux et promouvoir les activités en faveur du maintien de la paix* ».

1205. Lu à la lumière des articles 1 et 2 du protocole de San Salvador, l'article 13 de celui-ci pose certes l'obligation de l'État de prendre des mesures et d'investir des ressources afin d'assurer l'éducation, mais implique que sa mise en œuvre doive prendre en compte le degré de développement de l'État, de sorte que certains droits internes ne parviennent pas encore à garantir pleinement l'exercice des droits établis dans le Protocole. L'article 1 précise ainsi que « *Les États parties au présent Protocole additionnel à la Convention américaine relative aux droits de l'homme s'engagent à adopter les mesures nécessaires, qu'elles soient de nature interne ou qu'elles relèvent de la coopération entre États, tout particulièrement dans les domaines économique et technique, selon les ressources disponibles et compte tenu de leur degré de développement, pour parvenir progressivement, et conformément à la législation interne, à assurer le plein exercice des droits reconnus dans le présent Protocole* ». Pour sa part, l'article 2 prévoit que « *Si l'exercice des droits et libertés visés au présent Protocole n'est pas déjà garanti par des dispositions législatives ou autres, les États parties s'engagent à adopter avec leurs prescriptions constitutionnelles et les dispositions du présent Protocole les mesures législatives ou autres nécessaires pour donner effet auxdits droits* ».

1206. Il importe de souligner que l'article 13, alinéa 4 du protocole vient garantir la liberté des parents de choisir le type d'éducation qu'il souhaite voir dispensée à leurs enfants : « *Conformément à la législation interne des États parties, les parents ont le droit de choisir le genre d'éducation qui doit être donnée à leurs enfants, à la condition que cette éducation soit conforme aux principes énoncés précédemment* »

1207. Les obligations de l'État vis-à-vis des personnes handicapées sont particulièrement bien développées. Pour sa part, l'article 13, alinéa 3 *e* prévoit que « *des programmes d'éducation spéciale doivent être institués à l'intention des handicapés afin de fournir aux personnes souffrant d'un handicap physique ou de déficiences mentales une instruction et une formation spéciales* ». Surtout, l'article 18 du protocole de San Salvador vient compléter cette première obligation étatique, en précisant notamment que :

« *Toute personne souffrant d'une diminution de ses capacités physiques ou mentales a le droit de recevoir des soins spéciaux pour que soit assuré le plein épanouissement de sa personnalité. A cette fin, les Etats parties s'engagent à adopter les mesures nécessaires, et notamment à:*

1. exécuter des programmes déterminés destinés à mettre à la disposition des handicapés les ressources et l'environnement dont ils ont besoin pour atteindre ce but, notamment des programmes de travail adaptés à leurs aptitudes et librement acceptés par eux ou, le cas échéant, par leurs représentants légaux;

2. donner une formation spéciale aux parents des handicapés afin de les aider à résoudre les problèmes de vie en commun et les transformer en agents actifs du développement physique, mental, et affectif de ceux-ci;

3. inclure, à titre prioritaire, dans les plans d'aménagement urbain, la prise en considération de solutions des problèmes particuliers de ce groupe;[…]

1208. Toutefois, le Protocole ne rend pas obligatoire l'existence d'un système de bourses pour les personnes vulnérables.

1209. Après avoir ainsi que l'éducation constituait l'objet d'un droit des citoyens, nous l'étudierons maintenant sous l'angle d'un choix de société.

TROISIÈME PARTIE

L'ÉDUCATION,

UN CHOIX DE SOCIÉTÉ

1210. L'éducation est au cœur de la société, comme élément de lien social autant que comme moyen de formation des hommes[961]. Les politiques publiques européennes[962] et mondiales[963] sont à cet égard confrontées à un problème de légitimité[964], issu de la contradiction que suscite leur mise en œuvre. En effet, si les normes internationales correspondantes promeuvent en principe l'égalité sociale, elles répondent en pratique à modèle néolibéral de l'économie, qui considère l'éducation comme une marchandise et génère des inégalités[965]. La tournure néolibérale[966] que prend ainsi l'éducation[967] se traduit notamment sur le terrain de la gestion des systèmes éducatifs[968], entraînant en particulier des changements en ce qui concerne les niveaux auxquels se prennent les décisions. Même si ces dernières sont encore adoptées en fonction d'objectifs nationaux, elles doivent intégrer les problématiques internationales et européennes[969].

1211. Les recommandations faites par les organisations internationales[970] - par la Commission européenne[971] plus particulièrement, dans le cas de la France[972] - ne peuvent

---

[961] L. TANGUY (2005), "De l'éducation á la formation: quelles réformes ? *Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation,* No 16, p. 99-122.

[962] P. RAYOU (2000), L'enfant au centre. Un lieu commun pédagogiquement correct. *In Dérouet J. L, L'écoles dans plusieurs mondes.* Paris : INRP et Bruxelles : De Boeck, p. 23

[963] E. PLAISANCE (1989), "L'échec scolaire: nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques ». *Actes du colloque franco-suisse 9-12 janvier 1984.* Paris : CNRS., p. 12 et ss

[964] A. PROST (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, Tome 4, L'École et la famille dans une société en mutation,* Paris : G-V Labat, p. 7

[965] J. KNIGHT, (2003), GATS, Trade And Higher Education, Perspective 2003, Where are we?, *International Strategic Information Service,* The Observatory on borderless higher education, http:/www.obhe.ac.uk/., p. 4 et ss

[966] BANQUE MONDIALE, (2003) *Construire les sociétés du savoir: nouveaux défis de l'enseignement supérieur.* Québec, La presses de l'Université Laval, p. 89

[967] Cfr. A. VAN ZANTEN (2001), *l'école de la périphérie.* Paris : PUE, p. 22 ; F. LAMOUREUX et J. MOLINIE, *Un exemple de coopération intergouvernementale*

[968] P. ROSANVALLON (1995) *La nouvelle question sociale. Repenser l'Etat providence.* Paris, Éd du Seuil ; TAYLOR C. (1992). *Multiculturalisme: différence et démocratie.* Paris : Aubier, p. 32

[969] P. SOLDATOS, (1989) *Les systèmes institutionnels et politiques des Communautés européennes dans un monde en mutation. Théorie et pratique, Bruylant, Bruxelles,* 308 pages.

[970] UNESCO. COMMISSION INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION POUR LE VINGT ET UNIÉME SIECLE (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans.* Paris : Unesco/Odile Jacob, p. 13.

[971] L. MARTIN (2009), *L'Union Européenne et l'Économie de l'Education, Émergence d'un système éducatif européen.* Europe : Larcier, p. 45

[972] G. VINCENT (1980) *L'école primaire française.* Lyon : Presses universitaires de Lyon., p. 22 ; J. L. DEROUET et R. NORMAND*,* (2010) *L'Europe de l'éducation : entre management et politique. Éducation, Politiques, Sociétés,* INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE, Services de Publications, p. 7

être que difficilement ignorées par les États alors que l'éducation et la formation présentent un intérêt majeur du point de vue de la compétitivité économique, ce qui favorise un développement de la comparaison des performances des systèmes éducatifs.

1212. Les nouvelles perspectives des responsables de l'éducation ont principalement trait à l'émergence d'un nouveau référentiel international[973] et européen[974]. En effet, l'ONU[975], l'UNESCO[976], l'OCDE[977], l'OMC[978], le G8[979], l'OEA[980] et l'UE[981] jouent un rôle important vis-à-vis des deux pays comparés, parce qu'ils se trouvent au cœur du processus de définition des politiques publiques[982]. Ils disposent d'une vue d'ensemble et d'une connaissance pointue des exigences de la mondialisation[983], d'autant plus qu'ils ont mis au point, afin d'accomplir les missions qui leur ont été attribuées, d'importantes bases de données et de nombreux indicateurs internationaux de comparaison. S'il est vrai que ces organisations ne disposent guère, en matière d'éducation, d'un authentique pouvoir normatif et coercitif sur les États qui en sont membres, ils n'en définissent pas moins un référentiel qui participe en pratique à la structuration des politiques conduites au niveau national[984], et qui s'appuie sur le postulat suivant lequel le capital humain constitue un

---

[973] P. MULLER et Y. SUREL (1998), *L'analyse des politiques publiques.* Paris. Montchrestien, p. 12 et ss.

[974] Cfr. B. JOBERT (1994), *Le tournant néolibéral en Europe.* Paris : le Harmattan, 232 p. ; G. MAJONE (1996), *La Communauté européenne: Un État régulateur.* Paris Montchrestien (Clefs/politique), p. 34

[975] M. A. RODRÍGUEZ (2011), *La ONU y la educación,* Observatorio de la ONU para la educación. Página institucional, www.observatorio.org/opinion/ONU/HTLM, p. 16.

[976] UNESCO, (2005), *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier.*

[977] OCDE et BANQUE MONDIALE (2007), *L'enseignement transnational, un levier pour le développement.* Page 180.

[978] ORGANISATION MONDIALE DU COMERCE, (1994), *Accord Général sur le commerce des services, Annexe 1B, l'Accord de Marrakech instituant l'OMC., du 15 avril 1994.*

[979] LE GROUP DE HUITS, (2005), *L'éducation pour une société de l'innovation du XXI siècle,* Déclaration du G8 du 16 JUILLET 2005, Saint Petersburg. P. 14 et ss.

[980] F. NOEL McGINN, Hacia la cooperación internacional en educación para la integración de las Américas *Tendencias para un futuro común,* PORTAL EDUCATIVO DE LAS AMÉRICAS, página institucional de la OEA.

[981] A. DE LA FUENTE, et A. CICCONE, (2003), *Le capital humain dans une économie mondiale fondée sur la connaissance.* Rapport final, CE, DG, Emploi et affaires sociales, http : //europa.eu.int/comm(employment :social/publications/2ke4602775_fr.html, p. 34

[982] S. BALL (1998), Big Policies/ Small world: an introduction to international perspectives *in Education policies"* Comparative Education,. Vol 34, no 2, p. 119-130

[983] Y. MENY (193), *Les politiques du mimétisme institutionnel : la greffe et le rejet.* Paris : l'Harmattan, p. 7.

[984] F. X. MERRIEN (1998), « De la gouvernance et des États providence contemporains » *Revue internationale des sciences sociales,* vol. I, No 155, P. 61-71.

facteur essentiel du développement d'une économie fondée sur la connaissance (d'où la nécessité d'améliorer l'efficacité et la rentabilité des systèmes éducatifs)[985].

1213. S'il est impossible de relever l'existence d'un système juridique mondial intégré dans le domaine de l'éducation[986], l'on constate en revanche dans les deux pays comparés une harmonisation et une normalisation des systèmes d'éducation nationaux[987]. Les méthodes du management privé sont étendues aux services de l'éducation et à l'évaluation des compétences des individus[988]. Sur le plan normatif[989], le modèle de référence n'est pas celui des garanties offertes par l'État social, mais résulte d'une combinaison de deux logiques possédant chacune leur propre légitimité. La première logique se situe au niveau des modes de gestion du système éducatif : elle promeut un élargissement des parties prenantes de celui-ci, et une organisation en réseaux des divers acteurs de l'éducation. L'administration de l'éducation doit alors inventer de nouvelles formes de gestion, dans un univers complexe ou la répartition des fonctions entre services déconcentrés de l'État, collectivités territoriales et autres acteurs de l'éducation ne sont pas encore stabilisée.

1214. La seconde logique procède de l'influence croissante d'un modèle anglo-saxon de qualité de l'éducation[990], qui vise à restreindre le rôle de l'État dans la mise en œuvre du service public d'éducation pour créer un authentique marché éducatif, impliquant d'importantes modifications des procédures de financement et de gestion des établissements d'enseignement, et rompant notamment avec un centralisme et une bureaucratie jugés excessifs afin de créer des mécanismes d'incitation et de concurrence entre les établissements scolaires.

---

[985] UNION EUROPÉENNE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE. EURYDICE (2000*). Vingt années de réformes dans l'enseignement supérieur en Europe : de 1980 á nos jours,* Bruxelles : Eurydice ; J.J. BEUVE-MERY, "La reconnaissance mutuelle des diplômes : Le système général adopté le 21.12.88 par le Conseil de Communautés européennes » RMC, No 336 avril 1990, pp 293-299.

[986] C. MIDDLETTON (2000), "Models of State and Market in the "modernization" of higher education". *British journal of Sociology of education,* vol. 21, No 4, p. 537-554.

[987] J. L DEROUET (2000), "Gouvernance et évaluation dans le système éducatif français : vers une évaluation dans plusieurs mondes ? » *Revue de l'Institut de sociologie,* 20001-4, p. 47-57.

[988] L. MECHBALL (2000), *Les tendances actuelles des politiques d'éducation et de formation en Europe. Rapport pour le ministère de l'Éducation.* Bruxelles : Centre de sociologie de l'éducation, Université libre de Bruxelles, p. 21

[989] P. VIENNE (2000), *Une sociologie comparée des politiques scolaires en Europe. Rapport pour le ministère de l'Education.* Bruxelles : Centre de sociologie de l'éducation, Université libre de Bruxelles, p-178.

[990] A. SMITHERS, "Education policy", In A. Seldom (éd). *The Blair Effect*. London: Little, Brown and Company, p. 405-426.; J.N. EVANNO (2001), "Les Travaillistes et l'éducation après le règne conservateur : variations sur un même thème ». In E. Avril et R. Davis (éd), *Comprendre la Grande Bretagne de Tony Blair.* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 35-48

1215. Quelques universitaires[991] des deux pays considèrent que de telles transformations visent à accroître les compétences des élèves, à mieux satisfaire les exigences des parents et à inciter les établissements d'enseignement à faire preuve d'innovation du point de vue des méthodes pédagogiques. D'autres[992] critiquent ces transformations, qui tendent selon eux à accroître les inégalités sociales et à masquer le fait que les préoccupations réelles des gouvernants qui les promeuvent et les réalisent sont plutôt celles de réduire les dépenses publiques destinées à l'éducation.

1216. Dans ce modèle néolibéral de l'éducation, l'action des établissements d'enseignement est en réalité pilotée de l'extérieur[993], leurs dirigeants étant fortement incités à atteindre des seuils et à répondre à des normes d'efficacité préalablement fixés par les autorités étatiques. Les résultats obtenus à cet égard déterminent fortement le choix des parents d'élèves désormais, ainsi que le montant des dotations budgétaires permettant de donner consistance á l'autonomie de l'établissement et à la mise en œuvre des projets éducatifs.

1217. Tous ces changements invitent à réfléchir à la manière dont les deux pays comparés peuvent réellement articuler l'expression d'une logique de concurrence avec la défense de principes de justice[994] compatibles avec leurs exigences démocratiques (les deux États faisant de leur caractère « social » un pilier de leur identité nationale)[995].

1218. Une des questions essentielles à cet égard est celle de la participation des citoyens au processus de définition de la politique publique nationale, celle-ci se faisant surtout sous l'influence d'instances et d'experts internationaux plus soucieux de régler un problème seulement technique à leurs yeux[996], que de se plier aux exigences de la légitimité

---

[991] A. GIDDENS (1998), *The third Way.* Cambridge: Polity Press, p. 34; T. MEYER (2001) "From Godesberg to the Neue Mitte: New Social Democracy in Germany" In A. Giddens (éd). *The Global third way. Debate. Cambridge Polity Press,* P. 74-85

[992] Cfr. A. VAN HAECHT (1998)"Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques?. *Éducation et Sociétés,* No 1, p. 21-46 ; L. MECHBALL (2000). *Les tendances actuelles des politiques d'éducation et de formation en Europe. Rapport pour le ministère de l'Éducation. Bruxelles.* Centre de sociologie de l'éducation, Université libre de Bruxelles, p. 54

[993] UNION EUROPÉENNE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE EURIDICE (2000). *Questions clés de l'éducation en Europe. Vol 2, Le financement et la gestion des ressources dans l'enseignement obligatoire : évolution des politiques nationales.* Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, P. 298-302.

[994] D.H. KAMENS (1977) "Legitimating Myths and Education Organization: The Relationship between Organizational Ideology and Formal Structure" *American Sociology review*, 42, p. 208-219.

[995] Cfr. A. PROST (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élevés des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 á 1980. Paris : PUF,* p. 65. *;* M. LAWN. A. NOVOA (2005), *L'espace, L'éducation et l'Europe, L'éducation comme objet d'étude des politiques européennes.* Paris : Harmattan, p. 33.

[996] Cfr. L. THÉVENOT (2000), "Actions et acteurs de la procéduralisation »In P. Coppens et J. Lenoble (éd) *Démocratie et Procéduralisation du droit. Bruxelles : B*ruyant -Bibliothèque de la faculté de droit de

démocratique[997]. Cette évolution accentue la distance entre le citoyen et les lieux de prise des décisions concernant l'éducation[998].

1219. Dans cette troisième partie de la thèse, nous étudierons d'abord les évolutions des choix effectués par les deux États en matière d'éducation (Chapitre 1), avant de soumettre ceux-ci à une évaluation qui en révélera les aspects problématiques (Chapitre 2).

---

l'université catholique de Louvain ; 30, p. 171-204 ; G. ANTOINE, "L'Europe de l'éducation", *RMC, 1976,* p 543-500

[997] E. EYMARD DUVERNAY (1986), "La qualification des produits". In. R. Salais et L. Thévenot (éd). *Le travail : marché, règles, conventions. Paris : INSEE/Economisa,* p. 239-247.

[998] Cfr. J.L DEROUET (1992) *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Métailié, p. 12 ; I. BRUNO, P. CLÉMENT, C. LAVAL, (2010) *« La grande Mutation, Néolibéralisme et éducation en Europe,* Syllepse., p. 18 et ss ; K. JONES, (2011), *L'école en Europe, Politiques néolibérales et résistances collectives,* Paris : La dispute, p. 15.

CHAPITRE 1
LES ÉVOLUTIONS DU CHOIX DES ÉTATS EN MATIÈRE D'ÉDUCATION

1220. Comme nous l'avons d'ores-et-déjà étudié, le droit à l'éducation a été consacré à travers différents instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme[999]. Tout d'abord, des règles ont été émises à cet égard au sein du système universel de protection des droits de l'homme assuré par l'ONU, lesquelles s'appliquent tout à la fois à la France et à la Colombie. Ce système comprend également un rapporteur spécial pour l'éducation, chargé notamment de faire des recommandations aux différents pays. Ensuite, la Colombie doit par ailleurs suivre les règles édictées par l'OEA[1000], alors que la France est tenue d'appliquer les traités de l'UE[1001] et les recommandations émanant des diverses institutions européennes[1002], telles que la Commission européenne par exemple[1003].

1221. Cette normes internationales ainsi que les recommandations émanant des diverses organisations internationales sont porteuses de nouveaux référentiels universels qui doivent être appliqués par les deux pays comparés, en raison des obligations qui leur incombent du fait de leur adhésion à de nombreux traités (*Section 1*). Nous verrons que cela contribue largement aux tendances néolibérales contemporaines des politiques nationales d'éducation (*Section 2*).

[999] UNESCO, COMMISSION INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION POUR LE VINGT ET UNIEME SIECLE (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans.* Paris : Unesco/Odile Jacob.

[1000] OEA, EL PORTAL EDUCATIVO DE LAS ÁMERICAS, page institutionnelle de l'OEA.

[1001] Cfr. O. CAYLA et P. PASQUINO (2010) , *Le pouvoir constituant et l'Europe.* Paris : Dalloz, p. 32 ; F.. BARTHÉLÉMY et D. GROUX, (2011), *L'éducation comparée,* 234 p.

[1002] Cfr. J. L DEROUET et R. NORMAND, (2010) *L'Europe de l'éducation entre management et politique.* Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon- France, p. 76 ; C. LAVAL, (2011), *L'École européen sous le signe du capital.* Paris : Dalloz, p. 52

[1003] Cfr. K. JONES, (2011), *L'école en Europe, Politiques néolibérales et résistances collectives.* La Dispute, l'enjeu scolaire, p. 31 ; O. CAYLA et P. PASQUINO (2011), *Le pouvoir constituant et l'Europe,* p. 45

Section 1
L'incidence des référentiels éducatifs supranationaux sur les normes nationales

1222. Ainsi que nous l'avons déjà mis en évidence par ailleurs, les référentiels éducatifs internationaux actuellement communs aux deux pays analysés[1004] procèdent notamment de la Déclaration universelle des droits de l'homme, dont l'article 26 énonce les trois principes qui sont à la base du contenu normatif du droit à l'éducation :

> *« 1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.*
>
> *2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.*
>
> *3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants ».*

1223. Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) est venu concrétiser cet énoncé sur le terrain normatif, à travers son article 13 :

> *« 1. Les Etats parties au présent Pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation. Ils conviennent que l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Ils conviennent en outre que l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux et encourager le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.*
>
> *2. Les Etats parties au présent Pacte reconnaissent qu'en vue d'assurer le plein exercice de ce droit:*
>
> *a) L'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous;*
>
> *b) L'enseignement secondaire, sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, doit être généralisé et rendu accessible à*

[1004] Les normes internationales peuvent être consultées dans la page www.un.org/es/documents/udhr/web.

tous par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité;

c) L'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité;

d) L'éducation de base doit être encouragée ou intensifiée, dans toute la mesure possible, pour les personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme;

e) Il faut poursuivre activement le développement d'un réseau scolaire à tous les échelons, établir un système adéquat de bourses et améliorer de façon continue les conditions matérielles du personnel enseignant.

3. Les Etats parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'Etat en matière d'éducation, et de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants, conformément à leurs propres convictions.

4. Aucune disposition du présent article ne doit être interprétée comme portant atteinte à la liberté des individus et des personnes morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, sous réserve que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient observés et que l'éducation donnée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales qui peuvent être prescrites par l'Etat. »

1223. En ce qui concerne le premier devoir de l'État, l'article 14 spécifie que *« Tout Etat partie au présent Pacte qui, au moment où il devient partie, n'a pas encore pu assurer dans sa métropole ou dans les territoires placés sous sa juridiction le caractère obligatoire et la gratuité de l'enseignement primaire s'engage à établir et à adopter, dans un délai de deux ans, un plan détaillé des mesures nécessaires pour réaliser progressivement, dans un nombre raisonnable d'années fixé par ce plan, la pleine application du principe de l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ».*

1224. Mais nous avons également mis en évidence qu'un très grand nombre de normes ou référentiels internationaux spécifiques doit être pris en compte par chacun des deux États, qui ont un impact tout particulier sur le droit de chacun d'entre eux. C'est ce que nous allons maintenant détailler.

A. La France et les référentiels communs de l'Union européenne relatifs aux objectifs du droit à l'éducation.

1225. En France, la politique publique d'éducation est influencée par les référentiels de l'Union européenne, élaborés sur la base de traités qui exigent que l'éducation soit au service de l'égalité sociale[1005]. Bien que les compétences de l'Union européenne en la matière soient de type complémentaire, c'est-à-dire vise simplement à appuyer et compléter les actions que mènent les États membres en la matière, la France cherche à répondre aux recommandations et incitations de celle-ci[1006]. Nous allons maintenant examiner les référentiels de l'Union européenne les plus significatifs.

a) La fonction sociale du système éducatif d'après les traités

1226. Déjà, le traité instituant la Communauté Européenne[1007] insistait sur l'importance de l'éducation pour la réalisation des missions qui lui étaient assignées. D'une manière certes très générale, son article 2 soulignait notamment que *« La Communauté a pour mission, […] par la mise en œuvre des politiques ou des actions communes visées aux articles 3 et 4, de promouvoir dans l'ensemble de la Communauté un développement harmonieux, équilibré et durable des activités économiques, un niveau d'emploi et de protection sociale élevé, l'égalité entre les hommes et les femmes, une croissance non inflationniste, un haut degré de compétitivité et de convergence des performances économiques, un niveau élevé de protection et d'amélioration de la qualité de l'environnement, le relèvement du niveau et de la qualité de vie, la cohésion économique et sociale et la solidarité entre les États membres ».*

1227. L'article 3 paragraphe 1 du traité CE précisait à cet égard qu'« *Aux fins énoncées à l'article 2, l'action de la Communauté comporte, dans les conditions et selon les rythmes prévus par le présent traité : […] i) la promotion d'une coordination entre les politiques de l'emploi des États membres en vue de renforcer leur efficacité par l'élaboration d'une stratégie coordonnée pour l'emploi, j) une politique dans le domaine social comprenant un Fonds social européen, k) le renforcement de la cohésion économique et sociale, l) une politique dans le domaine de l'environnement, […], n) la promotion de la recherche et du développement technologique, […] q) une contribution à une éducation et à une formation de qualité ainsi qu'à l'épanouissement des cultures des États membres (….) ».* Le traité CE assignait ainsi pour objectif, aux institutions communautaires, de chercher à éliminer les inégalités économiques et sociales existant entre États membres.

[1005] M. GOUX, MAURIN E., (1997) "Destinées sociales: le rôle de l'école et du milieu d'origine ». Économie et Statiques, 1997-6, No 306, p. 12

[1006] Cfr. Y. DUTERCQ, *Les régulations des politiques d'éducation,* Paris : PUR, Centre de Recherche de l'éducation, p. 67 ; J. GOETSCHY, (2004), L'apport de la méthode ouverte de coordination á l'intégration européenne. Des fondements au bilan, *in MAGNETTE* (P), *La grande Europe*, Bruxelles. Presses universitaires de Bruxelles. Htpp/www.ulb.ac.be, p32

[1007] Les normes européennes peuvent être consultées dans la page www.europa.eu.

1228. L'article 13 du traité CE, par ailleurs, invitait les institutions communautaires à exercer leurs compétences de manière notamment à « *prendre les mesures nécessaires en vue de combattre toute discrimination fondée sur le sexe, la race ou l'origine ethnique, la religion ou les convictions, un handicap, l'âge ou les orientations sexuelles* ».

1229. C'est dans ce contexte qu'il importe de comprendre les compétences de la Communauté en matière d'éducation, de formation professionnelle et de jeunesse, que détaillaient les articles 149 et 150 du traité CE. Pour sa part, l'article 149 précisait que

> « *1. La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilités des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique.*
>
> *2. L'action de la Communauté vise :*
> *- à développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des États membres ;*
> *- à favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants, y compris en encourageant la reconnaissance académiques des diplômes et des périodes d'études ;*
> *- à promouvoir la coopération entre les établissements d'enseignement ;*
> *- à développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes d'éducation des États membres ;*
> *- à favoriser le développement des échanges de jeunes et d´animateurs socio-éducatifs ;*
> *- à encourager le développement de l'éducation á distance.*
>
> *3. La Communauté et les États membres favorisent la coopération avec les pays tiers et les organisations internationales compétentes en matière d'éducation, et en particulier avec le Conseil de l'Europe. […] »*

1230. L'article 150 du traité CE, pour sa part, spécifiait ainsi la compétence de la Communauté en matière de formation professionnelle :

> « *1. La Communauté met en œuvre une politique de formation professionnelle, qui appuie et complète les actions des États membres, tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu et l'organisation de la formation professionnelle.*
>
> *2. L'action de la Communauté vise :*
> *- à faciliter l'adaptation aux mutations industrielles, notamment par la formation et la reconversion professionnelle ;*
> *- à améliorer la formation professionnelle initiale et la formation continue afin de faciliter l'insertion et la réinsertion professionnelle sur le marché du travail ;*

- à favoriser l'accès à la formation professionnelle et à favoriser la mobilité des formateurs et des personnes en formation, et notamment des jeunes ;
- à stimuler la coopération en matière de formation entre établissements d'enseignement ou de formation professionnelle et entreprises ;
- à développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes de formation des États membres

3. La Communauté et les États membres favorisent la coopération avec les pays tiers et les organisations internationales compétentes en matière de formation professionnelle. […] ».

1231. Le traité de Lisbonne, signé en 2007 et actuellement en vigueur, a modifié – en vue de la simplifier – l'architecture des traités précédents, de sorte que coexistent seulement désormais un traité sur l'Union européenne (TUE) et un traité sur le fonctionnement de l'Union européenne (TFUE). Aucune modification de fond n'a été apportée aux compétences antérieurement définies aux articles 149 et 150 du traité CE : celles-ci subsistent intégralement, les articles 165 et 166 du TFUE reprenant l'intégralité du texte des articles du traité CE. Simplement, la nature de cette compétence a été explicitée par les articles 3 à 6 du TFUE : il ne s'agit ni d'une « compétence exclusive » de l'Union européenne, ni d'une des « compétences partagées entre l'Union et les États membres », mais d'une « compétence [de l'Union européenne] pour mener des actions pour appuyer, coordonner ou compléter l'action des États membres ».

1232. Toutefois, quelques modifications doivent être soulignées à propos du nouveau TUE. D'une part, son article 3 redéfinit les objectifs généraux de l'Union, d'une manière qui rend plus visible désormais les exigences sociales qui étaient déjà affirmées à cet égard dans le traité CE :

« 1. L'Union a pour but de promouvoir la paix, ses valeurs, et le bien-être de ses peuples.
2. L'Union offre à ses citoyens un espace de liberté, de sécurité et de justice sans frontières intérieures, au sein duquel est assurée la libre circulation des personnes […].
3. L'Union établit un marché intérieur. Elle œuvre pour le développement durable de l'Europe fondé sur une croissance économique équilibrée et sur la stabilité des prix, une économie sociale de marché hautement compétitive, qui tend au plein emploi et au progrès social, et un niveau élevé de protection et d'amélioration de la qualité de l'environnement. Elle promeut le progrès scientifique et technique.
Elle combat l'exclusion sociale et les discriminations, et promeut la justice et la protection sociales, l'égalité entre les femmes et les hommes, la solidarité entre les générations et la protection des droits de l'enfant.
Elle promeut la cohésion économique, sociale et territoriale, et la solidarité entre les États membres.
Elle respecte la richesse de sa diversité culturelle et linguistique, et veille à la sauvegarde et au développement du patrimoine culturel européen.
4. L'Union établit une union économique et monétaire dont la monnaie est l'euro.

5. Dans ses relations avec le reste du monde, l'Union affirme et promeut ses valeurs et ses intérêts et contribue à la protection de ses citoyens. Elle contribue à la paix, à la sécurité, au développement durable de la planète, à la solidarité et au respect mutuel entre les peuples, au commerce libre et équitable, à l'élimination de la pauvreté et à la protection des droits de l'homme, en particulier ceux de l'enfant, ainsi qu'au strict respect et au développement du droit international, notamment au respect des principes de la charte des Nations unies »

1233. D'autre part, il résulte de l'article 6 du TUE que l'Union européenne doit désormais respecter les droits et libertés énoncés dans la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, de même que les États membres lorsque ceux-ci mettent en œuvre le droit de l'union. Or, cette Charte consacre explicitement le droit à l'éducation, à titre principal en son article 14 :

*« **1**. Toute personne a droit à l'éducation, ainsi qu'à l'accès à la formation professionnelle et continue.*

***2**. Ce droit comporte la faculté de suivre gratuitement l'enseignement obligatoire.*

***3**. La liberté de créer des établissements d'enseignement dans le respect des principes démocratiques, ainsi que le droit des parents d'assurer l'éducation et l'enseignement de leurs enfants conformément à leurs convictions religieuses, philosophiques et pédagogiques, sont respectés selon les lois nationales qui en régissent l'exercice. »*

1234. En synthèse, l'Union européenne doit ainsi travailler à construire un espace éducatif européen qui contribue effectivement à la réalisation des objectifs qui sont les siens en termes de cohésion économique, sociale et territoriale, d'égalité, de diversité culturelle et linguistique, de protection des droits de l'homme, et de compétitivité économique[1008].

1235. Nous pouvons observer à cet égard que dans le Livre Blanc intitulé « *Un nouvel élan pour la jeunesse européenne »*[1009], la Commission européenne a proposé d'intégrer la prise en considération des besoins spécifiques de la jeunesse dans l'ensemble des politiques sectorielles et en particulier dans celle de l'éducation et la formation, et celle de l'emploi et l'intégration sociale[1010].

[1008] L. MARTIN, (2011), *L'Union européenne et l'économie de l'éducation.* Europes Lacier, p. 44

[1009] Livre Blanc de la Commission Européenne: Un nouvel élan pour la jeunesse européenne", COM (2001) DU 21.11.2001.

[1010] A. DE LA FUENTE, (2003), *Le capital humain dans une économie mondiale fondée sur les connaissances »,* Rapport Final, Ce, DG Emploi et affaires sociales. www.europa.eu, p. 43

b) Le caractère social de la doctrine générale des institutions de l'Union européenne en matière d'éducation

1236. La fonction sociale qui est celle de l'éducation d'après les traités de base, se retrouve sans surprise dans les orientations définies en la matière par les différentes institutions de l'Union européenne. Il s'est agi de faire face au défi de s'intégrer au marché mondial tout en préservant l'acception humaniste et sociale de l'éducation qui prévaut traditionnellement en Europe, c'est-à-dire d'établir un lien entre cette conception et la perspective économique de l'éducation[1011]. Ce lien conceptuel se manifeste sous la forme d'une théorie de l'économie de l'éducation, dite encore théorie du capital humain[1012], d'après laquelle la croissance économique doit être soutenue par la valeur ajoutée que constitue l'éducation : plus une population est éduquée, plus la croissance économique de cette dernière sera élevée.

1237. Cette théorie a été développée et affinée depuis une décennie par l'OCDE[1013] et la Banque mondiale, toutes deux impliquées dans le développement mondial d'un marché des services de l'éducation. Les travaux de l'ONU[1014] et de l'UNESCO[1015] visent désormais à établir un lien conceptuel entre leur approche humaniste traditionnelle de l'éducation et la réalité des conséquences économiques qui en découlent au niveau mondial : elles tendent à considérer qu'il n'existe pas de contradiction théorique entre l'éducation envisagée comme une fonction sociale, une liberté publique ou un bien public, et l'éducation envisagée comme un bien économique. Le constat de l'existence d'un marché européen et international de l'éducation tend à rendre inexorable la participation de l'Europe et de la France à ce phénomène économique[1016].

1238. C'est ainsi que l'Union Européenne a affirmé lors du sommet de Lisbonne, en mars 2000, qu'elle devait devenir l'« économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique au monde ». C'est dans cette perspective qu'elle a développé des actions d'impulsion en matière éducative qui tendent à rapprocher les systèmes éducatifs

---

[1011] COMMISSION EUROPÉENNE, Communication du 11 novembre 2003, "Education et formation 2010: L'urgence de réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne (projet de rapport intermédiaire conjoint sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des système d'éducation et de formation), COM (2003) 685 final.

[1012] A. DE LA FUENTE, A. CICCONE, (2003) "Le capital humain dans une économie mondiale de la connaissance. Partir II : évaluation au nivau des pays de l'UE, Rapport final, Commission européenne, DG Emploi et affaires sociales, www.europa. Eu.int, p.7

[1013] OCDE, (2005) "Regard sur l'éducation. Les indicateurs", OCDE (2006), "Analyse des politiques d'éducation. Regard sur l'enseignement supérieur.

[1014] ONU, (2000), Résolution 55/2, Assemblée générale de l'ONU, du 8 septembre 2000, Déclaration du Millénaire.

[1015] UNESCO, (2003) "L'enseignement supérieur dans une société mondialisée », Note de Position de l'UNESCO sur l'éducation.

[1016] W. KOK, "Relever le défi de la stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi », Rapport du groupe de haut niveau, novembre 2004, www.ec.europa.eu/GROWHANDJOBS/

nationaux, quels que soient les niveaux d'enseignement. Si les traités ne permettent pas aux institutions de l'Union européenne d'adopter des mesures tendant à l'harmonisation des législations et réglementations nationales relatives à l'éducation, qui soient obligatoires pour les États membres, il n'en reste pas moins que ces institutions – et notamment la Commission européenne – parviennent en pratique à rapprocher et à connecter les systèmes éducatifs des États membres en usant, conformément aux dispositions du traité, d'incitations et de recommandations à l'égard de ces derniers ; il se produit donc bien, en fait, une harmonisation des législations et réglementations éducatives nationales, même si l'ampleur de celle-ci reste bien contenue.

1239. C'est ainsi que l'Union européenne considère que la société de l'information doit répondre à une vocation d'intégration sociale et territoriale. Au service de l'égalité de ses citoyens, l'Union européenne doit ainsi contribuer à doter les élèves d'une culture numérique globale, en faisant le nécessaire pour éviter que ne se creuse un fossé entre ceux qui ont accès aux nouvelles connaissances et ceux qui en sont exclus. Cela suppose de définir des actions telles que la lutte contre l'échec scolaire et contre l'exclusion, ciblées prioritairement sur certains groupes déterminés[1017].

1240. Les systèmes éducatifs devront de plus en plus s'ouvrir aux influences des autres composantes de la société[1018], aussi bien celles qui sont proches des établissements d'enseignement (parents, entreprises locales, *etc*), que celles qui en sont plus éloignées (par voie d'échanges, de mobilité, de mise en place de réseaux de correspondants par courrier électronique, *etc*).

1241. De plus, le caractère multiculturel de nombreux établissements d'enseignement situés en zone urbaine constitue une porte ouverte vers les autres langues, les autres cultures et modes de vie, qui doivent être empruntée et valorisée. Les possibilités offertes par la société de l'information doivent en principe bénéficier à tous les territoires des États membres de l'Union européenne, mais il existe un risque majeur que les investissements destinés à certaines régions soient retardés pour des raisons géographiques, sociales ou économiques.

1242. Il apparait dès lors que la société de l'information doit être complétée, dans la mesure du nécessaire, par une action politique destinée à réduire les écarts existants et à améliorer la connectivité sur tout le territoire de chaque État membre. Dans ces alignements, sont perceptibles les deux approches de l'éducation susmentionnées : la vision humaniste et sociale ainsi que la vision économique.

1243. Nous allons maintenant analyser les référentiels universels communs qui ont été transposés en Colombie, ainsi que la façon dont ils ont été développés sur le terrain du droit interne.

[1017] G.S. PSACHAROPULOS. (1988). *L'éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissements,* Paris : Economica, p. 55 ; S. AMARTYA, (1993), *Étique et économie,* coll Quadrige, Paris, PUF, p. 37.

[1018] S. AMARTYA (2000), *Repenser l'inégalité,* coll L'histoire inmmédiate, París, Seuil, p. 32

B. La Colombie et les référentiels communs relatifs aux objectifs du droit à l'éducation

1244. Comme nous l'avons déjà souligné, le droit à l'éducation, en Colombie, est consacré par la Constitution de 1991 non seulement en qualité de droit fondamental mais aussi en qualité de droit à réalisation progressive, ce qui implique de nombreuses obligations pour l'État. Ce droit n'est pas consacré seulement par les dispositions du texte constitutionnel, mais aussi par d'autres normes issues du « bloc de constitutionnalité » qui comprend par ailleurs la jurisprudence unifiée de la Cour constitutionnelle ainsi que les normes supranationales consacrées par exemple à travers la Déclaration universelle des droits de l'homme, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels PIDESC, les principes de Limbourg, les observations du CDESC, *etc* (toutes normes internationales dont le contenu normatif a été étudié dans la seconde partie de cette thèse).

1255. Parmi les règles adoptées dans la nouvelle Charte politique, l'éducation est clairement consacrée comme un droit fondamental des enfants, comme tel est par ailleurs le cas dans la Convention relative aux droits des enfants. C'est sur la base de cet instrument juridique international que s'est tenue à Jomtien en 1990 la « Conférence mondiale sur l'éducation pour tous » à l'issue de laquelle a été adoptée la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, mais aussi le Sommet mondial pour les enfants à New York (1990) et le Plan d'action de l'UNESCO pour l'éradication de l'analphabétisme. Auparavant, un important projet d'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes (OREALC-UNESCO) avait été mis en œuvre, après avoir été adopté à Quito en 1981. Nous allons maintenant analyser les référentiels communs qui ont influencé la politique publique d'éducation en Colombie.

a) Les référentiels supranationaux.

1246. En ce qui concerne les référentiels supranationaux au regard desquels est conçue la politique publique d'éducation en Colombie, il faut mentionner en premier lieu les orientations issues des travaux du Rapporteur spécial des Nations unies pour l'éducation, organe créé par la Commission des droits de l'homme en réponse aux insuffisances des mécanismes classiques de protection.

1247. Il s'agit d'un fonctionnaire spécialiste des questions de l'éducation au sein de l'Organisation des Nations Unies[1019], qui doit présenter un rapport annuel aux États membres et leur recommander de prendre des mesures destinées à améliorer l'éducation. La procédure de travail de ce Rapporteur a été définie par la résolution 2001/09 de la Commission des droits de l'homme. Les rapports ainsi rendus, de même que les études effectuées par les groupes de travail et des experts indépendants font partie des *«mécanismes extra-conventionnels»* de l'ONU, et constituent de véritables sources de l'uniformisation des normes éducatives, qui peut correspondre en quelques cas non à une avancée mais bien à un recul dans la réalisation du droit fondamental à l'éducation.

[1019] ORGANISATION DES NATIONS UNIES, Bureau du Commissaire des Nations Unies, Rapporteur sur l'éducation, www.un.org/spanish/depts/dpi/…/ 200223.html.

1248. Le premier Rapporteur spécial a été Madame Katarina Tomasevski, qui a exercé ses fonctions entre 1998 et 2004, ayant été réélue à plusieurs reprises. Ses publications scientifiques sur l'éducation constituent des références en la matière. Elle a été remplacée par M. Vernor Muñoz Villalobos pour la période 2004-2007, lequel a été réélu en 2010[1020].

1249. Parmi les principaux objectifs des Rapporteurs, figurent ceux de : a) visualiser la situation globale du droit à l'éducation ; b) promouvoir la mise en œuvre du droit à l'éducation reconnu par le droit international des droits de l'homme ; c) conseiller les gouvernements sur des plans nationaux pour la mise en œuvre effective du droit à l'éducation.

1250. Le Rapporteur pour l'éducation – à l'instar des quatorze autres rapporteurs spéciaux de la Commission des droits de l'homme - dispose d'une indépendance complète dans le déroulement de ses travaux, et peuvent notamment faire des recommandations aux ministères des Affaires étrangères des pays membres, mais doivent en tout état de cause signaler les problèmes que rencontre la réalisation du droit à l'éducation. Le rapporteur peut prendre contact avec les juges compétents de manière à évoquer l'état de réalisation de ce droit. À l'issue de ces visites, le Rapporteur doit produire un rapport dans lequel il peut, entre autres, adresser des recommandations au gouvernement concerné quant aux mesures qui lui semblent s'imposer afin de garantir pleinement le droit à l'éducation.

1251. Les recommandations des rapporteurs spéciaux exercent en pratique une grande influence sur les États auxquelles elles sont adressées[1021], compte tenu du haut degré d'expertise du Rapporteur dans les questions relatives à l'éducation et donc de sa légitime capacité à interpréter le contenu des obligations des États membres[1022] qui découlent des instruments internationaux de protection des droits de l'homme[1023] et à vérifier le respect, mais aussi compte tenu du fait que la Commission des droits de l'homme intègre ces recommandations dans ses prises de position et ses recommandations faites aux États parties[1024].

1252. Selon la déclaration faite par le premier Rapporteur spécial des Nations Unies pour le Droit à l'éducation, Katarina Tomasevski, dans son premier rapport en 1999, le droit à l'éducation comprend au moins trois dimensions :

[1020] Rapporteur Spécial pour l'éducation de Nations Unies, site web : /www2.ohchr.org/spanish/issues/education/rapporteur/index.htm

[1021] B. JOBERT (1998), *La métamorphose de de la régulation politique,* Paris,, LGDJ, p 35-54.

[1022] P. BAUBY (1991), *L'État stratège: Le retour de l'État,* Paris, Éditions ouvrières, p. 17 et ss

[1023] J.C. THOENING, *L'Usage analytique du concept de régulation,* Paris, LGDJ, p. 45.

[1024] A. VAN HAECHT (1998), Les politiques éducatives: figure exemplaire des politiques publiques? *Éducation et Sociétés,* No 1 (1998-1), p. 21.46

1. Le contenu du droit à l'éducation en lui-même, c'est-à-dire sa nature et sa portée telles qu'elles découlent des instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme, des constitutions nationales et des lois locales.
2. Le droit à l'éducation conçu comme condition d'effectivité de tous les autres droits de l'homme, cela amenant à promouvoir et à assurer le respect des droits de l'homme dans le processus éducatif.
3. Le droit à l'éducation comme facteur de multiplicateur de droits, l'éducation étant la condition d'une meilleure jouissance de tous les droits et les libertés.

1253. Pour développer ces trois dimensions du droit à l'éducation, le Rapporteur spécial a proposé le système des quatre-A. Ce système permet de structurer les composantes individuelles de droit : le droit à l'éducation (disponible et accessible), les droits de l'éducation (acceptable et adaptable) et les droits pour l'éducation (adaptables), et les obligations corrélatives de l'État en termes de disponibilité, d'accessibilité, d'acceptabilité et d'adaptabilité de l'éducation.

1254. Le Rapporteur réaffirme l'obligation de l'État de protéger le droit à l'éducation comme bien public et service public. Pour cela, l'État doit protéger l'éducation des intérêts commerciaux et des tentatives de privatisation de l'éducation, qui amènent à la considérer comme une marchandise et une industrie, autrement dit à un bien qui peut être négocié sur un marché et auquel peuvent avoir accès seulement ceux qui ont une capacité de payer suffisante. L'État doit donc protéger l'éducation comme objet de droits fondamentaux pour les personnes et objet de ses responsabilités.

1255. En outre, le Rapporteur spécial, dans son rapport annuel pour 1999, a souligné l'importance de la disponibilité d'un nombre de place suffisant, au sein des établissements d'enseignement, pour permettre à chacun d'accéder à l'éducation : *« si le nombre d'élèves auquel peut être délivré l'instruction dans les écoles primaires est plus faible que le nombre d'enfants d'âge scolaire primaire, les lois sur l'enseignement obligatoire ne peuvent être mises en œuvre et l'accès à l'éducation restera une nécessité ou un désir et non un droit ».*

1256. Dans son rapport annuel pour l'an 2000, le Rapporteur spécial a en outre souligné que *«l'obligation de l'État d'assurer la disponibilité de la formation académique est un pilier du droit individuel à l'éducation, et le fait que l'État n'offre pas de possibilité d'éducation constitue une violation flagrante du droit à l'éducation ».*

1257. Dans le rapport 2001, le Rapporteur a insisté sur le fait que les États parties *«doivent prendre des mesures immédiates pour abolir tous les droits à l'éducation de base, telles que le paiement des frais de scolarité, des uniformes, des livres, du transport et des repas scolaires ».*

1258. Le deuxième Rapporteur spécial pour l'éducation des Nations Unies a été élu en 2004, et son mandat prolongé jusqu'en 2010, et s'est signalé en rendant plusieurs rapports annuels sur la situation du droit à l'éducation dans différents États Parties, dont quelques-uns particulièrement importants : (i) le rapport sur le droit à l'éducation et le rapport sur le droit des filles à l'éducation (E/CN.4/2006/45 et Add.1) ; (ii) le rapport sur droit à

l'éducation des personnes handicapées (A/HRC/4/29 et Add.1, 2 et 3) ; (iii) le rapport sur le droit à l'éducation dans les situations d'urgence (A/HRC/8/10 et Add.1, 2, 3 et 4) ; (iv) le rapport du Secrétaire général sur les droits économiques, sociaux et culturels (A/HRC/7/58)

1259. En Janvier 2010, le Rapporteur actuel a publié son dernier rapport[1025] sur le « *Projet de Déclaration des Nations Unies sur les Droits de l'Homme de l'éducation »*, qui se base sur les normes internationales suivantes : (i) l'article 13, alinéa 1 de la Charte des Nations Unies, d'après lequel notamment « *L'Assemblée générale provoque des études et fait des recommandations en vue de : […] b) Développer la coopération internationale dans les domaines économique, social, de la culture intellectuelle et de l'éducation, de la santé publique, et faciliter pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion, la jouissance des droits de l'homme et des libertés fondamentales* » ; (ii) la Déclaration universelle des droits de l'homme, qui réaffirme l'idéal commun de promouvoir l'éducation et le respect des droits, et son article 26 qui réaffirme le droit à l'éducation ; (iii) le PIDESC qui oblige l'État à garantir l'éducation ; (iv) la déclaration faite à la Conférence sur les droits de l'homme en 1993, qui exige la réalisation du droit à l'éducation et demande une véritable inclusion des ressources humaines dans tous les programmes développées à cet égard ; (V) le programme mondial pour l'éducation aux droits 2005-2014, et son Plan d'action pour la première phase (2005-2007) ; (vi) la Déclaration des Objectifs du Millénaire pour le développement ; (vii) les initiatives de l'UNESCO ; (viii) les résultats du Sommet mondial de 2005, à l'issue duquel a été effectivement adopté le Programme mondial pour l'éducation aux droits humains ; (ix) les résolutions 62/251 et 171 de l'Assemblée générale des Nations unies, qui établissent le Conseil des droits de l'homme.

1260. Ce projet rappelle que l'éducation aux droits de l'homme, qui doit viser à promouvoir la culture de droits de l'homme, devrait être intégrée aux activités développées à tous les niveaux d'éducation : primaire, secondaire, technique, professionnel, universitaire et dans le secteur formel. Il réaffirme que l'éducation est un droit inhérent à la dignité fondamentale de la personne, qui conditionne la jouissance effective des droits de l'homme conformément aux principes d'universalité, d'indivisibilité et d'interdépendance des droits de l'homme. Elle exige la formation des enseignants du secteur public, la formation professionnelle et l'éducation permanente et populaire.

1261. L'éducation aux droits de l'homme doit intégrer des références aux groupes vulnérables, aux personnes handicapées, aux étrangers, aux immigrants, aux peuples autochtones, aux communautés ethniques, religieuses et linguistiques, en visant à éliminer les causes de l'exclusion de ceux-ci. L'éducation devrait être enrichie par le multiculturalisme et encourager la participation de tous aux activités des médias et à celles que rend possible nouvelle technologie numérique.

1262. Le projet rappelle également les obligations de l'État dans le domaine de la formation aux droits et celui de l'adoption des mesures législatives nécessaires à cet égard, ainsi que celle de prendre des mesures positives de manière à prévenir la discrimination et à

[1025] Bureau du Commissaire des Nations Unies pour les droits de l'homme, "Projet de Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et de formation en droits de l'homme, 27/01/2010, A/HRC7AC/4/L.2, www.ap.ohchr.org / documents / DPAG.

réaliser l'égalité effective, et ce concernant les quatre éléments du droit à l'éducation. Le projet vise également à réaffirmer le devoir de l'État de contribuer à la formation de ses agents en matière de droits de l'homme (juges, policiers, gardiens de prison, forces armées, forces de l'ordre) ainsi qu'à celle des particuliers du secteur privé qui remplissent des fonctions publiques, par exemple en matière d'éducation. Le gouvernement doit exprimer une volonté politique forte dans la réalisation de ces objectifs et la mobilisation des ressources humaines et financières nécessaires pour respecter ses engagements. Le Rapporteur a rappelé à cette occasion l'exigence pour l'État de disposer de structures administratives spécialisées administrative, d'assurer la coordination interinstitutionnelle ainsi que la mobilisation de la société civile, à laquelle doit effectivement revenir une part des responsabilités en matière d'éducation des droits de l'homme.

1263. L'éducation aux droits de l'homme doit s'adresser à tous, en tenant compte des aspects économiques, sociaux et culturels qui peuvent différencier en pratique les individus, et se développer en encourageant les initiatives locales (y compris artistiques), en sollicitant les richesses culturelles et les traditions de chaque pays. Des indicateurs quantitatifs et qualitatifs devraient être mis en place afin d'évaluer les actions entreprises.

1264. Enfin, il est proposé de créer un Centre international pour l'éducation et la formation aux droits humains, afin de faciliter la coordination des initiatives ainsi qu'assurer le suivi de la mise en œuvre de cette Déclaration, la création d'un Fonds international destiné à recevoir les contributions volontaires pour la formation en matière de droits de l'homme, et la mise en place d'« Ambassadeurs » de bonne volonté.

1265. Le Rapporteur spécial s'est rendu en Colombie en août 2008. Il a participé au séminaire organisé par la Campagne latino-américaine pour le droit à la gratuité de l'enseignement et l'apprentissage.

1266. Le dernier rapport sur l'éducation présenté par lui est « le rapport intérimaire sur le droit à l'éducation », présenté le 8 Juillet 2009[1026], qui comporte plusieurs éléments intéressant les questions de la formation permanente et de l'éducation sur les droits de l'homme[1027].

[1026] Bureau du Commissaire des Nations Unies pour les droits de l'homme, «Rapport sur la provisoire www.ap.ohchr.org droit à l'éducation" Vernor Muñoz, 08.07.2009, A/64/263, site web / documents / DPAG.

[1027] Rapport intérimaire sur le droit à l'éducation, www. Onu./documents/DPAG, *« L'éducation a pour but de construire des connaissances utiles qui amélioreront la vie des personnes. L'apprentissage est inévitable puisque l'action entraîne des connaissances et, inversement, les connaissances impliquent l'action. Dès lors, l'apprentissage peut être considéré comme un droit de l'homme, pour enseigner comment apprendre, s'agissant là de l'un des principaux objectifs pédagogiques.*

(...) Apprendre signifie s'adapter et collaborer avec les autres, mais également transformer l'environnement. C'est le processus à l'aide duquel nous communiquons, proposons des idées et les menons à bien. Il devient le principe organisateur de la société. L'apprentissage est un élément essentiel de la vie, un phénomène rendant possible l'évolution.

(...) Le processus d'apprentissage a un impact sur les êtres humains par le biais de processus cognitifs représentatifs de la culture et de la société. Bien que le processus d'apprentissage soit inhérent aux humains,

il peut également être stimulé et développé par le biais de l'éducation. Les droits de l'homme protègent l'apprentissage d'un point de vue éthique et légal. Dans cette optique, le Rapporteur spécial a fait référence au droit à l'apprentissage comme à un droit supérieur vu qu'il protège des processus vitaux. Le droit à l'apprentissage devrait également être perçu comme un processus cognitif, car il implique des actions réfléchies et pratiques menées dans les tâches quotidiennes. Ce processus se base également sur la réalité d'une société d'apprentissage et peut également pleinement se développer dans un contexte qu'Hugo Assmann qualifie « d'écologie cognitive » et auquel tous les êtres humains participent.

(...) L'éducation stimule le processus d'apprentissage et lui donne une signification holistique, en faisant ainsi un point de référence et un stimulant. L'éducation présente également une qualité unique qui lui permet d'être déjà présente peu de temps après la naissance et de jouer un rôle important tout au long de la vie de chaque individu.

(...) L'éducation englobe donc simultanément notre passé et notre avenir; il s'agit d'un aspect de la vie qui couvre tout ce qui rend le développement humain possible, et donc d'un principe organisateur de toute société. Cependant, l'éducation peut également organiser, établir et renforcer le préjudice, l'exclusion et la discrimination. Les systèmes éducatifs nationaux devraient avoir pour but d'éviter un tel glissement.

(...) la croissance économique ne conduit pas toujours au développement humain, et un budget adéquat pour l'éducation ne garantit nullement que les moyens soient investis au profit des personnes en ayant le plus besoin. Il est dès lors erroné d'envisager la réalisation du droit à l'éducation comme étant un facteur déterminant d'efficacité productive ou commerciale, d'autant plus qu'il n'y a pas de relation claire entre le revenu par habitant et l'égalité sociale. De plus, cette perspective utilitaire nuit à la dignité des groupes traditionnellement discriminés vu qu'elle détourne l'attention de leurs besoins et fait l'impasse sur les objectifs essentiels de l'éducation. Ce paradigme n'est pas parvenu à conscientiser les gouvernements et les organisations financières et a induit des atermoiements ou des refus de modification de politiques publiques validant et perpétuant la discrimination.

(...) Dès lors, les systèmes éducatifs doivent changer et aller au-delà du paradigme considérant l'éducation comme une dépense promouvant le développement économique et perpétuant un environnement socio-économique essentiellement discriminatoire. Cela révèle l'échec de certaines réformes éducatives, alors que l'on espérait que l'éducation soulagerait les problèmes sociaux et économiques que les gouvernements ne peuvent résoudre directement.

(...) Alors que l'accès à l'apprentissage est une composante vitale du droit à l'éducation, il ne constitue en soi pas un indicateur de qualité, d'efficacité ni de finalité. Promouvoir l'éducation de qualité sur la base de l'étude, de l'expérience et de la pratique quotidienne des droits de l'homme est essentiel à la création d'une société exempte de toutes formes de préjudice, d'exclusion et de discrimination. De plus, l'apprentissage est un processus qui se prolonge toute la vie, devant être considéré comme une expérience de toute une vie. Il est également crucial que ce processus perpétuel rejoigne les droits de l'homme afin d'aider les individus et les sociétés à évoluer vers la mise en place d'une culture des droits de l'homme.

(...) l'apprentissage doit être reconnu comme une expérience de toute une vie. Nombre d'érudits avancent l'argument que la majeure partie de l'apprentissage a lieu dans un contexte informel ou non formel, l'éducation formelle étant associée à l'acquisition de qualifications constituant une
partie restreinte de l'apprentissage total. L'apprentissage permanent vise à améliorer les connaissances, la compréhension, les aptitudes et capacités dans tous les contextes, et ce tant sur le plan personnel et sociétal que professionnel

(...) L'UNESCO a lancé plusieurs initiatives concernant l'apprentissage permanent. Le mouvement Éducation pour tous, par exemple, a débuté en 1990 et a été renouvelé dix ans plus tard. En 2003, l'UNESCO a lancé la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, dont le but est d'atteindre à la fois les adultes illettrés et les enfants non scolarisés. On retrouve, en plus de ces programmes, des structures plus permanentes. Par exemple, une série de conférences internationales sur l'éducation des adultes (CONFINTEA) a été et est toujours organisée. Plus significative peut-être, cependant, est l'existence de

l'Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie de l'UNESCO, qui est un institut sans but lucratif et est l'une des six institutions éducatives internationales de l'UNESCO. Il fait des recherches et organise des formations, récolte des informations, observe des documents et produit des publications sur les thèmes de l'alphabétisation, de l'éducation non formelle, de l'éducation pour adultes et de l'apprentissage permanent.

(...) L'apprentissage permanent joue un rôle important dans la génération de nouvelles solutions afin de s'adapter à un environnement changeant ainsi que dans le renforcement du travail d'équipe international et de la citoyenneté active à tous les niveaux de l'action conséquente. Aujourd'hui plus encore, il est clair que les politiques gouvernementales et les processus de développement doivent être reformulés afin de garantir leur application selon les véritables objectifs de l'éducation de qualité, à savoir d'une manière adaptée à la création d'opportunités et de droits universels et à la pleine jouissance des réalisations de l'humanité.

(...) Il est nécessaire de prendre des engagements envers les générations présentes et futures, et de faire prendre une direction prudente aux processus d'apprentissage ainsi qu'aux environnements et à l'infrastructure d'apprentissage tout entiers. Des développements de ce type font partie de l'approche de l'apprentissage permanent. Les connaissances, aptitudes et savoir-faire se construisent au sein d'une citoyenneté propice au respect de la dignité et des valeurs supérieures d'humanité, de diversité, de paix, de solidarité et de coopération mutuelle. De plus, le Rapporteur considère l'apprentissage permanent ne prenant pas en considération les droits de tous, et plus particulièrement l'apprentissage des droits de l'homme, comme étant contradictoire avec les obligations des États en matière de droits de l'homme.

(...) Betty Reardon, éducatrice pour la paix de renommée mondiale et spécialisée dans les droits de l'homme, a écrit ce qui suit:
« La distinction de base entre l'éducation aux droits de l'homme et l'apprentissage des droits de l'homme réside entre l'éducation et l'apprentissage.
Le mot « éducation » a été coopté par les personnes qui déterminent ce qui doit être appris, à qui et comment, non seulement par les écoles, mais par toute autorité jouissant d'un contrôle sur les informations. Le but de l'éducation est généralement de faire croire aux personnes ce que les « autorités
éducatives » attendent d'elles. L'apprentissage n'a pas encore été coopté de manière aussi marquée. L'apprentissage peut toujours représenter ce qui se passe avec les personnes avançant des idées, des problèmes, des valeurs, des questions sur des problèmes et qui, par le biais d'une réflexion, analyse, évaluation et examen en arrivent à comprendre et détenir des idées indépendantes sur leurs sociétés et le monde à propos duquel ils « apprennent ».
L'éducation est avant devenue une source. Sa seule production authentique est l'apprentissage, mais il s'agit principalement d'une socialisation à la conformité et à l'endoctrinement dans le système de valeur dominant. L'apprentissage authentique dépend de la volonté de l'apprenant. L'apprentissage des droits de l'homme est plus cohérent que l'éducation aux droits de l'homme en ce qui concerne l'objectif fondamental des concepts et normes des droits de l'homme, permettant à toutes les personnes de réaliser toute leur dignité humaine. Il faut, pour commencer, assumer les droits des apprenants à décider eux-mêmes de ce qu'ils veulent croire et développer des ressources par le biais desquelles les apprenants peuvent acquérir les informations tout en se forgeant leur propre opinion et en déterminant leur propre ligne de conduite concernant les questions qui les importent. (Dans certains endroits, l'éducation est encore et toujours centrée sur l'apprentissage, mais ils se font rares. L'éducation fournit au moins des informations de base. Pour les personnes réfléchies qui peuvent résister à l'endoctrinement, il peut s'agir du début de l'apprentissage. Et lorsque les personnes ne disposent d'aucun outil pour l'acquisition d'informations, c'est mieux que rien).
Cependant, en l'absence de l'authentique apprentissage des droits de l'homme, les personnes ne parviendront pas à leur dignité complète. L'éducation peut fournir des informations sur les droits de l'homme, mais ne permettra pas nécessairement aux apprenants de développer la capacité et la motivation de les réaliser entièrement. »

(...) La caractéristique la plus frappante du mode de l'apprentissage des droits de l'homme expliqué ci-avant est le concept et la pratique d'une pédagogie transformative des droits de l'homme, renfermant le potentiel d'altérer la structure tenace se cachant derrière la plupart des formes d'inégalités ou d'oppression. Ce concept d'apprentissage transformatif est similaire à l'approche profonde de l'apprentissage ou à l'apprentissage actif selon lequel l'apprenant acquiert une compréhension personnelle du matériel présenté

1267. Après nous être intéressée aux référentiels émanant des experts de l'ONU, nous devons maintenant aborder la question des traités souscrits par la Colombie dans le système interaméricain de droits de l'homme. En ce qui concerne l'éducation, la Convention américaine relative aux droits de l'homme de l'OEA[1028] a précisé que « *Les États parties s'engagent, tant sur le plan intérieur que par la coopération internationale - notamment économique et technique - à prendre des mesures visant à assurer progressivement la pleine jouissance des droits qui découlent des normes économiques et sociales et de celles relatives à l'éducation, la science et la culture, énoncées dans la Charte de l'Organisation des Etats Américains, réformée par le Protocole de Buenos Aires, ce, dans le cadre des ressources disponibles, et par l'adoption de dispositions législatives ou par tous autres moyens appropriés.* »

1268. Le Protocole de San Salvador[1029] a largement repris les normes du PIDESC relatives à l'éducation. Il a ouvertement rappelé la fin éminemment humaniste de l'éducation : *«l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme, le pluralisme, les libertés fondamentales, la justice et la paix […]l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société démocratique et pluraliste et de se procurer les moyens d'une vie décente, de favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux et promouvoir les activités en faveur du maintien de la paix. »*

1269. Si l'article 13 du Protocole de San Salvador précise ensuite les divers éléments du droit à l'éducation, il résulte de sa lecture à la lumière des articles 1 et 2 du même Protocole que l'État a l'obligation de prendre les mesures et d'investir les ressources nécessaires afin d'assurer l'enseignement :

---

et interagit avec un œil critique sur le contenu, se basant sur ses connaissances et expériences antérieures, et examine également les preuves en évaluant les étapes logiques qui ont mené à la conclusion. Ce concept défie également « l'approche de surface » ou l'approche traditionnelle, axée sur l'enseignant.

(…) En termes plus pratiques, l'apprentissage des droits de l'homme a également été défini comme un « domaine en développement et un mouvement scolaire » comprenant la « formation, la dissémination et les efforts d'information visant à construire une culture universelle des droits de l'homme par le biais de la transmission de la connaissance et des compétences et la modification des attitudes ».

(…) L'apprentissage des droits de l'homme est une condition préalable à l'apprentissage permanent, mais le contraire est tout aussi vrai. Le Rapporteur spécial estime donc que l'apprentissage permanent et l'apprentissage des droits de l'homme sont étroitement liés et essentiels à toute société. De plus, le Rapporteur spécial insiste sur le fait que l'apprentissage des droits de l'homme doit impliquer l'éducation dans son ensemble et ne peut s'appliquer à des parties isolées du programme de cours dans un contexte d'apprentissage formel ».

[1028] CONVENTION AMÉRICAINE DES DROITS DE L'HOMME. Texte consulté dans la page institutionnelle de OEA. : www.oas.org/es/.

[1029] PROTOCOLE DE SAN SALVADOR, Texte consulté dans la page institutionnelle: ww.oes.org/es/juridique.

« Article 1 - Les États parties au présent Protocole additionnel à la Convention américaine relative aux droits de l'homme s'engagent à adopter les mesures nécessaires, qu'elles soient de nature interne ou qu'elles relèvent de la coopération entre États, tout particulièrement dans les domaines économique et technique, selon les ressources disponibles et compte tenu de leur degré de développement, pour parvenir progressivement, et conformément à la législation interne, à assurer le plein exercice des droits reconnus dans le présent Protocole.

Article 2 - Si l'exercice des droits et libertés visés au présent Protocole n'est pas déjà garanti par des dispositions législatives ou autres, les Etats parties s'engagent à adopter avec leurs prescriptions constitutionnelles et les dispositions du présent Protocole les mesures législatives ou autres nécessaires pour donner effet auxdits droits »

1270. La liberté des parents de choisir le genre d'éducation qu'ils souhaitent voir donnée à leurs enfants est spécifiée à l'article 13. 4 du Protocole en question : « *Conformément à la législation interne des Etats parties, les parents ont le droit de choisir le genre d'éducation qui doit être donnée à leurs enfants, à la condition que cette éducation soit conforme aux principes énoncés précédemment* ».

1271. En ce qui concerne la protection spéciale due aux personnes handicapées, le Protocole de San Salvador a prévu à la lettre e) du paragraphe 3 de l'article 13 que l'État a l'obligation de fournir une instruction et une formation spéciales pour les personnes souffrant d'un handicap physique ou de déficiences mentales, afin de leur permettre d'atteindre le développement maximal de leur personnalité. L'article 18 du Protocole de San Salvador, à cet égard, a spécifié sur un plan plus général les différentes obligations de l'État à l'égard de ces personnes.

1272. Ces normes ainsi que les recommandations du Rapporteur Spécial pour l'éducation des Nations Unies reçoivent application dans l'ordre juridique interne colombien, ainsi que nous l'avons mis en évidence, pour chacun des quatre éléments du droit à l'éducation, dans la deuxième partie de ce travail.

1273. Au vu des réformes apportées au système éducatif en Colombie, nous pouvons conclure que la Constitution de 1991, qui a faite sienne la perception sociale de l'éducation et a été largement influencée par le contexte international, représente une grande étape dans la mise en œuvre des normes supranationales de l'éducation. Elle représente même à cet égard une étape charnière dans la mesure où, comme nous l'avons déjà montré, ces réformes ont eu comme toile de fond la session de 1989 au cours de laquelle l'Assemblée générale des Nations Unies en 1989 a adopté à l'unanimité la Convention relative aux droits de l'enfant, dont les dispositions sont applicables à la population mondiale de moins de 18 ans. Nous allons maintenant étudier comment les nouveaux référentiels ont été inclus dans la constitution et la législation au service de l'égalité et de la participation citoyenne.

b) La mise en œuvre des référentiels supranationaux à travers le droit interne.

1274. L'ensemble des orientations relatives à l'éducation et issues de sources supranationales ont conduit à plusieurs groupes de travail à s'impliquer dans les travaux de l'Assemblée constituante de la Colombie en 1991[1030].

1275. C'est ainsi que M. Abel Rodriguez, membre de l'Assemblée constituante de 1991, constate que[1031] *«bien que l'enseignement n'ait pas été l'objet d'intenses controverses ou un sujet important de l'ordre du jour du processus constitutionnel, cela ne signifie pas que le sujet ne mérite pas l'attention juste et voulue ».* Lors des travaux préparatoires de cette Assemblée, un sous-comité composé de scientifiques, d'artistes, d'éducateurs et de travailleurs culturels, rattaché à la Commission des droits de l'homme, a travaillé sur les éléments de la future Constitution appelés à avoir pour objet « *Le droit à l'éducation, la promotion de la culture, la science et la technologie. Au sein de ce sous-comité, un grand groupe s'est exclusivement intéressé au thème de l'éducation. Les comités préparatoires et les sous-comités de l'Assemblée nationale constituante ont été organisés par le gouvernement pour faciliter la participation d'orateurs représentant du secteur dans le débat, et pour formuler des propositions de réforme constitutionnelle. Au total, ce sont dix comités et vingt-neuf sous-comités qui ont été créés dans chaque département afin de travailler au projet d'une constitution éducative ».*

1276. Ainsi, quatre des cinq commissions de l'Assemblée constituante se sont alors prononcées sur le sujet de l'éducation[1032] : la première a considéré l'éducation comme un droit ; la seconde a analysé l'éducation comme une responsabilité des autorités locales ; la troisième a cherché à préciser la responsabilité des organes nationaux de l'État ; la quatrième a envisagé les questions éducatives sous l'angle de l'économie et des finances publiques. Parmi les 380 articles qui composent le texte constitutionnel, environ 40 sont relatifs à l'éducation et à la culture. Grâce à la législation, l'éducation est conçue comme un élément essentiel de la dignité humaine et donc comme une activité inhérente aux fins de l'État social[1033].

1277. L'Assemblée nationale constituante, en elle-même, répondait à la volonté de rassembler le pays autour d'un nouveau pacte social, alors que sévissait une profonde crise

---

[1030] ANNALES DE L'ASSAMBLÉE CONSTITUANTE, Journal Official du Congrès de la République. Page officielle du Congrès. www.senado.gov.co., p. 156

[1031] A. RODRÍGUEZ, *l'éducation après la Constitution de 91*, Bogotá, Le syndicats l'Enseignement, 2002, p. 27.

[1032] F. CAJIAO, (2004) *La concertación de la educación en Colombia,* Revista Iberoamericana de educación No 34, p. 31-47.

[1033] E. LORA (2004), *La situación económica y social antes y después de la Constitución de 1991.* Revista de Economía de la Universidad de los Andes. www.econmiauniandes.edu.co, p. 37; D. DE FERRANTI, F. FERREIRA, G. PERRY y M. WALTON, (2003*), Inequality in Latin America and the Caribbean: Breaking with History?* Washington D.C., Banco Mundial ; S. EDWARDS et R. STEINER. (2008), *La revolución incompleta. Las reformas de Gaviria.* Bogotá. Editorial Norma.

sociale et politique. Abel Rodriguez poursuit [1034]: *«Bien que l'éducation ait été l'un des problèmes sociaux les plus aigus, compte tenu de la crise qu'ont subi les politiques publiques mises en œuvre au cours de années quatre-vingt, et bien que l'intérêt des différents secteurs ait été de faire de l'éducation une priorité nationale, ce sujet ne figurait pas parmi les préoccupations majeures qui ont abouti au processus constitutionnel de 1991. D'autres problèmes beaucoup plus difficiles comme la violence, le terrorisme, la corruption, le favoritisme, etc., ont occupé les espaces publics de la discussion à ce moment-là ».*

1278. En 1991, le défi était de concevoir un projet politique pédagogique qui permettrait de former des citoyens indépendants et autonomes, susceptibles de construire leur vie avec liberté et responsabilité, notamment à l'aide des nouveaux instruments de la démocratie et de la participation à la construction du projet national d'éducation. Le projet de Constitution élaboré par l'Assemblée constituante comportait les éléments suivants en ce qui concerne l'éducation[1035] :

> *«1 - L'éducation est un service public essentiel et un droit de l'individu. L'État est responsable de sa prestation, de promouvoir l'éducation, de réglementer, diriger et superviser le service. Les parents ou tuteurs et la communauté ont le devoir d'en permettre l'accès et de contribuer à sa meilleure mise en œuvre.*
>
> *2.- Doivent être garanties la liberté des parents ou des tuteurs de choisir l'établissement d'enseignement de leurs enfants mineurs, la liberté pour les écoles de déterminer leurs idéaux sociaux et leur modèle pédagogique, la liberté des éducateurs de définir les contenus, les méthodes et les ouvrages nécessaires à l'éducation sans être soumis à des paramètres religieux ou dogmatiques et le droit des parents ou tuteurs, éducateurs et étudiants d'organiser et de participer à la gouvernance des écoles.*
>
> *3 - La direction nationale de l'éducation est exercée par le Conseil national de l'éducation, qui sera présidé par le ministre compétent et sera composé des délégués de l'Assemblée législative, du gouvernement et de la communauté éducative, scientifique et culturelle.*
>
> *4 - La loi réglementera les droits et la composition du Conseil national de l'éducation et la participation communautaire dans la direction de l'éducation aux niveaux régional et local.*
>
> *5 - Les établissements d'enseignement supérieur jouissent d'une autonomie académique et administrative. Le recteur est élu par l'Assemblée de l'Université. Le Conseil de Direction est intégré par les enseignants, les étudiants, les diplômés et les employés de l'institution».*

[1034] Ibídem note 1056

[1035] Annales de l'Assemblée National Constituante, Journal officiel Bogotá 1991, p. 16

1279. C'est ainsi qu'à travers la Constitution de 1991, les constituants ont réussi à mettre en œuvre une nouvelle conception de la participation démocratique[1036], un autre modèle d'organisation étatique et un système de décentralisation[1037] qui n'existait pas auparavant[1038]. La Constitution est devenue un outil éducatif pour promouvoir de nouvelles façons de prendre les décisions[1039], en invitant le public à aborder des questions qui étaient autrefois l'apanage de l'exécutif[1040].

1280. Dans le prolongement de la Constitution, la loi n° 115[1041] est venue réformer le système d'enseignement général, et a constitué le premier effort pour concrétiser ce qu'on a appelé le « contrat social pour l'éducation », c'est-à-dire en vaste ensemble d'orientations nouvelles définies après un vaste processus de discussion et de consultation. À l'origine, une initiative de la Fédération des éducateurs de Colombie FECODE, qui a réussi à imposer au gouvernement la mise en œuvre d'un processus de concertation dans la préparation de la loi générale sur l'éducation. Cette initiative a été bien accueillie par la communauté éducative et d'autres secteurs de la population, car elle s'inscrivait parfaitement dans le climat de discussion et de participation qui s'était déclenché avec le processus constituant qui venait tout juste d'aboutir alors. L'environnement était si propice à la consultation que le ministre de l'Éducation lui-même - Carlos Holmes Trujillo – est allé au-delà des attentes des enseignants en proposant d'instituer une authentique « constituante éducative »[1042].

[1036] F. VELASQUEZ y E. GONZÁLEZ, (2003), *¿Qué ha pasado con la participación en Colombia",* Bogotá: Fundación Corona, Universidad de los Andes, p. 45.

[1037] Cfr. F. VELASQUEZ, (1988), Los movimientos populares y la reforma municipal, *en Colombia, Democracia y Sociedad.* Bogotá. Cidse-Fescol, 1988, p. 39; F. VELASQUEZ, (1995), La descentralización en Colombia: Antecedentes, desarrollos y perspectivas, *en VARIOS, Descentralizar en América Latina, Serie Gestión Urbana Vol 3, Programa de Gestión Urbana- UNCHS PNUD, Banco Mundial GTZ,* 234 p.

[1038] Cfr. A. VALENCIA, (2001), *Exclusión social y construcción de lo público en Colombia.* Bogotá: CIDSE CEREC, 167 p; O. SUNKEI, Auge, crisis y renovación del Estado, *en Revista Foro No 20, Bogotá,* p. 45; P. SANTANA (1986), Movimientos y reformas sociales en Colombia, *en Revista Foro No 1, Bogotá,* p. 14; M.L. TAMAYO, (2000), Transparencia internacional por Colombia, para fortalecer el control ciudadano., *en Colección Cuadernos de Transparencia No 2, Bogotá, Julio octubre 2000,* 345 p.

[1039] Cfr. O. RESTREPO (1988), *La institucionalización del proceso de planificación en Colombia,* Bogotá, Fundación Jorge Tadeo Lozano, p. 32; D. RESTREPO, La participación social como construcción del interés público entre el Estado y la sociedad*, en Revista Nómadas, No 3, DIUC,* p.98; H. SIERRA, (1977), *Participación ciudadana y democracia social, desarrollo regional y medio ambiente, descentralización y gestión del liderazgo indígena,* Cali, CENCOA- KAS, 1986, p. 44

[1040] J. A. Ocampo, (2004), *Entre las reformas y el conflicto. Economía y Política en Colombia.* Bogotá. Grupo Editorial Norma, p 56; A. MONTENEGRO y R. RIVAS, (2005), *Las piezas del rompecabezas: desigualdad, pobreza y crecimiento.* Bogotá. Tauros, p. 43.

[1041] Le texte de la Loi 115 de 1993, Bogotá: Legis.

[1042] A. RODRÍGUEZ, (2002), *L'éducation après la Constitution de 91,* Bogotá : *E*ditorial le syndicats l'Enseignement, p. 27.

1281. Toutefois, le processus a conduit à de nombreux conflits entre les conceptions les plus avancées et d'autres plus conservatrices. À cet égard, Abel Rodríguez a souligné que *«l'initiative de 'la constituante éducative', qui a été largement saluée par différentes organisations indépendantes et par des groupes d'universitaires, a été critiquée par le Comité exécutif du FECODE (...). Un débat ouvert autour de cette question s'est soldé en premier lieu en faveur de la thèse syndicale soutenue par la direction de FECODE, le gouvernement s'alliant à elle pour imposer un processus de négociation bilatérale. Ainsi, le processus a démarré en méconnaissance du principe suivant lequel l'éducation est l'affaire de tous. »*

1282. Un deuxième point de débat a vu s'opposer deux camps à propos de l'objet même de la future loi : d'une part les partisans d'une loi pour réglementer le droit à l'éducation considéré comme droit fondamental, d'autre part les partisans d'une loi pour réglementer la fourniture de services éducatifs[1043]. Le FECODE relevait de ce dernier groupe[1044], car il estimait la Constitution ne définissait pas explicitement l'éducation comme un droit fondamental, et ce alors même que la jurisprudence de la Cour constitutionnelle avait clairement opté pour la nature fondamentale du droit à l'éducation. L'occasion exceptionnelle de produire une législation et une réglementation générales relatives à l'éducation, pour concrétiser les perspectives ouvertes par la Cour constitutionnelle et à travers par exemple la rédaction d'un Code similaire au Code de l'éducation français, a par la suite été perdue[1045].

1283. La troisième source de controverse portait sur le contenu et la portée de la loi. Initialement, les discussions se sont exclusivement déroulées entre le gouvernement et le Comité exécutif de la FECODE ; plusieurs projets ont alors été évoqués dans le cours de la discussion[1046]. Dans un second temps, la discussion a porté sur le projet de loi à soumettre au Congrès, et s'est déroulée entre les mêmes acteurs[1047].

[1043] J. CORTÉS (2009), Por la unión del magisterio y la educación en Colombia , *apartes de la historia de FECODE, en Educación y Cultura No 82,* Bogotá: Centro de Estudios e investigaciones docentes, p. 89; J. DUSSAN, (2007), Primeras iniciativas y perspectivas del movimiento pedagógico*, en Educación y Cultura No 77.* Bogotá, p. 14

[1044] Cfr. C. AHUMADA. (1996), *El modelo neoliberal y su impacto en la sociedad colombiana.* Bogotá: El Ancora Editores, p. 43; A. ALESINA, *Reformas institucionales en Colombia.* Bogotá: Alfaomega en coedición con Fedesarrollo, p. 32

[1045] Cfr. J.F. OCAMPO, (1994), *La reforma educativa, Ley general de Educación y Ley 60 de 1993.* Bogotá, Ediciones FEDOCE, p. 23; FECODE (1991), Defensa de la educación pública frente a la apertura educativa. En *Educación y Cultura No 23.* Bogotá: CEID, p. 45.

[1046] FECODE (1991), Propuestas de FECODE sobre la Ley General de Educación*, en Educación y Cultura No 23.* Bogotá: CEID, 233 p..

[1047] Cfr. A. ALVAREZ, (19991), Del Plan de apertura educativa a la lucha por la educación pública, en *Educación y Cultura No 23.* Bogotá: CEID, 76 p; O. PULIDO CHAVES (2008), *Las luchas por el derecho a la educación en América Latina. El estatuto docente en Colombia,* Bueno s Aires, Laboratorio de políticas Públicas. Serie Ensayos e investigaciones docentes No 31, p. 18

1284. Sans doute, le projet de loi négocié entre gouvernement et enseignant laissait entrevoir d'importantes réformes de l'éducation et de nombreux progrès à cet égard, mais beaucoup d'entre elles ont été sévèrement critiquées par les universitaires et les groupes syndicaux exclus de la discussion[1048], qui leur ont reproché de gâcher une précieuse occasion de faire des réformes plus approfondies et de n'envisager la transformation du système éducatif que de manière lacunaire[1049]. Néanmoins, il ne faut pas nier l'importance du fait : c'était la première fois qu'un projet de loi de réforme de l'éducation était soumis au Congrès avec le soutien du gouvernement et des organisations d'enseignants[1050].

1285. Dès lors que le projet de loi a été déposé sur le bureau de la Chambre des représentants, les membres de la Sixième Commission constitutionnelle ainsi que les rapporteurs de la loi ont appelé à organiser une série de forums dans les grandes villes du pays, au cours desquels de nombreux points de vues ont pu être échangés quant au contenu et à la portée du projet en question[1051]. Si bon nombre des suggestions formulées lors de ces forums n'ont finalement pas été reprises par les députés, il est apparu qu'un climat favorable à la réflexion a pu être créé dans la perspective de la délibération législative. Ce phénomène était jusque-là inconnu dans le secteur de l'éducation, dont la législation et la réglementation étaient jusqu'alors plutôt concoctées dans l'intimité des cabinets ministériels[1052].

1286. Avec sa soumission au Sénat, le projet de loi a pris un tour nouveau, car les parlementaires ont alors refusé de prendre en considération les résultats de la concertation citoyenne effectuée à travers les forums, au profit des consultations qui leur ont été directement fournies par les établissements d'enseignement privés, les entrepreneurs privés et les experts en éducation de diverses organisations internationales[1053]. Après un processus

---

[1048] Cfr. A. RODRIGUEZ, (1991), Obstáculos, hitos y compromisos de los maestros colombianos, en *Congreso Pedagógico Nacional, memorias.* Bogotá, p. 12; B. STALLINGS, (1992), La influencia internacional en las políticas económicas, en *La política de ajuste económico, las restricciones internacionales, los conflictos distributivos y el Estado.* Bogotá: CEREC, p. 34; J. SILVA COLMENARES (1992), *Una cosmovisión materialista para la investigación.* Bogotá, Universidad Autónoma de Colombia, p. 56; E. SARMIENTO, (2001), El neoliberalismo, nefasto experimento para Colombia, *en Nueva Gaceta,* Bogotá. Revista editada por el Centro de Estudios Nueva Granada, p. 32

[1049] A. ALESINA (1992), *Reformas institucionales en Colombia.* Bogotá. Alfaomega en coedición con Fedesarrollo, p. 6; H. BOCANEGRA, (2000), *Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80.* Bogotá: Universidad Libre de Colombia, p. 56

[1050] FECODE, (1991), Defensa de la educación Pública frente a la apertura educativa, en *Educación y Cultura No 23.* Bogotá: CEID, p. 32

[1051] FECODE (1992), *Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública, memorias*. Bogotá: CEID, p. 45

[1052] O. FALS BORDA, (1990) *le rôle politique des mouvements sociaux et de la démocratie participative,* dans le Forum constitutionnel en revue, n ° 11 et n ° 13 Bogotá 1990, p. 32

[1053] Cfr. E. SARMIENTO, (1996), *Apertura y crecimiento económico: de la desilusión al nuevo Estado.* Bogotá, Academia Colombiana de Ciencias económicas, p. 32; J. ESTRADA ALVAREZ, (2002), *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública.* Bogotá, Universidad Nacional de Colombia,

laborieux, le projet a finalement été accepté, mais il y avait été ajouté une longue déclaration qui a eu pour effet de modifier sensiblement le projet de loi adopté par la Chambre des représentants. Enfin, la loi n° 115 de 1994 a été adoptée, après que la plupart des modifications proposées par les rapporteurs aient été acceptées.

1287. Cette loi représente une avancée significative par rapport aux règles qui ont régi l'éducation en Colombie au cours du XXe siècle[1054]. Malgré les divergences rencontrées dans le processus, la loi a permis de mettre en œuvre un programme de réforme dont l'objectif était d'apporter des changements majeurs dans l'éducation à moyen et à long terme, afin de faire droit à la fonction sociale et humaniste de celle-ci. Un grand nombre d'objets de préoccupation pour les éducateurs et la société en général ont été traités à travers la loi, tels que [1055] :

1. Les objectifs du système éducatif ;
2. Les modalités spécifiques de l'éducation devant bénéficier aux groupes spéciaux et aux groupes ethniques, afin de promouvoir leur intégration dans le système éducatif ordinaire ;
3. Le renforcement de l'autonomie des établissements d'enseignement ; cette loi a créé des structures participatives à tous les niveaux ;
4. L'obligation pour le ministère de l'Éducation de préparer des plans décennaux pour l'éducation ;
5. Les mécanismes pour la participation de la société civile à la conception des politiques publiques éducatives, telles que des réunions et de forums éducatifs.

1288. Malgré les vertus de la loi, celle-ci n'en présente pas moins d'importantes limites : notamment, son champ d'application est exclusif du système d'enseignement supérieur, et elle ignore le caractère de service public de l'éducation de base tel qu'il est inscrit dans la Constitution[1056].

1289. Si l'on met en balance les forces et faiblesses de cette loi[1057], il apparaît que les premières sont beaucoup plus importantes que les secondes[1058]. Et au-delà du champ d'application de la loi, nous devons souligner l'extrême importance de la participation de

---

p. 56 ; N. RAMÍREZ, (2006) Internacionalización de la economía y la política económica. *En Revista Republicana No 1,* Bogotá: Fondo Editorial, Corporación Universitaria Republicana, p. 44.

[1054] Programme des Nations Unies pour le développement, Rapport du PNUD sur le développement humain 2001. Bogotá. www.pnud.org.co.

[1055] Ministère de l'Éducation nationale, link : les normes, *l'histoire du système éducatif général.* En www.mienducacion.gov.co.

[1056] N. HERNÁNDEZ GUEVARA, (2009), *Participation e incidence de la société civil dans les politiques éducatives : Le cas colombien.* Bogotá : Collection livres FLAPE, p. 34

[1057] O. LERMA CARREÑO, *Le droit á l'éducation en Colombie.* Bogotá : Collection Livres FLAPE, p. 3

[1058] F. CAJIAO, F. (2003): *La formation des professeurs et son impact social.* . Bogotá, Magisterio, p. 32

larges secteurs de l'enseignement au processus de discussion préalable de celle-ci, ce fait constituant un précédent dans l'appropriation de la politique publique de l'éducation par les citoyens[1059]. Il reste que l'idée originale d'une « Constituante éducative », qui correspondait à l'esprit de la participation citoyenne généré par les travaux de l'Assemblée constituante, aurait dû amener à inclure plus activement dans le processus le secteur universitaire, les employeurs et d'autres secteurs du gouvernement[1060].

1290. La participation des enseignants dans les discussions préalables de la loi a produit un impact non négligeable sur le contenu et la portée du droit à l'éducation[1061], d'où de nombreuses questions quant à la nouvelle orientation du système politique[1062], la politique publique de l'éducation étant alors apparue comme le produit d'un pacte social éducatif.

1291. Malheureusement, parallèlement à la discussion de la loi sur l'éducation, le ministre de l'Éducation a élaboré de façon quelque peu unilatérale un projet de loi sur la répartition des compétences et des ressources qui devait devenir la loi n° 60 de 1993[1063]. Cette loi, qui a été adoptée quelques mois avant la loi n° 115, pose certaines questions cruciales relativement à l'administration éducative : elle a notamment été vivement critiquée par le FECODE, pour qui elle implique une régression des investissements destinés au secteur éducatif[1064], ce qui à l'époque a déclenché une grève illimitée des professeurs en activité[1065].

1292. La loi n° 60 sur les transferts de compétences et de ressources est précisément le produit de la pression et des « suggestions » qui font chaque année à l'exécutif le FMI et la

---

[1059] Cfr. IREGUI, A., L. MELO y J. RAMOS (2006). *Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia*. Banco de la República de Colombia, p. 88 ; R. M. TORRES, (2010), *Participation de la citoyenneté et éducation, un regarde sur les 20 expériences en Amérique Latine,* p. 34

[1060] Cfr. N. CUNNIL GRAU, (1997), *Repensando lo público a través de la sociedad. Nuevas formas de gestión pública y representación social.* Bogotá: Nueva sociedad CLAD, p. 78; G. FRIGERIO, M. POGGI, M GIANNONI (1997), *Politiques, institutions et acteurs en éducation*. Buenos Aires. Nouveautés éducatives, p. 34.

[1061] R.M. TORRES, 2000 "Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas", en *El maestro protagonista del cambio educativo.* Bogotá: CAB Editorial, Magisterio Nacional, p. 14

[1062] R.M. TORRES, 2001, "De agentes de la Reforma a sujetos de cambio. La encrucijada docente en América Latina", en *Perspectivas, Volumen 30, No 2, No 114.* Ginebra: UNESCO., p. 5

[1063] MINISTERIO DE EDUCACIÓN EN COLOMBIA. (2001), *Desarrollo de la educación en Colombia,* Informe Nacional, Bogotá: Imprenta Nacional.

[1064] O.L. ACOSTA, U. AYALA e I. FAINBOIM (1999), El presupuesto de la verdad a la luz de los enfoques modernos, en *Debates de Coyuntura económica No 50,* Bogotá: FEDESARROLLO, p. 32

[1065] JOURNAL EL TIEMPO, (1991) *Le financement de l'éducation et la nouvelle Loi,* édition du 14 novembre de 1993. Bogotá, p. 4.

Banque mondiale[1066]. Le gouvernement, qui entendait obtenir des prêts de la part de ces institutions internationales, devait à cette fin chercher à mettre en œuvre un modèle néolibéral d'éducation. C'est pourquoi, dès le plan de développement 1990-1994[1067] élaboré par le gouvernement de César Gaviria Trujillo et à travers ses successeurs jusqu'à nos jours, l'éducation a toujours et surtout été considérée en pratique comme un bien commercial, ce qui implique d'étendre la couverture du service, d'en minimiser les coûts sociaux, et de le réorganiser. Le FMI[1068] a exigé que la charge de ces obligations pèse surtout sur les autorités municipales, qui dès lors ont été contraintes d'effectuer d'énormes efforts pour garantir le caractère équitable de la prestation du service public de l'éducation, notamment en cherchant à combler l'insuffisance des ressources transférées à elles par la Nation pour le secteur de l'éducation et y compris en incitant au développement de l'investissement privé dans les différents domaines de ce secteur de manière à diminuer le coût du travail[1069].

1293. Les pressions de la Banque mondiale dans la conception et formulation de la politique en matière d'éducation[1070] sont d'autant plus avérées au regard des événements qui ont marqué l'action du gouvernement du Président Andrés Pastrana entre 1998 et 2002. Tandis que le syndicat des enseignants pensait qu'il avait gagné des possibilités de participation dans la conception des politiques publiques de l'éducation, le gouvernement a rapidement fait entériner par le Congrès l'acte législatif n° 012 et la loi n° 120 de 2001, en vue de permettre la privatisation des écoles et une réduction des ressources transférées par la Nation aux autorités locales dans le domaine de l'éducation. Le gouvernement a également réussi à faire modifier la formule constitutionnelle de calcul du taux des ressources qui doivent être ainsi transférées, ainsi qu'à rendre le statut d'enseignant[1071] plus flexible[1072].

[1066] Cfr. BANQUE MONDIALE (2006) *Colombia contracting education services.* Informe No 31841 co. Washington ; BANCO MUNDIAL (2002), *Colombia Poverty Report.* Report No 24524-CO Washington: Bank Mundial.

[1067] PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, *Planes de desarrollo desde el gobierno de Ernesto Samper Pizano: El Plan de desarrollo de César Gaviria Trujillo.* Page institutionnelle www.presidencia.gov.co.

[1068] A. GAVIRIA et J. BARRIENTOS (2001) *Determinantes de la calidad de la educación en Colombia. Bogotá: Archivos de Economía*. No. 159, noviembre. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá. P. 38

[1069] Cfr. E. A. HANUSCHEK (2004), What if there are no best practices? *Scottish Journal of Political Economy*. 51(2): p. 156-172; E. A. HANUSCHEK (2004) United States lessons about school accountability". *Journal for Institutional Comparisons.* Center for Economic Studies and Ifo Institute of Economic Research. Munich, p. 45

[1070] F. BARRERA OSORIO, (2006) "The impact of private provision of public education: empirical evidence from Bogota's concession schools. Documento de trabajo de investigación de política del Banco Mundial No. 4121. Washington, D.C, p. 65

[1071] O. SALDARRIAGA, (2003): *Del oficio de maestro*, Bogotá, Magisterio, p. 31

[1072] Cfr. R. J. BARRO (2001) Human capital and growth. *American Economic Review, Papers and Proceedings*. 91(2): 12–17; A. IREGUI, L. MELO et J. RAMOS (2006) *Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia*. Banco de la República de Colombia, p. 16; C. UMAÑA (2004) "Esquemas de

C. Similitudes et différences de la réception, en France et en Colombie, des référentiels communs relatifs aux objectifs du droit à l'éducation

1294. Les cadres normatifs nationaux et internationaux qui sont respectivement ceux de la France et de la Colombie sont extrêmement proches les uns des autres en ce qui concerne les objectifs de l'éducation, et donc la nature et à la portée du droit à l'éducation, les obligations du gouvernement s'agissant de la prestation du service public de l'éducation, et les fins de l'apprentissage[1073]. Les référentiels internationaux, présentent la même ambigüité : s'ils assignent à l'éducation un fin humaniste et un rôle fondamental dans la réalisation de l'égalité sociale[1074], c'est sur leur fondement qu'en pratique se met en œuvre une approche néolibérale qui, considérant l'éducation comme une marchandise, ne correspond pas à cette haute conception[1075].

1295. C'est ainsi que sont actuellement en vigueur dans les deux pays des normes qui reconnaissent et précisent le droit à l'éducation, et sont issues des instruments supranationaux décrits ci-dessus, que les deux États analysés ont pu le cas échéant ratifier tant l'un que l'autre[1076]. Nous pouvons également identifier une tendance à la reconnaissance et au développement du contenu de ces normes supranationales à travers la loi interne de chaque pays[1077] : en premier lieu, leurs Constitutions ont établi les obligations générales de l'État en matière d'éducation ; en deuxième lieu, leurs lois internes exigent de respecter les droits et devoirs spécifiques à chaque niveau scolaire[1078].

1296. En outre, les principes de l'égalité, de la gratuité, de l'équité, de la non-discrimination et du respect de la diversité - que nous avons présenté et développé dans la deuxième partie de cette thèse - sont reconnus par les deux Constitutions analysées et les

---

incentivos para la carrera docente". Archivos de Economía, No. 270, p. 12; F. CAJIAO, (2003): *La formación de maestros y su impacto social*, Bogotá, Magisterio, p. 18.

[1073] Y. BAUNAY et F. VERGNE, (2006) *Formation professionnelle, regards sur les politiques régionales.* Collection Comprendre et agir, p. 34

[1074] V. PHAM NGOC et G. TAUZIN, (2011) Liberté, inégalités, hérédité, Collection Libres Opinions, Presses des Mines, Mines Paristch, p. 76

[1075] J. KNIGHT, (2003), GATS, Trade And Higher Education, Perspective 2003, Where are we?, *International Strategic Information Service,* The Observatory on borderless higher education, http:/www.obhe.ac.uk/, p. 28

[1076] Y. BAUNAY. C. LAVAL, L WEBER, G DREUX, D. RALLET, (2002), *Le nouvel ordre éducatif mondial.* OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne, p. 54

[1077] C. FRAZIER, (1995), *L'éducation et la Communauté européenne,* Thèse doctorat*,* Paris: CNRS. Éditions. Garrett, Geoffrey and George Tsebelis, p. 32.

[1078] A. HINGEL, (2001), *Education policies and European governance.* Brussels: European Commission-Directorate Generale for Education and Culture (http: /europa.eu.int/comm/governance/areas/, p. 65; A. NOVOA, (2000), The restructuring of the European educational space, In T. Popkewitz (ed), *Educational knowledge; changing relationships between the state, civil society, and the educational community.* New York: SUNY Press, p. 31-57.

lois internes, même s'ils peuvent contenir des variations[1079] voire des contradictions dans leur traitement juridique interne[1080].

1297. Par conséquent, il apparaît très important de susciter des efforts communs chez les universitaires des deux pays en vue d'améliorer les traductions juridiques du droit à l'éducation, en particulier en ce qui concerne l'éducation à finalité intégratrice et l'éducation aux droits de l'homme[1081], non seulement pour améliorer l'accès à l'éducation des personnes handicapées et plus généralement de toutes les personnes défavorisées[1082], mais aussi en cherchant à développer les possibilités de compréhension de la diversité et donc la capacité d'adaptation du processus éducatif à ces populations défavorisées[1083].

1298. En outre, les deux pays promeuvent dorénavant un certain multiculturalisme, de sorte que la diversité doit être davantage prise en compte lors de la structuration de l'ensemble des processus éducatifs[1084]. C'est ainsi que tant à travers les normes juridiques existantes que lors de l'élaboration des politiques publiques, les dirigeants français et colombiens doivent promouvoir la pluralité et non s'en tenir à l'idée qu'une conception homogène de l'éducation serait la seule possible en la matière[1085].

1299. En tant que garants du droit à l'éducation, les deux États doivent donner à la diversité un rôle prioritaire, qui permettra de rétablir le tissu social et de bannir les inconvénients et déséquilibres qui affectent négativement les expériences éducatives des enfants et des jeunes[1086].

1300. Par ailleurs, nous avons pu relever de multiples similitudes dans le cadre normatif et notamment jurisprudentiel interne de chaque pays, en ce qui concerne la conception et la portée des obligations des États en matière d'éducation, les objectifs assignés à l'éducation. Et ce, même si la Colombie ne connaît pas un Code de l'éducation à l'image du Code

---

[1079] M Ramírez y J. TELLEZ (2006), *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX.* Borradores de economía No 379, p. 38

[1080] V. TROGER, (2006), *Une histoire de l'éduction et de la formation.* Editions sciences humaines, p. 6

[1081] C. BEN AYED, (2010), *L'école démocratique, vers un renoncement politique?* Armand Colin, p. 16

[1082] M. CORREDOR, (2002), *Universalidad de la educación, Colombia entre la exclusión y el desarrollo.* Bogotá: Contraloría General de la República, p. 56

[1083] M. DEMEUSE, D. FRANDJI, D.GREGER et J.I. ROCHEX, (2011), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe.* ENS éditions, p. 15

[1084] C. BEN AYED (2009), *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales.* París, PUF., p 32

[1085] W. BREKHUS (2005), *"*Une sociologie de l'invisibilité » : réorienter notre regard ». *Réseaux,* no 129-130, p. 244-272.

[1086] G. CALVES (2004), *La discrimination positive.* París : PUF, p. 56

français. Tout cela confirme le besoin d'avancer dans la construction d'un langage commun autour des objectifs de l'éducation, et qui plus est dans une perspective planétaire[1087].

1301. Le renforcement des perspectives partagées sur les objectifs de l'éducation permettrait d'encourager l'intégration mondiale, non seulement en termes économiques, mais aussi à travers les processus de coopération multilatérale dans le domaine de l'éducation, de la science, de la technologie et de la culture[1088].

1302. Pour la Colombie, nous recommandons donc la codification[1089] des normes juridiques relatives à l'éducation, à l'instar du processus par lequel la France s'est dotée d'un authentique Code de l'éducation, et ce afin d'inclure et de détailler au sein d'un même texte - et donc, de rendre plus visibles, prégnantes et effectives - les obligations de l'État pour chacun des quatre éléments constitutifs du droit à l'éducation : la disponibilité, la permanence, l'adaptabilité et l'acceptabilité[1090]. En effet, celles-ci ne sont pas encore suffisamment explicites au sein du droit colombien, bien qu'il s'agisse d'ores-et-déjà de principes juridiques du fait des évolutions jurisprudentielle de la Cour constitutionnelle, qui ont le rang de droit constitutionnel d'application obligatoire[1091].

1303. Nous estimons considère qu'une explicitation et une plus grande précision de ces obligations, qui résulterait d'un travail de codification, faciliteraient la conception et l'élaboration de la politique publique d'éducation en Colombie et rendraient plus facile la mise en œuvre d'actions programmatiques destinées à assurer la réalisation du droit à l'éducation. En effet, l'obligation de l'État ne serait plus limitée alors à la promotion de l'activité éducative et au respect de la liberté académique : un Code de l'éducation fixerait rien moins que le cadre nécessaire de toute politique publique en matière d'éducation[1092], de sorte que cette politique devrait alors couvrir tous les aspects du droit à l'éducation, l'État devant alors prendre des mesures concrètes et positives[1093] pour garantir l'accès à

[1087] R. SULTANA (1995). A uniting Europe, a dividing education? Supranationalism, Euro-centrism and the curriculum. *International studies in Sociology of Educations,,* p 115-144,

[1088] G. MASSANGIOLI, (2001), *A more competitive and dynamic economy in the knowledge society: Towards a new European appropoach for education.* Communication présentée á l'Institut Universitaire de Florence, p. 35

[1089] C. CERDA GUZMÁN, (2010), *Codification et constitutionnalisation,* Collection des thèses No 44. P. 66

[1090] Rapporteur Spécial pour l'éducation de Nations Unies, consulté en http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/rapporteur/index.htm

[1091] M. ARANGO OLAYA, (2004), *El Bloque de constitucionalidad en la jurisprudencia de la Corte Constitucional Colombiana,* en Revista Precedente, www.icesi.edu.co, p. 13

[1092] . CERDA GUZMÁN, (2010), *Codification et constitutionnalisation,* Collection des thèses No 44, p. 32

[1093] G. WHITTY, S, POWER, D. HALPIN (2000), *Teoría Social y política educativa. Ensayos de la sociología política de la educación.* Puzol Valencia: Pomares-Corredor, p. 34

l'éducation des trois millions d'enfants qui aujourd'hui encore ne sont pas scolarisés alors qu'ils devraient l'être[1094].

1304. D'autre part, si la Colombie peut ainsi redéfinir les objectifs de l'éducation à travers une réforme éducative intégrale, les priorités de l'État pourraient être alors modifiées afin de garantir le financement adéquat d'un système scolaire toujours plus performant, le développement de cursus complets[1095] et d'un nouveau système de gestion destiné à améliorer la qualité de l'enseignement dispensé[1096] et notamment faire face efficacement à la situation marginalisée de certaines populations.

1305. La France dispose effectivement, depuis quelques décennies déjà, d'une législation interne qui lui permet de faire face, sur le terrain de l'éducation, à la situation marginalisée de certaines populations[1097]. Les effets positifs de l'éducation à finalité intégratrice ou de réinsertion qui est ainsi mise en place dans ce pays suggèrent d'approfondir la mise en œuvre de tels mécanismes en Colombie afin de faire face à la situation défavorisée des populations déplacées par la violence et des communautés autochtones.

1306. Enfin, nous avons pu constater que les deux pays partagent des points de vues communs en ce qui concerne la politique publique d'éducation et les actions juridiques en matière d'éducation obligatoire, et la volonté de faire des efforts afin d'améliorer le financement de l'éducation. Toutefois, la Colombie a besoin d'élaborer des mécanismes juridiques qui permettraient aux investissements éducatifs d'augmenter progressivement, ou tout au moins de ne pas diminuer, en leur assignant des objectifs annuels en termes d'amélioration de la couverture du service à l'instar de ce qui est prévu par la loi française[1098].

1307. En ce qui concerne la qualité de l'éducation, il importe de souligner que les deux pays ont mis en place un système juridique axé sur la mesure du rendement et la performance. Si ces critères sont certes importants, il ne faut pas pour autant oublier d'inclure des indicateurs permettant des évaluations qualitatives du point de vue des droits de l'homme[1099], en ce qui concerne par exemple l'exclusion et la discrimination[1100].

[1094] Cfr. M. REYES MATE, (2002), "Política, justicia, educación", en *La escuela pública. El papel del Estado en la educación.* Editado por A. Ruiz, Madrid: Biblioteca Nueva, p. 71-79; G. TIRAMONTI, (2001), "El Banco Mundial y la agenda educativa", en *Cuadernos de Pedagogía* 308: p. 57-60

[1095] J. C. TEDESCO, *El rol del Estado en la educación.* OREALC, p. 12

[1096] T. TADEU DA SILVA (1997), « El proyecto educacional moderno ¿Identidad terminal? en *Crítica post estructuralista y educación.* Editado por A. J. Velga Neto, pp. 273-290. Barcelona : Laertes, p. 5

[1097] M. DEMEUSE et A. BAYE (2005), "Pourquoi parler d'équité ? », In M. DEMEUSE, A. BAYE, M. H. STRAETEN, J. NICAISE, A. MATOUL (DIR), *Vers une école juste et efficace.* 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation. Bruxelles : De Boeck Université (Economie, Société, Région), p. 150-170.

[1098] Code de l'éducation français (2000).

[1099] F. DUBET (2002), *Le déclin de l'institution.* Paris : Seuil, p. 34

1308. Or, force est de constater à cet égard que la loi sur l'éducation en vigueur en Colombie n'a toujours pas résolu les asymétries sociales ou les disparités existant en matière d'égalités des chances dans l'éducation. Ce pays considère qu'il est plus important de garantir le droit des institutions privées à disposer de leur propre établissement d'enseignement, de manière à soutenir une « entreprise » indue en faveur d'une participation toujours plus développée du secteur privé à la gestion éducative[1101], que le droit à une éducation gratuite[1102]. Cela résulte du fait que la loi actuelle laisse à l'État la faculté de considérer l'éducation comme un objectif de second rang[1103], tandis qu'en France l'éducation est la première priorité de l'État[1104].

1309. En conclusion, nous pouvons souligner que les normes internationales et nationales analysées ci-dessus ont connu des évolutions particulières et présentent des nuances diverses. Si, au stade actuel de l'évolution de la globalisation, les fondements et les objectifs de l'éducation tendent à être similaires et harmonisés autour d'une approche néolibérale qui cherche à respecter la liberté publique des États de mettre en œuvre une éducation humaniste, il faut souligner que l'éducation est simultanément conçue bien plutôt comme une marchandise, dans le cadre de la théorie économique du capital humain. Ce phénomène explique, comme nous allons le voir dans la section suivante, les tendances néolibérales qui sont actuellement celles des politiques nationales d'éducation.

[1100] Cfr. J.L. DÉROUET (2006) "Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 á 2.000 », *Revue française de pédagogie,* no 154, p. 5-18 ; F. DUBET (2004), *L'école de chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil, p. 13

[1101] Cfr. G. PELLETIER et J. LUSIGNAN (2009), *La gouvernance en éducation, régulation et encadrement dans les politiques éducatives.* www.deboeck.com, p. 4 ; A. BOUVIER, (2010), *La gouvernance des systèmes éducatifs.* Politiques d'aujourd'hui : PUF, p. 34

[1102] C. MIÑANA BLASCO y J. G. RODRÍGUEZ, (2002), *La educación en el contexto neoliberal*. Universidad nacional de Colombia, p. 76

[1103] J. BOTERO, (2007) *La revolución educativa, Plan sectorial 2002-2006.* Arturo Laguado, p. 45

[1104] C. BEN AYED, (2010), *L'école démocratique, vers un renoncement politique?* Armand Colin, p. 49.

Section 2.
Les tendances néolibérales des politiques nationales d'éducation

1310. En ce qui concerne le cas de la France, nous constatons une certaine contradiction entre les référentiels supranationaux des traités actuels relatifs à l'Union européenne, qui exigent que l'éducation soit un droit pour les citoyens[1105], et une insuffisante prévision par ces mêmes traités du fait que le service de l'éducation constitue un devoir de l'État au service de l'égalité sociale au sein de l'Union européenne, bien que l'éducation constitue l'objet d'une compétence complémentaire de cette dernière[1106]. Nous allons maintenant analyser l'évolution de la politique publique en France et notamment sa transformation vers un modèle néolibéral.

A. L'évolution de la politique publique d'éducation en France vers un modèle néolibéral.

1301. Le droit européen et les politiques européennes sont la plupart du temps adoptées suite à des initiatives de la Commission européenne[1107], laquelle développe pour ce faire un discours qui se prévaut de correspondre à l'intérêt général de l'Union européenne et s'appuie sur une logique juridique qui consacre la construction d'un marché unique fondée sur le principe de libre circulation de marchandises, des travailleurs, des services et des capitaux et sur le principe de la libre concurrence. Il a résulté de la mise en œuvre de ce schéma une certaine modification les systèmes d'éducation en Europe[1108].

1302. En ce qui concerne l'éducation, les dispositions des actuels Traité sur l'Union européenne (TUE) et sur le fonctionnement de l'UE (TFUE), ont permis la construction

[1105] Y. DUTERCQ, A. VAN ZANTEN (2000), l'évolution de modes de régulation de l'action publique en éducation, *Éducation et Sociétés. Revue International de sociologie de l'éducation,* No 8, p. 5-10. ; G. MAJONE (1996), *La communauté européenne: un État régulateur,* Paris, Montchrestien, p. 6.

[1106] J.D. REYNAUD (2003), Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe*, in TERSSAC G. de, La théorie de la régulation sociale de J. D. REYNAULD, Débat et prolongements.* Paris, éditions La Découverte 234p

[1107] A. VAN ZANTEN (2004), *Les politiques d'éducation,* Paris, PUF, Coll « Que sais-je »., 78 p

[1108] P. BAUBY (2002), L'Europe des services publics: entre libéralisation, modernisation, régulation, évaluation. *Politique et management public,* No 1, p. 7 ; Y. PAPADOPOULOS, (2001), Transformation du style de l'action publique et responsabilité politique*, Politique et management public*, vol 19, No 1, p.165.183 ; N. BURBULES, C. TORRES (2000), *Globalization and education: critical perspectives.* New York, Rutledge, p. 34.

d'un système éducatif au service du marché concurrentiel[1109], en tant que condition de la compétitivité d'une population de consommateurs[1110].

a) Les Traités européens et la politique publique d'éducation.

1303. L'article 165 du TFUE[1111] dispose que « *l'Union contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique ».* Cet article confirme que la politique d'éducation est d'abord et avant une responsabilité nationale, mais précise que l'Union peut agir dans le cadre de l'article 6 du même traité pour « *mener des actions pour appuyer, coordonner ou compléter l'action des États membres ».* Il en résulte que l'Union peut promouvoir l'échange d'informations et d'expériences en matière éducative au niveau européen, la mobilité des acteurs de l'éducation, les dimensions culturelles et linguistiques communes, la reconnaissance des diplômes ou encore l'enseignement à distance.

1304. De toute façon, les normes de l'Union ne peuvent directement mettre en place processus de convergence des missions, des contenus ou de l'organisation des systèmes éducatifs. L'Union européenne ne peut rechercher l'harmonisation de la politique éducative de ses États membres ; les principes de subsidiarité et de proportionnalité régissent par ailleurs l'exercice par l'Union de ses compétences d'appui en matière éducative.

1305. L'article 4 du TUE affirme plus largement que l'Union « *respecte les fonctions essentielles de l'Etat, notamment celles qui ont pour objet d'assurer son intégrité territoriale, de maintenir l'ordre public et de sauvegarder la sécurité nationale ».*

1306. D'autre part, ainsi que nous l'avons déjà souligné, l'article 14 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européen précise en un sens minimal le cadre juridique fondamental que l'Union européenne doit respecter en matière d'éducation. Bien que soient reconnus le droit à l´éducation ainsi que le droit d'accéder à la formation professionnelle et continue - ce qui comporte le droit de suivre gratuitement l'enseignement obligatoire – mais aussi la liberté de créer des établissement d'enseignement dans le respect des principes démocratiques ainsi que le droit de parents d'assurer l'éducation de leur enfants conformément à leurs convictions religieuses, philosophiques et pédagogiques, cet article 14 ne comporte aucune exigence spécifique d'égalité ou d'équité, non plus qu'aucune précision quant aux *minima* de l'enseignement obligatoire (âge et niveau de formation notamment) ou encore relativement à la forme, la nature ou le contenu de l'éducation, *etc*.

[1109] I. BRUNO, P. CLÉMENT, C. LAVAL, (2011) *La grande mutation, néolibéralisme et éducation en Europe.* Edition Sykes, Paris, page. 51

[1110] Cfr. L. HOOGHES (DIR) (1995), *Cohesion Policy and European Integration. Building Multi Governance,* Oxford, University Press, p. 12; B. JESSOP, (2003), *The future of de capitalism State,* London, Polity Press, p. 14

[1111] Les textes des traités sont disponibles dans la page institutionnelle: www.europa.eu.

Il faut bien prendre conscience du fait que ce minimalisme est une conséquence logique du caractère extrêmement réduit de la compétence de l'Union européenne en matière d'éducation. En effet, la Charte des droits fondamentaux se borne à encadrer l'exercice par l'Union européenne des compétences qui lui ont été attribuées par les traités, ainsi que toute activité des États membres tendant à mettre en œuvre le droit de l'Union ; elle n'a pas vocation à encadrer l'exercice, par les États membres, des compétences que ceux-ci n'ont pas transféré à l'Union européenne. Les États conservant à titre principal les compétences en matière d'éducation, les compétences de l'Union européenne en la matière n'étant qu'accessoires, les systèmes éducatifs nationaux des Etats membres présentent inévitablement une grande diversité, que la Charte des droits fondamentaux prend en compte en donnant au droit à l'éducation la seule portée – nécessairement réduite - commune à l'ensemble des États membres. Les « explications » annexées à la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, qui d'après l'article 6, alinéa 2 du TUE indiquent les sources de chacune de ses dispositions et constituent ainsi un paramètre d'interprétation de celles-ci, confirment cette analyse.

1307. D'une part, la volonté des auteurs de la Charte a été de donner au droit à l'éducation une portée et donc une protection plus étendue que celle qui résulte par ailleurs de l'article 2 du protocole n° 2 à la Convention européenne des droits de l'homme : le principe de gratuité de l'enseignement obligatoire a ainsi été reconnu en prenant en compte les « traditions constitutionnelles communes aux États membres » ; le droit à l'éducation a été étendu à la formation professionnelle et continue, compte tenu de l'article 10 de la Charte sociale européenne. En ce qui concerne le principe de gratuité de l'enseignement obligatoire, les explications annexées à Charte des droits fondamentaux sont très claires quant à sa portée : *« ce dernier principe implique seulement que pour l'enseignement obligatoire, chaque enfant ait la possibilité d'accéder à un établissement qui pratique la gratuité. Il n'impose pas que tous les établissements, notamment privés, qui dispensent cet enseignement soient gratuits. Il n'interdit pas non plus que certaines formes spécifiques d'enseignement puissent être payantes dès lors que l'Etat prend des mesures destinées à octroyer une compensation financière. Dans la mesure où la Charte s'applique à l'Union, ceci signifie que dans le cadre de ses politiques de formation, l'Union doit respecter la gratuité de l'enseignement obligatoire, mais cela ne crée bien entendu pas de nouvelles compétences […] ».*

1308. En lui-même, cet article 14 s'oppose donc à ce que l'enseignement obligatoire puisse représenter un coût pour les parents, et ne conduit donc pas à cet égard à une régression au regard des revendications et des luttes pour *« l'égalité des chances scolaires »*[1112], des luttes contre la ségrégation sociale et éthique et en vue d'assurer la mixité sociale et l'égalité des conditions d'apprentissage[1113].

[1112] Y. CAREIL (1998), *De l'école publique à l'école libérale,* PUR, p. 145

[1113] Cfr. J.E. CHARLIER, (2000), La régulation de l'enseignement de la Communauté française ; de la concurrence á la compétition, *Recherches Sociologiques,* Vol XXX No 1, p. 29-40 ; F. DUBET, (2002), *Le déclin de l'institution,* Paris : Seuil, p. 14 et ss

1309. D'autre part, si la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne reconnaît la « *liberté de créer des établissements d'enseignement dans le respect des principes démocratiques, ainsi que le droit des parents d'assurer l'éducation et l'enseignement de leurs enfants conformément à leurs convictions religieuses, philosophiques et pédagogiques* », elle renvoie clairement à chaque État membre le soin d'en préciser la portée et impose à l'Union européenne de ne pas s'immiscer dans l'exercice de cette compétence. L'alinéa 3 de son article 14, en effet, précise bien que cette liberté et ce droit doivent être respectés par l'Union européenne *« selon les lois nationales qui en régissent l'exercice ».* Les « explications » annexées à la Charte confirment cette analyse : « *La liberté de création d'établissements, publics ou privés, d'enseignement est garantie comme un des aspects de la liberté d'entreprendre, mais elle est limitée par le respect des principes démocratiques et s'exerce selon les modalités définies par les législations nationales* ».

1310. Cette réserve des compétences nationales en matière d'éducation, constamment réitérée par les divers textes européens, explique notamment pourquoi il ne peut y avoir de conflit entre les traités relatifs à l'Union européenne et le principe français de laïcité de l'enseignement, que consacre le préambule de la Constitution de 1946 et dont la portée est d'ailleurs tempérée par le principe fondamental reconnu par les lois de la République de la liberté d'enseignement.

1311. Il reste qu'en l'état, rien dans les textes ne s'oppose à ce que les institutions de l'Union européenne promeuvent, dans l'exercice des compétences d'appui qui sont les siennes en matière d'éducation et donc par voie d'incitations ou de recommandations, une approche néolibérale de l'éducation qui conduit à mettre en relations les divers systèmes éducatifs nationaux de manière à favoriser le développement de la compétitivité économique européenne. Surtout, dans l'exercice de ses compétences extérieures relatives à la politique commerciale commune, l'Union européenne peut être amenée à négocier et à conclure - sur le fondement de l'article 207 du TFUE - des accords internationaux de libéralisation du commerce dont certaines dispositions sont relatives à l'éducation[1114]. C'est vraiment à ce niveau-là qu'existe le risque de voir s'imposer une conception mercantiliste de l'éducation[1115]. Mais il faut souligner à cet égard que l'alinéa 4 de cette disposition, de manière très cohérente avec le maintien de la compétence nationale de principe des États membres en matière d'éducation, précise que le Conseil de l'Union européenne ne peut prendre les décisions de négocier et de conclure ces accords qu'à l'unanimité, et non à la majorité qualifiée, lorsque ceux-ci, intervenant « *dans le domaine du commerce des services sociaux, d'éducation et de santé* […] *risquent de perturber gravement l'organisation de ces services au niveau national et de porter atteinte à la responsabilité des États membres pour la fourniture de ces services* ». Une garantie est ainsi instituée contre la politique de l'OMC, qui consiste à libéraliser tous les services afin de garantir la concurrence entre une multiplicité de prestataires.

[1114] B. BADIE, G. HERMET, (2001), *La politique comparée,* Paris, Armand Colin, p. 78

[1115] F. BAILLY et E. CHANTEL (2004): "*La qualité de l'éducation : discussion de travaux économiques récents », in Delamotte, E (eds)* Du partage au marché, regards croisés sur la circulation des savoirs. Presse Universitaire du Septentrion. Novembre, p. 157-175.

1312. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, l'Union semble avoir opté - au moins temporairement - pour un protectionnisme éducateur[1116], tout en cherchant à développer les pôles de compétence ou d'excellence pour améliorer la compétitivité européenne à l'échelle mondiale[1117].

1313. Les traités de l'Union européenne servent de fondement à une politique qui se caractérise par le souci de permettre le développement des échanges sur le marché ainsi que par l'expérimentation et la diffusion de pratiques spécifiques de gouvernance dont l'objectif est de renforcer l'efficacité des économies et des entreprises. La stratégie de Lisbonne illustre bien le mode de fonctionnement de cette gouvernance[1118].

b) La stratégie de Lisbonne et la politique publique d'éducation dans l'UE

1314. La stratégie de Lisbonne, qui vise à provoquer un changement des structures économiques et sociales des pays membres afin d'accroître la compétitivité européenne, se décline en six axes dans le domaine de l'éducation et de la recherche[1119] : a) l'efficience des systèmes et de formation ; b) la modernisation de l'éducation scolaire et de la formation professionnelle ; c) l'équité, conçue dans le sens de l'employabilité de toutes les catégories de la population dont les immigrés, les handicapés, les femmes, *etc* ; d) les compétences-clé que les jeunes doivent acquérir ; e) la modernisation de l'enseignement supérieur ; f) l'employabilité et l'adaptabilité tout au long de la vie.

1315. Cette stratégie vise plus précisément à mettre en place les conditions d'un marché intérieur de l'emploi et d'un espace européen du savoir, régis par les règles de la concurrence libre et non faussée. À travers elle, l'Union européenne s'assigne pour objectif de devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde[1120], capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une grande cohésion sociale à l'horizon 2010. Son ambition est de rattraper les États-Unis du point de vue économique, et le moyen choisi consiste à mobiliser la force de travail en cherchant à l'adapter à la nouvelle donne que constitue l'existence de marchés mondialisés. Cette politique suppose une évolution de

---

[1116] E. DELAMOTTE (1998), *Une introduction á la pensée économique en éducation.* Paris, PUF, p. 7

[1117] Cfr. R. M. JENNAR et L. KALAFATIDES, L'AGCS, (2007) Quand les États abdiquent face aux multinationales, Paris, Raisons d'agir, p. 8 et ss ; M. DEMUESE et A. BAYE (2005), *Vers une école juste et efficace,* De Boeck, Bruxelles, p. 32

[1118] A. BOUVIER, (2010), *La gouvernance des systèmes éducatifs,* Politiques d'aujourd'hui : PUF, p. 18

[1119] I. BRUNO, (2008) *Á vos marques, prêt, Cherchez La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche,* Bellecombe-en- Bauges, Le Croquent, p. 78

[1120] C. RADAELLI (2000), "Logiques de pouvoir et réctis dans les politiques publiques de l'Union européenne », *Revue française de science politique,* 50 (2), p. 225-275.

l'État-providence vers un modèle d'État social poursuivant activement l'objectif d'améliorer la quantité aussi bien que la qualité des ressources humaines[1121].

1316. En mars 2002, lors du Conseil européen de Barcelone, les États membres de l'Union européenne se sont engagés mutuellement à accomplir les objectifs de la stratégie de Lisbonne, ce qui a pour conséquence immédiate la mise en place d'une comparaison systématique des résultats obtenus par chaque système éducatif national et tend à provoquer un rapprochement continu des politiques nationales menées dans tous les secteurs concernés. La méthode utilisée à cette fin repose sur les impératifs d'innovation et compétitivité dans « l'économie de la connaissance », l'utilisation intensive des nouvelles technologies[1122], la libre circulation des services et la formation tout au long de la vie. En bref, la stratégie de Lisbonne cherche à provoquer une transformation de la société et de l'État, mais aussi une transformation des comportements individuels en ce sens qu'il s'agit d'amener les citoyens à se préparer eux-mêmes en vue d'assurer leur employabilité, une flexibilité accrue de l'emploi avec une moindre couverture des risques sociaux (car l'on estime impératif de moderniser le modèle social européen, en responsabilisant ceux qui n'ont pas d'emploi).

1317. La stratégie de Lisbonne a certainement permis de renforcer et d'augmenter le potentiel de croissance durable de l'Europe[1123], sa compétitivité et la qualité des emplois, mais il n'est pas douteux qu'il s'agissait d'une stratégie néolibérale qui, sous couvert d'un discours progressiste vantant les mérites de l'Europe sociale[1124] et de l'Europe de la connaissance et les présentant comme la troisième voie de la social-démocratie européenne (ce qui a contribué à désarmer les critiques des oppositions politiques), a recherché l'accomplissement de changements étatiques, sociétaux et individuels à des fins purement économiques. Une telle stratégie est évidemment en harmonie avec les politiques monétaire et budgétaires de l'époque, encadrées par le pacte de croissance et de stabilité, et avec l'objectif de construction d'un grand marché sans frontières et sans entraves en particulier en matière d'éducation[1125].

1318. D'autre part, la stratégie de Lisbonne a intégré les objectifs de la stratégie européenne pour l'emploi (SEE), d'orientation néolibérale, qui vise à augmenter

---

[1121] Cfr. A. GREEN (1990), *Education and State Formations, The rise of Education systems in England, France and the USA.* Londo: MacMillan Press, p. 78; P. A. HALL et R. TAYLOR (1993), Policy, Paradigms, Social Learning and the State: The Case of Economic Policy Making in Britain. *Comparative Politics,* No 25 (3) p 275-279

[1122] D. KAMBOUCHNER, P. MEIRIEU, B. STIEGLER, (2010), *L'École, le numérique et la société qui vient.* Paris. Mille et une nuits, p. 45.

[1123] C. LAVBAL et L. WEBER (2010), *Le nouvel ordre éducatif mondial, OMC, BANQUE MODIALE, OCDE, COMMISSION EUROPÉENE.* Ellipse, p. 67

[1124] C. MAROY (2009), *École, régulation et marché, une comparaison de six espaces scolaires en Europe.* PUF, p. 34

[1125] Y. DUTERCQ, (2011), *Où l'éducation entre public et privé? Perspectives en éducation et formation.* De Boeck, p. 54.

l'employabilité et le niveau de qualification requis par l'économie de la connaissance[1126]. Dans cette stratégie, les systèmes éducatifs ont pour mission prioritaire de lutter contre le décrochage scolaire précoce des jeunes, qui les privent d'un bagage de compétences suffisant pour accéder à l'emploi et s'inscrire dans une perspective de formation tout au long de la vie. Les systèmes éducatifs doivent également contribuer à la création d'un marché du travail libre et régi par le principe de la concurrence, ce qui a conduit à uniformiser le système général des diplômes universitaires à travers le processus de Bologne ainsi qu'à réaménager les programmes de l'ensemble des niveaux scolaires autour d'un système de socle commun de compétences.

1319. En conclusion, la stratégie de Lisbonne a en pratique servi à instaurer une politique de convergences des systèmes nationaux d'enseignement ; elle a créé un cadre théorique qui permet l'intégration progressive des politiques économiques développées dans chaque État membre et implique alors de considérer la recherche, l'éducation et la formation d'un point de vue gestionnaire qui considère la population comme un potentiel de ressources humaines à mobiliser et à optimiser.

1320. Cette politique éducative se trouve réaffirmée dans les programmes qui ont suivi la stratégie de Lisbonne, tels que celui intitulé « *Éducation et formation 2020 : améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'UE ; faciliter l'accès de tous aux systèmes d'éducation et de formation ; ouvrir ces systèmes au monde extérieure ».*

1321. Les institutions européennes soulignent le besoin d'augmenter les financements en matière de recherche et d'éducation[1127]. L'investissement dans la recherche est conçu comme étant la clé des succès communs, et c'est dans cette perspective que l'Union européenne soutient les politiques éducatives nationales, coordonne et compare les systèmes afin que l'ensemble formé par ceux-ci soit cohérent. Les objectifs et les activités inhérents à cette stratégie s'articulent autour d'une logique d'emploi et d'adaptation au monde concurrentiel des entreprises, de développement de l'esprit d'entreprise ; c'est au nom de cette exigence d'efficacité que les États sont invités à intensifier le travail des enseignants, à adapter les cursus aux évolutions des structures de l'emploi, à concentrer la formation sur les savoir utiles, le tout sans augmenter les dépenses publiques consacrées à l'éducation[1128].

1322. En ce qui concerne les résultats attendus de la mise en œuvre de cette stratégie, le Conseil européen de Lisbonne a dressé une liste des compétences de base que doivent maîtriser les apprenants : la langue maternelle, les mathématiques de base, les nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'anglais, l'esprit d'entreprise ainsi que diverses aptitudes sociales. Cette liste traduit une modification profonde des ambitions

---

[1126] P. SOLDATOS (1989), *Les système institutionnel et politique des Communautés européennes dans un monde en mutation –Théorie et pratique :* Bruylant, Bruxelles, p. 37

[1127] M. MARTIN (1986), "The role of education en European policy "In *European Community Education Cooperation- The first decade*. Eurydice, La Haye, le 16.5.86, p. 34

[1128] H. JANNE (2004), "Pour une politique communautaire de l'éducation *», Bull Ce, supplément 10/73,* p. 11

de l'État éducateur : l'organisation et le contenu du système éducatif sont désormais placés au service d'une économie utilitariste.

1323. Cette politique européenne vise surtout à augmenter le nombre d'élèves achevant un cycle secondaire d'enseignement et à réduire le nombre de jeunes sortants sans diplôme du système éducatif, en augmentant le pourcentage d'élèves parmi l'ensemble des jeunes relevant d'une même classe d'âge. En ce qui concerne la politique de recherche, la croissance des investissements se combine au principe néolibéral consistant à favoriser son financement par les ménages, les étudiants et les entreprises, d'où des suggestions de réformes dans l'enseignement supérieur visant à introduire une gestion entrepreneuriale et une logique de concurrence dans l'organisation de la recherche.

1324. Si, d'un point de vue juridique, l'Union européenne dispose seulement d'une compétence d'appui en matière d'éducation, la méthode ouverte de coordination qu'elle met en œuvre dans l'exercice de cette compétence lui permet en pratique d'orienter les politiques nationales par un processus incitatif d'échanges de bonnes pratiques, d'évaluation comparative et de surveillance mutuelle, qui amène chaque État membre à subir la pression de ses partenaires. Cette méthode a permis de faire converger la politique d'éducation de chacun des États membres[1129] vers la perspective commune d'un marché du travail le plus concurrentiel possible. Les pays comparent leurs statistiques respectives, diffusent les meilleures pratiques et s'auto-évaluent, d'où un assouplissement des formes de régulation et de gouvernance scolaire.

1325. Pour sa part, la Commission européenne fixe les lignes directrices, les priorités politiques, les étapes, les indicateurs quantitatifs, les méthodes de comparaison, les échéances pour accélérer la coordination des politiques, en laissant le soin à chaque pays de déterminer les modalités et le rythme de la mise en œuvre de la politique en question[1130]. Cependant, les États membres doivent se plier à la production d'indicateurs quantitatifs, à diverses évaluations quantitatives et à l'objectif de recherche de la performance. Ainsi, le degré d'intégration de l'Union européenne s'accentue, non pas suivant la méthode classique consistant à adopter des normes harmonisatrices contraignantes, mais suivant une méthode comparative et incitative à de multiples égards.

1326. C'est ainsi qu'à l'intérieur de chaque pays, la conception de la politique publique d'éducation en vient à être largement influencée par les spécialistes européens, ce qui a permis de légitimer des réformes qui auraient sinon été impopulaires. Les considérations qui priment désormais dans l'élaboration de la politique publique d'éducation ne sont plus tant d'ordre politique, culturel ou historique que d'ordre statistique ; l'Union européenne s'éloigne ainsi d'une réflexion propre aux démocraties républicaines ou parlementaires et des traditions juridiques des États européens en la matière. En d'autres termes, l'Union

[1129] C. BAUDELOT et F. LECLERCQ, (2005), *Les effets de l'éducation.* Paris : La Documentation Française, p. 3

[1130] I. BRUNO, (2008) *Á vos marques, prêt, cherchez La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche,* Bellecombe-en- Bauges, Le Croquent., p. 45 et ss

européenne tend à gérer les Etats membres comme une grande entreprise, ordonnée autour de l'objectif de performance et de compétitivité en vue de son efficacité.

1327. Le paradoxe vient du fait que les lignes directrices en question ne sont pas contraignantes, mais produisent quand même un processus de convergence des systèmes éducatifs qui se traduit par la production de normes comparables dans tous les États membres et s'effectue sur la base d'indicateurs statistiques, de rapports, d'objectifs chiffrés, de bonnes pratiques. Les institutions européennes se limitent à rappeler les objectifs communs en la matière et à s'appuyer sur les statistiques existantes afin de moduler le rythme de mise en œuvre de la stratégie de Lisbonne ; le reste est le fait des États membres, qui exercent sur leurs partenaires une certaine pression et sont aiguillonnés par la peur de la stigmatisation. Cette manière de gouverner est le propre d'une société néolibérale, dans laquelle le sujet doit atteindre des objectifs fixés par le groupe et doit suivre de son plein gré des orientations collectives préalablement fixées et non discutables dans la mesure où elles répondent à un besoin économique non négociable[1131]. Tous sont mis en concurrence et la surveillance entre les acteurs concernée est mutuelle.

1328. Cette méthode ouverte de coordination correspond à l'affirmation du pouvoir des experts économiques, qui se donnent pour objectif de faire progresser tous les pays sur le même chemin, sans grands égards pour les organes délibérants nationaux dans la mesure où le cadre ainsi que les objectifs de la politique nationale sont déterminés *a priori*. Le travail d'expertise effectué au sein de l'Union européenne en matière d'éducation est très semblable à celui effectué au sein de l'OCDE[1132] : seize indicateurs de qualité ont été définis afin de comparer les progrès effectués par chaque pays de l'Union dans la réalisation des objectifs commun[1133], tous plaidant en pratique dans le sens d'une accélération des réformes nationales afin de mettre en place un socle commun de compétences, un nouveau système d'orientation, la validation des acquis d'expérience, de garantir la qualité des systèmes d'éducation, de la formation des enseignants, l'élaboration des cadres nationaux de certification alignés sur le cadre européen, *etc*[1134]. En France, la réforme Fillon de 2005 s'est inspirée des recommandations émanant des experts européens.

1329. De toute façon, l'évaluation de cette politique européenne d'éducation demeure problématique : la construction et l'utilisation des indicateurs, en effet, ne sont pas neutres. Par exemple, la qualité d'un enseignant est évaluée suivant des critères sélectionnés pour chaque pays, et ceux-ci peuvent privilégier une évaluation formelle ou bien matérielle, la prise en considération de l'assiduité ou bien du taux de réussite finale des étudiants, la production de connaissances nouvelles ou le volume de publications (à cet égard, il est indubitable que les indicateurs quantitatifs assimilent les publications á la créativité).

[1131] R. M. JENNAR et L. KALAFATIDES, (2007), *L'AGCS, quand les États abdiquent face aux multinationales,* Paris, Raisons d'agir, p. 18 e ss

[1132] OCDE, (1997), *Analyse des politiques d'éducation.* 125 p

[1133] D. GUELLEC et P. RALLE, (1995) *Les nouvelles théories de la croissance,* Paris, La Découverte, p. 52.

[1134] I. BRUNO, (2008) á vos marques, prêts…cherchez ! *La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche,* Bellecombe en Bauges, Le croquant, p. 32

1330. Le deuxième problème qui surgit dans l'activité comparative est la diversité des systèmes éducatifs nationaux : ainsi, si un État membre doit parvenir à porter au moins 85% des jeunes relevant d'une même classe d'âge à la fin du cycle d'enseignement secondaire, il importe de se demander quelles sont les connaissances et compétences réellement acquises par ces élèves, ou bien supposer que leur niveau est égal partout en Europe[1135] ; si un État membre a pour objectif d'atteindre une dépense moyenne par élève, cet objectif ne prend pas en compte l'existence de structures scolaires spécifiques au sein de chaque pays sur le plan des institutions, de l'histoire et de la sociologie des systèmes éducatifs de chaque nation.

c) La logique de la stratégie de l'Union européenne dans le domaine de l'éducation

1331. En 2005, la Commission européenne a réalisé une évaluation de la politique suivie par l'Union européenne en matière d'éducation, qui a montré que les universités de ses États membres n'étaient pas en mesure de réaliser leur plein potentiel, étaient mal placés dans la concurrence internationale croissante, n'avaient pas réussi à suivre l'évolution rapide des programmes de recherche, et n'avaient globalement pas le niveau d'excellence et de flexibilité pour s'imposer durablement sur la scène mondiale. En cause, d'après les experts de la Commission : un excès de contrôle public et une insuffisance de financement. En particulier, la croissance des effectifs universitaires n'a généralement pas été accompagnée d'une hausse corrélative des financements publics et privés. Au vu de ces résultats, la Commission a décidé de précipiter la mise en œuvre de la stratégie de Lisbonne définie quelques années auparavant, dans un climat de mobilisation générale, et c'est en vue de réduire l'insuffisance du financement des universités qu'elle a suggéré aux États membres, d'une part, de faire une plus grande place au financement des études par leurs bénéficiaires, et d'autre part d'instituer une coopération avec le monde de l'entreprise afin de pouvoir lever des fonds auprès de lui en soutenant des contrats de recherche conformes aux intérêts de la puissance économique finançant[1136].

1332. Cette logique de financement de l'éducation par l'étudiant ravale l'éducation au rang de simple bien économique privé, qui suppose un choix et donc un arbitrage entre ses coûts et les bénéfices qui en sont attendus, ce qui favorise l'accroissement des écarts existants entre les différents milieux sociaux[1137]. Cette logique exige la transformation de l'Université en une grande école professionnelle ; seules les filières capables d'assurer des débouchés vers des emplois relativement bien rémunérés verront leurs effectifs croître. Cette réforme du financement sert aussi à discipliner les étudiants en leur imposant d'obéir

[1135] A. BAYE, M. DEMEUSE, C. MONSEUR, C. GOFFIN, (2006), *Un ensemble d'indicateurs pour mesurer l'équité des 25 systèmes éducatifs de l'Union européenne,* Liège, Service de pédagogie expérimentale, p. 18

[1136] Cfr. G. RAVEAUD, (2006), « Au cœur de la stratégie européenne pour l'emploi, le taux d'emploi », *in Éducation et Sociétés,* No 18, 2006/2, p. 17-33 ; R. C USSO, "La stratégie de Lisbonne et l'éducation », Institut FSU. Lisbonne stratégie, p. 56

[1137] P. DARDOT et C. LAVAL (2000), *La nouvel raison du monde, Essai sur la société néolibérale,* Paris, La Découverte, p. 34

à une rationalité comptable, c'est-à-dire d'agir en fonction d'un calcul de rentabilité permettant de comparer le montant des investissements consentis avec les espérances de gains[1138].

1333. En deuxième lieu, la logique d'excellence par l'émulation exige des universités qu'elles créent des pôles de recherche et d'enseignement supérieur afin d'être plus visibles et attractives sur le marché mondial des savoirs. La coopération européenne est donc devenue l'antichambre de la globalisation de l'université, par laquelle celle-ci vise à accroître la mobilité des enseignants et des étudiants et à la créer des conditions favorables à une internationalisation de l'enseignement supérieur dans laquelle la recherche doit être complètement ouverte au reste du monde. Dans ce contexte, l'évaluation de la qualité est la condition d'une réelle concurrence internationale, laquelle suppose la plus parfaite information du client de l'éducation. Il est nécessaire d'attirer les bons étudiants étrangers, sources de revenus accrus pour les établissements d'enseignement supérieur, et chaque enseignant doit intégrer une culture de résultats et de qualité dans la manière de concevoir et d'effectuer son métier. La conséquence de cette ligne directrice est un alignement des formations sur la demande supposée des clients, car celles-ci seront les meilleurs passeports possibles pour accéder à l'emploi et notamment aux professions les plus lucratives.

1334. L'Université devient donc un acteur économique qui doit développer ses liens avec les autres acteurs économiques, en multipliant les partenariats avec le secteur privé pour pouvoir espérer réussir son projet de modernisation[1139]. Tout enseignement doit être imprégné d'une mentalité nouvelle, l'esprit d'entreprise, et aucune formation, que ce soit dans les cycles courts ou longs, ne doit s'achever sans qu'ait été accompli un stage professionnel. Au niveau régional, les universités doivent organiser le transfert des connaissances vers le secteur productif, une attention prépondérante étant désormais accordée à l'exploitation économique de la connaissance scientifique[1140] et technologique.

1335. En d'autres termes, la mission de l'Université sera de développer la culture entrepreneuriale, dans tous les cycles de formation et surtout dans le domaine de la recherche. C'est pour cela que les doctorants doivent désormais acquérir des compétences dans la gestion des droits de propriété intellectuelle, en matière de communication, de travail en réseau, d'esprit d'entreprise et de travail en groupe, en sus de celles spécifiquement relatives à l'activité de recherche. Pour les universités davantage tournées vers la formation de la main d'œuvre, le nouveau système implique désormais de construire les maquettes de formation en fonction des impératifs d'employabilité et de formation

[1138] S. GARCÍA, (2009) "L'Europe du savoir contre l'Europe des banques? La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales* No 166, p. 80-93

[1139] S. GARCÍA (2008), *L'expert et le profane: qui est juge de la qualité universitaire ?,* Genèses, No 70, p 66.

[1140] Cfr. A. CHAPTAL, T. LAMARCHE et r. normand, (2008), *Payer les profils au mérite,* Paris, Syllepse/Institut de recherches de la FSU, p. 18 ; M. BLAY, (2009), "L'évaluation par indicateurs dans la vie scientifique: choix politique et fin de la connaissance", in *Cités,* « L'idéologie de l'évaluation, la grande imposture », no 37, p. 15-25.

permanente des futurs salariés, de disposer de cursus professionnalisant destinés à fournir aux entreprises les savoir-faire et compétences dont elles ont besoin, et de proposer des formations tout au long de la vie en partenariat avec les entreprises en augmentant l'employabilité des diplômés. Les méthodes d'enseignement doivent permettre aux étudiants d'acquérir simultanément des compétences généralistes ainsi que celles spécifiques à la ou aux discipline(s) des cursus.

1336. C'est ainsi que la stratégie suivie par l'Union européenne en matière d'éducation implique une réorganisation des systèmes de recherche et d'enseignement, qui suppose de considérer la connaissance du point de vue des gains de compétitivité qu'elle permet d'assurer, et d'affirmer le territoire comme lieu d'articulation entre l'économie et le savoir. L'action politique en la matière, en effet, s'effectue essentiellement au niveau régional en partenariat avec les entreprises, en vue d'assurer le dynamisme économique, l'attractivité et la compétitivité du territoire, en bref de mobiliser tous les atouts dont dispose la région concernée afin d'attirer les capitaux. L'établissement et le développement de liens entre les laboratoires, les universités et les entreprises constituent désormais un aspect important du programme de la collectivité territoriale compétente en matière de connaissance[1141]. Les alliances stratégiques avec les autres régions, les autres pôles d'intelligence, les autres entreprises achèveront de rendre les régions plus compétitives et efficaces dans la concurrence mondiale, ce qui permet de soutenir la thèse de la fin de l'État-nation et de la naissance d'une logique de globalisation de chaque acteur politique[1142]. C'est pourquoi l'accélération de la réforme éducative est donnée comme un impératif absolu de la compétition économique au niveau mondial, avec des outils tels que l'évaluation, l'assurance qualité, l'autonomie stratégique, la liberté de fixer le montant des droits d'inscription, les partenariats avec les entreprises.

1337. La logique de la stratégie de Lisbonne est ainsi de considérer que la concurrence est la source du progrès, et qu'elle suppose de veiller à l'excellence de pôles internationalisés. Cette stratégie pousse les universités à tenir compte des besoins de marchés de travail et des entreprises en matière d'innovation, à s'adapter à la logique du marché. La concurrence devient la valeur sociale suprême.

d) L'impact de la stratégie de l'Union européenne en matière d'éducation sur la politique française d'éducation.

1338. En France, comme dans les autres pays européens, les récentes réformes du secteur de l'éducation ont été justifiées par les contraintes européennes, ce qui révèle que le centre de gravité de la conception et de l'élaboration de la politique publique d'éducation s'est déplacé vers l'Union européenne.

[1141] COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, (2007) *Rapport stratégique concernant la stratégie renouvelée de Lisbonne pour la croissance et l'emploi : lancement du nouveau cycle (2008-20010) ; garder la cadence des réformes.* Bruxelles.

[1142] S. SASSEN (2009), *La globalisation. Une sociologie,* Paris, Gallimard, p 13.

1339. La loi Fillon de 2005 comprend des objectifs chiffrés issus du travail de comparaison des donnés nationales avec les niveaux de référence européens. Par exemple, la diminution de ressources attribuées à l'enseignement secondaire a été justifiée par la comparaison avec la moyenne européenne par élève. La réforme universitaire, quant à elle, s'inscrit dans le processus de Bologne et prétend répondre aux incitations et recommandations de la Commission européenne.

1340. En ce qui concerne la réforme universitaire, le gouvernement français s'est appuyé sur les partenaires officiels du processus et a exclu de la concertation préalable les universitaires et les syndicats. La réforme du socle commun de compétences dans l'enseignement primaire et secondaire, quant à elle, s'est appuyée sur les travaux d'un groupe d'experts relativement autonome du gouvernement en place, ce qui a permis d'assurer la continuité de la politique menée nonobstant les alternances politiques. Ces experts ont construit les critères et instruments d'évaluation ainsi que tous les outils indispensables pour instituer une compétition entre les établissements et accentuer le contrôle du travail des personnels. Ces experts considèrent que la solution à tous les problèmes du système éducatif réside dans les progrès de la gouvernance des établissements d'enseignement, ce qui permet d'inscrire écoles, collèges, lycées et universités dans un cadre de gestion d'essence néolibéral. La gouvernance permet de faire des enseignants des tuteurs[1143].

1341. La réforme éducative effectuée à travers la loi d'orientation du 23 avril 2005 inclut aussi la mutation de la logique inhérente aux savoirs disciplinaires pour celle inhérente aux compétences, avec un socle commun[1144]. Le marché éducatif doit repenser et recomposer les maquettes éducatives en termes de compétences, celles-ci devant être transposables d'un pays à l'autre[1145], de manière à pouvoir considérer comme équivalents les résultats obtenus par chaque système éducatif national, ce qui est la condition même de la constitution et de la perfection d'un grand marché éducatif et plus largement économique. En effet, le socle commun constitue aussi un outil d'évaluation et de contrôle des performances des élèves et des enseignants, et permet comparer établissements et systèmes d'enseignement.

1342. Ainsi que le préconisait le Haut Conseil de l'éducation en France, le texte de la réforme s'est inspiré des travaux menés au sein des organisations internationales ; la définition du socle commun, en particulier, s'est inspirée des recommandations faites par la Commission européenne et le Conseil de l'Union européenne s'agissant des compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie[1146]. Les concepteurs de la loi

[1143] A. VINOKUR, (2008), "La loi relative aux libertés et responsabilités des universités : essai de mise en perspective », *Revue de la régulation,* no 2, janvier 2008, p. 16.

[1144] F. POUPEAU, (2003), *Une sociologie d'État: L'École et ses experts en France,* Paris, Liber/Raison d'agir, p. 65

[1145] COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, (2006), *Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation.*

[1146] Commission européenne, *Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie,* 10 novembre 2005. Ce texte est une conséquence directe de la stratégie de Lisbonne,

se sont aussi référés aux évaluations internationales pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui proposent une mesure comparée des connaissances et des compétences nécessaires tout au long de la vie.

1343. Désormais, les sept compétences du socle commun prévalent sur chacun des programmes disciplinaires, et il appartient à l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) de superviser ce changement[1147]. Les programmes de collège sont ceux qui se rapprochent le plus de la conception du socle commun, dans la mesure où ils sont conçus de manière concentrique et mettent l'accent sur la transversalité et le travail interdisciplinaire : à l'exception des programmes de mathématiques, tous les autres s'efforcent de définir les attitudes attendues des élèves au terme de leur cursus. Les concepteurs des programmes se sont efforcés de promouvoir une conception des contenus délaissant volontairement une approche trop académique et scientifique au profit de savoirs plus concrets et plus proches des préoccupations quotidiennes des élèves[1148].

1344. Les nouveaux programmes de l'école primaire, en revanche, marquent une véritable rupture par rapport aux précédents, qui mettaient l'accent sur la construction du savoir par l'élève, la découverte du monde, les disciplines d'éveil, la littérature comme vecteur de la culture nationale. Les nouveaux programmes consacrent une restriction très nette des champs de savoirs proposés et des exigences au profit de l'acquisition de savoirs de base. Offrant une présentation interdisciplinaire des contenus, ceux-ci marquent un retour aux fondements : grammaire, vocabulaire, lecture et calcul, avec l'introduction des compétences et des attitudes attendues, le tout au mépris de la conception traditionnelle dite de l'école progressive.

1345. Le socle commun s'accompagne d'instruments d'évaluation, l'État s'assignant une certaine obligation de résultat. C'est ainsi qu'un livret scolaire a été mis en place au niveau primaire, lequel donne pour chaque domaine d'enseignement la définition des connaissances et compétences à atteindre à la fin de chaque cycle. Une évaluation standardisée a également été mise en place en CE1, destinée à vérifier la maîtrise de la langue, des principaux éléments de mathématiques et des compétences sociales et civiques, puis en CM2 afin de vérifier l'acquisition des sept compétences du socle commun.

1346. Le livret de compétences constitue l'autre élément déterminant d'une logique gestionnaire de l'enseignement. Bien que la liberté pédagogique des enseignants soit réaffirmée dans la loi Fillon, il est possible de se demander si cet instrument de travail pédagogique ne va pas se substituer aux programmes officiels. La lecture des grilles de référence montre qu'elles contiennent des indications très précises sur les connaissances et les compétences exigibles pour valider le socle commun, ainsi que sur les évaluations afférentes. La réforme du socle commun constituera ainsi, probablement, un moyen efficace de garantir la docilité des citoyens.

[1147] IGEN, (2007), *Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis,* Paris, p. 57

[1148] Décret No 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences. Programmes de mathématiques du collège: arrête du 6 avril 2007/JO, hors série No 6.

1347. En ce qui concerne les réformes universitaires de 2002 et 2007, celles-ci s'inscrivent dans le cadre du processus de Bologne avec l'organisation du cycle d'études en licence-master-doctorat, et visent donc à constituer un authentique espace européen de l'enseignement supérieur. Il s'agit d'harmoniser les durées d'études et les niveaux de certification, en recomposant l'architecture des diplômes, et de créer un système de crédits d'enseignement cumulables et transférables d'un pays à l'autre. Le but ultime poursuivi à travers ce processus est la professionnalisation généralisée des diplômes.

1348. La loi LRU de 2007 a également été influencée par les référentiels européens[1149]. Les présidents d'université ont pu réclamer pour leur propre compte un pouvoir accru dans leur établissement, conformément á la philosophie européenne de la bonne gouvernance entrepreneuriale, et notamment une autonomie accrue concernant le recrutement et les statuts des personnels. Les universités tendront ainsi à disposer d'une autonomie accrue pour préciser leurs nouvelles missions, réviser leurs règles d'organisation interne, définir les modalités de leur évaluation et renouveler les formes de la démocratie universitaire et de la citoyenneté étudiante.

1349. Pour mener à bien la réforme entreprise, le gouvernement a dû s'appuyer sur un groupe de pression national, la Conférence de Présidents d'université, censée d'après lui représenter auprès des médias un consensus autour de la politique gouvernementale, de sorte que la source spécifiquement européenne de la réforme n'apparaisse qu'au second plan derrière des impératifs d'efficacité et de bonne gestion. C'est pour cela que les présidents d'universités sont apparus comme les véritables gagnants de la réforme universitaire. Dès le début de l'année 2009 toutefois, ceux-ci se sont rendu compte que le gouvernement ne tenait pas tous ses engagements en matière de recrutement, et que toutes les universités ne seraient pas logées financièrement à la même enseigne. Cette différenciation de traitement entre universités a suscité une mobilisation dans les universités en janvier 2009, insuffisante cependant pour arrêter les réformes néolibérales menées dans les secteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche.

1350. Pour conclure, il importe de souligner que la politique de modernisation de l'éducation persiste depuis les années 2000, quels que soient les gouvernants, qui évoquent dans ce cadre le contexte européen associé à celui de la mondialisation mais sans toutefois avouer qu'il en constitue la cause. Paradoxalement, c'est toujours l'État souverain qui impulse et conduit le train des réformes dans l'éducation, sur des rails convergents avec les pays voisins.

1351. Nous pouvons constater que le processus de Bologne et la stratégie de Lisbonne ont échappé à la vigilance citoyenne, en raison de leur apparence technique autant que du pouvoir diffus qui s'est exercé à cette fin et du fait que la compétence des États membres en matière d'éducation est demeurée intacte. Le fait pour l'union européenne de ne pas disposer et donc exercer d'un pouvoir de contrainte en la matière, mais de pouvoirs uniquement incitatifs et suggestifs, a abouti à diluer les responsabilités et donc les critiques.

[1149] COMMUNICATION DE LA COMMISSION EUROPÉENNE, (2007), *Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation.*

1352. Si la logique de la stratégie de Lisbonne est de construire une économie de la connaissance, ce qui semble signifier que le savoir doit être partagé par le plus grand nombre de gens, une grande majorité des acteurs de l'éducation ignorent sa consistance réelle, le mode d'action de l'Union européenne en matière d'éducation et ses effets. D'où un décalage croissant entre les objectifs démocratiques de l'éducation et les processus effectivement mis en œuvre en la matière.

1353. L'Union européenne exerce donc une certaine forme de domination dans le domaine de l'éducation, favorisée par le fait qu'une partie influente de la classe dirigeante européenne considère que la discussion publique des choix politiques ralentit la modernisation et la compétitivité, surtout dans l'hypothèse où la volonté populaire voudrait autre chose que ce qu'elle voudrait imposer. C'est pourquoi elle souhaite remplacer la souveraineté classique par des méthodes de gestion à la fois souples et discrètes, susceptibles d'épargner réformes et donc conflits.

1354. La stratégie de Lisbonne comporte d'ailleurs une contradiction d'un point de vue social : l'un de ses objectifs est la réalisation du droit à l'éducation pour tous, mais elle encourage en même temps les États à soutenir le développement du financement privé de l'enseignement. Ceci est tout particulièrement vrai en ce qui concerne l'enseignement supérieur, que l'on souhaite voir se doter de grands pôles universitaires compétitifs et attractifs aptes à s'imposer comme des concurrents de poids dans la compétition mondiale, et ce alors même qu'il est notoire que l'augmentation de la dépense privée en la matière aboutira à dresser des obstacles à l'accès des jeunes issus de milieux défavorisés. Les fins voulues et les moyens mis en œuvre sont apparemment inconciliables, à moins que le discours de l'économie de la connaissance se traduise concrètement par un fossé grandissant entre, d'une part un enseignement minimal destiné à assurer à la masse des jeunes issus des classes populaires un socle de compétences de base de nature à permettre leur employabilité dans les secteurs tertiaires, et un enseignement d'excellence dispensé au sein d'établissements de réputation internationale dont l'accès fort couteux sera réservé aux jeunes les plus favorisés[1150].

1355. Une autre contradiction doit être relevée d'un point de vue culturel : l'Union européenne a une vision simpliste de l'intégration sociale et du processus de socialisation, dominée par des schémas économiques étroitement utilitaristes, qui l'amène à ne les considérer que sous l'angle de l'exercice d'une profession, lequel ne constitue pas la seule condition d'une bonne intégration culturelle. Si l'éducation est conçue comme devant favoriser avant tout l'insertion professionnelle des jeunes, la transmission d'une culture commune risque d'en pâtir, et ce d'autant plus que la concurrence des établissements tend à favoriser une différenciation sociale voire ethnique de ceux-ci, contraire à l'objectif d'intégration sociale à la réalisation duquel l'Union européenne devrait pleinement contribuer.

[1150] R. DEHOUSSE (2004), "Du bon usage de la MOC", in *Renaud Dehousse (*dir*). L'Europe sans Bruxelles ? Une analyse de la méthode ouverte de coordination*, Paris, L'Harmattan, p. 17

1356. Après avoir ainsi étudié les évolutions de la politique publique d'éducation en France vers un modèle néolibéral, nous allons maintenant montrer que la Colombie a connu une évolution similaire.

B. L'évolution de la politique publique d'éducation de la Colombie vers le modèle néolibéral de l'OEA.

1357. Si nous avons pu observer en Colombie que le droit international des droits de l'homme a influencé la politique publique d'éducation, il n'en reste pas moins que, sur un terrain plus concret, les experts de l'ONU et de l'OEA font en la matière des recommandations qui sont obligatoires de par la Constitution nationale et qui incarnent une logique néolibérale exigeant que l'éducation soit vue comme une marchandise. C'est cette logique que nous allons maintenant approfondir.

a) La logique néolibérale des acteurs internationaux.

1358. La Colombie subit l'influence d'acteurs internationaux similaires à ceux de l'Union européenne, qui ont une approche néolibérale de la conception et de l'évaluation de la politique publique d'éducation, tels que l'ONU, l'OEA, la Banque mondiale et le FMI. Il faut à cet égard rappeler que la Constitution de 1991 reflète l'assimilation des concepts de justice sociale et de recherche du bien-être général qui se sont antérieurement développés en Europe après la Seconde Guerre mondiale. Dans cette perspective, le système d'éducation en Colombie est devenu depuis les années 1990, du point de vue normatif, le centre de toutes les politiques publiques qui s'efforcent d'atteindre les objectifs sociaux qui découlent de ces concepts. Cependant, ce système éducatif doit en pratique faire face à un certain nombre de contradictions issues de la prévalence progressive des objectifs divergents qui sont ceux de l'approche néolibérale de l'éducation, ceux-ci finissant effectivement par s'imposer dans les politiques nationales en conséquence des recommandations formulées par les experts des organismes internationaux qui dominent la scène mondiale.

1359. L'évolution de la politique publique colombienne en matière d'éducation a connu un tournant dès la fin des années 1960, lorsque l'on a constaté combien important a été le rôle de l'éducation dans le développement économique du pays. Le système éducatif a alors été adapté aux exigences du modèle économique néolibéral, qui exige de tout analyser en termes de rapports coût-bénéfice et de rendement : le gouvernement s'est alors cru tenu de bénéficier d'un retour sur son investissement dans l'éducation, retour vu comme l'arrivée sur le marché de professionnels et techniques qui soient les plus adaptés au système économique. C'est par l'intermédiaire des indicateurs de l'alphabétisation, du niveau d'éducation, de la continuité de la fréquentation scolaire, la comparaison du revenu par habitant et les résultats des tests standardisés, que la qualité de l'éducation a été évaluée à cet égard.

1360. Le gouvernement a développé une politique d'intégration massive des élèves dans le système éducatif, au moyen notamment de l'universalisation de l'enseignement primaire et

en se montrant favorable à ce que les enfants âgés de 0 à 5 ans puissent bénéficier d'une aide éducative, et ce en vue d'améliorer les résultats des tests standardisés qui mesurent la qualité de l'éducation. Les résultats requis au niveau international ont contraint le gouvernement colombien à réintroduire les techniques de planification dans le secteur de l'éducation, afin d'anticiper et d'organiser l'action d'une manière rationnelle et systématique, en vue d'accroître l'efficacité et d'améliorer la qualité des moyens financiers et des ressources humaines. Ces stratégies sont planifiées et consolidées, non seulement au niveau national, mais aussi et plus largement au niveau international, puisqu'elles sont dominées par les recommandations de la Banque mondiale et du FMI : c'est d'elles en effet que procède la doctrine de planification de l'éducation, basée sur des études de coûts-bénéfices sous-tendant toute réforme en la matière, parce que l'éducation est considérée dans ce modèle comme un investissement dans le capital humain.

b) L'insertion de la logique néolibérale dans la politique nationale.

1361. Dès 1958, l'UNESCO a commencé à aider systématiquement les États membres de l'ONU à développer la planification de l'éducation. Lors du Séminaire interaméricain sur la planification globale de l'éducation, cette même année, cette planification a été définie comme : *«un processus continu et systématique* » auxquels s'appliquent et au sein duquel se coordonnent les méthodes de recherche sociale, les principes et les techniques de l'éducation, de l'administration, de l'économie et des finances. Ce processus a reçu la participation et le soutien de l'opinion publique, quel que soit le secteur de l'éducation concerné (public ou privé), car il s'agissait ainsi d'assurer à la population une éducation adéquate et ce en vue d'objectifs clairement définis, suivant un processus comportant diverses étapes destinées à fournir à chacun le développement et la maîtrise de son potentiel et visant à contribuer efficacement au développement social, culturel et économique.

1362. Eduardo Garcia Teske[1151], nous explique que *« Cette année ont été également créés de petits bureaux de planification éducative au sein des structures des ministères de l'éducation. Leur personnel, qui avait intégré fondamentalement la formation des enseignants, avait dans de rares cas bénéficié une formation supplémentaire en matière de planification. Ces groupes ont été influencés par l'idée fondamentale de la force de la planification comme moyen de guider le changement social ».*

1363. L'auteur précise que la relation entre l'économie et l'éducation a été largement défendue par les secteurs universitaires et les secteurs privés concernés. Plusieurs auteurs (Smith, Mill, Marshall) ont reconnu l'importance de l'éducation pour la croissance économique des nations.

1364. Garcia Teske cite Solow (1957), Aukrust (1959), Schultz (1961), Bowman et Anderson (1963), Denisson (1966), pour mettre en exergue le fait qu'ils soulignent les avantages de l'éducation du point de vue de la croissance économique, ce qui signifie que la

[1151] E. TESKE GARCÍA, (2008) *Risque et décadence du développement en Amérique latine.* Revue Ibéro-américaine de l'Education n46, rédaction de l'OIE (OEI), l'Uruguay, p. 12

capacité de production individuelle (augmentée d'un certain nombre de facteurs, parmi lesquels l'éducation) est déterminée par un élément essentiel : le capital humain. De toute façon, De Puelles et Ossenbach (1991) ont montré qu'indépendamment de la controverse académique sur la relation entre éducation et développement, la vérité est que la pensée économique et politique, ainsi que les agences internationales elles-mêmes, ont contribué à créer une mystique au sujet de l'influence bénéfique de l'éducation sur le développement.

1365. Ainsi, l'auteur explique que la planification économique de l'éducation dans les années 1950 et 1960 a été déterminée par trois idées-forces:

- le besoin constant et croissant de la formation de ressources humaines qualifiées ;
- la capacité optimale des systèmes éducatifs à produire cette offre de travail ;
- la capacité systématique du développement économique à absorber cette offre de travail.

1366. C'est ainsi que la stratégie de planification de l'éducation s'est enracinée dans les États d'Amérique latine comme un puissant outil de réalisation rationnelle et efficace des résultats escomptés. Selon Lamarra et Aguerrondo (1991), un ensemble de facteurs a contribué à l'émergence, au développement et à l'enracinement de la planification de l'éducation en Amérique latine, parmi lesquels :

- l'augmentation de la demande d'éducation à tous les niveaux ;
- l'expansion et la complexité croissante de la structure académique et administrative des systèmes d'éducation ;
- le besoin d'adapter l'éducation au développement des plans économiques et à la généralisation de leur portée ;
- la volonté d'imiter le développement de la planification de l'éducation dans d'autres régions du monde, en particulier dans les pays plus développés ;
- la croyance en cette idée selon laquelle les pays périphériques doivent leurs retards de développement au manque d'organisation et de rationalisation de leur action publique, que vise précisément à combler la planification ;
- l'impact de l'idéologie "planificatrice", qui procède de la croyance des experts en planification dans l'idée que celle-ci constituerait le moyen optimal de guider et d'encadrer le changement social ;
- le rôle des agences d'aide financière et des activités internationales de coopération technique, dans le cadre desquelles il a été exigé que toutes les demandes de crédit soient justifiées et encadrées par la volonté de mettre en œuvre des plans intégraux de développement (Aguerrondo et Lamarra, 1991).

1367. La stratégie a consisté à imposer sur le continent un nouveau style pour l'analyse des problèmes de l'éducation, en créant une nouvelle méthode censée reposer sur l'objectivité pure de l'analyse de faits basés sur des indicateurs, afin de faire un diagnostic de la situation de manière à pouvoir planifier les étapes du développement.

1368. Un bref synopsis des stades de développement a permis à Garcia Teske d'identifier ainsi les modèles, les acteurs et les résultats :

- La première étape se déroule dans les années 1950 et 1960, époque où la région voit apparaître les plans de développement nationaux et l'utilisation des techniques de programmation à moyen terme, sous l'impulsion de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) et en particulier de la CEPAL (Commission économique pour l'Amérique latine), de l'IIPE (Institut international de planification de l'éducation), du PNUD (Programme des Nations Unies pour le Développement) et l'Alliance pour le Progrès. La planification était alors axée autour de l'objectif de croissance quantitative du système, et ne prenait pas véritablement en compte la dynamique de la société.

- Du milieu des années 1960 jusqu'au milieu des années 1970, commence une deuxième étape marquée par l'introduction dans les techniques de planification d'une « approche prospective » issue notamment de l'œuvre de Godet, ainsi que par plusieurs tentatives de procéder à des réformes radicales et massives. Bien que divers essais de « planification future » aient alors été effectués, l'approche quantitative caractéristique de la première étape est globalement restée dominante, y compris à travers les efforts alors effectués pour maîtriser le territoire au moyen de l'élaboration d'une carte scolaire, et le personnel au moyen du développement des projections des besoins en ressources humaines.

  La gestion liée à une vision normative de la planification a peu à peu laissé la place à l'introduction d'éléments issus de la vision prospective de celle-ci. La montée et le déclin des études prospectives (Sonntag, H., 1992) ne sont pas des processus aléatoires. Les changements permanents liés à la révolution scientifique et technologique provoquent des changements de la façon d'être et d'agir, non seulement des personnes, mais aussi des organisations sociales. La vision prospective a généré des réformes profondes et massives, car elle prétend fixer l'avenir dans un sens souhaitable et possible, et planifier en conséquence la marche à suivre vers cette cible (Godet, M., 1979, p. 25). La plupart des études ont alors commencé à intégrer des éléments qualitatifs, et de manière à permettre une prise de décision rapide, la politique de planification s'est alors opposée à toute rétrospective, d'où un certain décalage dans les pratiques de gestion.

- La troisième étape débute au milieu des années 1970, avec l'émergence des études comparatives et des programmes régionaux, tels que le PREDE (Programme régional de développement de l'éducation) lié à l'OEA, et le Projet majeur associé à l'UNESCO. À travers ces programmes, les responsables de l'éducation ont pu se rencontrer et comparer points de vue, modèles, stratégies, résultats, et ainsi entrevoir la possibilité d'identifier des solutions alternatives aux problèmes éducatifs. Du point de vue méthodologique, le critère de l'analyse coûts-avantages dans domine la prise de décision quant aux options et projets alternatifs. La crise des années 1980 ne fait qu'accentuer cette tendance. Cependant, cette crise conduit à introduire des éléments de programmation des unités de planification budgétaire, de manière à faire face à des budgets en diminution. Les efforts comparatifs et les ressources limitées permettent d'associer ce stade à une période de considérations

stratégiques, mais sans adopter en elle-même toutefois la méthodologie de la planification stratégique mise au point par Ackoff, Porte et Steiner, qui de ce point de vue a émergé tardivement.

- Avec la crise socio-économique qu'a connue l'Amérique latine dans les années 1980, s'ouvre une quatrième étape, marquée par une détérioration accentuée de l'éducation publique. Cette crise de l'État éducatif a accentué les tendances, déjà à l'œuvre, consistant à concevoir la planification de l'éducation en liaison avec les structures économiques. On envisage alors l'éducation d'un point de vue systémique et non plus en elle-même, compte tenu des contraintes générées par la limitation des ressources budgétaires, d'où le fait que cette étape voit des considérations liées à des décisions prises dans différents autres domaines jouer lors de la définition de la politique publique d'éducation. L'aggravation de la crise financière introduit ainsi un intérêt dans la « gouvernance ». Théoriquement parlant, à la méthodologie de la planification stratégique vient s'intégrer un thème sur lequel insiste alors Matus, à savoir celui de la viabilité des politiques. Dans le domaine opérationnel, un triple ajustement s'opère : la rareté des ressources aboutit, d'une part à faire de la gestion un exercice technique de budgétisation, et d'autre part à la préoccupation des dirigeants politiques d'introduire la participation consultative des citoyens dans les techniques de gestion du système éducatif. Le troisième déplacement réside dans la fragmentation des actions de planification et de gestion relatives aux diverses parties du système, brisant ainsi le processus d'intégration et multipliant les planificateurs et par conséquent les lieux et les institutions décisionnels. Dans la zone des pays développés se prépare un nouveau modèle de planification (rolling planning), dit de planification dynamique et conçu comme une stratégie destinée à générer une forme d'auto-correction constante opérée par les forces du changement à l'intérieur du système (Fernández et Lamarra Aguerrondo, je ., 1969, p. 80).

- Le début des années 1990 voit la situation évoluer vers ce qui constitue peut-être une cinquième étape, et caractérisée par un souci de « qualité » inspiré par des œuvres telles que celles de Deming, Crosby, Senge et autres. Le souci de la qualité et du résultat prennent alors toute leur place au sein du processus éducatif. C'est un processus qui tend à reconnaître le droit des différents utilisateurs du système éducatif à bénéficier de services de qualité en fonction de leurs besoins.

1369. La Colombie, même si elle était un peu en retard dans la mise en œuvre des instruments qui lui ont été « suggérés » dans la première étape évoquée ci-dessus, a globalement connu les mêmes étapes que celles synthétisées par le professeur Garcia Teske. Actuellement, le système éducatif, à cause d'une insuffisance des ressources budgétaires nationales, ne permet pas à concrétiser les attentes de la majorité de la population concernant le système éducatif.

1370. En outre, il importe de noter que les étapes décrites ci-dessus ont été remplies sans qu'aient été coordonnées la production et les structures sociales, d'où une suroffre d'emplois intellectuels et professionnels qui s'est concrétisée par un gonflement bureaucratique de l'administration publique et un manque de techniciens susceptibles

d'exécuter des tâches directement productives. Il en a résulté une crise de l'éducation à la fin des années 1990, d'où les recommandations faites par l'école néolibérale de Chicago.

1371. À la fin des années 1990, les représentants de l'École de Francfort[1152] et ceux de l'École de Chicago pensent que l'éducation formelle dispensée par l'école s'est fondue dans le système néolibéral, au sein duquel elle est perçue comme une marchandise, un sous-système qui fait partie de la société. Ils estiment que ces incohérences sont dues au fait que l'école a été colonisée par le sous-système économique, et à la prévalence consécutive des valeurs instrumentales propres au sous-système économique sur les valeurs humaines. Ils considèrent par conséquent que l'école doit voir son rôle redéfini en un sens conforme à sa position réelle et spécifique au sein de la société.

c) L'impact de l'insertion de la logique néolibérale en Colombie.

1372. Au sujet de l'impact du modèle néolibéral qui a prévalu dans la région après des décennies de grands débats sur la croissance et le développement intégral des peuples, ainsi que de l'élan et de l'examen critique des politiques de coopération internationale, il faut signaler que les préoccupations politiques étaient alors bien plus tournées vers le remboursement de la dette que vers la pleine réalisation du droit à l'éducation.

1373. La vérité est que la crise de la dette extérieure qu'a connue la région dans les années 1980, par suite du climat exceptionnel de permissivité financière internationale qui a prévalu dans les années 1970, lorsque les banques privées étaient en compétition pour vendre leurs surplus, s'est trouvée aggravée par la mise en œuvre des stratégies de développement fondées sur la dette extérieure des pays d'Amérique latine.

1374. Sandra Ríos Muñoz[1153] explique que le coût élevé du crédit après 1980, et le raccourcissement des échéances de remboursement, ont rendu la charge de la dette particulièrement onéreuse, de sorte que les solutions financières sont devenues très coûteuses et incertaines. La capacité limitée de la région à se dissocier de la dépendance extérieure explique pourquoi elle a si fortement ressenti l'impact de la crise internationale où les facteurs économiques sont récessifs. Parmi les facteurs internes qui ont contribué à démultiplier les effets de la crise, figurent certes les erreurs des politiques économiques des pays d'Amérique latine de l'époque relatives notamment à l'éducation, mais le fait que tous les pays ont été touchés montre que la cause principale réside dans l'orientation donnée par le système financier international aux politiques internes de chaque pays.

1375. La récession internationale, à partir de 1980, a ralenti la croissance des exportations et a donc déprimé le secteur commercial américain. Les politiques monétaires restrictives

---

[1152] La théorie critique de l'École de Francfort développe la théorie de Juger Habermas. Cette théorie est expliquée de façon plus approfondie dans la deuxième partie de cette thèse. Elle a des implications importantes pour l'Amérique latine et accompagne la position critique du continent avec Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Miguel Soler, Tomás Vasconi, José Libaneo, entre autres.

[1153] S. RIOS MUÑOZ*, Le système d'économie néolibérale au Chili: un modèle de développement?* En Observatoire d'économie en Amérique latine n ° 32, page 20.

des pays industrialisés ont conduit à une forte hausse des taux d'intérêt des marchés financiers internationaux, d'où l'augmentation de la charge de la dette extérieure pour les pays de la région. Les conséquences de cette crise, particulièrement aigües dans le cas des pays de l'Amérique latine et d'Afrique, ont provoqué une véritable rupture des économies de nombreux pays lourdement endettés.

1376. Ces conséquences ne se sont pas cantonnées à des aspects purement financiers, mais ont influé directement sur les politiques de développement et les conceptions théoriques relatives à la matière. L'évènement crucial en ce sens a été la renégociation de la dette, dirigée par le Fonds monétaire international. Le processus était basé sur l'octroi de nouveaux prêts pour aider ces pays à faire face à leurs obligations, en échange de politiques fortes destinées à opérer des réformes économiques majeures. Normalement, un Programme d'Ajustement Structurel (PAS) a été la condition imposée par le FMI et la Banque mondiale à un pays pour lui apporter un soutien financier destiné à résoudre le grave problème des paiements.

1377. Mme Rios a bien montré que les PAS constituent la réponse de ces institutions à la crise de la dette du Tiers Monde, et sont alors devenus le centre des politiques néolibérales. Ses promoteurs, en essayant de comprendre leur acceptation universelle, des années plus tard, ont désigné cette doctrine en évoquant le Consensus de Washington. Visant à promouvoir la restructuration économique et notamment la réduction des déficits budgétaires et commerciaux, ces politiques impliquaient de mettre en œuvre une série de mesures visant plus particulièrement à réduire les dépenses publiques (les dépenses sociales, notamment), à faire baisser les salaires réels, à privatiser les entreprises publiques et, plus généralement, à libéraliser l'économie.

1378. Le principal impact de ces politiques a été la forte baisse des dépenses publiques (des dépenses sociales en particulier) et le démantèlement progressif de l'État, avec des incidences sur la capacité de ce dernier d'influencer le processus de développement. Ainsi, les conséquences des ajustements préconisés par le FMI et la Banque mondiale ont été supportées par les groupes sociaux plus faibles, qui ont non seulement vu leurs revenus réels diminuer de façon drastique, mais ont également souffert d'une détérioration plus importante des services publics. Dans les années 1980, de nombreux pays ont vu le revenu par habitant chuter à des niveaux atteints dix à quinze ans auparavant. Cet ensemble de circonstances ont conduit à diffuser l'expression *« décennie perdue pour le développement»* pour décrire ce qui s'est passé en Amérique latine durant cette période.

1379. Les années 1970 et 1980 montrent de nouveaux changements dans la théorie de la planification, laquelle a cessé d'être la panacée que l'on pensait être autour de 1950, tout en demeurant un outil efficace pour organiser et gérer plus rationnellement des ressources globalement rares pour satisfaire une population croissante, et donc répondre à une augmentation de la demande relative aux services économiques et sociaux comme la santé, l'éducation et de la sécurité sociale. À ce stade, les nouvelles tendances et approches de la planification ont tendu à permettre des résultats simplement optimaux, dans la mesure où la conscience de leurs limites a conduit à rechercher des avancées technologiques susceptibles de compenser celles-ci, en y incorporant des démarches qualitatives et participatives (il s'est notamment agi d'impliquer tous les acteurs dans les activités de planification et de

développement, en cherchant à surmonter la dichotomie entre les planificateurs et les gestionnaires).

1380. Cependant, malgré ces efforts, la préoccupation pour le développement qui avait occupé une grande partie de l'espace intellectuel et politique dans les décennies précédentes, a laissé beaucoup de place aux préoccupations relatives à la libéralisation des marchés, générant ainsi un changement majeur des conceptions au regard desquelles avaient été originellement pensées la question du développement et l'idée de la coopération internationale. La société internationale des années 1980 a trouvé son chemin hors de la longue crise économique dans l'émergence du néolibéralisme, qui a suscité plusieurs problèmes :

- l'augmentation de l'insécurité d'emploi ;
- une très grande dette sociale interne ;
- une augmentation des inégalités entre l'Amérique latine et les pays développés ;
- la baisse des salaires réels ;
- l'urbanisation accrue et le chômage ;
- la détérioration des conditions qualitatives de vie ;
- un taux d'investissement négatif ;
- la réduction des investissements dans les politiques sociales.

1381. En ce qui concerne le système éducatif, Madame Rios a bien montré que, du point de vue de la rationalité néolibérale, ce système est analysé selon trois idées fondamentales : l'efficacité, l'efficience et la qualité, inhérentes au modèle néolibéral de l'entreprise privée.

1382. Ainsi, le système d'éducation est relié mécaniquement à l'appareil productif, et il se subordonne aux intérêts de ce dernier. L'éducation est considérée comme la production de capital humain et comme un investissement personnel et collectif, qui doit donc être rentable en termes économiques, d'où les principes qui régissent les programmes d'éducation pour l'Amérique latine dans les organisations internationales comme la Banque mondiale et la Banque interaméricaine de développement. Ce raisonnement ne signifie pas mieux investir ou investir davantage dans l'éducation, mais qu'il faut développer celle-ci de manière à satisfaire les demandes du marché, et la considérer comme une entreprise qui doit démontrer son efficacité, son efficience et sa qualité.

1383. La seule certitude est que pendant les années 1990 le modèle jusqu'alors dominant a commencé à être sérieusement remise en question. Cette critique a été renforcée par les changements et les vents nouveaux qui soufflent sur la scène mondiale en ce qui concerne le rôle de l'Etat dans la croissance économique et les politiques sociales. Les systèmes éducatifs ont continué à croître d'un point de vue quantitatif, mais des différences ont vu le jour s'agissant des possibilités d'une instruction équitable et de qualité. Dans ce contexte, le début des années 1990 est marqué par la quête d'un rapprochement entre le développement économique et les politiques sociales. La croissance économique équitable, comme paradigme du développement futur des pays de la région, exige de surmonter les inégalités.

1384. Les efforts de modernisation et d'élévation des standards de qualité de l'éducation pourraient conduire à une plus grande segmentation et discrimination, si le problème des inégalités existantes et de leur tendance à se consolider n'est pas mis sur la table. Ceci implique plus particulièrement une analyse comparative des systèmes d'administration, une certaine contractualisation des missions et moyens des établissements d'enseignement, ainsi que l'évaluation des politiques respectivement mises en œuvre au sein de ces derniers. De nouvelles alternatives à la relation traditionnelle entre l'éducation et la société seront ainsi mises en place, qui permettront aux institutions éducatives d'être plus en phase avec leur environnement. À travers le besoin d'aligner les deux domaines (l'éducation et la société), le paradigme de la responsabilité commence à s'installer.

1385. La crise de l'État providence et de l'État éducatif fait que de nouvelles questions émergent au sujet de l'enseignement public: la qualité de l'apprentissage et de la gestion des divers éléments du système éducatif (les établissements d'enseignement en particulier), ainsi que les mesures des performances dans les processus et les résultats de l'éducation. Les anciennes hypothèses sont modifiées graduellement et de nouveaux domaines d'analyse et de discussion apparaissent sur des sujets tels que la vision organisationnelle, la gestion et le contrôle de la qualité. La planification et la gestion font partie du même processus. La dissociation est nuisible car elle crée le mythe qu'on gère des ressources et non des politiques. Certaines de ces caractéristiques sont encore présentes dans les temps modernes, et représentent les défis majeurs auxquels sont confrontés les établissements d'enseignement.

d) Le recommandations de la Banque Mondiale.

1386. La Banque mondiale a fait des recommandations à la Colombie dans son rapport publié en février 2010. Elle affirme que la capacité des pays de la région à s'insérer dans l'économie internationale dépend largement de la modernisation des systèmes d'éducation[1154].

1387. Comme nous l'avons déjà expliqué, les divers gouvernements ont mis en œuvre une politique publique de l'éducation néolibérale, qui favorise une approche « coût-bénéfice » des investissements réalisés en la matière, et plus particulièrement pour en étendre la couverture. Ce modèle exige une gestion et une administration de l'éducation efficaces et efficientes. Ce modèle a été "suggéré" par la Banque mondiale et le Fonds monétaire international afin d'ajuster les résultats des processus éducatifs sur ce qu'exige le modèle capitaliste pour la région : des travailleurs bon marché et de qualité.

1388. Ces dernières années, la Banque mondiale a produit des recommandations relatives à la réforme de l'éducation, qui exigent la participation du public à l'élaboration des politiques et visent à contraindre les gouvernements à répondre aux besoins des groupes vulnérables, le respect de ces deux exigences conditionnant la légitimité dont doit bénéficier l'État dans son nouveau rôle et dans cette nouvelle ère du néolibéralisme.

[1154] Cette déclaration a déjà été fait en 2003, dans le cadre du Projet majeur pour l'Amérique latine et les Caraïbes ; période 1993-1996.UNESCO-OREALC, 1992 205.

1389. Par conséquent, il n'est pas surprenant que les groupes de conseillers de la Banque mondiale commencent à soutenir les nouveaux discours éducatifs axés sur la prise en considération des systèmes de gouvernance politiques, économiques et sociaux, et donc sur la nécessité de revoir les modes de définition des stratégies.

1390. Ainsi, en 2007, la Banque mondiale a lancé avec le ministère de l'Éducation nationale la mise en œuvre du programme AAA. Il s'agit d'un programme pluriannuel d'activités analytiques et consultatives pour soutenir le gouvernement colombien dans l'amélioration de ses politiques et programmes d'éducation. Le programme appuie les efforts du gouvernement visant à obtenir l'appui de la communauté éducative dans l'élaboration des politiques publiques en matière d'éducation, et vise à identifier les déterminants de l'enseignement scolaire afin d'améliorer la qualité de l'éducation sur la base de programmes et d'une concertation liés aux politiques publiques conçues auparavant.

1391. Le programme AAA a connu la première phase de sa réalisation : l'appui du ministère de l'éducation pour la diffusion des résultats du plan décennal pour l'éducation et l'analyse des déterminants pour l'apprentissage en Colombie, en utilisant les résultats des évaluations PISA 2006. À la suite de cette première phase, un rapport a été effectué, dont les recommandations ont été analysées par ailleurs.

1392. La deuxième phase du projet vise à diffuser les résultats de l'étude de ces facteurs et de fournir une assistance technique à l'Institut colombien de promotion de l'éducation supérieure (ICFES), en vue d'améliorer sa capacité d'analyse et de consolider les bases de données indispensables aux évaluations nationales du système éducatif.

1393. D'un point de vue prospectif, divers scénarios sont possibles : le scénario optimiste, le scénario pessimiste et le scénario neutre. Le scénario neutre permettrait de conclure au fait que les directives internationales de la Banque mondiale auraient finalement réussi à déterminer une réforme de l'enseignement durant le mandat présidentiel. Cette nouvelle approche de la Banque mondiale aurait alors exercé une influence en ce qu'elle souligne la nécessité de mettre en œuvre les investissements nécessaires dans l'éducation. Même si l'objectif que poursuit la Banque mondiale est de générer un « pool » de travailleurs professionnels et techniques, aptes à produire des biens et services au sein des entreprises, qui paient des impôts et permettent d'augmenter les niveaux de la consommation et de la croissance économique, le simple fait qu'elle reconnaisse l'existence d'un besoin de consacrer davantage de ressources à l'éducation joue en faveur d'une absence de réductions supplémentaires de celles allouées au Système général des transferts aux collectivités locales pendant cette décennie. Cela contribue à garantir la possibilité de renforcer la décentralisation et donc la gouvernance locale en matière d'éducation.

1394. Bien qu'elle suggère fortement de retenir un modèle comportant trois éléments : a) la croissance de l'économie en termes de capital physique et humain, b) l'accumulation du capital physique et c) la formation de capital humain ; le simple fait que les acteurs sociaux s'organisent et soient autorisés à faire valoir leurs intérêts en matière d'éducation, en appelant l'État à accomplir un nouveau rôle en ce qui concerne les groupes défavorisés, contribuera à rendre le modèle éducatif plus intégrateur et donc plus équitable. Les progrès

pourront donc se poursuivre en la matière, au gré de l'implication des divers secteurs sociaux concernés : si les différents acteurs sociaux parviennent à s'unir, en ce qui concerne tant la conception que la mise en œuvre de la politique de l'éducation, la nation connaîtra sûrement des évolutions. Par exemple, si les acteurs sociaux s'organisent pour exiger que l'enseignement soit conçu dans une perspective de droits de l'homme, des résultats bénéfiques en résulteront en termes de couverture, de qualité et d'équité de l'éducation, pour le plus grand bien de la Nation.

1395. Bien que le plan de développement du gouvernement soit entrepris sur une base sectorielle, qu'il réussisse à faire prévaloir ses propres centres d'intérêt dans la définition des moyens disponibles et puisse permettre des avancées concernant les trois aspects du capital physique et humain dans le cadre néolibéral explicité ci-dessus, nous croyons que l'engagement réel des citoyens permettra à ceux-ci d'obtenir une politique de l'éducation conçue dans la perspective des droits de l'homme. Nous croyons aussi qu'avec la participation des citoyens, il est possible de réussir à mettre en œuvre une véritable réforme éducative, en permettant la diminution des inégalités et de la pauvreté dans le pays, mais il faut bien reconnaître à ce sujet que cette participation reste très faible en Colombie.

C. Les similitudes et les différences entre les deux pays.

1396. En France et en Colombie, la politique publique d'éducation comporte des paramètres déterminés largement par le capitalisme. Dans aucun des deux pays, le processus de néo-libéralisation n'a pu être arrêté, même en France : il s'est toujours trouvé un successeur au pouvoir pour persévérer dans la logique de l'approche néolibérale. Les appels qui ont été lancés au nom de la lutte pour l'égalité et contre la marchandisation de l'éducation ont mobilisé des milliers de personnes à travers la France, mais ils ne constituent pas un véritable obstacle aux réformes que les élites gouvernementales ont réussi à mettre en œuvre à l'échelle européenne, en diffusant des catégories de pensée standardisées, un langage structurant commun et des propositions pratiques qui sont devenus les schèmes dominants de toute approche des problèmes éducatifs[1155].

1397. À l'instar de ce qui s'est passé en France, ni la Confédération européenne des syndicats, ni le Comité syndical européen de l'éducation n'ont pas réussi à développer avec un réel succès un discours contre le néolibéralisme. Cependant une opposition a vu le jour face au tour pris par l'européanisation de la politique éducative, à l'origine du slogan « Un autre monde est possible », qui tend à s'allier avec les jeunes en voie de précarisation, l'enseignement supérieur et les travailleurs du secteur public pour contester les politiques néolibérales menées par les dirigeants. Toutefois, les mouvements contemporains contre le néolibéralisme demeurent relativement faibles, et ne semblent guère en mesure d'inverser le cours de l'européisation de l'éducation en France.

[1155] A. NOVOA, "The restructuring of the European educational space: changing relationships among states, citizens and educational communities", in Janet Fink, Gail Lewis et John Clarke, *Rethinking European Welfare "Repenser l'Etat social en Europe",* Sage, Londres, 2001, p. 251.

1398. Pour sa part, la politique publique d'éducation en Colombie est d'inspiration nettement néolibérale depuis les années 1990, surtout dans la mesure où le gouvernement cherche à empêcher le renouvellement des élites et des structures économiques, notamment en empêchant les groupes d'opposition existants d'atteindre une puissance suffisante pour permettre de contrecarrer leurs objectifs, leurs valeurs et leurs idéaux. Le modèle néolibéral de l'éducation représente seulement en général les intérêts des élites, et permet sans aucune difficulté de perpétuer le contrôle de l'État dans l'éducation, en particulier en ce qui concerne le développement des compétences et comportements attendus des enfants, de sorte que ceux-ci, une fois parvenus à l'âge adulte, s'adaptent facilement au type d'économie en question en assurant notamment le règne du libre-échange au sein la population active. Mais ce modèle a fait subir de graves dommages à la qualité de l'éducation.

1399. Le gouvernement colombien sait bien que l'éducation constitue le meilleur outil de reproduction du pouvoir et de l'idéologie. Les politiques publiques en matière d'éducation, dans les États américains, subissent l'influence croissante des organismes internationaux et ont toujours tendance à maintenir les structures économiques existantes et, si elles sont impuissantes à enrayer tous changements, ceux-ci seront perçus comme générateurs de contradictions. Si une amélioration de l'éducation tend à exacerber les conflits sociaux et à engendrer des exigences démocratiques de mobilité sociale en favorisant les revendications d'égalité économique, elle offre également des solutions à des demandes très inégales des élites qui régissent le système économique capitaliste et qui tendent à reproduire le modèle existant.

1400. Par conséquent, il n'est pas surprenant que les politiques publiques en matière d'éducation en Colombie aient à certaines époques favorisées la mobilité sociale, et aient à d'autres époques entraîné une aggravation des inégalités sociales. En outre, il ne faut pas être surpris de constater que les acteurs internationaux tels que la Banque mondiale, le Fonds monétaire international, l'Organisation des États américains, l'ONU, entre autres, s'attachent actuellement à valoriser l'élaboration de politiques publiques d'éducation harmonisées dans la région d'Amérique Latine, en dépit des grandes divergences qui marquent les différents États concernés.

1401. C'est ainsi que, lors même que la Banque mondiale et le FMI représentent les intérêts du système financier international, alors que l'ONU représente les intérêts sociaux des pays occidentaux, les deux groupes d'institutions cherchent en tout état de cause aujourd'hui à équilibrer les tensions existant entre une économie purement cumulative et une économie de redistribution marquée par la légitimité et le rôle de l'État pour définir et mettre en œuvre une politique publique.

1402. Pour sa part, un gouvernement comme celui de la Colombie sera toujours en mouvement entre ces deux pôles ou extrêmes : à certains moments, il sera identifié comme un défenseur de l'économie cumulative ; à d'autres, il sera vu comme un défenseur de l'économie de redistribution. Tout dépendra des dirigeants qui arrivent au pouvoir, selon les secteurs qu'ils représentent majoritairement, et l'aire territoriale sur laquelle ils pourront exercer leurs compétences en matière d'éducation.

1403. Le gouvernement du président Alvaro Uribe Vélez, au cours de la période 2002-2006 et celle de 2006-2010, permet d'illustrer cette idée. Celui-ci a mis en œuvre une politique publique d'éducation d'inspiration ouvertement néolibérale, qui a été poursuivie par le Président actuel, Juan Manuel Santos, pour la période 2010-2014. Cette politique cherche à créer de la main d'œuvre qualifiée et bon marché, dans le but d'attirer les investissements étrangers et de parvenir à une croissance économique durable.

1404. Durant la même période mais à l'échelon local, les municipalités de gauche qui ont tenu la capitale de la République entre 2004-2008 et 2008-2012, grâce à l'autonomie budgétaire et financière qui est celle des municipalités, ont été en mesure de s'écarter des directives d'inspiration néolibérale du gouvernement national en matière d'éducation. Des investissements supplémentaires ont été effectués dans le secteur afin d'axer la structure du système éducatif autour des principes de l'éducation intégrale : le système mise en œuvre cherche effectivement à développer les aptitudes intellectuelles des enfants et à améliorer leurs capacités à prendre effectivement part à l'exercice de la citoyenneté. Bien que les investissements concernés soient relativement récents, les résultats de cette politique se font déjà sentir du point de vue de la culture politique des habitants de la capitale de la République : ceux-ci exigent effectivement de plus en plus de leurs dirigeants politiques qu'ils définissent au préalable puis mettent en œuvre un programme de « gouvernance » clair et substantiel.

1405. En plus, ils sont aujourd'hui à même de réfléchir sur les candidatures avant d'exercer leur droit de vote, ce qui a abouti à un plus grand engagement des municipalités à chercher à satisfaire sur le plan local les revendications sociales et économiques de larges pans de la population de la capitale. Ces réformes ont également permis une amélioration des taux de participation électorale, après avoir eu dans les premiers mois de l'administration municipale concernée un impact sur la conception de l'agenda public relatif à l'éducation.

1406. D'autre part, également en raison de l'important volume des fonds gérés par la municipalité de la capitale de la République, son administration a été en mesure de recruter des gestionnaires publics compétents, ce qui lui a permis d'obtenir à court terme les résultats attendus en ce qui concerne les comportements de la population.

1407. De toute façon, force est de reconnaître que la politique publique nationale d'éducation est en Colombie le résultat de la mise en œuvre d'une stratégie néolibérale, dont les principaux hérauts ont trouvé dans la politique sociale la meilleure manière de détendre le modèle et d'atteindre plus facilement les hauts niveaux de confiance que requiert le nouveau rôle de la gouvernance. Dans cette nouvelle étape du capitalisme, les économistes espèrent que certains dirigeants se montrent plus humains dans la manière de concevoir et d'exercer leur rôle, en se souciant notamment des groupes les plus vulnérables, et en appelant à la participation et au contrôle citoyen. Cela facilitera aussi le contrôle des organismes du secteur financier international, car l'exigence de respecter les objectifs sociaux et d'améliorer les résultats des évaluations administratives et financières découle de normes universelles. Malheureusement, ce modèle rend difficilement concevable que de réels progrès soient effectués concernant la qualité du système éducatif.

1408. Dans cette approche néolibérale, certains experts dans la conception et la mise en œuvre des politiques publiques envisagent une consultation de la société civile à ce sujet, en croyant que cela améliorera la légitimité et la transparence des gouvernements nationaux et locaux. Pour eux, cela permettra des progrès plus rapides dans la consolidation du nouveau modèle économique "post-néolibéral", dont l'orientation est plus humaniste, en assignant à certains secteurs de la société civile, et tout spécialement aux entreprises, l'obligation d'accomplir des tâches de responsabilité sociale moyennant des réductions d'impôts. Le gouvernement pourra ainsi réduire son investissement social, et corrélativement le montant des impôts dus par les entreprises agissant de concert avec lui. De cette façon, le rôle du gouvernement sera ainsi ajusté à des modèles sociaux plus flexibles qu'autrefois, et sa légitimité lui permettra de perpétuer le modèle hérité des nouvelles élites au pouvoir. Le système se légitimera en boucle, en laissant au gouvernement le soin de s'occuper des personnes ou groupes plus vulnérables, par le biais de politiques publiques intégratrices.

1409. La contradiction apparente dans les actions des élites au pouvoir, qui un temps se montrent favorable à la participation et un autre souhaitent minimiser les autres, s'explique dans la mesure où les rôles de l'État et du gouvernement ont évolué rapidement ces dernières décennies. Les dirigeants doivent de plus en plus répondre à la pression internationale, qui exige de respecter les droits de l'homme. C'est ainsi que les élites se sont montrées ouvertes à un changement de culture, de manière à permettre l'intégration des droits de l'homme dans les manières de concevoir l'éducation. Les gestionnaires nationaux et internationaux, plus particulièrement, ont tiré des nouvelles expériences de gestion publique cette leçon que la meilleure façon d'exercer la gouvernance et de générer des niveaux élevés de confiance dans le gouvernement est de défendre les intérêts des groupes vulnérables de la société, en promouvant l'amélioration de leurs conditions de vie. C'est ce qu'on appelle le «néo-populisme» en Amérique latine.

1410. Pour cette raison, les candidats au pouvoir ainsi que les dirigeants français et colombiens ont intégré ces demandes sociales à l'idéologie de leurs mouvements politiques, en se tournant vers les mouvements sociaux les plus influents dans la région, ce qui leur a permis notamment d'influencer la conception des politiques sociales publiques aux niveaux locaux et de prendre en compte les demandes des personnes les plus défavorisées dans les programmes et projets gouvernementaux.

1411. Mais il est important de dire que ces actions ne sont pas très différentes de celles que les gouvernements voisins de ces deux pays ont mises en œuvre, et l'on constate paradoxalement que ces actions convergent lorsque l'on considère les résultats des évaluations de la qualité de l'éducation faites dans ces pays.

1412. Nous allons maintenant faire l'analyse des niveaux de mise en œuvre de la politique publique d'éducation, en retenant une approche néolibérale, pour les deux pays comparés, ainsi que les résultats obtenus jusqu'à présent. Nous vérifierons l'adéquation des diverses réalisations (constitutionnelles, législatives, par voie de plans, *etc*) par rapport à ce que prévoient les référentiels internationaux, afin d'observer l'écart existant entre la mise en œuvre des réformes de l'éducation d'inspiration néolibérale et ce qu'exige la conception initiale d'une politique d'éducation intégrale.

CHAPITRE 2
Une évaluation du choix des États en matière d'éducation

1413. La conception, la mise en œuvre et l'évaluation de la politique publique d'éducation sera toujours conditionnée par l'état de développement social, politique, culturel et économique de chaque pays[1156]. La politique publique de l'éducation est devenue un outil qui peut faciliter l'intégration nationale et la mobilité sociale, en vue de satisfaire aux objectifs de justice et d'équité sociale[1157]. Mais elle peut aussi contribuer à perpétuer l'injustice et l'inégalité[1158], surtout quand le gouvernement s'inspire des approches néolibérales en vue de concrétiser les divers éléments du droit à l'éducation.

1414. Ce chapitre est destiné à illustrer les progrès et les défis du système d'éducation en France et en Colombie, et ce à l'aide des indicateurs proposés par les experts internationaux dans le cadre d'une approche néolibérale de l'économie. La première section sera consacrée à mettre en évidence les progrès de l'éducation formelle en France, notamment du point de vue de l'école numérique, de la mise en œuvre du socle commun, de l'autonomie et de l'efficacité des établissements d'enseignement.

1415. En outre, nous étudierons les obstacles structurels et les problèmes de gestion que rencontre la mise en œuvre du modèle néolibéral, liés à la façon d'évaluer les enseignants, à l'adaptation des programmes, à la redéfinition du modèle de l'éducation prioritaire, ainsi qu'à l'autonomie et à l'efficacité des établissements scolaires.

1416. Enfin, nous étudierons les défis liés à l'éducation pour le développement durable, à la révolution numérique dans l'éducation et à l'apprentissage d'autres langues, en tenant compte du fait que ces trois éléments ont déjà été inclus dans certains programmes du gouvernement et dans quelques politiques du secteur public, et donc mis en œuvre dans le système éducatif (Section 1).

1417. Dans la deuxième section, nous analyserons la politique publique d'éducation en Colombie, en illustrant les progrès et les obstacles de la mise en œuvre d'un' politique publique d'inspiration néolibérale, ainsi que les défis qui se posent au système. Enfin, nous

---

[1156] Cfr. A. VAN HAECHT (1998), Les Politiques éducatives figure exemplaire des politiques publiques? *Éducation et Sociétés. Revue Internationale de sociologie de l'éducation.* No 8 p. 25-34 ; C. LAVAL, (2003), *L'école n'est pas une marchandise, le néolibéralisme á l'assaut de l'enseignement public,* Paris : La Découverte, p. 15 ;

[1157] Cfr. P. Merle (2009), *La démocratisation de l'enseignement,* Paris, La Découverte ; R. BOUDON (1973), *L'inégalités des chances,* Paris, Colin, p. 37 ; A. M. LE POURHIET, (2000), Egalité et liberté locale dans la Constitution, Rapport introductif, in Droit constitutionnel local, p. 32

[1158] Cfr. B. TOULEMONDE, (2010) *Le système éducatif en France,* Paris : La Documentation française, p. 12 ; D. GOUX, E. MOURIN, (1997), Destinées sociales: Le rôle de l'école et du milieu d'origine, *Économie et Statistiques,* 1997-6 No 306, p. 22.

soulignerons les bonnes pratiques et les leçons qui se dégagent de l'étude des deux pays. (Section 2).

Section 1
Une évaluation de la politique publique d'éducation en France

1418. Décider de faire une évaluation de la politique publique d'éducation en France, au regard des référentiels supranationaux et universels qui répondent à une approche néolibérale de l'éducation, impose de prendre en considération les indicateurs qui ont été suggérés par les experts internationaux, en particulier s'agissant des sujets tels que l'école numérique, l'autonomie et l'efficacité des établissements d'enseignements, le socle commun, l'apprentissage d'autres langues.

A. Les progrès et défis du système éducatif français au regard des référentiels et indicateurs proposés dans le cadre de l'approche néolibérale de l'Union européenne.

1419. L'éducation à de nombreuses fonctions dans les sociétés modernes : sociale, économique, politique. L'éducation, en particulier en France[1159], a notamment pour vocation de former à la citoyenneté, est devenue un facteur de développement social, de croissance économique et de développement intégral des citoyens[1160].

1420. L'histoire de France[1161] montre comment l'éducation a permis à une majorité de personnes défavorisées d'accéder à la classe moyenne[1162]. Pour certains spécialistes, il est très douteux que les orientations actuelles de l'éducation, dans le sens d'une formation professionnelle précoce à dispenser aux jeunes afin qu'ils puissent travailler, soient compatibles avec l'objectif général qui est celui de l'enseignement obligatoire pour tous les jeunes et qui vise à permettre leur développement dans la société en tant que citoyens[1163]. Pour d'autres[1164], cette décision politique peut faciliter l'intégration sociale et la vie professionnelle, qui comptent parmi les principaux objectifs de l'éducation[1165].

[1159] V. TROGER (2005), *Histoire du système éducatif,* Paris, PUF, coll « Que sais.je ?, p. 34

[1160] Cfr. P. ALBERTINI, (1992), *L'école en France, XIX XXéme siècle.* Paris : Hachette, p. 45 ; V. TROGER (2006), *Une histoire de l'éducation,* Paris : Presse Universitaires de France, Coll. Les dossiers de l'éducation, p. 23 ; C. LELIEVRE, (1991), *Histoire des institutions scolaires,* Paris, Nathan, p.14 ; Y. GAULUPEAU, (2004), *La France á l'école,* Paris, 1992, rééd, 2004 : Gallimard, p 23

[1161] C. LAVAL et L. WEBER (coord.), (2002), *Le nouvel ordre éducatif mondial,* Paris, Syllepse/Nouveaux Regards,p. 43

[1162] Cfr. F. LEBRUN, J. QUÉNIART, M. VENARD,(2003), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation.* Tom II 1480-1789, Paris : Perrin, p. 22 ; A. PROST, A. COLIN (1983), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967.* Paris : Perrin, p. 54 ; F. MAYEUR, (2004) *Histoire de l'enseignement et de l'éducation.* Tom III1789-1930, Paris : Perrin, p. 32

[1163] Cfr. C. LELIEVRE, F. LELIEVRE, (1991), *Les Politiques scolaires mises en examen.* Paris : Nathan, p. 23 ; A. ROBERT, (1998), *Système éducatif et réformes. De 1944 á nos jours.* Paris, Nathan, p.62 ; A. PROST, (1997), *Éducation, sociétés et politiques.* Paris, Seuil, p65

[1164] DOSSIERS D'EXPERTS, LA LETTRE DE CADRE TERRITORIAL, *L'évaluation des politiques publiques locales* p. 14 .

1421. Dans la dernière décennie, la politique publique d'éducation en France a été remise en question[1166], notamment par la volonté de transmettre seulement un corps rationalisé de connaissances, en laissant de côté une grande partie de l'arrière-plan culturel commun qui inclut les coutumes, le sens commun, les tabous ou la communication non verbale. En d'autres termes, l'importance de la transmission de la culture française a été minimisée, de même que celle du développement de l'intelligence émotionnelle (essentiel du point de vue du caractère humain)[1167].

1422. Pour cette raison, le grand défi des universitaires d'aujourd'hui est d'encourager la réflexion sur le besoin d'une réforme de l'éducation qui ne se réduise pas à la transmission des connaissances de base dans le contexte scolaire du socle commun, mais intègre la mise en œuvre de programmes intégraux sur le plan de la connaissance et de la culture, quels que soient les niveaux et les types d'enseignement[1168].

1423. Les chercheurs spécialisés dans les questions éducatives invitent à concevoir et à élaborer la politique publique d'éducation d'une manière vraiment participative, et pas seulement sur la base des travaux menés par les expert européens dans une perspective néolibérale, d'où leur opposition à l'adoption d'un socle commun de base dans l'éducation formelle[1169]. Ils considèrent que la politique éducative doit comprendre également des programmes de formation continue et informelle, afin de permettre l'apprentissage des compétences individuelles spécifiques qui ne peuvent uniquement être inculquées dans le cadre traditionnel de la classe, mais le sont aussi dans l'environnement de travail, au sein des institutions publiques, des entreprises privées, de par les activités des organisations de jeunesse ou au sein des fondations philanthropiques, entre autres[1170].

1424. Cependant, des progrès vers le modèle néolibéral sont effectués dans l'actuel système éducatif formel. C'est ainsi que la France, au cours des trente dernières années, a réussi à atteindre un niveau de vie très proche des États-Unis, avec une moyenne acceptable

---

[1165] Cfr. P. PELPEL et V. TROGER, (2001), *Histoire de l'enseignement technique,* Paris : L'Harmattan, p. 12 ; G. BRUCY, (1998), *L'histoire de l'enseignement technique et professionnel,* Paris: Belin, p. 46.

[1166] A. CHOPPIN, (1998) *Manuels scolaires. Histoire et actualité.* Paris : Hachette, 93.

[1167] Cfr. A. CHERVEL (1998), *La Culture scolaire, Une approche historique.* Paris. Belin, p. 12 ; R. D'ENFERT, (2003) *L'enseignement du dessin en France.* Paris : Belin, p. 32

[1168] Cfr. P. KAHN, (2002), *La Leçon de choses,* Paris Septentrion, p. 52 ; P. GERBOD, (1976) *Les enseignants et la Politique,* Paris PUF, p. 73 ; D. A. BIDON (1999), *Le patrimoine de l'Éducation Nationale, Paris :* éd Flohic, p. 5 .

[1169] C. BAUDELOT et R. ESTABLET, *Postface l'échec scolaire n'est pas une fatalité,* Paris : Armand Colin, p. 43

[1170] Cfr. J. L. DEROUET, (1992), *École et justice. De l'inégalités des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métaillé, p. 26 ; C. BEN AYED, (2010), *L'école démocratique.* Paris : Armand Collin, p. 34

au sein de l'Union européenne[1171]. Le taux de productivité converge à partir des années 1980, mais se laisse distancer à partir des années 1990 en raison de la publication d'indicateurs pour l'innovation et la recherche. Puis, dans la seconde moitié de la décennie précédente, la France se positionne en Europe comme l'un des pays de la connaissance, mais ses résultats en matière d'innovation et de recherche ont fini par être remis en question dans la dernière décennie[1172].

1425. Actuellement, l'éducation absorbe, dans tous les pays de l'OCDE, une part importante des ressources produites chaque année. En Europe, les dépenses éducatives représentent en moyenne 7% du PIB, l'éducation étant reconnus comme un facteur essentiel du développement[1173].

1426. Il faut souligner que la France a consenti d'énormes efforts financiers pour développer son système éducatif. Ainsi 6,6% du PIB y ont été consacrés en 2007, et le montant des dépenses éducatives à prix constants a augmenté de 57% depuis 1985. La part du budget national consacré à ces dépenses a également augmenté, passant de 18,3% en 2000 à 36% en 2009. La dépense moyenne pour un élève du secondaire a augmenté de 50% sur la période 1990-2004. Le coût de l'éducation est partagé à hauteur de 28% dans le premier degré, 41% pour le deuxième degré, 18,8% pour l'enseignement supérieur, et 12% pour la formation et les activités annexes[1174].

1427. Bien que l'investissement éducatif ait ainsi augmenté, la France affiche une baisse générale dans les résultats PISA en 2007[1175], avec notamment une 19ème et 17ème position respectivement en termes de culture scientifique et de compréhension de l'écrit. Seulement 54% des jeunes Français ont atteint le niveau 3 sur l'échelle PISA en ce qui concerne la culture mathématique minimale, contre 78% en Finlande et 67% au Danemark[1176].

[1171] Cfr. I. BRUNO, P. CLÉMENT, C. LAVAL, *La grand mutation, néolibéralisme et éducation en Europe,* Paris, Syllepse, p. 43 ;

[1172] C. LAVAL, L. WEBER (coord), (2002), *Le nouvel ordre éducatif mondial,* Paris, Syllepse/Nouveaux Regards, p 43 ; T. LAMARCHE (2006), *Capitalisme et éducation.* Paris, Syllepse/Nouveaux Regards, p. 22

[1173] A. DE LA FUENTE, (2003), *Le capital humain dans une économie mondiale de la connaissance, . Rapport Final CE, DG emploi et affaires sociales*, 365 p.

[1174] COMMUNAUTÉ EUROPÉENNE, EURYDICE et BUREAU DES STATISTIQUES EUROSTAT. (2009), *Chiffres clés de l'éducation en Europe, 2009.* Agence Exécutive de l'audiovisuel, l'éducation et la culture. http ; //www.educacion.con/cide/jsp/okabtukka,jsp.

[1175] N. DASCHEINER et P. FALLOURD, (2009), *Chiffres clés de l'éducation en France.* Paris : Unité Eurydice en France, p. 67

[1176] COMMUNAUTÉ EUROPÉENNE, OFFICE D'INFORMATION STATISTIQUE, EUROSTAT, (2009), *Rapport de l'éducation en Europe, 2009.* Agence Exécutive de l'audiovisuel, l'éducation et la culture. http ; //www.educacion.con/cide/jsp/okabtukka,jsp.

1428. Le système éducatif[1177] fonctionne d'une façon centralisée en ce qui concerne la conception de la politique publique, et d'une façon décentralisée en ce qui concerne la dotation et la fourniture des équipements éducatifs. Les lois les plus importantes sont la loi Ferry de 1881 qui a confirmé la gratuité et le caractère obligatoire de la scolarité ainsi que la laïcité dans l'enseignement public, et la loi Fillon de 2005. Le système éducatif est principalement public, mais il faut compter 2 millions d'élèves dans les écoles primaires et secondaires privées confessionnelles, soit environ 12% des étudiants. Le taux d'alphabétisation du pays est de 99%. Actuellement, il y a 16 millions d'étudiants, ce qui équivaut à un quart de la population française, dont 10 millions sont inscrits à l'école maternelle, 5,41 à l'école primaire, secondaire, 3,90 en apprentissage et 2,3 inscrits au sein de l'enseignement supérieur. Le pourcentage de diplômés du secondaire est de 41,2%, et celui de diplômés du supérieur est de 19,9%. La France dépense environ 6.800 euros par étudiant, alors que la moyenne au sein de l'Union européenne est actuellement de 9.000 euros[1178].

1429. Le système éducatif français s'est beaucoup démocratisé depuis 1959 et la réforme entreprise par le ministre Berthoin. L'éducation est obligatoire pour les enfants âgés de 6 à 16 ans, et les écoles maternelles offrent une préparation gratuite à la scolarité pour les enfants âgés de 2 à 5 ans. Toute famille peut faire le choix d'éduquer elle-même ses enfants, mais les parents doivent être spécialement autorisés à ce faire[1179].

1430. Avec les lois de décentralisation de 1982 et de 2004, d'importants pouvoirs et ressources ont été transférés aux autorités locales en matière d'éducation, notamment afin qu'elles pourvoient elles-mêmes à la fourniture et à l'exploitation des équipements publics nécessaires[1180]. Les collectivités locales sont responsables des écoles maternelles et élémentaires ainsi que du recrutement du personnel, le conseil municipal décide de la création d'écoles, des rythmes de classe après avis du conseil scolaire, le Conseil municipal décide des aides allouées aux familles pauvres[1181]. Au niveau régional, les conseils

---

[1177] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Le système d'éducation français,* Page institutionnelle www.education.gov.fr.

[1178] Cfr. MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE et MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET LA RECHERCHE. (2009), *Rapport annuel des Inspecteurs Généraux, 2009,* page institutionnelle www.education.gov.fr., MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2011), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche,* page institutionnelle, www.education.gouv.fr; J. R. CYTERMANN (2009), « Le cout de l'éducation », *Le système éducatif en France,* Paris, La Documentation Française, coll »Les Notices », p. 86

[1179] CODE DE L'ÉDUCATION (2000)., édition 2012. Paris : Dalloz.

[1180] Y. DUTERCO, (2003), La politique française de décentralisation en éducation : bilans et perspectives, *Regards d'actualité.* La documentation française, aout-septembre 2003, p. 17-28 ; A. FAURE, (1994), Les élus locaux á la épreuve de la décentralisation. De nouveaux chantiers pour la médiation politique locale, *Revue française de science politique, vol 44-3*, p. 462-479.

[1181] A. VAN ZANTEN (1997), L'action éducative á l'échelon municipale: rapport aux valeurs, orientations et outils, in F. CARDI, A. CAMBON (Éds), *Les métamorphoses de la formation, alternance, partenariat, développement local,* Paris ; L'Harmattan, p. 165-185 ; INSTITUT DE RECHERCHES HISTORIQUES,

régionaux sont responsables de la construction et l'entretien des collèges, lycées et centres de formation en apprentissage. Les collèges et les lycées bénéficient d'une autonomie administrative, et sont gérés par un conseil dirigé par un directeur et un agent comptable[1182].

1431. Dans le domaine des compétences partagées entre l'État et les collectivités, il est possible de souligner le développement de programmes d'investissement pour la dotation des établissements éducatifs[1183]. Par ailleurs, le recteur de l'académie et l'inspecteur d'académie prennent des décisions relatives à la structure académique de l'enseignement. Le ministre assure le paiement des salaires des enseignants. Au niveau national on a les conseils académiques de l'Éducation Nationale CAEN ; par ailleurs, les conseils départementaux représentent les départements. Il faut se rappeler que le niveau central se réserve la conception et l'essentiel de la mise en œuvre des politiques publiques en matière d'éducation, en vue de garantir l'égalité républicaine[1184].

1432. C'est l'État qui définit le contenu et l'organisation des activités éducatives ainsi que les modes de gestion des établissements d'enseignement et du personnel. Il est chargé d'organiser le recrutement et la formation pédagogique de la plupart des enseignants, de gérer leur carrière et leur rémunération[1185]. C'est ainsi qu'il doit définir le contenu des programmes scolaires, organiser la délivrance des diplômes nationaux, assurer l'inspection des enseignants, élaborer la réglementation en matière d'éducation (y compris celle relative aux bourses et aides sociales)[1186].

1433. Certaines activités éducatives sont gérées en partenariat avec d'autres ministères, par exemple le ministère de l'Agriculture s'agissant de l'enseignement agricole, ou encore le ministère de la Défense s'agissant des lycées militaires[1187].

ÉCONOMIQUES, SOCIALES ET CULTURALLES FSU (2002), *Nouvel regard No 18, dossier* «Éducation : La logique managériale en question », p. 4 ; J. L. DÉROUET (1992), *Ecole et justice*, Paris : Métailié, p. 43.

[1182] Cfr. A. FAURE (2001), La action publique revisitée par la décentralisation, in Y. DUTERCQ (Dir), *Comment peut-on administrer l'école ? Pour une approche politique de l'administration de l'éducation,* Paris, PUF, p. 23-32 ; W. HUTMACHER (2001), Définir et articuler les missions du centre stratégique d'un système d'enseignement décentralisé, in , in DUTERCQ Y (Dir), *Comment peut-on administrer l'école ? Pour une approche politique de l'administration de l'éducation,* Paris, PUF, p. 137-160.

[1183] L. DEMAILLY (dir) (2001), *Evaluer les politiques éducatives. Sens enjeux, pratique,* Bruxelles, : DE Boek, p. 18

[1184] Y. DUTERCQ (2000), *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires,* Paris : PUF, p. 16.
[1185] R. LE SAOULT (2001), De l'autonomie fonctionnelle á l'autonomie politique*, Actes de recherche en sciences sociales,* No 140, p. 73-79.

[1186] H. MICHEL, (1997), « La structuration du renouvellement intercommunal par les gouvernements locaux », in R. LE SAOUT*, L'intercommunalité. Logiques nationales et enjeux locaux*, Rennes, PUR, p. 179-216.

[1187] A. VAN ZANTEN, (2005), "Education restructuring in France: Middle class parents and educational policy in metropolitan context", in S. LINDBLAD et T. POPKEWITZ (eds), *Educational Restructuring: International Perspectives on Travelling Policies,* New York, Information Age Publishing, p. 45

1434. Le coût moyen d'un élève en France est de 4217 euros pour un élève du primaire, de 7401euros pour un collégien, et de 10.000 euros pour un lycéen. Le salaire d'un enseignant ayant quinze ans d'ancienneté est de 27.415 unités de pouvoir d'achat – alors que la moyenne européenne est de 33.155, de sorte que pour que les enseignants puissent parvenir à un salaire égal à la moyenne ils devraient obtenir une augmentation d'environ 20%. Le nombre moyen d'heures d'enseignement en France est de 918, tandis que la moyenne européenne est de 804. La formation initiale des enseignants est une condition de la qualité de l'éducation en France et de la réussite des élèves[1188].

1435. En ce qui concerne l'enseignement supérieur en France, celui-ci souffre d'un sous-financement. Les droits d'inscriptions, nécessairement modiques dans ce système, ne représentent que 3% du budget total des universités, qui pour l'essentiel est alimenté par les subventions de l'État. La scolarité d'un étudiant en classe préparatoire aux grandes écoles coûte cinq fois plus que celle d'un étudiant de premier cycle universitaire. Les grandes écoles sont en pratique majoritairement fréquentées par des étudiants issus des couches sociales supérieures, ce problème pouvant être résolu par la mise en place de programmes spécifiquement destinés à favoriser l'accès à celles-ci d'étudiants moins favorisés. Les universités sont fréquemment contraintes de rechercher d'autres sources de financement[1189].

1436. En ce qui concerne l'école maternelle, celle-ci n'existait pas avant 1881, mais les familles pouvaient choisir de placer leurs enfants aux garderies intégrées aux écoles primaires. Actuellement les enfants peuvent entrer à l'école maternelle dès l'âge de trois ans, et si leurs parents le veulent dès l'âge de deux ans ; des recherches effectuées par des inspecteurs de l'éducation ont montré à cet égard que les enfants inscrits en école maternelle dès l'âge de deux ans sont mieux adaptés au système scolaire, mais aussi qu'un trop grand nombre d'élèves par classe de maternelle (à partir de 25) ne permettait pas aux enfants le plus vulnérables de développer leur potentiel dans la mesure attendue[1190].

1437. L'école élémentaire comporte trois cycles, deux cycles d'apprentissage de base et un cycle d'apprentissage d'approfondissement. Pour limiter les échecs au terme de l'année scolaire des programmes d'aide personnalisés ont été mis en place, de manière à résoudre les difficultés qui sont apparues à travers les évaluations nationales. Des réseaux de soutien pédagogique, psychologique et rééducatif ont également vu le jour pour assister les élèves

[1188] Cfr. J. R. CYTERMANN (2009), « Le cout de l'éducation », *Le système éducatif en France,* Paris, La Documentation Française, coll »Les Notices », p. 76 ; EURYDICE, (2009), "Fiche nationale de synthèse des systèmes d'enseignement en Europe et des réformes en cours », Communauté européenne. Page institutionnelle www.europa.eu.

[1189] Y. DUTERQC, (2009), *Les régulations des politiques d'éducation,* Paris : PUR, p. 7 ; C. MUSSELIN, (2001), *La longue marche des universités françaises,* Paris, PUF, p. 12 ; G. FELOUZIS (2001), "La délocalisation universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur », *Revue francise de pédagogie*, 136, p.53-63.

[1190] F. THOMAS-BION (2010), *Le système éducatif français,* Paris, Agora éducation, p. 25

en difficulté[1191]. Les difficultés les plus graves, dans le cas d'un handicap, sont prises en charge de concert avec les structures départementales compétentes en la matière (Maison Départementale des personnes handicapées)[1192].

1438. Pour les étudiants souffrant d'un handicap, la scolarité peut tout à fait se dérouler dans un cadre normal, moyennant une assistance particulière dans l'ensemble ou certains des aspects de la vie scolaire. Elle peut également se dérouler au sein d'une école mettant en place un dispositif d'intégration collective, c'est-à-dire favorisant l'intégration des élèves par le développement spécial des activités de travail en groupe. Elle peut également se dérouler au sein d'un établissement spécialisé, qui assure la prise en charge des enfants les plus handicapés d'un point de vue thérapeutique, éducatif aussi bien que scolaire[1193].

1439. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, le collège dure quatre ans, à travers les classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième. La sixième année est un cycle d'ajustement, la cinquième et la quatrième constituent le cycle central, et la troisième le cycle d'orientation. Le Diplôme National du Brevet est délivré à l'issue du collège pour les élèves de troisième dont les évaluations continues et les résultats de l'examen terminal se sont avérés satisfaisants. L'éducation n'est obligatoire que jusqu'à l'âge de 16 ans, mais tout adolescent poursuivant ses études au-delà a droit à l'éducation[1194].

1440. Au sein des lycées généraux et technologiques, la formation dure trois ans, à travers les classes de seconde, première et terminale. La classe de seconde vise à ajuster plus précisément l'orientation des élèves. C'est à partir de la première que commence le cycle terminal. Au bout de trois ans les élèves passent l'examen du baccalauréat général ou technologique[1195].

[1191] A. ARMAND et B. GUILLE (2006), *La contribution de l'éducation prioritaire á l'égalité des chances des élèves.* Rapport au ministre de l'Éducation national, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, IGEN et IGAEN, 239 p.

[1192] C. BEN AYED (2009), *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales.* Paris : PUF.

[1193] Cfr. S. BONNERY (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques.* Paris : La Dispute., p.34 ; M. DEMEUSE et A. BAYE (2010), "Des ZEP á l'encadrement différencié, vingt ans des politiques compensatoires en Communauté française de Belgique », *Indirect*, No 18, p. 65-78 ; S. BISSONNETTE, M. RICHARD, C. GAUTHIER, et C. BOUCHARD (2010), « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élevés en difficultés de niveau élémentaire ? »Résultat d'un méga analyse », *Revue de recherches appliquées sur l'apprentissage,* vol 3, p. 1-35 ; G. CALVES (2004), *La discrimination positive.* Paris : PUF (Que sais.je ?), p. 12.

[1194] Cfr. P. ROBERT, (20009) *Un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite,* éd ESF, coll « Pédagogies », éd. 2009, p. 289 ; F. THOMAS-BION (2010), *Le système éducatif français,* Paris, Agora éducation, p. 32

[1195] B. DORIATH et J.F. CUISINIER, (2009) « La rénovation de la voie professionnelle », Rapport conjoint IGEN IGAENR, juillet 2009, p. 12.

1441. Au sein des lycées professionnels, les étudiants préparent un CAP en deux ans. Certaines sections comportent une deuxième année de professionnalisation, ouvrant la voie à l'obtention d'un Brevet d'études professionnelles (BEP). En plus de ce diplôme, il est possible d'obtenir un Brevet de technicien (BT), qui peut déboucher sur un bac professionnel[1196].

1442. Pour ne pas discriminer les élèves en difficulté, des projets ont été conçus tels que les sections d'enseignement général et professionnel adapté, qui opèrent sous la supervision du comité départemental et de la maison départementale de personnes handicapées[1197].

1443. En ce qui concerne l'enseignement supérieur[1198], son accès suppose d'avoir obtenu le diplôme du baccalauréat à l'issue du cycle secondaire. L'étudiant a la possibilité de chercher à obtenir un Brevet de Technicien Supérieur, au terme d'un cursus de deux ans, ou bien un Diplôme Universitaire de technologie dans un secteur spécialisé du tertiaire ou de la technologie. Les universités offrent des programmes dans tous les domaines pour obtenir une licence qui est un Bac +3, un master qui est un Bac +5 ou un doctorat qui est un Bac +8. D'autre part la demande est forte pour accéder aux grandes écoles, très prestigieuses, qui offrent un bac +5, et auxquelles il est possible d'avoir accès après deux années de classes préparatoires et un concours[1199].

1444. Certaines études ont montré que l'enseignement supérieur connaît une défaillance majeure des étudiants en premier cycle, ceux-ci étant souvent issus des filières professionnelles et technologiques[1200].

1445. Au regard des indicateurs définis par les institutions de l'Union européenne, la France a réalisé des progrès, dans la dernière décennie, dans le domaine des technologies de l'information (« l'école numérique »), dans la conception et mise en œuvre du socle

---

[1196] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, INSPECTION GÉNÉRALE, *Appréciation des pratiques et organisations pédagogiques de quatre structures expérimentales.* www.education.gouv.fr.

[1197] S. BISSONNETTE, M. RICHARD, C. GAUTHIER, et C. BOUCHARD (2010), « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élevés en difficultés de niveau élémentaire ? »Résultat d'un méga analyse », *Revue de recherches appliquées sur l'apprentissage,* vol 3, p. 1-35

[1198] Cfr. F. GOULARD, (2007), *L'enseignement supérieur en France: État des lieux et propositions.* p 14 www.media.education.gouv.fr; F. DUPONT MARILLA, (2010), *L'essentiel des institutions scolaires et universitaires,* Paris, Gualino, p. 20-126 ; M. VASCONCELLOS, (2006), *L'enseignement supérieur en France,* Paris : La Découverte, p. 24

[1199] Cfr. A. LEGRAND, (2006), *"L'enseignement supérieur,* In TOULEMONDE Bernard. *Le système éducatif en France*. 2e éd.. CNED. Les Notices de la Documentation Française, p. 43 ; G. FELOUZIS, (2003), *Les mutations actuelles de l'Université*. Paris : PUF, p. 43

[1200]Cfr. A. RANUT, (2002), *Que faire des universités ?* Paris : Bayard, p. 56 ; L. LANGEVIN, (2000). *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*. ESF, Paris : Pratiques et enjeux pédagogiques, p. 63

commun de connaissances et de compétences, et en ce qui concerne l'autonomie et l'efficacité des écoles.

a) Les progrès réalisés vers l'école numérique.

1446. Des progrès sont constatés dans le pays en ce qui concerne l'achat d'ordinateurs, l'accès Internet haut débit, l'équipement en tableaux numériques, la vidéoconférence interactive, la mise en œuvre des environnements numériques de travail et l'utilisation des outils nomades[1201].

1447. La première avancée enregistrée dans le système éducatif français est liée à l'école numérique. Actuellement, les écoles disposent d'une moyenne de 13,6 ordinateurs pour 100 élèves, même si les disparités régionales demeurent. Les lycées sont les mieux équipés avec 24,4 ordinateurs pour 100 élèves et 31 dans les lycées professionnels. Dans les écoles, le taux s'élève à 8,6 pour 100 élèves, et à 3,9 dans les écoles maternelles. En 2009, le gouvernement a alloué 500 millions d'euros pour équiper 5000 écoles et les communautés rurales de moins de 2000 habitants. Le taux d'accès à Internet haut débit est de 91,4% pour les établissements primaires et secondaires, et 87% ont des dispositifs de protection et de sécurité. Actuellement, des problèmes d'obsolescence du matériel sont constatés, celui-ci devant normalement être renouvelé tous les trois ou quatre ans : 35% de l'équipement informatique est âgé de plus de 7 ans.

1448. En ce qui concerne l'équipement en tableaux interactifs et en logiciels vidéo, il y avait en 2009 27.000 tableaux numériques interactifs au sein des établissements du deuxième degré, soit une moyenne de 8%. Depuis 2003, 1,3 millions de d'euros ont été investis dans des projecteurs TNI et vidéo, afin de permettre un meilleur suivi de l'école. La différence entre la France et l'Angleterre est énorme à cet égard, car en 2008 cette dernière comptait 450.000 TNI dans ses collèges.

1449. En ce qui concerne les environnements numériques de travail (ENT), qui permettent de regrouper sur un seul portail de multiples services en ligne, on dénombrait en 2010 1,5 millions de comptes liés aux établissements secondaires, nombre deux fois plus élevé que deux années auparavant. Certains privilégient des services relevant de la vie scolaire, d'autres privilégient des services relatifs à l'enseignement et à la pédagogie. Seulement 1% des écoles primaires disposent d'un ENT, alors que ce pourcentage est de 50% Grande-Bretagne (où il s'élève à 88% en ce qui concerne le secondaire).

[1201] A. M. Bassy, (2011). Le numérique à l'école en France. Futuribles(379), 35-45 ; J. SARZANA et A. PIERROT,(2010), *Impressions numériques*, Coll « Ecrire», p. 34 ; L. SOCCAVO, (2009), Livre blanc, *Prospective du livre et de l'édition*, Paris, p. 54 ; M. Serres, (2011). Petite poucettes. Séance solennelle. Les nouveaux défis de l'éducation Institut de France. P. 34 ; E. Sanchez (2010). Des jeux dans la classe, est-ce bien sérieux ? *L'Ecole Numérique(6*), 24-26.

b) Les progrès réalisés dans la conception du socle commun.

1450. La seconde avancée est enregistrée quant à la conception et à la mise en œuvre du socle commun ou programme de base[1202]. Cette nouvelle approche de la réforme de l'éducation a pris forme en 2005, et met l'accent sur l'acquisition de compétences par les élèves, du primaire jusqu'au secondaire. Elle répond à une exigence de l'Union européenne, définie compte tenu du rôle fondamental que joue l'éducation dans la croissance et le développement intégral. Dès 1996, le Livre blanc sur l'éducation et la formation de la Commission européenne a souligné le besoin de promouvoir une société d'apprentissage, de connaissances et de compétences, afin de réaliser la stratégie européenne. Postérieurement, la stratégie de Lisbonne a défini en 2000 comme principal objectif de promouvoir une économie fondée sur la connaissance, en vue duquel il a été recommandé aux États de chercher à développer certaines compétences de base dans le contexte européen, fondées sur le développement personnel, l'intégration sociale, la citoyenneté active et l'emploi[1203].

1451. Le socle commun modifie la conception traditionnelle de l'enseignement, il est très moderne et il a un caractère opérationnel qui le rend très intéressant. Il permet d'augmenter l'efficacité de l'organisation pédagogique des écoles et les collèges, qui doivent organiser différemment les programmes, les classes et l'enseignement, afin d'atteindre les résultats escomptés en termes notamment de réussite des jeunes au baccalauréat[1204].

c) Les progrès réalisés dans la mise en œuvre du socle commun.

1452. Bien que le socle commun ait été retenu en 2005, en pratique, de nombreuses écoles n'en ont toujours pas tiré les conséquences sur le terrain de l'enseignement, de sorte qu'un certain nombre de jeunes ne maîtrisent toujours pas les connaissances et les compétences du socle commun. Celui-ci comprend les connaissances suivantes: maîtrise de la langue française, mathématiques, culture humaniste et scientifique, libre exercice de la citoyenneté, langue vivante et maîtrise des techniques usuelles de l'information et de communication. Il comprend également la compétence d'exercer activement sa citoyenneté, et vise à dépasser la dichotomie existant entre les hautes connaissances et les compétences pratiques. Maîtriser le cycle commun consiste pour les élèves à être capable de mobiliser leurs acquis pour effectuer des tâches complexes, et à disposer d'un outil indispensable pour l'apprentissage continu, tout au long de la vie, afin de continuer à évoluer dans la société.

1453. Il faut avoir la capacité d'appréhender les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, ainsi que le besoin d'un développement en

---

[1202] D. RAULIN, (2009), *Comprendre et expliquer l'évaluation des capacités / compétences*. CRDP Orléans, p. 42

[1203] D. RAULIN, (2009), *Comprendre et expliquer l'évaluation des capacités / compétences*. CRDP Orléans, p. 14

[1204] G. VECCHI, et M. RONDEAU-REVELLE, (2009), *Un projet pour aborder le socle commun de connaissances et de compétences*. Delagrave, p. 24

conformité avec les exigences de protection de la planète. Enfin, le socle commun vise à développer les compétences d'autonomie, d'autocontrôle et d'initiative. Par conséquent, il rend nécessaire d'établir de ponts entre les disciplines et les programmes, ainsi qu'un travail d'équipe entre enseignants.

1454. Le modèle du socle commun[1205] n'a pas encore été systématiquement mis en œuvre en pratique, même si les écoles ont institué des référents pour chaque niveau de compétences et commencé à fonctionner en s'appuyant sur les livrets personnels des compétences depuis 2009. Une évaluation de l'acquisition des compétences communes attendues dans le domaine de l'informatique et de la langue vivante, effectuée en 2010, a donné des résultats déplorables.

1455. Les causes du faible degré de mise en œuvre de ce socle commun sont, notamment : a) le caractère minimaliste de l'engagement du Ministère de l'éducation en faveur de sa mise en œuvre ; b) les lacunes de l'information disponible sur le site Edusol ; c) le manque de diffusion des outils du socle commun au sein des classes, la dispersion des outils d'évaluation dans chaque académie, bien que le ministère ait compilé les meilleures pratiques en la matière et les ait officiellement publiées ; d) l'implication minimaliste des enseignants, le manque de suivi et de contrôle de la mise en œuvre du socle commun par les dirigeants éducatifs tels que les inspecteurs, les directeurs et administrateurs des établissements ; e) le manque de formation et de soutien des enseignants s'agissant de l'usage des outils pédagogiques nouveaux liés la mise en œuvre du socle commun.

1456. En ce qui concerne le niveau d'appropriation du socle commun par les enseignants, force est constater que ceux-ci manifestent beaucoup d'incompréhension, de lassitude et de faiblesse à son égard[1206]. Les enseignants ne l'ont pas encore intégré dans leur pratique quotidienne des cours et leurs évaluations, en raison du manque d'accompagnement de la part du ministère de l'Éducation. Certains enseignants doutent que certaines des compétences concernées existent réellement ou bien les réduisent à de simples opérations mentales, et considèrent que d'autres sont trop générales et vastes et qu'il est impossible d'en déterminer clairement le champ. Pire encore, les connaissances requises dans le cadre du socle commun sont parfois réduites à des accessoires lors des cours destinés à inculquer des méthodes d'apprentissage et des attitudes, certains enseignants tendant alors à se concentrer sur la forme plus que sur le fond. Par ailleurs, on ne peut ignorer le fait que l'appropriation du socle commun est plus facile dans certains domaines que dans d'autres. Ainsi, les professeurs de français et ceux d'histoire et géographie n'ont pas voulu modifier leur pratique, en contestant les pratiques de compétences concernées en raison du fait qu'elles seraient copiées de celles exigées au sein des entreprises privées[1207].

[1205] J. M. ZAKHARTCHOUK, et R. HATEM, (2009) *Travail par compétences et socle commun*. CRDP d'Amiens, p. 7

[1206] Cfr. O. REY, (2012) « Le défi de l'évaluation des compétences », *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, juin 2012, n°76, p. 12 ; A. DI MARTINO, SANCHEZ A. M (2012) . Socle commun de compétences : pratiques au collège. 2e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, p. 26

[1207] J. L. VILLENEUVE (dir.) (2012). *Le socle commun en France et ailleurs.* Éditions Le Manuscrit, p. 76

1457. Force est par ailleurs de relever le laxisme des enseignants dans l'évaluation des connaissances du socle commun, dans la mesure où celle-ci, qui s'appuie sur l'outil du livret de compétences personnelles, nécessiterait la collaboration d'une équipe composée de professeurs relevant des différentes disciplines, ce qui exigerait plus de travail de la part des rectorats et des chefs d'établissement[1208].

B. Les obstacles à la mise en œuvre, en France, d'une politique publique d'éducation inspirée d'une approche néolibérale.

1458. Les politiques publiques en France ont été influencées par l'approche néolibérale depuis les années 1990[1209], et c'est pourquoi des approches économiques y ont été incluses[1210], telles que la prise en considération du coût de l'éducation et de la contribution de celle-ci à la croissance économique et à la compétitivité, de même que certains indicateurs sociaux tels que les écarts entre les classes sociales et les groupes vulnérables[1211]. Des discussions approfondies sur la liberté académique[1212] et la laïcité dans l'enseignement[1213] ont eu lieu dans les milieux académiques.

1459. Actuellement, le gouvernement français lutte contre deux problèmes majeurs que rencontre l'éducation en France, le premier lié à la qualité de l'éducation vis-à-vis de celle dispensée au sein des autres pays de l'OCDE[1214] et le second lié à la nécessité de faire de l'éducation un outil de l'égalité des chances et donc de l'intégration sociale. Résoudre ces

[1208] ECOLE SUPÉRIEURE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ESEN (2012), « L'école du socle », *Administration & éducation,* No 2012-2, p. 42

[1209] Cfr. T. LAMARCHE (coord.), (2006), *Capitalisme et éducation,* Paris, Syllepse, p.56 ; G. PSACHAROPULUS, (1988), *L'éducation pour le développement :Une analyses des choix d'investissements.* Paris : Economica, p. 45

[1210] B. GUILHON, (2004), *Les marchés de la connaissance,* Paris, Economica. p.159 ; D. FORAY, (2009), *L'économie de la connaissance,* Paris : La Découverte, p. 36.

[1211] Cfr. M. BASLÉ, M. RENAULT, (2004), L*'économie fondée sur la connaissance : questions au projet éducatif,* Paris, Économica. P. 246; G.S. BECKER, (1964), *Human Capital, A Theoretical and empirical Analysis,* Columbia University. *New York,* p. 8

[1212] Cfr. J. COSTA LASCOUX et L. AUDUC, (2006) *La laïcité à l'école. Un principe, une éthique, une pédagogie*. CRDP Académie de Créteil, 176 p ; A. REBEYROL et M. REVERCHON BILLOT, (2006), *Laïcité, vérité, enseignement.* (dir), Dominique Borne. CRDP Bourgogne, 128 p.

[1213] Cfr. H. PEÑA RUIZ (2005), *Histoire de la laïcité ,* Paris, Gallimard, Collection Découverte. 144 p. ; J. BAUBÉROT, M. WIEVIORKA, (2006), *De la séparation des Eglises et de l'Etat à l'avenir de la laïcité.*. Les entretiens d'Auxerre, 368 p.

[1214] F. KAUF GAZIN, (2008), *Éducation et droit communautaire: Le marché prend.il le pas sur l'intérêt général=,* D, p 240-242.

difficultés est essentiel pour permettre à l'État de tenir ses engagements[1215] vis-à-vis de la société, et ainsi de réaliser les valeurs communes de la République[1216]. Les deux dernières réformes du système scolaire ont introduit l'apprentissage d'une seconde langue dès l'école primaire, de l'informatique, la réalisation de tests nationaux, la création des lycées de formation professionnelle, l'obligation de maîtriser le socle commun, la mise en œuvre de divers dispositifs destinés à faire face aux difficultés scolaires, le renouvellement des modes de gouvernance de la gestion de l'école, un financement conjoint de l'éducation et la contractualisation des résultats scolaires grâce à des projets éducatifs locaux[1217]. Tous ces dispositifs répondent au modèle néolibéral de la gestion de l'éducation qu'a réussi à imposer l'Union européenne[1218].

1460. En ce qui concerne les réformes attendues en vue de rendre le système éducatif compétitif et intégrateur, les universitaires considèrent qu'il faut compter avec les différents acteurs de celui-ci : les enseignants, les parents, les gestionnaires de l'éducation, les inspecteurs de l'éducation, les groupes d'intérêt, les mouvements sociaux et les partis politiques, en vue de faire converger les différentes valeurs et croyances, mais aussi *« les experts de l'UE* », le tout sans faire abstraction des phénomènes migratoires que connaît la France depuis longtemps et qui a généré une grande diversité ethnique et culturelle et donc des problèmes compte tenu de la mixité sociale[1219] que l'on juge souhaitable[1220].

1461. Pour cette raison, les universitaires soulignent l'obligation pour le système éducatif de transmettre aux élèves et étudiants la conscience des questions litigieuses telles que les risques biotechnologiques, la pollution invisible, la pénurie d'eau, l'insécurité alimentaire et de l'énergie nucléaire, la nécessité d'un développement durable, bref toutes questions pour la résolution desquelles des actions positives devraient être déployés - ce qui permettra une

---

[1215] Cfr. A. SEN (2000), *Repenser l'inégalité,* Paris, Seuil, p. 281 ; S. ROUVILLOIS, (2005), "L'investissement socialement responsable", Forum organisé par l'OCDE, p. 78

[1216] J.E. CHARLIER, F. MOENS, (2003), "Quand le passé grève l'avenir », in FELOUZIS G. *Les mutations actuelles de l'Université,* Paris, PUF, p. 71-88.

[1217] Cfr. M. HALLEVY VAN KEYMEULEN, (2009), *Que vaut une idée? Introduction á l'économie de l'immersion,* Liège, Edi pro, p. 189. ; T. GEORGEPOULUS (2006), "L'apport de la méthode ouverte de coordination européenne : En attendant Godot ? », *Revue de la recherche juridique, No 113-2, 3o trimestre,* p. 65.

[1218] K. LARSEN et S. VINCENT LANCRIN, (2002), « Le commerce international de services d'éducation : est-il bon ? est-il méchant ? », in *Politique et Gestion de l'enseignement supérieur*, OCDE, p. 78

[1219] Cfr. M DURUT BELLAT (2004), "Effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire : L'éclairage de la recherche «*Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche,* Paris, ministère d'Éducation nationale, p. 37 ; F. LORCERIE (2010), « Un ordre scolaire défectueux », in Broccolichi, Ben Ayed et Trancart, p. 67

[1220] Cfr. C.BEN AYED (2009), "La mixité social dans l'espace scolaire: une non politique publique". *Actes de la recherche en sciences sociales,* No 180, p. 86 ; F. LORCERIE (2010), « Un ordre scolaire défectueux », in Broccolichi, Ben Ayed et Trancart, p. 67

égalité réelle au sein et en dehors de l'UE[1221] - et qui devraient être exposées et discutées dans le cours de tous les cycles de l'enseignement gratuit et obligatoire[1222].

1462. En faisant un diagnostic préliminaire et généraliste du système éducatif, après les deux réformes éducatives d'inspiration néolibérale de la dernière décennie, et en utilisant les mêmes indicateurs que *les experts européens*[1223] ont incité à incorporer dans les politiques nationales, on peut dire qu'aujourd'hui que le système éducatif français est encore *élitiste, de classe et concurrentiel, avec des privilèges selon les régions et les écoles.*[1224].

a) Les problèmes de gestion du système éducatif.

1463. Tout d'abord, on constate dans la pratique que le premier problème du système éducatif tient à ce que, malgré les normes établies relativement à la politique publique en éducation, celui-ci n'est pas encore suffisamment intégrateur.

1464. Si l'on souhaite que telles mesures ou instruments aboutissent à des résultats, encore faut-il tout d'abord y former d'une façon continue les divers intervenants du système, afin de leur modifier leurs croyances et leurs valeurs, et en spécifiant les actions collectives qui permettront l'appropriation de nouvelles pédagogies[1225] et l'utilisation des technologies dans l'éducation[1226].

[1221] J.P. OBIN, C. PEYROUX (2007), *Les nouvelles dispositions concernant la carte scolaire,* Paris, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, p. 73

[1222] P. ROBERT, (2009), *La Finlande, un modèle éducatif pour la France ?,* Paris, ESF, p. 12

[1223] Cfr. M. OBERTI (2007), *L'école dans la ville,* Paris, Presses de Sciences-Po, p. 78. ; G. FELOUZIS, F. LIOT, J. PERROTON (2005), *L'apartheid scolaire ; enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges,* Paris, Seuil, p. 52

[1224] D. TRANCART (1998), "L'évolution des disparité entre collèges publics" *Revue Française de pédagogie,* No 124, p. 56 ; R. ROUAULT (2005), "Les dimensions spatiales de la scolarisation, entre espaces prescrits et parcours choisis", *Espace populations* société, p. 78 ; S. BROCCOLICHI, C. BEN AYED, D. TRANCART, (dir), (2006), *Les inégalités socio spatiales d'éducation : processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales* (sites de l'INRP, de l'OZP ou de CISAD), p. 63.

[1225] Cfr. B. BELMONT et A. VERILLON (2003), *Diversité et handicap á l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?,* Paris, CRESAS, CTNERHI, p. 45 ; P. BUSUTTIL, G. CAMBE, et G. LAXER (2003), *Le système éducatif français et les élèves á besoins éducatifs particuliers.* Actes de l'université d'automne DESCO, http : //eduscol. Education.fr, p 12 ; M. AINSCOW (2004), *Comment relier réussite et inclusion : nouvelles chances, nouvelles résistances, http : www.eent.org.uk/theory_practice,* p. 62

[1226] Cfr. E. PLAISANCE, M. CHAUVIERE, (2003), "L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire ? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs », dans G. Chatelanat, G. Pelgrims, *Éducation et enseignements spécialisés : ruptures et intégrations,* Bruxelles, De Boek, p. 29-55 ; M.C. MEIGE-COURTEIX, (1999), *Des aides spécialisées aux bénéfices des élèves. Une mission de service public,* ESF, coll « Actions sociales/sociétés », p. 87

1465. Deuxièmement, il s'avère nécessaire de surmonter les problèmes de gestion du système éducatif, tels que les contradictions qui existent entre la gestion du budget et la gestion des résultats, les difficultés à déterminer les coûts de l'éducation, les problèmes de l'affectation des enseignants et ceux des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage[1227].

1466. En ce qui concerne le décalage de la gestion du budget par rapport aux résultats attendus du système, il s'avère nécessaire d'ajuster les modes d'allocation des ressources en fonction des objectifs d'intégration sociale et de réussite scolaire, en créant des indicateurs pertinents au regard ces objectifs et en simplifiant ceux qui existent déjà, en rationalisant et en hiérarchisant le système d'évaluation. En outre, une structure plus souple doit être construite pour le budget-programme et l'allocation des ressources, de manière à laisser plus de marge d'appréciation aux autorités locales[1228].

1467. Actuellement, les ressources sont allouées en fonction des postes de professeurs et des heures d'enseignement, ce qui ne permet pas aux gestionnaires de raisonner en fonction des résultats imposés par la LOLF, laquelle impose d'évaluer les politiques publiques et la responsabilité d'une manière transparente. C'est pourquoi il faudrait davantage agir en fonction de considérations d'efficacité, et moins en termes purement comptables comme tel a été le cas jusqu'à présent[1229].

1468. Une grande faiblesse réside dans le décalage existant entre les choix budgétaires effectués et les options stratégiques et pédagogiques mises en œuvre par les académies: les rectorats se plaignent des restrictions budgétaires à mettre en œuvre, et pour cette raison préfèrent ne pas mettre en place les mesures de soutien aux élèves en difficulté pourtant prévues, au profit d'une alternative moins ciblée qui consiste à réduire le nombre d'élèves par classe[1230]. Il est donc urgent de parvenir à une plus grande souplesse dans la gestion des

---

[1227] M. BRAY, (1999), "Control of education. Issues ant tensions in centralization and decentralization" in ARMOVE 8 TORRES (ed), *Comparative Education. The Dialectic of the Global ant the Local. Lanham, Rowman & Littlefield Pub.*

[1228] Cfr. Y. DUTERCQ (2003), "La politique française de décentralisation en éducation: Bilan et perspectives", *Regard sur l'actualité 293.* La documentation française, aout septembre 2003, p.17-28 ; W. HUTMACHER (2001), "Définir et articuler les missions du centre stratégique d'un système d'enseignement décentralisé, in Y. Dutercq. (dir), *Comment peut-on administrer l'école ? Pour une approche politique de l'administration de l'éducation,* Paris PUF, p. 137-160.

[1229] D. FORAY, (2009), *L'économie de la connaissance,* Paris, La Découverte, p.75 ; G. MAJONE (1996), *La Communauté européenne un État régulateur,* Paris : Montchrestien, p. 63 ; R. LE SAOUT (1996), *Intercommunalité, démocratie et pouvoir politique*, thèse doctoral en sociologie, Université de Nantes, p. 78 ; A. VAN ZANTEN, (1997), "L'action éducative á l'échelon municipale: rapport aux valeurs, orientations et outils", in F. Cardi et A Chambon (éds), *Les métamorphoses de la formation. Alternance, partenariat, développement local, Paris, L'Harmattan, p*. 165-185.

[1230] C. PAIR (2001), *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France.* Paris : Haut Conseil de l'évaluation de l'école, p. 45 ; C. PAIR (2006), "Pouvoir, responsabilité et management", In M. Fort et M. Reverchon-Billot (éd), *Diriger, animer, piloter un établissement scolaire : un état du débat.* Dijon : SCEREN (CRDP de Bourgogne) et Chasseneuil du Poitou ; ESEN, p. 19-36.

ressources afin qu'ils puissent apporter collectivement au projet préparé au collège, qui doit à son tour répondre aux besoins des élèves[1231].

1469. Compte tenu des insuffisances des mécanismes de diagnostic précoce des écoliers et collégiens qui s'avèrent finalement être en difficulté, mais aussi du pourcentage général d'élèves en difficulté, les ressources spécifiquement destinées à la résolution de ces difficultés sont aujourd'hui dispersées à travers le pays et ne sont pas concentrées dans les régions particulièrement touchées par le problème. Le nombre d'étudiants bénéficiant de mécanismes d'appui scolaire est ainsi trois fois inférieur à celui des jeunes qui ne parviennent pas à obtenir un baccalauréat ; en ce qui concerne les élèves relevant d'une zone d'éducation prioritaire, seulement un sur quatre peut bénéficier du mécanisme d'appui scolaire[1232].

1470. Les coûts du suivi éducatif doivent être mesurés et appréciés en fonction de différents paramètres[1233]. Les mécanismes d'évaluation quantitative et qualitative de ce suivi, tels qu'ils sont conçus aujourd'hui, sont très incomplets à cet égard : ils ne permettent pas de connaître la répartition des coûts par élève, par niveau d'éducation, ou en fonction de la situation géographique, et ne permet en outre pas de prendre en compte les aides fiscales qui peuvent être éventuellement allouées aux familles par ailleurs. Ces imprécisions rendent impossibles de connaître le coût réel de la politique de lutte contre l'abandon scolaire ou encore celui du temps d'enseignement visant à surmonter les difficultés des élèves, de sorte que le coût réel de l'éducation prioritaire demeure incertain en France (et alors même que celle-ci concerne un élève sur cinq !)[1234].

[1231] Cfr. J. BARROSO, (2000), "Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif », Revue française de pédagogie, No 130, p.57-71 ; P. BROADFOOT, (2000), "Un nouveau mode de régulation dans un systeme décentralisé : l'Etat évaluateur », *Revue Française de pédagogie,* No 130, p. 43-55.

[1232] P. BUSUTTIL, G. CAMBE, et G. LAXER (2003), *Le système éducatif français et les élèves á besoins éducatifs particuliers.* Actes de l'université d'automne DESCO, http : //educscol. Education.fr, p.34 ; M.C. MEIGE-COURTEIX, (1999), *Des aides spécialisées aux bénéfices des élèves. Une mission de service public,* ESF, coll « Actions sociales/sociétés », p. 45 ; MINISTERE D'ÉDUCATION NATIONAL, IGEN IGAENR (2011), *Rapport de l'inspection générale de l'Éducation National sur l'éducation prioritaire.* www.education.gouv.fr

[1233] Cfr. L. MECHBAI, (2000), *Les tendances actuelles des politiques d'éducation et de formation en Europe. Rapport pour le ministère d'éducation.* Bruxelles : Centre de sociologie de l'éducation, Université Libre de Bruxelles, p. 53 ; UNION EUROPÉENNE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE, EURYDICE (2010), *Question clés de l'éducation en Europe. Vol 2, Le financement et la gestion de ressources dans l'enseignement obligatoire : évolution des politiques nationales.* Luxemburg : Office de publications officielles des Communautés européennes, p. 298-302.

[1234] S. BROCCOLICHI, C. BEN AYED, D. TRANCART, (dir), (2006), *Les inégalités socio spatiales d'éducation : processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales* (sites de l'INRP, de l'OZP ou de CISAD), p. 26 ; M. DURU-BELLAT (2002), *Les inégalités sociales á l'école, Genèse et mythes.* Paris : PUF, p. 63

1471. Dans la mesure où l'existence de zones d'éducation prioritaire n'est ainsi pas réellement prise en compte lors de la répartition des ressources académiques, il en résulte des inégalités car les dotations horaires moyennes par élève de l'éducation prioritaire sont généralement plus élevées que la normale. L'examen détaillé de ces dotations révèle d'ailleurs l'existence de situations inéquitables[1235].

1472. Par ailleurs, il existe un écart entre les ressources consacrées à l'enseignement primaire et celles consacrées à l'enseignement secondaire. Les premières s'avèrent inférieures à la moyenne constatée au sein de l'Union européenne, alors que les secondes sont supérieures à la moyenne correspondante. En ce qui concerne l'enseignement secondaire professionnel, les ressources allouées se caractérisent quant à elles par leur dispersion, d'où un obstacle à l'organisation multidisciplinaire des lycées et à l'innovation[1236].

1473. Dans le système éducatif français tel qu'il est aujourd'hui conçu, le rôle de l'enseignant ne comporte pas l'obligation pour lui de parvenir à faire réussir tous ses élèves, mais est conçu comme complémentaire vis-à-vis de celui de l'administrateur d'éducation au sein des établissements d'enseignement[1237]. De plus, ce système ne laisse pas encore suffisamment d'autonomie à ses acteurs pour déterminer les dispositifs nécessaires afin de surmonter les difficultés scolaires et éviter les situations pénalisantes qui pourraient en résulter.

1474. D'autre part, les critères d'affectation des enseignants ne sont pas complètement objectifs. C'est ainsi que certains professeurs demeurent affectés pendant des années au sein de « zones de remplacements d'enseignants », et ils sont employés à d'autres tâches dans leur établissement. C'est ainsi que les débutants sont généralement nommés dans des postes où ils ont en charge les classes les plus nombreuses et/ou difficiles de l'éducation prioritaire, ce qui ne facilite pas pour eux l'acquisition et la consolidation d'une authentique pratique professionnelle. Les affectations sont faites sans tenir compte des qualités personnelles et des compétences requises[1238].

[1235] Cfr. F. DUBET, M. DURU- BELLAT (2004), "Qu'est-ce que-ce qu'une école juste ? », *Revue Française de pédagogie, No 146,* p. 105-114 ; D. GLASMAN (1992), *l'école réinventée? Les partenariats dans les zones d'éducation prioritaires.* Paris, L'Harmmattan, p. 64 ; M. DURU-BELLAT (2009), *Le mérite contre la justice.* Paris ; Les Presses de Sciences Po, p. 63

[1236] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, IGEN, IGAEN, (2004), L*'évaluation des collèges et des lycées en France, Bilan critique et perspectives,* www.education.gouv.fr.

[1237] B. PLUMELLE, (2002), Le métier d'enseignant en Europe*, Revue internationale d'éducation Sèvres, No 30 juin 2002.*Centre Internationale d'études pédagogiques, p. 63 ; M. POCHARD, (2008), *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant,* Paris : La Documentation Française, 230 p ; B. MAGLIULO, (1999), *Les métiers de l'enseignement*, Paris: L'étudiant, p.34.

[1238] X. LEROUX, (2010), Logiques d'affectation des professeurs des écoles néo titulaires dans le Nord de France, *Revue européenne de géographie,* Cibergeo.

1475. En d'autres termes, les affectations ne dépendent pas des besoins des élèves, et le projet éducatif n'aborde pas suffisamment cette question. Il faut également souligner le manque de travail de l'équipe pédagogique, les critères d'évaluation des enseignants qui prennent en compte leur « valeur ajoutée » au regard par exemple de leur manière d'enseigner ou des résultats de leurs élèves. Les écarts existant entre la conception du rôle des enseignants et l'organisation concrète de leurs conditions de travail obligent le ministère de l'éducation à prévoir pour les enseignants d'éducation prioritaire des heures supplémentaires et d'accompagnement, qui cependant ne sont pas effectuées en pratique[1239].

1476. En ce qui concerne l'organisation du temps scolaire en France, celle-ci pénalise les élèves en difficulté, compte tenu de l'existence de journées surchargées sur une année scolaire resserrée, ce qui est contraire à l'égalité des chances et va à l'encontre des objectifs de l'éducation. Les journées de classe sont très lourdes, avec plusieurs temps morts et reprises, compte tenu en particulier de la rigidité et de l'uniformité de la gestion du temps de l'enseignement[1240].

1477. L'on constate aussi une grande faiblesse dans l'approche multidisciplinaire des enseignements : le matériel pédagogique est choisi pour chaque matière indépendamment des autres, et deux heures seulement par semaine ont une vocation multidisciplinaire, celles respectivement consacrées au « parcours de découverte» et à la « vie de classe ». L'heure de cours est choisie en fonction de la disponibilité de l'enseignant et non des besoins des élèves[1241].

1478. En ce qui concerne le parcours scolaire, le ministère de l'Éducation ne dispose pas de données suffisantes pour mener une analyse qui serait utile dans le cadre de l'élaboration et de l'évolution de la politique éducative. Les seules données existantes à cet égard sont celles de l'INSEE, mais leur généralité ne permet pas de s'y fier totalement. Le manque de suivi individuel affecte principalement les élèves qui décrochent du système, dont on ne sait rien du parcours ultérieur. En outre, le suivi de la scolarité de chaque élève ne présente généralement pas un caractère pluriannuel, mais seulement annuel : c'est ainsi que les équipes pédagogiques et les enseignants du secondaire consultent rarement les livrets scolaires en ce qu'ils se rapportent à l'accomplissement du cycle antérieur[1242].

[1239] S. BONNERY (2007), *Comprend l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

[1240] A. ARMAND et B GUILLE (2006), *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves.* Rapport au ministre de l'Éducation national, de l'enseignement supérieur et de la Recherche, IGEN et IGAEN, p. 78

[1241] E. BAUTIER (dir), (2006), *Apprendre á l'école et apprendre á l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle.* Lyon : Chronique sociale, p. 64

[1242] EURYDICE (2009), *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe; réduire les inégalités sociales et culturelles,* Bruxelles : publications de l'Agence Exécutive +Education, Audiovisuel et Culture, Commission Européenne ; D. GLASMAN et F. EUVRARD (dir) (2004), *La déscolarisation.* Paris : La Découverte, p. 94

1479. Pour essayer de combler cette lacune, le ministère tente depuis 2008 de mettre en œuvre le livret personnel de compétences, mais aucun suivi n'a été réalisé concernant la mise en place et l'utilisation de cet outil[1243]. Il n'a pas non plus obligé les inspecteurs à surveiller la mixité nécessaire au sein de chaque classe, ainsi que les procédures d'orientation, alors qu'il s'agit d'outils fondamentaux pour la mixité sociale et scolaire[1244].

1480. D'un autre côté, on constate que les étudiants sont souvent obligés en pratique de suivre les orientations qui ont pu leur être suggérées. Les meilleures possibilités tendent à être données aux meilleurs étudiants, les filières de moindre valeur accueillant les moins bons et en condamnant certains à l'échec. Les conseillers invoquent toujours à cet égard des aspects du milieu social ou des qualifications des parents, ou sinon le fait pour l'élève d'avoir redoublé une année scolaire[1245]. Par ailleurs, la flexibilité de la carte scolaire a permis un nombre important d'exceptions aux règles régissant l'inscription des élèves au sein des établissements d'enseignement, en augmentation récente de 20% et 29% pour les écoles et les collèges respectivement. Il en résulte des inégalités, parce que les parents tendent à choisir l'école de leurs enfants en fonction de la réputation de celle-ci, ce qui pourrait conduire à un phénomène de ghettos scolaires[1246].

1481. En ce qui concerne les dispositifs de soutien aux élèves en difficulté, le premier à être mis en œuvre a été celui de fournir davantage de ressources pour les enseignants et de réduire le nombre d'élèves par cours. Puis de multiples dispositifs ont été mis en place depuis 2004 : itinéraires personnalisés, travaux personnalisés, aide aux devoirs, programme personnalisé de réussite éducative, réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), dispositifs-relais[1247], dispositifs expérimentaux de réussite, d'appui et de formation aux examens du secondaire, opération école ouverte, réseaux de réussite scolaire (RRS)[1248].

[1243] O. JOLY RISSOAN, D GLASMAN, J.M. BERTHET, N. KAKPO (2006), *Les programmes de la réussite éducative : mise en place et perspectives.* Rapport pour la Délégation interministérielle á la ville, Université de Savoie, p. 76 ; CAHIERS PÉDAGOGIQUES, *Le livret de compétences,* Cercle de recherche d'action pédagogique. www.cahiers-pedagogiques.com, p. 87 ; MINISTERE D'ÉDUCATION NATIONAL, EDUSCOL, *Les livret de compétences, www.eduscol.education.gouv.fr.*

[1244] M. FOURNIER, *Faut-il mettre fin á la mixité scolaire ?,* Revue Sciences Humaines, Les mouvements sociaux, No 144, Décembre 2003, p. 45

[1245] P. SÉRAZIN, (2011), *L'Histoire de la catégorie de conseiller principal d'éducation, IUFY, Ressources pédagogiques,* Collège de CPE, p. 13

[1246] F. DUBET, (2011), *Faut-il supprimer la carte scolaire?* L'Express, Actualité, p. 43 ; A. VAN ZANTEN et J.P OBIN, (2008), *La carte scolaire,* Paris: PUF, coll. Que sais-je ?, p. 73 ; P. NEMO, (1991), *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ?* Grasset, p. 89 ; C. BEN AYED, S. BROCCOLICHI, D. TRANCART, (2010), *École, les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française,* La Découverte, Coll « Cahiers libres », 234 p.

[1247] B. DELVAUX, A, VAN ZATEN (2006), "Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne », *Revue Française de pédagogie,* No 156, p. 5-8.

[1248] D. FONTAINE, (2009), *Que faire de personnalisée?,* page institutionnelle RASED, www. decalin.fr, p. 9 ; J- P- JAROUSSE et C. LEROY AUDOUIN, (2001), « Les aides. Educateurs á l'école primaire : entre

1482. Actuellement, ces mécanismes ne sont pas suffisamment intégrés aux processus éducatifs de manière à éviter la surcharge des élèves en difficulté, et n'ont pas été efficaces dans la mesure où leur mise en œuvre n'a pas conduit à modifier la pratique du cours magistral, à développer l'habitude du travail en équipe pédagogique, et à répondre réellement aux divers besoins des élèves. En outre, la sanction du redoublement devrait être éliminée, car elle favorise dans une certaine mesure l'échec scolaire : elle ne permet pas à l'élève de surmonter réellement ses difficultés, et ne fait que le retarder[1249]. Nous allons maintenant étudier les difficultés relatives à la décentralisation du service de l'éducation.

b) Les difficultés dans l'organisation et la gestion territoriale.

1483. En ce qui concerne les difficultés relatives à l'organisation et à la gestion territoriale de l'éducation, il a été constaté que les autorités locales, en particulier celles des petites collectivités, ne définissent pas une politique locale en la matière[1250]. Même au sein de grandes collectivités, exceptées quelques références parfois à des objectifs[1251] tels que l'éducation précoce et le soutien à la famille, les politiques publiques ne précisent pas les objectifs ou les résultats escomptés en la matière, ce qui rend toute évaluation impossible[1252]. Les petites collectivités se caractérisent par l'absence d'un service spécialisé dans les questions scolaires, de sorte que la gestion de l'éducation n'est pas unifiée dans le budget local mais se trouve éclatée entre celui-ci et celui des écoles, et aucun suivi de la politique locale en matière scolaire n'est ainsi possible.

1484. D'un autre côté, les compétences pour engager les dépenses sont mal définies et donc difficiles à identifier : par exemple, quelle autorité est responsable de l'achat d'ordinateurs et de logiciels ? La pratique est très diverse sur ce point et sur d'autres, de

---

polyvalence et spécialisation, quelle efficacité pédagogique? » *in Revue Française de pédagogie,* No 134, 1 trimestre 2001, p. 45

[1249] P. PERRENOUD, (1991), *De soutien pédagogique á une vrai différenciation de l'enseignement : évolution ou rupture ?* www. declain.fr, p. 98

[1250] P. DURAN (1992), "Le développement de l'évaluation en France, nécessités techniques et exigences politiques », *Revue française de science politique, vol. 42, no 2*, p. 235-262 ; P. DURAN et J.C. THOENING (1996), "L'État et la gestion publique territoriale", *Revue française de science politique,* vol. 46, No 4, p. 580-623 ; N. MONS (2004), « Politique de décentralisation en éducation : diversité international, légitimation théorique et justification empirique ». *Revue Française de pédagogie.* No 146, p. 41-52.

[1251] Cfr. Y. DUTERCQ (2003), *"*Autonomie des établissements et gouvernement local de l'éducation », in M. Tapie- Grime (coord), *Les recompositions locales des formes d'action publique.* Paris, L'Harmattan, p. 89 ; Y. DUTERCQ (2004), " Décentralisation de l'éducation et transformation de métiers de l'encadrement local », *Administration et éducation.* No 101, p. 159-166. ; IGEN- IGAENR (2005), *L'usage des outils de pilotage élaborés par les académies ou mise á leur disposition ».* Paris, MEN.

[1252] Cfr. N. MONS (2006), "Gouvernement locale et performances des élevés: qui nous enseignent les comparaisons internationales? in G. Chapelle et D. MEURET (éd), *Améliorer l'école,* Paris : PUF, p 52 ; N. MONS, X. PONS (2006), *Les standards en éducation dans le monde francophone. Une analyse comparative,* Neuchatel, IRDP, p. 45

sorte qu'il est très difficile de déterminer ce qui a été investi dans l'éducation de la part des autorités décentralisées.

1485. Des informations précises sur les moyens qui sont investis par chaque municipalité pour équiper les écoles et les faire fonctionner, dans les domaines sportifs, éducatifs, culturels et complémentaires, permettraient de mesurer et de corriger les disparités existant à cet égard entre les collectivités locales. De même, il importe de préciser le cadre juridique en définissant clairement les dépenses obligatoires, en prévoyant que l'État assumera le cas échéant la charge de ces dépenses en cas de défaillance des collectivités locales.

1486. Les experts de l'Union européenne recommandent de redéfinir le rôle du directeur de l'école, de manière à ce que des responsabilités administratives accrues lui permettent, en rapport avec la communauté scolaire, de mettre en œuvre des politiques publiques.

c) Les faiblesses structurelles du système éducatif.

1487. Certaines faiblesses structurelles majeures dans l'enseignement secondaire et supérieur doivent être relevées : ainsi, l'éducation demeure relativement éloignée des activités de production et d'innovation, et de multiples avancées technologiques n'ont pas encore eu d'impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Le mauvais fonctionnement de l'enseignement supérieur à cet égard est considéré comme une des causes des difficultés de l'économie française.

1488. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, le système éducatif français s'est avéré inadapté aux nouveaux défis qui se posent à tout élève européen[1253]. Alors qu'à ce niveau les plus grandes difficultés des élèves devraient être perçues et résolues, et les enfants réussir à obtenir des résultats de qualité, ceux-ci sont actuellement inférieurs à la moyenne des pays de l'OCDE[1254]

1489. Le collège constitue le type d'établissement au sein duquel les taux d'abandon scolaire, de violence, de redoublement et d'absentéisme sont les plus élevés. 74% des élèves ne parviennent pas à maîtriser toutes les compétences générales attendues à la fin de la

[1253] Cfr. MEN (2006), *Bilan d'orientation dans le second degré public, statistiques de juin 2006. Direction général de l'enseignement scolaire,* accessible sur l'internet d'Edusol, p 75 ; X. PONS (2004), *L'évaluation des politiques éducatives, entre finalités pédagogiques et stratégies de pouvoir professionnel,* mémoire de DEA, Paris, FNSP, p.56

[1254] D. MEURET, J. PRU-HOMME, E. STOCKER (1995), « Comparer les structures de décision des systèmes éducatifs ; un bilan de l'approche quantitative », in OCDE CERI, *Mesurer la qualité des établissements scolaire,* Paris, p. 33-58 ; M.D., V. DUPRIEZ, V. VANDENBERGUE (2002), « Comparaison internationale de l'efficacité et de l'équité des systèmes d'enseignement », in D. de la Croix, F. Docquier, C. Mainguet, S. Perelman, E. Wasner (éd), *Capital humain et dualiste sur le marché du travail*, Bruxelles, De Boeck Université. ZACHARY, p. 34 ; M.J. RODRIGUES, R. BOYER, M. CASTELLS, G. ESPING ANDERSEN, T. LINDLEY, B.A. LUNDAVALL, L SOETE, M. TELO (2002), *A Strategy for International Competitive ness and social cohesion,* Londres, Edward Elgar, p. 54. .

scolarité. Les collèges suivent encore un modèle rigide d'organisation, mettant ainsi en œuvre les modèles standard de récupération tels que le redoublement ou les cours de rattrapage et laissant peu de place aux nouveaux dispositifs individualisés destinés à surmonter les difficultés scolaires, et favorise par défaut la réussite des élèves issus des couches aisées. Les ressources consacrées au collège par l'État sont plus faibles que celles consacrées aux autres niveaux.

1490. Le collège ne comporte pas les structures nécessaires pour gérer l'hétérogénéité des classes et assurer l'égalité des chances[1255] : il est souvent élitiste dans les domaines de l'orientation et du transfert de connaissances[1256]. Les professeurs ne sont pas encore polyvalents, et une culture du travail interdisciplinaire en rapport avec le programme d'études n'a généralement pas encore émergé parmi eux : une logique étroitement disciplinaire prévaut encore largement, de sorte que le collège s'avère inapte à transmettre et à assurer la maîtrise des compétences nécessaires du socle commun dans la filière générale[1257]. Les enseignants n'ont pas été obligés à constituer des équipes pédagogiques et à travailler ensemble et d'une façon coordonnée[1258].

1491. Les rythmes scolaires des collèges restent rigides et définis par référence aux heures nécessaires à chaque discipline, et sont relativement hermétiques au travail dirigé individuel ou en petits groupes en raison de la prédominance toujours d'actualité du modèle du cours magistral[1259]. La formation et le développement des enseignants débutants sont généralement mal suivis, alors même que ce sont eux qui doivent la plupart du temps mettre en œuvre les dispositifs d'accompagnement, et sans toujours disposer des outils pédagogiques appropriés[1260].

1492. La politique de « vie scolaire » reste très uniforme et rigide, faisant ainsi obstacle au développement de l'expérimentation, au sein des écoles, de dispositifs innovants destinés à favoriser la motivation et donc l'apprentissage des élèves. Les projets de vie scolaire ne permettent globalement pas d'améliorer les compétences sociales et civiques des élèves, qui ne parviennent pas ainsi à acquérir plus d'autonomie et d'esprit d'initiative. Il faut dire que cet objectif est loin d'être encore prioritaire, la scolarité en collège continuant à être pensée

---

[1255] D. MEURET, (2000), *Les recherches sur l'efficacité et l'équité des établissements scolaires ; leçons pour l'inspection.* Déroute : INRP, p 35

[1256] D. MEURET, (2000), « Efficacité et Equité des collèges: l'effet établissement *», in Le Collège : l'état des savoirs. Déroute : ed. INRP,* p. 54

[1257] A. GRISAY (1993), *Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cour des années de collège. MEN- Direction de l'Evaluation et la Prospective. Dossiers Education et formation ; no 88, p. 84*

[1258] G. FELOUIZ, (1977), "*l'efficacité des enseignants,* Paris, PUF, p. 45.

[1259] A. GRISAY, (1993), *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième, MEN- Direction de l'Évaluation et de la Prospective.* Dossiers Education et formation No 32, p. 43

[1260] Cfr. D. MEURET (1995), « La distribution sociale des facteurs d'efficacités des collèges », in *L'école efficace, de l'école primaire á l'Université,* Paris, Armand Colin, p. 59 ; D. MEURET et T MARIVAIN, (1997), « Inégalités de bien être au début du collège ». *Dossier Education et Formation, No 89, p. 101, MEN-Direction de l'Évaluation et de la Prospective,* p. 36

comme ayant vocation à permettre une accumulation de connaissances. C'est là une des causes de la violence ordinaire qui existe dans les collèges, mais aussi de l'isolement de certains collégiens qui contribue à rendre cette violence cyclique, et c'est pourquoi il est impératif de revoir les objectifs de la scolarité en collège.

1493. Malgré les nombreux dispositifs qui ont été prévus afin d'intégrer les jeunes en difficulté d'apprentissage, et que nous avons détaillé plus haut, ceux-ci n'atteignent globalement pas leurs objectifs précisément parce qu'ils sont mis en œuvre dans le cadre d'une organisation inchangée de l'école. Celle-ci ne facilite guère l'adaptation des projets éducatifs dans le sens de ces objectifs, ainsi que l'évaluation des dispositifs mis en place à cet égard. Certes, des conseils d'enseignement ont été créés en 2005 afin de coordonner le travail des enseignants pour permettre à l'élève de surmonter ses difficultés et favoriser ainsi son intégration sociale. Mais la mise en œuvre de cet instrument s'est faite de manière relativement indifférenciée, alors que les besoins des établissements sont très variables, et son efficacité souffre du manque de formation et de soutien des enseignants en ce qui concerne les nouvelles politiques éducatives envisageables[1261].

1494. Compte tenu de la désuétude du modèle de l'école et du collège, il faudrait envisager une redéfinition de celui-ci de manière à permettre une approche locale des problèmes à résoudre ainsi que l'expérimentation de projets adaptés aux divers besoins des élèves. Cela suppose un changement culturel, de manière à ce que tous les acteurs du système scolaire participent spontanément à l'identification et à la résolution de l'ensemble des problèmes éducatifs (structurels et particuliers)[1262].

1495. En outre, il s'avère nécessaire de permettre la diversification des procédures suivies au niveau local, des réformes profondes des dispositifs d'évaluation ainsi que des politiques locales de l'éducation, de manière à permettre l'adaptation continue de ceux-ci à la diversité des territoires et des élèves[1263].

1496. Le système d'information du ministère de l'Éducation doit être reconstruit[1264] de manière à fournir plus de détails quant aux coûts de l'éducation et au montant exact des

---

[1261] A. VAN ZANTEN, "Les chefs d'établissement et la justice des systèmes d'enseignement en Angleterre et en France : Les pratiques et les éthiques professionnelles á l'épreuve de la concurrence entre établissements », in Y. Dutercq (éd). *La justice de système éducatif, Bruxelles, De Boeck Université,* p. 54

[1262] Cfr. D. MUERET, (2007), *Gouverner l'école, une comparaison France Etas Unies,* Paris: PUF, p. 36 ; N. MONS (2004), *De l'école unifiée aux écoles plurielles : Evaluation internationale des politiques de différentiation et de diversification de l'offre éducative, D*octorat en sciences de l'éducation, IREDU-Université de Bourgogne, p. 58

[1263] L. LEVY GARBOUA, DAMOISELET n. (2000), « L'efficacité de la différentiation et de la sélection scolaire : une comparaison économique des systèmes éducatif », *Economie publique*, no 2, p. 517-526. ; IGEN-IGAENR (2006), *La place et le rôle des inspecteurs d'académie et des services départementaux dans l'administration, le pilotage et l'animation de l'Éducation nationale,* Paris, MEN.

[1264] S. GORARD, C. TAYLOR (2002), « Market forces and standard in education ; A preliminary consideration », in *British journal of Sociology of Education, vol 53, no 1*, p. 5-17.

ressources consacrées à la politique éducative, et ce tant au niveau national qu'aux niveaux régionaux, départementaux et municipaux[1265].

1497. Les établissements scolaires, après un diagnostic individualisé des élèves, doivent pouvoir définir les outils pédagogiques à utiliser et se prononcer sur le besoin d'un soutien personnalisé, et ce sur la base de critères explicites[1266], de manière à ce qu'il soit possible de quantifier les moyens qui devront être affectés aux établissements scolaires pour leur permettre d'assurer leur fonction d'intégration sociale[1267].

1498. En outre, il s'avère nécessaire de rendre le temps scolaire plus flexible, de donner plus d'autonomie aux directeurs d'écoles afin que ceux-ci puissent prendre des décisions utiles en termes d'allocations des ressources compte tenu des besoins des élèves, et de redéfinir les modalités pratiques de partage des diverses missions éducatives : enseignement d'une discipline, coordination des équipes pédagogiques, soutien personnalisé aux élèves en difficulté, suivi des élèves. Tout cela pourrait être réalisé au moyen d'une contractualisation des rapports entre les divers acteurs du système éducatif[1268]. Enfin, il convient de mettre en œuvre un système d'évaluation des écoles, collèges et des équipes pédagogiques, afin de pouvoir dégager et recommander les meilleures pratiques, mais aussi permettre d'allouer les ressources nécessaires aux écoles qui ont à faire face à des difficultés plus prononcées que d'autres[1269].

[1265] Cfr. C. DUBAR, C. GADEA, C. ROLLE (2003), "Pour une analyse comparée des configurations », in M. Lallement, J. Spurk (éd), *Stratégie de la comparaison Internationale,* Paris. CNRS, p. 37 ; EURYDICE (2006), *Eurybase, La base de données d'information sur les systèmes éducatifs en Europe,* Bruxelles ; M. DUPRÉ, A. JACOB, M. LALLEMENT, G. LEFEVRE, J. SPURK (2003), « Les comparaisons internationales : intérêt et actualité d'une stratégie de recherche » in M. Lallement, J. Supurk (éd). *Stratégie de la comparaison internationale,* Paris, CNRS Éd, p. 74.

[1266] Cfr. B. DELVAUX, M. DEMEUSE, V. DUPRIEZ, A. FAGNANT, C. GUISSET, D. LAFONTAINE, P. MARISSAL ET C. MAROY (2005). Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires. Rapport de recherche. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique, p. 69 ; O. JOLY RISSOAN, D. GLASMAN, J.M. BERTHET, N. KAKPO (2006). *Le programme réussite éducative: mise en place et perspectives.* Rapport pour la Délégation interministérielle á la ville, Université de Savoie, p. 96.

[1267] A. ARMAND et B. GILLE (2006), *La contribution de l'éducation prioritaire á l'égalité des chances des elles.* Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, IGEN et IGAEN, p. 76 ; M. KHERROBI et J.Y. ROCHEX (2002), "La recherche en éducation et les ZEP en France, 1er partie : Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche », Revue française de pédagogie, No 140, p. 103,132 ; V. VAN HAECHT (1998), "Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques », *Education et société, No 1,* p. 21-46.

[1268] N. MONS (2004), *De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative, doctorat en science de l'éducation, IREDU, Université de Bourgogne,* p. 96

[1269] N. MONS (2006), « Gouvernance locale et performances des élèves : que nous enseignent les comparaisons internationales? » *in G. Chapelle et D. Meuret (éd), Améliorer l'école, Paris, PUF,* p.63 *;* A. VAN ZANTEN, (2005), La régulation par le bas du système éducatif : légitimité des acteurs et construction d'un nouvel ordre local », in Y. Dutercq (éd), *Les règlementations des politiques en éducation,* Rennes, PUR, p. 67 ; P. MULLER (1992), "Entre le local et l'Europe. La crise du modelé français de politiques publiques, *Revue française de science politique,* vol. 42, no 2, p. 275-297.

1499. D'un autre côté, il conviendrait de mettre en place des stratégies de travail transversales pour lutter contre les différentes formes de discrimination que peut créer l'école, telles que l'homophobie, le sexisme, le racisme, la xénophobie et la discrimination contre les handicapés[1270].

1500. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, il convient également des contraintes structurelles qui pèsent sur son efficacité. Il est à noter que depuis les années 1980, les rapports entre les universités et l'État se font sur une base assez largement contractuelle, et que la réorganisation des cycles universitaires a facilité leur comparaison avec d'autres universités européennes. Ceci a accru la concurrence entre les universités nationales, mais elles éprouvent encore des difficultés en termes de recherche[1271] et d'innovation[1272].

1501. Le système d'enseignement supérieur n'a pas réussi à s'adapter à l'exigence d'innovation et aux nouvelles vagues de la technologie. Selon la théorie incrémentielle de la croissance, la structure économique et l'organisation du système d'éducation affecte la croissance du pays. Plus généralement, les pays qui favorisent l'enseignement supérieur tendent à avoir une croissance plus élevée que les autres[1273].

1502. L'innovation requiert des chercheurs qu'ils aient reçu une formation plus longue et générale que celle des autres acteurs économiques[1274]. Le bon fonctionnement du système éducatif permet ainsi l'émergence de nouvelles vagues de technologie. Malheureusement, le système français est inadapté à cet égard, car il n'est pas orienté en faveur de l'innovation et du progrès technique, d'où un ralentissement de la croissance économique du pays[1275].

[1270] Crf. M. DURUT BELLAT (2002), *Les inégalités sociales á l'école. Genèse et mythes, Paris :* PUF, p. 85 ; M. DEMEUSE, D. FRANDJI, D.GREGER et J.Y. ROCHEX, (2011), *Quel devenir pour l'égalité scolaire ?, Les politiques d'éducation prioritaire en Europe.* Bruxelles : EN EDTIONS, p. 72 ; EURYDICE (2009), *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles. Bruxelles : Publications de l'Agence Exécutive Éducation Audiovisuel et Culture, Commission Européenne.*

[1271] Cfr. F. FOREST, (2012), *Les université en France, fonctionnements et enjeux,* FMSH, Le comptoir des presses d'universités, p. 37 ; J. CLARISSE, (2001), *Recherche et universités: les régions les plus performantes en France.* La Tribune, www.latribune.fr.actualites, p. 67

[1272] Cfr. N. VON BULOW, (2012), *L'innovation en France : un système en échec,* Direction Systèmes d'information. www.tnova.fr, p. 56 ; D. VITRY (dir), (2009), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche.* 426 p.

[1273] P. AGHION et E. COHEN (2004), *Éducation et croissance,* Paris : La Documentation Française, 144 p.

[1274] FONDS DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE FNRS, (2012), *Formation continue du chercher, écoles doctorales.* NCP-FNRS ; CENTRE D'ÉTUDES DES REVENUS ET DES COUTS DE FRANCE, (1993), *L'enseignement chercheur de l'enseignement du supérieur ? ,* Paris : La Documentation française, p. 67 *;* INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE INRP, (1994) *Quel formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ?* Paris : INRP

[1275] S. FAURE, C. SOULIÉ, M. MILLET, (2005), *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants chercheurs, vers un bouleversement de la « Table de valeurs académiques,* Recherche universitaire, www.recherche.eu, p. 86.

1503. Le système d'enseignement supérieur souffre d'une double rupture, la première entre les universités et les grandes écoles - ces dernières formant une part importante des élites -, et la seconde entre la formation et la recherche[1276]. Les universités sont les parents pauvres du système[1277] et elles doivent recevoir, par défaut, les étudiants qui ont échoué à accéder aux grandes écoles[1278].

1504. La gestion des ressources destinées à la recherche dans les universités est trop rigide. Les budgets ne sont pas flexibles, les universités étant soumises à de nombreuses limitations lorsqu'elles souhaitent mobiliser des ressources, et le recrutement externe de nouveaux chercheurs en pâtissent. L'excellence dans la recherche commence seulement à faire l'objet d'un encadrement spécifique, destinée à la stimuler et à l'évaluer.

1505. En plus du manque de ressources pour la recherche, les universités françaises souffrent de l'absence d'un modèle de référence en matière de recherche. Celles-ci ne se sont pas encore adaptées pleinement aux nouvelles technologies et à l'intensification de la concurrence mondiale, et ne font pas systématiquement l'effort de recruter les meilleurs enseignants et étudiants[1279].

1506. D'un autre côté, la plupart des recherches publiques sont réalisées par des scientifiques relevant d'organismes publics (des fonctionnaires donc), tels que le CNRS ou le CEA, ou encore ceux impliqués dans la recherche aérospatiale et les télécommunications. Ces organismes tendent à monopoliser la plupart des installations de recherche, et ne recrutent pas les jeunes chercheurs formés par les universités : ils contribuent donc à la sous-production du système.

1507. En 2005, la France n'assurait pas un investissement suffisant dans la recherche fondamentale, la créativité, l'innovation et plus généralement l'enseignement supérieur, par rapport aux autres pays de l'OCDE. Depuis lors, davantage de ressources ont été consacrées aux réseaux de l'innovation technologique, aux PME et pôles de compétitivité[1280]. Le

---

[1276] V. MARIE (1996), *Les grandes écoles.* Toulouse : Milan., p. 85

[1277] Cfr. V. ALBOUY, T. WANECQ, (2003), "Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », in : *Economie et Statistiques* No 361, p. 27-52 ; P. SAVIDAN (2007), *Repenser l'inégalités des chances.* Paris : Grasset, p. 96 ; E. DESCHAVANNE (2005), *La discrimination positive face á l'idéal républicain : définition, typologie, historique, arguments, in : C. ALBANEL, Pour une société de la nouvelle chance. Une approche républicaine á la discrimination positive.* Paris : La Documentation Française, p. 63

[1278] Cfr. C. ALBANEL (éd), (2005). *Pour une société de la nouvelle chance. Une approche républicaine á la discrimination positive.* Paris : La Documentation Française, p. 85 ; K. P. WALTER, (2009) *L'ouverture sociale des Grandes Écoles- démocratiser l'accès á la formation d'élite ?,* Universitat Passau, p. 52 ; COMITÉ NATIONAL D'EVALUATION DES ÉTABLISSEMENT PUBLICS Á CARACTERE SCIENTIFIQUE, (1993), *Les enseignant du supérieur.* Paris : CNEEP, p. 84.

[1279] J. LESOURNE et D. RANDT, (2010), *La recherche et l'innovation en France,* Futuris : Odile Jacob, p. 61

[1280]G. DURANTON, P. MARTIN, T. MAYER, F. MAYNERIS (2008), *Les pôles de compétitivité, Que peut-on en attendre?* CEPREMAP, Gilles, p. 67

gouvernement a institué un crédit d'impôt recherche afin d'adapter les règles comptables de l'Union européenne. Les dotations budgétaires ont augmenté de 5% l'année suivante, puis ont continué à progresser par la suite. Le soutien aux « jeunes entrepreneurs innovants » a été renforcé, et a bénéficié à 864 entreprises et 48000 chercheurs, en leur permettant d'économiser 45 millions d'euros d'impôts. L'OSEO a créé un institut de recherche, et les contrats qui ont été signés avec des crédits de recherche et développement s'élèvent à 4.000.000 d'euros. Enfin, des accords ont été signés entre les entreprises de recherche publics et privés et le CIFRE. En 2010, le nombre d'accords conclus a été de 1500[1281].

1508. Le rôle des fondations privées dans les projets de recherche d'intérêt général, quant à lui, a été soutenu à hauteur de 1.500 millions d'euros. Des réseaux de recherche et d'innovation technologique ont été renforcés, de même que le soutien la création de petites et moyennes entreprises avec la mise en place de réseaux d'incubateur périphérique.

1509. En 2010, des problèmes persistent dans la recherche dans la mesure où le système n'est toujours pas parvenu à s'adapter complètement à l'exigence d'innovation, et c'est pourquoi il a été recommandé de continuer à allouer davantage de ressources dans cette perspective pour relever les défis de l'excellence et renforcer la planification stratégique celle-ci. En outre, une évaluation unifiée et cohérente de la recherche publique doit être mise en place, et il convient de renforcer la coopération entre les acteurs nationaux et internationaux et, à cette fin, de consacrer plus de ressources à l'enseignement supérieur et notamment à l'amélioration de ses infrastructures et de ses équipements. Le contenu des études doctorales et scientifiques doivent également évoluer. Enfin, la science devrait davantage s'ouvrir au public[1282].

1510. La seconde faiblesse structurelle du système éducatif français est le mépris systématique des TICE[1283], et le renoncement corrélatif à tirer parti de tous les avantages que celles-ci peuvent présenter, tels que la création de nouveaux environnements d'apprentissage, l'amélioration des contacts entre les élèves et les enseignants, l'apprentissage actif et approfondi, une meilleure motivation et une meilleure concentration, une attitude positive vis-à-vis du travail scolaire, la vitesse accrue d'acquisition des connaissances, l'amélioration de la confiance en soi-même, la participation en classe et la collaboration entre les étudiants, le respect des divers styles d'apprentissage des élèves, et, finalement, l'amélioration du rendement des élèves[1284].

[1281] AGENCE FRANCAISE POUR LA PROMOTION DE L'ÉDUCATION SUPERIEURE, L'ACCUEIL ET LA MOBILITÉ INTERNATIONALE, ANRT, (2012), *Des accords CIFRE,* page institutionnelle : campusfrance.org, p. 64

[1282] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (2004), *L'évolution du système éducatif de la France,* Rapport national, MEN, www.ibe.unesco.org

[1283] A. NELZIN, (2011), *Le système éducatif, l'informatique et l'innovation.* In L'essentiel du mac en français, mac génération. P. 64, www.mggeneration.com

[1284] J. M. FOURGOUS, (2010), *Réussir l'école numérique,* Paris : La Documentation Française, p. 73

1511. La France se situe en dessous de la moyenne de l'OCDE en ce qui concerne l'utilisation pédagogique des TICE. Les causes sont, entre autres, le manque de soutien délivré aux enseignants à cet égard, le manque de matériel disponible et l'obsolescence des équipements existants. L'utilisation des TICE exige par ailleurs une grande flexibilité du temps scolaire et un travail des enseignants organisé de manière interdisciplinaire, deux exigences dont nous avons précédemment vu qu'elles ne sont pas vraiment réalisées en France.

1512. La troisième difficulté structurelle du système éducatif français est liée au mode d'évaluation des établissements d'enseignement[1285], qui repose sur des obligations de moyens plus que sur des obligations de résultat. Tout se ramène en fin de compte au problème du manque de flexibilité de l'organisation du temps scolaire. Actuellement, cette organisation est en grande partie fixée au niveau national, en fonction de chaque discipline que comporte le programme considéré et non d'un point de vue global, ce qui laisse aux administrateurs une marge de manœuvre infime pour adapter cette organisation (10% seulement), marge de manœuvre que les chefs d'établissements utilisent la plupart du temps de manière à affecter les enseignants sur des missions éducatives prioritaires (dans le cadre des divers mécanismes d'assistance aux élèves en difficulté). Cette situation contrarie l'obtention rapide de résultats satisfaisants du point de vue de l'acquisition des connaissances et compétences relevant du socle commun[1286].

1513. Les dispositifs d'éducation prioritaire ne comprennent que des incitations individuelles telles que la compensation spécifique accordée aux enseignants affectés à l'accomplissement des missions éducatives spécifiques qui en relèvent. Il n'existe pas d'incitation collective, qui encouragerait les écoles et collèges à atteindre globalement les résultats attendus en termes de réussite pour tous les élèves. C'est pourquoi il est suggéré d'accorder certaines libertés aux directeurs d'établissements, pour que ceux-ci puissent moduler les grilles horaires, expérimenter des processus éducatifs nouveaux, interdisciplinaires et adaptés aux besoins des élèves, favoriser l'implication des enseignants dans ces projets spéciaux et assurer la coordination des actions ainsi menées au sein du Conseil pédagogiques[1287].

1514. En second lieu, le système actuel n'impose pas aux rectorats de s'engager à garantir que les résultats attendus au regard du socle commun de l'éducation soient atteints.

[1285] X. PONDS, (2004) *L'évaluation des politiques éducatives, entre finalités pédagogiques et stratégies de pouvoir professionnel,* mémoire de DEA, PARIS, FNSP, p. 45.

[1286] Cfr. F. DUBET (2002), *Le déclin de l'institution,* Paris : Seuil, p. 94 ; F. ORIVEL (1999), "Les comparaison internationales de l'efficacité interne des systèmes éducatifs », in J :J : Paul (éd), *Administrer, gérer, évaluer le système éducatifs : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p 46

[1287] Cfr. S. BISSONNETTE, M. RICHARD, C. GAUTHIER, et C. BOUCHARD (2010), « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'un méga analyse », *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol 3, p. 1-31 ; S. BONNERY, (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogique.* Paris : La Dispute, p. 74

Actuellement, cet engagement est demandé aux chefs d'établissement, et il serait bon que ce dispositif soit étendu aux recteurs et inspecteurs d'académie.

1515. En troisième lieu, le système actuel ne met que peu l'accent sur l'acquisition d'une authentique culture civique, largement obérée par le fait que la transmission du savoir se fait sur la base de cours magistraux, lesquels ne rencontrent qu'une faveur très relative chez beaucoup d'élèves. Il est donc recommandé de concevoir et de mettre en place une approche transversale de l'éducation civique, et ce dès la maternelle, comportant des exercices pratiques de vivre-ensemble destinés à inculquer les principes moraux nécessaires à la vie sociale et à l'exercice de la démocratie[1288]. Le rôle de l'enseignant ne doit plus se limiter à transmettre des connaissances purement rationnelles, mais doit également comprendre la transmission de valeurs et sentiments humanistes à partir d'utilisations pédagogiques du théâtre, de l'art, de la musique, de la littérature et de l'histoire des cultures et des civilisations[1289].

1516. Quatrièmement, le système actuel ne met pas en place une politique qualitative d'affectation des enseignants. Ces affectations se décident beaucoup plus au regard de la volonté de ces derniers, qu'en fonction des besoins réels des élèves. Actuellement, la plupart des transferts ne dépendent pas d'une liste établie au niveau national, mais des décisions des directeurs et des chefs d'établissement eux-mêmes, les professeurs concernés devant donner au président un avis sur les candidats. Très peu de postes spécifiques sont pourvus en considération des nécessités inhérentes à l'éducation prioritaire. Les écoles qui s'engagent à assurer l'acquisition des connaissances et compétences relevant du socle commun devraient bénéficier d'un « pool » d'heures adapté, ainsi que des enseignants dont le profil correspond à ce qu'exige l'enseignement expérimental[1290].

1517. Cinquièmement, le système comporte une organisation défectueuse de l'inspection, de sorte que la réalisation des objectifs du système éducatif n'est pas garantie. Il en résulte notamment que les inspecteurs n'assurent pas sérieusement le suivi des pratiques pédagogiques qui devraient remplacer les anciennes dans le nouveau contexte du socle commun, oubliant que leur rôle est essentiel pour garantir l'acquisition des connaissances et compétences relevant du socle commun. Par ailleurs, il n'est effectué aucune évaluation du travail en équipe des enseignants ou des expérimentations interdisciplinaires[1291].

1518. Les experts européens ont ainsi proposé de réorganiser ce contrôle, en l'organisant désormais non plus sur la base de chaque discipline des programmes mais autour de

[1288] UNICEF, *Une approche de l'éducation pour tous fondée sur les droits de l'homme,* New York, www.unicef.org, p. 89

[1289] M. JEURY et J.D. BALTASSAT, (2000), *Petite histoire de l'enseignement de l''éducation morale á l'école,* Robert Laffont, p 34 ; G. BERNARD et F. MONERA, (2010), *L'instruction civile pour les nuls,* coll « Pour les nuls », p. 84

[1290] O. REY (2012), Le défis de l''évaluation de compétences*, Dossier d'actualité Veille et Analyses,* No 76.

[1291] Y. CRISTOFARI (2011), Évaluation des acquis des élèves et performances scolaires dans le cadre du socle, DGESCO, p. 52.

chacune des grandes compétences du socle commun, en augmentant les effectifs d'inspecteur et en redéfinissant leurs missions afin que ceux-ci exercent une surveillance étroite des conseils d'éducation et développent leur activité de conseil technique, notamment afin de soutenir les enseignants et équipes pédagogiques dans la mise en œuvre de nouveaux dispositifs d'enseignement. Les inspecteurs pourraient aussi jouer un rôle actif en ce qui concerne la constitution de groupes de niveau et les contenus des livrets personnalisés. Enfin, leur suivi devrait également viser à mettre en exergue et à recommander les bonnes pratiques d'enseignement[1292].

1519. Enfin, il est suggéré de réorganiser les structures d'enseignement en concevant de manière intégrée les fonctions des écoles et collèges relativement à l'acquisition des connaissances et compétences du socle commun, objectif en vue duquel il est possible de s'appuyer sur les réseaux ambition réussite mis en place depuis 2006 dans les écoles de l'éducation prioritaire et qui sont propices la formation d'enseignants pluridisciplinaires. L'objectif est d'assurer ainsi une transition moins traumatisante entre le primaire et le secondaire.

1520. Nous allons maintenant analyser les défis qui se posent à la politique publique d'éducation en France, en utilisant pour ce faire une approche néolibérale.

C. Les défis posés à la politique publique d'éducation en France

1521. Ces défis, d'un point de vue néolibéral, sont essentiellement les suivants : l'apport de changements aux modes d'évaluation des enseignants, des programmes et des contenus ; la mise en place de stratégies pour faire émerger des pôles d'excellence et assurer un développement continu de la formation tout au long de la vie ; la redéfinition du modèle de l'éducation prioritaire ; le renforcement de l'autonomie et de l'efficacité des établissements d'enseignement.

1522. Ces modifications répondent aux défis qui sont ceux de l'Union européenne au regard du marché mondial, notamment celui de fournir une main-d'œuvre qualifiée, compétente et compétitive, mais aussi celui d'aider simultanément les pays membres à concevoir un système qui garantit l'égalité des chances pour tous.

1523. En ce qui concerne l'évaluation des enseignants, des programmes et des contenus, celle-ci s'avère très lacunaire en France, où il s'agit donc tout d'abord de mettre en œuvre un système d'évaluation et d'incitation basé sur les résultats et la qualité des enseignants[1293].

[1292] Cfr. DOCUMENTATION DE L'UNION EUROPÉENNE, *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation ;* A. HINGEL (2001), Politiques d'éducation et la gouvernance d'Europe. Bruxelles. Commission Européen, Direction *General pour la formation et la culture.* www.europa.eu, p. 75

[1293] R. BOURDONCLE, M.A ORSONI (1994), *Les travaux sur la formation des enseignants et de formateurs : banque de données bibliographiques,* INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE, p. 74 ; M. F. PAMART, (1998) *La formation des enseignants: des approches contrastées, Revue internationale d'éducation Sèvres,* No 20, p. 95

Ces incitations pourraient par exemple consister en des primes ou divers avantages pour les enseignants et les chercheurs. Aussi, l'amélioration des performances en matière d'innovation suppose d'adopter un référentiel commun européen en matière de recherche, mais également de progresser dans l'harmonisation des systèmes européens d'enseignement supérieur. D'ores-et-déjà, le système européen de crédits a facilité la mobilité internationale des étudiants et des professeurs, et il serait opportun d'aller plus loin dans cette voie de l'harmonisation[1294].

1524. En second lieu, des pôles d'excellence doivent être créés à travers l'Europe de manière à favoriser la recherche européenne[1295] et la mobilité des chercheurs, l'esprit d'entreprise et les investissements de capital-risque. Les règles applicables aux chercheurs doivent être simplifiées et harmonisées pour améliorer le recrutement des universités et des centres de recherche en Europe[1296].

1525. En troisième lieu, il s'avère nécessaire de continuer à renforcer l'enseignement professionnel au sein des lycées et des universités[1297], afin d'améliorer le taux d'insertion professionnelle et ainsi d'éviter la survenance de troubles sociaux liés à la pauvreté et d'améliorer les chances des jeunes vulnérables[1298].

1526. Le deuxième défi du système éducatif en France consiste à redéfinir le modèle de la politique relative à l'éducation prioritaire, afin de renforcer le caractère équitable du système éducatif en faveur des plus défavorisés, et ce en assignant aux acteurs de ce système des obligations de résultat notamment en ce qui concerne l'acquisition des compétences essentielles[1299].

1527. L'éducation prioritaire est passée d'une logique territoriale à une logique de publics, plus individualisée à travers une redéfinition des méthodes d'allocation des ressources en

---

[1294] J. LESOURNE et D. RANDT, (2010), *La recherche et l'innovation en France,* Futuris : Odile Jacob, p. 62

[1295] J. CLARISSE, (2001), *Recherche et universités: les régions les plus performantes en France.* La Tribune, www.latribune.fr.actualites, p. 53

[1296] Cfr. AGENCE FRANCAISE POUR LA PROMOTION DE L'ÉDUCATION SUPERIOR, L'ACCUEIL ET LA MOBILITÉ INTERNATIONAL, ANRT, (2012), *Des accords CIFRE,* page institutionnelle : campusfrance.org ; A. NELZIN, (2011), *Le système éducatif, l'informatique et l'innovation.* In L'essentiel du mac en français, mac génération. www.mggeneration.com, p. 89

[1297] N. MONS (2004), *De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative,* doctorat en science de l'éducation, IREDU, Université de Bourgogne, p. 78

[1298] C. ALBANEL (éd), (2005). *Pour une société de la nouvelle chance. Une approche républicaine á la discrimination positive.* Paris : La Documentation Française, p. 95

[1299] M. DEMEUSE, D. FRANDJI, D.GREGER et J.Y. ROCHEX, (2011), *Quel devenir pour l'égalité scolaire ?, Les politiques d'éducation prioritaire en Europe.* Bruxelles : in EDITIONS, p. 62

faveur des étudiants les plus en difficulté. Les « pôles d'excellence académique » doivent ainsi promouvoir l'offre de formation dans les zones difficiles, de même que la mixité sociale, et les établissements qui ne parviennent pas à assurer une mixité sociale suffisante doivent être fermés. Mais une approche plus globale ne doit pas être abandonnée, et c'est pourquoi il s'avère nécessaire de maintenir les réseaux ambition réussite, en précisant leurs objectifs et donc leurs moyens. En bref, le défi consiste à redéfinir un nouveau statut pour la politique prioritaire, tant d'un point de vue individuel que territorial[1300].

1528. D'un autre côté, la politique devrait renforcer l'encadrement pédagogique des enseignants dans les domaines prioritaires, rechercher la mise en œuvre d'un projet pilote ainsi que la constitution d'équipes de soutien aux enseignants et évaluer les résultats de la politique d'éducation prioritaire dans ces domaines, le tout sous la supervision des inspecteurs de l'éducation (et ce notamment dans le cadre des réseaux ambition réussite). Dans la même veine, la DGESCO devrait chercher à diffuser largement les travaux des chercheurs concernant les pratiques pédagogiques pour assurer la priorité à l'éducation[1301].

1529. Au niveau local, la rédaction du projet éducatif doit constituer l'occasion de définir les objectifs pour chaque élève, chaque groupe et chaque classe ainsi que la manière dont les évaluations seront menées. Deuxièmement, une plus grande cohérence doit être recherchée et mise en œuvre entre le collège et l'école, les programmes, le rythme d'apprentissage, les méthodes pédagogiques, et les disciplines. Enfin, une réflexion doit être menée sur la composition des groupes, l'utilisation du temps en classe, les systèmes d'évaluation des cours, les mécanismes de sanction des élèves, le rythme d'apprentissage individualisé, bref sur toutes modalités susceptibles d'assurer le succès des élèves *via* l'organisation de parcours d'apprentissage personnalisés[1302].

1530. Les ressources humaines et financières doivent être attribués en tenant compte de critères sociologiques élargis, tels que le statut des parents, l'éventuelle appartenance à une ethnie, et afin de tenir compte autant que possible de la réalité de l'immigration. Il convient également de rémunérer à sa juste valeur le temps donné par les enseignants pour favoriser la réflexion et le dialogue collectifs, mener à bien les missions d'éducation prioritaire qui peuvent leur incomber, le tout sur la base d'un contrat de mission[1303] conçu au regard des difficultés diagnostiquées[1304].

[1300] M. KHERROBI et J.Y. ROCHEX (2002), "La recherche en éducation et les ZEP en France, 1er partie : Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche », *Revue française de pédagogie*, No 140, p. 103-132.

[1301] EURYDICE (2009), *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles. Bruxelles : Publications de l'Agence Exécutive Éducation Audiovisuel et Culture, Commission Européenne, p. 67.*

[1302] Cfr. L. LEVY GARBOUA, DAMOISELET n. (2000), « L'efficacité de la différentiation et de la sélection scolaire : une comparaison économique des systèmes éducatif », *Economie publique*, no 2, p. 517-526 ; A. VAN ZANTEN, "Les chefs d'établissement et la justice des systèmes d'enseignement en Angleterre et en France : Les pratiques et les éthiques professionnelles á l'épreuve de la concurrence entre établissements », in Y. Dutercq (éd). *La justice de système éducatif, Bruxelles, De Boeck Université,* p. 56

[1303] D. MEURET, (2007), *Gouverner l'école, une comparaison France Etas Unies,* Paris: PUF, p. 78

1531. Enfin, les politiques des différents ministères impliqués dans l'éducation doivent être harmonisées, dans le respect des compétences de chacun d'entre eux. Tous les acteurs du système doivent suivre une formation continue, comprenant notamment un module voué à préciser de manière détaillée les modes d'organisation et de fonctionnement du système. La DGESCO devrait s'engager à diffuser les meilleures pratiques éducatives qui ont pu être observées et analysées, et ce auprès de l'ensemble des acteurs du système. Les différents acteurs du collège devraient clarifier les objectifs poursuivis par la scolarité prévue au sein de celui-ci, et pouvoir suivre les cursus de formation continue appropriés. Enfin, les modalités de l'évaluation de l'éducation prioritaire doivent être redéfinies, tant du point de vue de la conception des indicateurs de diagnostic, que des mécanismes de suivi (qui doivent comporter des indicateurs internes et externes précis), et des procédures d'auto-évaluation des établissements d'enseignement[1305].

1532. Le troisième défi du système éducatif français est relatif à l'autonomie et à l'efficacité des établissements scolaires, qui doit être accrue afin de permettre des innovations pédagogiques et technologiques. Les chefs d'établissement doivent avoir une plus grande liberté pour gérer le budget et personnel de l'établissement. Cette plus grande autonomie leur permettra de recruter de meilleurs enseignants, d'adapter les programmes au contexte local, d'investissant dans la formation aux TICE et dans la formation pédagogique des enseignants, et ainsi de diminuer l'impact du milieu social sur les résultats des élèves et d'obtenir alors des résultats acceptables au regard des moyennes de l'OCDE[1306].

1533. En ce qui l'enseignement supérieur, un surcroît d'autonomie a été donné aux universités dans le cadre de contrats et avec le système d'allocations SANREMO, ce qui a permis de créer des centres d'expertise impliquant des partenaires extérieurs et dispose d'une marge de manœuvre plus importante afin de recruter des enseignants plus compétents. Des ressources plus importantes ont été allouées à la recherche et aux services qui ont développé des activités industrielles et commerciales (SAIC). Des ressources ont également été reçues de la Commission européenne, de consortiums d'entreprises, d'universités et d'organismes de recherche privés. Il reste qu'il s'avère toujours nécessaire de ménager une plus grande souplesse dans l'organisation des activités, et notamment de celles impliquant des échanges européens et internationaux[1307].

[1304] D. MEURET, (2000), « Efficacité et Equité des collèges: l'effet établissement *», in Le Collège : l'état des savoirs. Déroute : ed. INRP,* p 64 ; L. LEVY GARBOUA, DAMOISELET n. (2000), « L'efficacité de la différentiation et de la sélection scolaire : une comparaison économique des systèmes éducatif », *Economie publique*, no 2, p. 517-526.

[1305] IGEN-IGAENR (2006), *La place et le rôle des inspecteurs d'académie et des services départementaux dans l'administration, le pilotage et l'animation de l'Éducation nationale,* Paris, MEN.

[1306] D. MUERET, (2007), *Gouverner l'école, une comparaison France Etas Unies,* Paris: PUF, p. 96.

[1307] Cfr. M.J. RODRIGUES, R. BOYER, M. CASTELLS, G. ESPING ANDERSEN, T. LINDLEY, B.A. LUNDAVALL, L SOETE, M. TELO (2002), *A Strategy for International Competitiveness and social cohesion,* Londres, Edward Elgar, p. 78.; FONDS DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE FNRS, (2012), *Formation continue du chercher, écoles doctorales.* NCP-FNRS.

1534. Les études prospectives relatives à l'éducation en France permettent de prévoir que le système d'éducation intègrera rapidement l'éducation au développement durable, la révolution numérique et l'enseignement des langues étrangères, bref tous éléments clés d'une approche planétaire qui exige de l'Union européenne qu'elle retienne et favorise une approche cognitive de l'éducation, intégrant à la fois l'élément humain et des éléments de la révolution de l'information pour une meilleure compétitivité et une meilleure efficacité.[1308].

1535. En ce qui concerne l'éducation au développement durable[1309], cette approche a été introduite depuis 2008 avec certaines exigences spécifiques à l'Union européenne, tels que la satisfaction des besoins des personnes défavorisées, les besoins présents et futurs de la planète. Cette approche exige également de respecter et reconnaître la valeur et la richesse du patrimoine qui nous a été transmis, d'apprécier les merveilles issues de la terre et de tous les peuples, d'apprendre à être des citoyens concernés et responsables exerçant leurs droits et responsabilités à tous les niveaux : local, national, régional et mondial.

1536. Le socle commun de l'éducation en France prend en compte l'éducation pour le développement durable dans des domaines tels que l'environnement, le changement climatique, les énergies nouvelles, la préservation de la biodiversité et de la santé, ainsi que le développement économique et social de la société française. Le thème est situé dans une perspective scientifique, humaniste et économique, afin de permettre à l'étudiant de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme ainsi que les exigences de protection de la planète. Le sujet devrait être traité d'une façon transversale, et impliquer toutes les parties prenantes de la communauté éducative ainsi que l'ensemble des dirigeants éducatifs nationaux et locaux afin de permettre la constitution de réseaux de formation des formateurs.

1537. Il importe également de suggérer la création d'ouvrages universitaires portant sur les questions régionales, la sensibilisation et la formation des personnes impliquées dans la définition des politiques, la formation d'experts en développement durable, environnement et santé, le développement de réseaux de formation et de recherche dans l'éducation pour le développement durable (EDD), la constitution d'un réseau de ressources pédagogiques, la conception d'indicateurs d'évaluation des politiques éducatives, la création d'une fondation nationale pour le développement durable, la promotion d'enseignants spécialisés dans l'EDD et disposant des moyens adaptés et adaptables à cette fin. Des incitations doivent être fournies lors de l'évaluation des enseignants au sujet de ces concepts de l'EDD[1310].

[1308] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (2004), *L'évolution du système éducatif de la France,* Rapport national, MEN, www.ibe.unesco.org

[1309] B. MONDY, A. TERRIEUX (2005), Concevoir un outil pour l'enseignement ou développement durable, *Les dossiers de l'ingénier éducative.* Paris, p.38-40.

[1310] A.M. DUROUX, (2002), Les nouveaux autopiste du développement durable. *Autrement Mutations, p*.8-342.

1538. Le deuxième élément attendu et souhaitable est sans doute la prise en considération de la révolution numérique et donc des TICE dans l'éducation, de manière à permettre une transmission plus active, souple et de meilleure qualité des connaissances. Les TICE permettent une plus grande circulation de l'information et des connaissances, accélèrent la recherche scientifique et médicale, et permettent aux entreprises de gagner en réactivité, en compétitivité et donc en parts de marché[1311].

1539. Par rapport aux autres pays de l'Union européenne, la France accuse un retard en la matière, en particulier s'agissant des équipements informatiques, de l'internet haut débit, de l'utilisation des TIC dans le cadre des cours et les évaluations des établissements scolaires, tous domaines dans lesquels une formation est nécessaire. La formation aux compétences de base donne des outils numériques nécessaires pour que les étudiants puissent maîtriser les compétences du socle commun et ainsi s'insérer dans le marché du travail. Les TIC contribuent à faciliter grandement l'accomplissement des diverses tâches scolaires, et améliorent grandement par ailleurs l'efficacité de l'administration et de la gestion des écoles[1312].

1540. Il faut également suggérer l'utilisation généralisée des tableaux interactifs numériques associés à un ordinateur et à des logiciels, de manière à créer des séquences pédagogiques multimédia, et c'est pourquoi il s'avère nécessaire d'équiper toutes les écoles avec cet outil. Deuxièmement, les enseignants doivent être formés à moduler leurs pratiques d'enseignement, leur formation initiale devant notamment comprendre un module TICE comptant pour 20% des crédits. Le suivi est proposé en mettant en œuvre un module d'enseignement à distance, avec une plate-forme spécialisée. Il convient également de former des cadres de l'éducation : inspecteurs, recteurs, chefs d'établissement, cadres de des administrations nationales et locales. Il convient de promouvoir les échanges virtuels avec les pairs, susceptibles de permettre la diffusion des meilleures pratiques.

1541. D'autre part, il est recommandé de mettre en œuvre les environnements numériques de travail ENT associés à un ordinateur et à un software de création de séquences pédagogiques multimédia, en équipant tous les établissements de cet outil. Chaque établissement devrait être doté d'au moins un service numérique minimal, permettant de mettre en ligne des cahiers, des manuels, et des notes, ainsi qu'accéder aux services de la vie scolaire. Pour l'apprentissage d'autres langues, le recours à la visioconférence devrait être généralisé. Dès l'école maternelle, l'apprentissage ludique par voie électronique devrait être possible, et les écoles et collèges devraient pour leur part promouvoir la formation en ligne, collaborative et participative[1313].

1542. Il importe de stimuler la créativité en installant de salles de musique et d'arts plastiques équipées de logiciels spécialisés. Les espaces ouverts doivent mettre à

[1311] A. M. Bassy, (2011). Le numérique à l'école en France. Futuribles(379), p 35-45.

[1312] J. M. FOURGOUS, (2010), *Réussir l'école numérique,* Paris : La Documentation Française, p. 83.

[1313] EDUSOL, (2012) *Refondons l'École de la République: une grand ambition pour le numérique.* Portail national des professionnels de l'éducation. www.eduscol.education.

disposition des ordinateurs fixes, qui favorisent les pratiques de collaboration entre pairs. L'achat d'ordinateurs portables par les élèves du secondaire doit être encouragé par la mise en place d'un prêt à taux zéro, et un ordinateur fourni gratuitement aux boursiers. Enfin, il faut suggérer la création d'un observatoire des pratiques et équipements pédagogiques, afin de promouvoir le développement des TIC dans tous les milieux, et pour cela des accords doivent être signés avec des organismes fonciers et des associations privées activement impliquées dans l'éducation et le développement de la technologie numérique[1314].

1543. En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, condition de la compétitivité dans et de l'Union européenne, il faut reconnaître l'importante contribution qu'apportent les TICE en facilitant la compréhension du langage et l'expression, en permettant aux étudiants de se former et d'évaluer leurs compétences à l'oral aussi bien qu'à l'écrit[1315].

1544. Pour améliorer encore l'utilisation des TIC il est recommandé d'augmenter le nombre d'ordinateurs disponibles pour les étudiants, en particulier les ENT et les ateliers virtuels des langues, les salles de langues équipées de vidéoprojecteurs, de haut-parleurs, d'ordinateurs et d'accès Internet[1316].

1545. En second lieu, il convient de renforcer les nouvelles modalités d'apprentissage des langues, telles que les groupes de compétences dans les collèges, en fonction des niveaux de réussite et des besoins linguistiques de chaque élève, ce qui est très encourageant pour eux. Une autre forme d'apprentissage est celle des séjours d'immersion linguistique intensive, durant les vacances la plupart du temps. Un troisième forme est celle de débats publics, à partir de questionnaires permettant aux étudiants de présenter leurs arguments devant un jury et un modérateur, et ce dans une logique concurrentielle destinée à renforcer le savoir-faire et le savoir-être de l'élève, celui-ci devant alors structurer sa pensée et mobiliser son langage corporel[1317].

1546. Une quatrième forme est celle de la rencontre anglophone dans une zone rurale, spécifiquement dans les régions où les anglophones se sont installés. Un cinquième dispositif est le « Walk and Talk », qui consiste à partager avec un étudiant étranger pour découvrir sa culture, des sorties étant prévues chaque trimestre avec des étudiants britanniques. Une dernière méthode consiste à s'appuyer sur un espace virtuel de travail, le

[1314] LA DOCUMENTATION FRANCAISE, (2011), *Le fossé numérique en France,* www.ladocumentationfrancaise

[1315] SENAT, (1985), *Rapport "l'immigration á l'école de la République »,* La documentation française.

[1316] CENTRE D'ANALYSE STRATÉGIQUE, (2011), *Le fossé numérique en France,* Rapport du Gouvernement au Parlement établi en application de l'article 25 de la loi No 2009-1572 du 17 décembre 2009, relative à la lutte contre la fracture numérique.www.itrpress.com

[1317] C. LELIEVRE, (2002), *Les politiques scolaires mises en examen,* ESF ÉDITEUR, p. 74

but étant alors de se former rapidement en vue de s'intégrer au sein d'une administration[1318].

1547. En conclusion, il faut souligner que l'utilisation de nouveaux outils pédagogiques dans l'enseignement, ainsi que l'utilisation des TICE et la mise en œuvre de l'éducation pour le développement durable, sont des aspects qui feront que le système éducatif français deviendra plus flexible sans que ne diminue sa qualité, sa fonction et sa capacité intégratrice, et donc la compétitivité de l'économie et l'égalité des chances.

[1318] L. ZUCKERMAN, (2001), *L'enseignement de l'anglais et l'inégalité en France.* Les Echos, économie et société. www.lecercle.lesechos.fr, p. 65.

Section 2
L'évaluation de la politique publique d'éducation en Colombie

1548. En Colombie, la politique publique d'éducation répond globalement aux exigences mondiales de l'économie. Les réformes récentes consolident l'approche néolibérale de l'éducation, et notamment un management du système éducatif qui considère l'éducation comme un service qui peut être fourni par l'État aussi bien que par le secteur privé, au bénéfice des sociétés transnationales qui peuvent ainsi compter sur une masse éduquée et une main d'œuvre à bon marché. En d'autres termes, l'éducation y est considérée comme un service qui permet d'améliorer le capital humain des entreprises.

1549. Quand on analyse le cadre juridique du droit à l'éducation, il apparaît que son principal objectif est de garantir l'égalité sociale et l'équité, mais en pratique l'action de l'État contribue à perpétuer les inégalités et à consolider la globalisation de l'économie.

A. Les progrès du système éducatif colombien au regard des référentiels et indicateurs proposés dans le cadre de l'approche néolibérale des organismes internationaux

1550. Le droit à l'éducation est considéré par la Constitution de la Colombie comme un droit fondamental s'agissant des enfants de moins de 18 ans, et sa réalisation peut être obtenu par la procédure juridictionnelle de la tutelle lorsque l'exécutif n'en respecte pas les exigences. La loi n°115 de 1994 a créé le système général d'éducation, qui vise à garantir une éducation de qualité conforme à la dignité humaine.

1551. En droit international, c'est le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels[1319] de l'Organisation des Nations Unies qui reconnaît à titre principal le droit à l'éducation. Les États doivent contribuer au plein épanouissement de la personnalité humaine ainsi qu'au respect de la dignité humaine, et assurer plus généralement le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. L'État doit par conséquent permettre à toute personne de participer effectivement à une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux, et promouvoir les activités que mène l'Organisation des Nations Unies pour le maintien de la paix[1320].

[1319] Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y protocolo facultativo. www.ohchr.org

[1320] Cfr. J. A. CARRILLO SALCEDO (2001), *Soberanía de los Estados y Derechos Humanos en Derecho internacional contemporáneo.* Madrid: Technos, p. 43; COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS Y CULTURALES, Observaciones Generales. www.ohchr.org

1552. En vertu de la Constitution colombienne[1321], l'État est soumis à toutes les règles contenues dans les traités internationaux relatifs aux droits de l'homme signés et ratifiés sur le fondement d'une autorisation parlementaire. En ce qui concerne le droit à l'éducation, la Cour constitutionnelle a par conséquent exigé le respect des règles supranationales de l'Organisation des Nations Unies, de l'OEA, de l'OIT ainsi que des recommandations du Rapporteur spécial pour l'éducation. Bien que certaines des déclarations, conventions et recommandations en question ne lient pas spécifiquement la Colombie, la Cour constitutionnelle s'y réfère en tant qu'elles sont d'après lui fondatrices d'un droit coutumier général contraignant pour les États.

1553. D'autre part, la Cour constitutionnelle, par le biais des contrôles qu'elle exerce dans le cadre de la procédure de tutelle, a précisé le contenu, la structure et la portée du droit à l'éducation. Elle a de plus développé davantage les obligations connexes de l'État, à la fois celles à réalisation immédiate et celles à réalisation progressive.

1554. La jurisprudence constitutionnelle a ainsi permis de préciser que l'éducation doit bénéficier d'une protection spéciale de l'État, et qu'elle constitue une condition de l'exercice et de la jouissance d'autres droits fondamentaux[1322]. La Cour a également précisé que l'existence et la disponibilité d'un service public de l'éducation constitue un objectif essentiel de l'État, et que le noyau dur du droit à l'éducation garantit l'accès de tous à un système éducatif permettant une formation adéquate et permanente. Elle a également souligné à plusieurs reprises qu'il s'agit d'un droit et d'un devoir, qui crée aussi des obligations à la charge des divers autres acteurs du processus éducatif[1323].

1555. En ce qui concerne certaines obligations de l'État, et plus spécialement ceux dont la réalisation doit être immédiate, des questions délicates ont vu le jour au sujet de leur articulation avec d'autres droits fondamentaux tels que le droit de grève des professeurs. La Cour les a tranchées en mettant en œuvre ce contrôle de proportionnalité particulièrement caractéristique du développement du constitutionnalisme à l'ère moderne[1324].

1556. Au regard du contexte juridique actuel, il apparaît que l'obligation de l'État Colombien est principalement celle de mettre en œuvre des politiques publiques d'éducation à contenu plus humaniste, qui implique de concevoir l'éducation dans la

---

[1321] M. ARANGO OLAYA, (2004), *El Bloque de constitucionalidad en la jurisprudencia de la Corte Constitucional Colombiana,* en Revista Precedente, www.icesi.edu.co, p. 87

[1322] R. UPRIMNY YEPES (2001), "El bloque de constitucionalidad en Colombia. Un Análisis jurisprudencial y un Ensayo de sistematización doctrinal*". En Compilación de Jurisprudencia y Doctrina Nacional e Internacional.* Volumen I, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Colombia, junio de 2001, p. 146.

[1323] N. J CUCHUMBÉ HOLGUÍN y J. C. VARGAS BEJARANO,(2006) *La Corte Constitucional colombiana y el derecho a la educación de la población desplazada.* Universidad autónoma del Estado de México., p. 267-290.

[1324] M. E. LÓPEZ BRUCE, (2009) "La aplicación del test de proporcionalidad frente a medidas regresivas de los derechos económicos, sociales y culturales", Revista Universidad Javeriana, No 6, Bogotá, enero-diciembre 2009, p. 151-168

perspective des droits de l'homme[1325] et exige de protéger le droit à l'éducation en ses divers éléments tels que les exigences de disponibilité, d'accessibilité, d'acceptabilité et d'adaptabilité[1326]. Mais en pratique, les réformes issues de la politique publique actuelle, ainsi que les programmes et les projets mis en place dans ce cadre, contribuent davantage à perpétuer les inégalités. Ce sont les résultats de ces réformes que nous allons maintenant examiner en détail.

a) Les résultats des réformes éducatives mises en œuvre.

1557. Les réformes éducatives mises en œuvre au cours des deux dernières décennies s'inspirent ouvertement d'une approche néolibérale du système économique[1327] : elles visent à assurer la disponibilité d'une main d'œuvre bon marché, et tendent à occulter l'exigence d'implication des acteurs sociaux, d'où une faible participation de la société civile à l'élaboration de la politique publique d'éducation[1328] et une fragmentation des organisations issues de ladite société[1329]. C'est pourquoi l'éducation a moins servi d'instrument de réalisation des valeurs constitutionnelles relatives aux droits fondamentaux, que d'instrument de diffusion du modèle néolibéral de l'économie par le gouvernement, générant ainsi une situation caractérisée par une inégalité et une injustice sociale accrue comme en témoigne le fait que 3,9 millions d'enfants demeurent aujourd'hui à la porte du système éducatif[1330].

1558. Le système d'éducation colombien subit la pression des exigences de la Banque mondiale et du FMI[1331], qui expliquent les difficultés que rencontrent la plupart des enseignants pour se doter de compétences professionnelles accrues, la normalisation et

---

[1325] TURBAY RESTREPO, Catalina, (2000), *El derecho a la educación desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa.* Unicef: Colombia, Fondo Andino Restrepo Barco, p. 95

[1326] S. LEÓN GÓMEZ, (2004), *Elementos del derecho a la educación en Colombia,* Bogotá: Angelfire, p. 62.

[1327] C. MIÑANA BLASCO, J,G. RODRÍGUEZ, (2002), *La educación en el contexto neoliberal,* Bogotá: Fecode p. 96

[1328] J.J. BRUNNER (2000), *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias.* UNESCO, p. 96.

[1329] J. F. BOLL, O. RAMÍREZ y J. W. MEYER (1990), "Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas" en *Nuevos enfoques en educación comparada.* Editado por P. G. Altbach y G. P. Kelly, Madrid: Mondadori, p. 123-152

[1330] A. CALVO DE SAAVEDRA (1994), "La modernidad en sus desplazamientos*", en Revista Colombia de Psicología* 3: p. 37-42.

[1331] B. ASCHER (2001) *"Education and training services in International Trade Agreements". Conference en Higher Education and training in the global Marketplaces: exporting issues and Trade Agreements, Washington D.C.,* p. 75

homogénéisation de la politique éducative du gouvernement[1332], d'où la stagnation des salaires à un niveau peu élevé[1333], le déclin des identités et la faible utilisation pédagogique des avancées technologiques[1334]. Il faut en particulier souligner que la normalisation des compétences humaines conduit au déclin des identités culturelles et éthiques, notamment du point de vue des rapports traditionnels des hommes avec l'environnement, et ce en restreignant voire éliminant les possibilités de construction des vocations individuelles et en ignorant le caractère multiculturel et multiethnique de la Colombie[1335]. Une autre exigence de la Banque mondiale a été la privatisation et la standardisation de l'enseignement supérieur public, en réponse à des soi-disant impératifs d'efficacité économique[1336].

1559. Il est à noter que, dans la dernière décennie, une tendance lourde issue des doctrines néolibérales s'est faite jour à travers l'augmentation du nombre d'enfants par classe, réalisée dans les objectifs d'étendre la couverture du système éducatif et de ne pas augmenter les investissements sociaux de l'État[1337]. Cette situation achève d'aggraver la qualité de l'enseignement dispensé, ce qui réduit les chances des Colombiens de pouvoir bénéficier d'un développement intégral et donc d'ailleurs de pouvoir réellement s'intégrer au sein des marchés mondiaux[1338], et ce alors même que les principes d'équité et ceux relatifs à la composante sociale du développement global et de l'innovation technologique[1339] découlent d'exigences constitutionnelles[1340].

1560. Conséquence de la mise en œuvre du modèle néolibéral dans l'éducation : les résultats de l'évaluation PISA en 2006 et TIMSS en 2003, ont montré que la Colombie était l'un des pays dans lesquels la qualité de l'éducation est la plus mauvaise. L'évaluation

---

[1332] S. J. BALL STEPHEN (1990), *Politics and policy making in education : explorations in policy sociology.* London: Routledge., p. 69

[1333] M. CARNOY (2000) "Scholl choise? Or is it privatization?" En Educational Reserarcher 29: p. 15, 20 wwwaera.net.

[1334] P. BROWN, (1997), "The third wave: education and the ideology of parentocracy", en Education; Culture Economy and Society. Editado por A. H. Halsey, Oxford University Press, p. 42

[1335] J. CHUBB y T. MOE (1990), *Politics markets and America's schools* Washington DC: Brookings Institute, p. 74

[1336] J. L. CORAGGIO (1998) "Las propuestas del Banco Mundial para la educación, sentido oculto o problemas de concepción?", en *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos.* Editado por J. L. Coraggio y R. M Torres, Buenos Aires, Madrid : Miño y Dávila Editores www.educar, p. 67

[1337] R. W. MCMEEKIN (1988), *Education Statistics in Latin America and the Caribbean. Technical Study.* UNESCO EDU 104.

[1338] WORD BANK y THE TASK FORCE ON HIGHER EDUCATION AND SOCIETY (2000), *Higher Education in Developing Countries: Perl and Promise.* The Wordk Bank: UNESCO, p. 256

[1339] C. TIRAMONTI (2001), "El Banco mundial y la agenda educativa" en *Cuadernos de pedagogía,* 308: p. 57-60

[1340] J. C. TEDESCO (1989), *El rol del Estado en educación.* OREALC, p. 69

internationale des mathématiques et des sciences TIMSS, en 2004, avait déjà permis de montrer que la Colombie se situait nettement en-dessous des normes mondiales en la matière. Les tests SABER, qui mesurent les compétences de base acquises depuis 1998 dans les classes de 3°, 5°, 7° et 9°, se sont avérés décevants en 2006. En mathématiques, seuls 17 enfants sur 100 atteignent le niveau attendu à l'école primaire. Au niveau secondaire, seulement 2 enfants sur 100 s'avèrent capables de résoudre des problèmes complexes. En espagnol, seulement 5 élèves de cinquième année sur 100 atteignent le niveau attendu. À l'école secondaire en neuvième année, seulement 20 étudiants sur 100 atteignent le niveau escompté[1341].

1561. Les résultats en termes de qualité de l'éducation, au cours de la décennie 1996-2006, ont montré que le premier plan décennal pour l'éducation n'a pas tenu ses promesses, et que les gouvernements ont ignoré les propositions faites en matière d'éducation par la société civile en mettant en œuvre les politiques néolibérales promues par les institutions et agences internationales[1342]. Les décisions en matière d'éducation ont toujours été prises de manière centralisée, au sein du ministère de l'éducation nationale dont les technocrates ont dédaigné la société civile pour répondre aux exigences de la Banque mondiale et du FMI afin de standardiser le droit éducatif colombien, et ce en ignorant le caractère multiculturel et multiethnique du pays[1343].

1562. D'un autre côté, deux amendements constitutionnels ont permis de modifier en 2001 et 2006 les formules applicables dans le cadre du système général de transferts (SGP), et ainsi de réduire les investissements dans l'éducation. Après que cet investissement ait été porté en 2000 jusqu'à représenter 4,6% du PIB, il représente aujourd'hui 3,6% du PIB, du fait bien évidemment de la politique régressive principalement mise en œuvre par le gouvernement, surtout d'ailleurs en ce qui concerne l'enseignement supérieur[1344].

1563. Le deuxième Plan décennal pour l''éducation[1345] comporte à cet égard certaines avancées, dont il faut espérer qu'elles ne resteront pas lettre morte. Celui-ci prévoit une évaluation de l'enseignement privilégiant les aspects qualitatifs et non pas seulement quantitatifs de l'éducation, notamment les aspects qualitatifs liés à l'identité culturelle et à la portée sociale, éthique, politique, récréative et esthétique de l'éducation, le tout en vue

[1341] ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMÉRICANOS, (2007), *Expertos en educación analizan la importancia indicativa de las pruebas PISA en Colombia.* www.oie.es, p. 94

[1342] F. CAJIAO (2007), *La concertación de la educación en Colombia,* Revista Iberoamericana de Educación No 34. www.rieoei.org, p. 72

[1343] Ministerio de Educación nacional (1996), *Plan decenal de educación (1996-2006),* Colombia, www.mieducacion.gov.co

[1344] P. CARDENAS SANTAMARÍA, (2003), *Financiamiento de la educación superior: Enseñanzas y retos para Colombia.* Bogotá: Asobancaria, p. 83

[1345] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, *Plan Decenal para la educación*, www.plandecenal.edu.co,

d'améliorer l'égalité des chances, la démocratie et la justice sociale[1346]. Le défi est maintenant partagé par la société civile et par l'État, et il faut espérer que cette orientation trouvera à se concrétiser réellement.

1564. De grandes disparités subsistent à l'heure actuelle dans l'éducation en Colombie : tous les enfants n'ont pas encore accès à l'éducation de base gratuite et obligatoire, surtout dans les régions rurales reculées et pauvres[1347]. Ces jeunes exclus du système éducatif, surtout dans trois des cinq grandes régions du pays, qui se trouvent ainsi contraints de travailler pour survivre et ne parviennent pas à donner un réel sens à leur vie, constituent des proies faciles pour les recruteurs des groupes armés illégaux[1348].

1565. En ce qui concerne le droit à l'éducation des groupes vulnérables, force est d'observer que, malgré les dispositions constitutionnelles et légales ainsi que les sanctions prononcées par la Cour constitutionnelle, l'État est loin de remplir ses obligations[1349]. Cette responsabilité incombe directement au ministère de l'Éducation et aux autorités municipales de district, qui devraient concevoir et appliquer des plans, des programmes, des projets et des stratégies spécifiques pour répondre aux besoins éducatifs des groupes vulnérables, notamment les minorités ethniques et les enfants des familles déplacées[1350].

1566. Les statistiques relatives aux niveaux de scolarité et au taux d'abandon scolaire des enfants issus de groupes vulnérables sont alarmantes[1351]. Il est donc nécessaire de considérer le droit à l'éducation au-delà de ses exigences en termes d'accès et de permanence[1352]. La garantie du droit à l'éducation doit tenir compte des besoins socio-économiques et psychosociaux des groupes vulnérables[1353], notamment en matière

---

[1346] F.A. RINCÓN TRUJILLO (2007), *El segundo plan decenal de educación de Colombia (2006-2016),* Foro Latinoamericano de políticas educativas, FLAPE, Boletín de referencias No 23, p. 96

[1347] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, (2011), *Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia.* Bogotá, www.mineducacion.gov.co

[1348] J. ROJAS (2007) , *Conflicto, desplazamiento y educación,* Revista del Magisterio No 28, CODHES, Colombia, p. 52.

[1349] A. M. IBAÑEZ y A. MOYA, (2007), *La población desplazada en Colombia: Examen de sus condiciones socioeconómicas y análisis de las políticas actuales,* Bogotá, DNP, p. 78

[1350] E. FORERO (2003), *El desplazamiento forzado en Colombia.* Ponencia en: Woodrow Wilson International, *Center for Scholars,* Washington D.C., p. 65

[1351] J. U. ARBOLEDA (2004), "Política pública colombiana en materia de restablecimiento de la población en situación de desplazamiento". En: *análisis de experiencia en restablecimiento de la población en situación de desplazamiento.* Memoria de Seminario Internacional, Bogotá, Colombia, p. 96

[1352] ARQUIDIÓCESIS DE BOGOTÁ- CODHEZ (1997), Desplazados por la violencia y conflicto social en Bogotá. Bogotá- Colombia, p. 34

[1353] O. ATTANACIO et AL (2005), Displacement, Conflictand Welfare: An Empirical Analysis. Progress Report. Bogotá. Colombia., p. 58

sanitaire[1354], de logement, de pouvoir d'achat, bref tous aspects de l'intégration sociale qui ont un impact notoire sur l'accès et la fréquentation scolaire des enfants et des jeunes[1355].

b) Les problèmes liés à la décentralisation.

1567. En ce qui concerne les résultats de la décentralisation de la gestion et l'administration du service public de l'éducation[1356], il semble que les maires et les gouverneurs ne sachent pas comment utiliser leurs ressources de manière efficace et équitable[1357]. Ils ont donc donné la priorité aux investissements infrastructurels et bureaucratiques, en négligeant de chercher à développer les compétences des enseignants[1358], d'où une aggravation de la qualité de l'éducation à l'échelon local du fait l'absence de méthodes novatrices d'enseignement et des carences d'un point de vue technologique[1359], et en conséquence la création d'un décalage par rapport à l'enseignement privé qui, lui, s'est préoccupé d'améliorer sensiblement la qualité de l'enseignement, notamment en n'hésitant pas à mettre en œuvre les nouvelles possibilités pédagogiques offertes par les TICE[1360].

1568. Les problèmes survenus dans le processus de décentralisation des services éducatifs sont, à titre principal, les suivants : excès de réglementation par le gouvernement national[1361], augmentation de la corruption administrative[1362], absence de contrôle

[1354] BANCO MUNDIAL (2002), *Colombia Poverty Report.* Banco Mundial, p. 78

[1355] BALCÁZAR, LÓPEZ, OROZCO, VEGA (2001), *Colombia, Alcances y lecciones en su experiencia de la Reforma Agraria.* CEPAL, p. 65.

[1356] F. A. PARDO FLOREZ, (2006), *La décentralisation de l'Etat en Colombie, évolution d'un politique publique.* Thèse doctoral Université Panthéon Assas Paris 2, p. 83

[1357] J.M. BLANQUER y D. FAJARDO (1991), *La descentralización en Colombia. Estudios y propuestas*, Bogotá IFEA- Universidad Nacional de Colombia., p. 76; D. RESTREPO (2004), *De la descentralización a la regionalización, nuevo escenario de la guerra y oportunidad para la paz.* Revista Eure, Volumen XXIX No 89, Santiago de Chile, p. 80

[1358] C. CABALLERO, (2004). "Economía y política social", in *Fortalezas de Colombia, CEPEDA F (Comp),* Colombia, BID, Ariel , p. 9

[1359] E. GONZÁLEZ, (2002), *Evaluación de la descentralización en materia de capacidad institucional,* Bogotá: DNP, p. 67

[1360] S. PEÑALVA, « Situación y perspectiva de los gobiernos locales en Colombia », in *Descentralización y Democracia. Estudio de los gobiernos locales en América Latina. Borja J. Calderón F. Grossi M. S. Peñalva (comp), Estudios Urbanos,* Santiago de Chile, p. 65

[1361] H.L. MONCAYO, (1991), « Una propuesta de categorización municipal », in M.E. CARDENAS (Comp), *Descentralización y Estado moderno,* Bogotá, FESCOL, p. 9

[1362] A. TRUJILLO, (2001), *Descentralización, regionalización y autonomía local.* Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, p. 34.

effectif[1363], manque de connaissances et des compétences des autorités locales pour gérer les transferts de la Nation[1364], augmentation de la pauvreté dans les petites municipalités, extorsion de fonds par des groupes armés, qui privent ainsi ces dernières d'investir dans l'éducation[1365].

1569. Cependant, tous les cas de gestion décentralisée ne se sont pas avérés aussi traumatisants. Ainsi, la politique municipale mise en œuvre au sein de la capitale de la République, Bogota DC, constitue un exemple duquel il faut tirer des leçons[1366]. La combinaison de différentes stratégies, telles que le développement quantitatif et qualitatif des infrastructures des écoles publiques, le subventionnement des écoles privées, l'amélioration des transferts scolaires, la réduction du nombre d'élèves par classe et enseignant, l'ouverture accrue du système scolaire aux enfants les plus défavorisés, a permis de s'attaquer efficacement aux véritables causes de la désertion qui sont la pauvreté et la malnutrition[1367].

c) Les problèmes posés par la corruption administrative et les conflits armés

1570. L'un des fléaux qui affecte le système d'enseignement général en Colombie, est la corruption politique et administrative qui frappe sa gestion et son administration[1368], qui profite aujourd'hui des nouvelles techniques apparues avec la mise en œuvre d'une politique publique d'éducation d'inspiration néolibérale :

- les pratiques liées aux processus de privatisation des biens[1369] et des services d'éducation publique, au moyen d'accords conclus avec des institutions privées[1370] ;
- les pratiques associées aux processus d'appel d'offres lancés pour la construction d'infrastructures éducatives et la fourniture d'un appui logistique aux établissements

[1363] F. GUTIERREZ, (2002), *Degradación o cambio. Evolución del sistema político colombiano,* Bogotá: Norma, p. 65

[1364] O.L. ACOSTA, R.M. BIRDI,(2003), *The Dilemma of Decentralization in Colombia.* Universidad de Toronto, Canadá, p. 4.

[1365] A.M. JARAMILLO, R. CEBALLOS, y M. VILLA (1998), *En la encrucijada. Conflicto y cultura política en Medellín.* Medellín, Corporación Región, p. 75.

[1366] B. PEDRAZA (2002), "Diez años de participación en Bogotá (1990-1999), in *Enlaces y Rupturas. Experiencias de participación representativa de una década en Colombia.* Bogotá. Diakonia- parcomun, p 52

[1367] SECRETARÍA DISTRITAL DE HACIENDA, (2008), *Finanzas sanas y sostenibles para la equidad y el desarrollo.* Bogotá: DIAGRAM.

[1368] DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN, (2005), *La relación entre la corrupción y el proceso de descentralización en Colombia,* Bogotá.

[1369] FUNDACIÓN CORONA, (2006), *Educación compromiso de todos. Situación de la educación preescolar, básica, media y superior en Colombia.* Bogotá, p. 84

[1370] DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN (2003), *Renovación de la administración pública,* conpes 3248, p. 25-27

d'enseignement, en particulier avec les plates-formes technologiques dans les écoles et les universités[1371] ;

- les pratiques de corruption liées au développement des technologies numériques[1372] ;
- les pratiques politiques et administratives qui permettent la « captation de l'État » par des groupes légaux[1373] ou illégaux[1374], para-politiciens[1375] les trafiquants de drogue[1376], les groupes d'intérêts économiques[1377].

1571. Afin de lutter contre la corruption, les organes de contrôle se sont vus proposer d'agir par l'intermédiaire des groupes interinstitutionnels, en resituant l'évaluation sectorielle du contrôle fiscal dans un cadre plus global, qui permet d'aller au-delà des actuelles comptabilité et de évaluation financières pour mesurer de manière centralisée les inégalités qu'elle génère dans les dépenses entre les régions rurales et urbaines ou bien les incohérences qui en résultent pour les politiques éducatives. Il est également proposé de mettre en œuvre un système de risques contractuels qui minimise les pertes à l'État en cas de rupture de contrat, un système d'ores-et-déjà prévu dans la dernière réforme de la loi sur les marchés (loi n°1150 de 2006)[1378]. Il est également proposé d'instituer un cadre juridique précis de l'action des groupes de pression au sein du Congrès, de manière à garantir la transparence continue des intérêts des corporations. Enfin, il est proposé de consacrer davantage de ressources au renforcement du contrôle des citoyens[1379], en responsabilisant ceux-ci à l'égard de la conception et de l'évaluation de la politique publique d'éducation, mais aussi en finançant la participation des responsables des mouvements issus de la

---

[1371] BANCO MUNDIAL, *Estudios para combatir la corrupción en Bogotá,* www.worldbank.org/wbi/governance.

[1372] CONTRALORÍA GENERAL DE LA REPÚBLICA, (2010), *Informe al Congreso.* Bogotá.

[1373] G. PALACIOS, (1990), *La irrupción del para-estado,* ILSA, CERC, Bogotá, p. 74

[1374] CODHES, *Boletín Informativo 2011,* en www.codhes.org.co, p. 234 p.

[1375] Cfr. CINEP (2011), *Banco de Datos de Derechos Humanos y Violencia Política,* Bogotá, p.243; J. RANGEL (1996), Poder local: objetivo actual de la guerrilla, in *Descentralización y orden público.* Bogotá: FESCOL GTZ, p. 67

[1376] M. PALACIOS, (2006), *Entre la legitimidad y la violencia.* Colombia 1875-1994. Editorial norma, Colección Vitral, 4ª edición, Bogotá, p. 73

[1377] M.N. BELLO, (2005), *Restablecimiento: entre retornos forzados y reinserciones precarias, el desplazamiento en Colombia,* Bogotá, p. 269.; PROCURADURÍA GENERAL DE LA NACIÓN (2011), *Informe anual de actividades 2011.* Bogotá, www.procuraduria.gov.co; TRANSPARENCIA POR COLOMBIA, (2011), *Informe anual 2011,* Bogotá. www.Transparenciacolombia.org.co, p. 41

[1378] S. YONG SERRANO, (2012), *El contrato estatal en el contexto de la nueva legislación.* Bogotá. Ibañez, p. 43

[1379] F. VELASQUEZ, (2001), "Desencantos y promesas: a propósito de la participación en la gestión local en Colombia", en Burchard H. y Dilla H. *Mercados globales y gobernabilidad local. Retos para la descentralización,* Caracas, Nueva Sociedad, p. 67

société civile aux diverses procédures de celles-ci, par exemple aux forums nationaux et départementaux consacrés à l'éducation[1380].

1572. Un autre des principaux problèmes qui affecte le système éducatif réside dans le conflit armé interne qui frappe la Colombie depuis de nombreuses années, lequel a d'importantes conséquences sur les taux de scolarisation et a conduit à des taux d'abandon plus élevé, en particulier dans le secteur rural, où les étudiants de niveau primaire et secondaire sont souvent recrutés par des groupes armés illégaux ou contraints de quitter l'école en raison des actions menées par ces derniers. L'une des situations les plus courantes est le déplacement forcé des familles : entre 1985 et 2005, 3.662.000 personnes ont ainsi été déplacées[1381], dont 842.000 dans la dernière décennie[1382]. La population totale en situation de déplacement compte environ 1.100.000 enfants en âge scolaire. Il s'agit de l'une des plus grandes crises humanitaires de la planète[1383].

B. Les défis posés à la politique publique d'éducation en Colombie.

1573. Il est aujourd'hui nécessaire de mettre en questions le modèle néolibéral de l'éducation largement développé ces dernières décennies en Colombie, compte tenu des possibilités actuelles de redéfinition d'un modèle de modernisation des sociétés et – subsidiairement - de la discussion théorique sur l'émergence d'une phase postmoderne dans les pays industrialisés, caractérisée par sa vision plus humaniste de l'éducation et sa conception d'une politique publique plus autonome et ouverte aux modèles alternatifs d'éducation[1384].

1574. D'autre part, les perspectives liées à la planification néolibérale de l'éducation dans un modèle néolibéral évoluent vers un état de changement constant. La mondialisation de l'économie ainsi que la culture et les formes sociopolitiques qui marquent le début de ce siècle ne favorisent pas la conception claire d'un modèle préétabli d'éducation grâce auquel serait assurée la cohérence des objectifs que les nations souhaitent voir réalisés, et ce en

[1380] Cfr. F. VELAZQUEZ y E. GONZALEZ, (2003), *Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia?,* Bogotá, édit FUNDACIÓN CORONA, p. 63; L. VELASQUEZ, (2002), "Modernización institucional y gerencia pública: Apuntes sobre la experiencia de participación ciudadana en el control fiscal en Colombia", Bogotá: Contraloría General de la República, p. 18

[1381] CODHES, (2011), Consultoría para los derechos humanos y el desplazamiento, *Boletín Informativo No 84,* p. 13

[1382] M. N. BELLO, (2005), Restablecimiento entre retornos forzados y reinserciones precarias*, en El Desplazamiento en Colombia.* Bogotá p. 269

[1383] CINEP (2011), *Banco de Datos de Derechos Humanos y Violencia Política.* Bogotá, p. 16; M. PONTÍN, (2005), *Pastoral de la movilidad Humana.* Conferencia Episcopal de Colombia, Pastoral Social, Editorial Kampris, Bogotá, p. 67

[1384] J. PALOS RODRÍGUEZ, (1998), *Educar para el futuro: Temas transversales del currículum.* Bilbao: Desclée de Brouwer. España, p. 453

dépit des efforts internationaux mis en œuvre en vue de l'harmonisation des systèmes éducatifs[1385].

1575. Ceci s'explique notamment par le développement rapide du champ scientifique et technologique ainsi que de la société de l'information, l'émergence de nouveaux espaces de formation des enseignants en lien avec le paradigme de la société de la connaissance, bref toutes questions ultra-évolutives qui affectent non seulement les multiples éléments particuliers du système éducatif (par exemple, une classe donnée) mais aussi celui-ci pris dans l'intégralité de ses éléments et de sa portée politique, sociale et économique[1386].

1576. Dans le contexte de la mondialisation, l'émergence d'une société postmoderne se caractérise par l'omniprésence des biens disponibles, l'augmentation du volume des connaissances et de la communication. En conséquence, une planification de l'éducation d'inspiration néolibérale doit redéfinir ses objectifs, et favoriser ainsi notamment l'évolution des méthodes d'enseignement, la création de programmes et projets adaptés à la mise en œuvre d'une éducation plus souple et pertinente, et en tout cas l'amélioration de la condition humaine et de la qualité de vie des citoyens d'une nation (*via* notamment l'institution de mécanismes effectifs de relations entre la société et l'État)[1387].

1577. C'est dans ce contexte de la société postmoderne que se situe l'éducation appréhendée suivant une perspective de droits de l'homme, concept-référence du haut progrès moral de la société[1388]. Sa réalisation dans la vie sociale, politique et culturelle de la Nation présente une importance essentielle. Nous allons maintenant étudier les principaux défis qui se posent à la politique publique d'éducation en Colombie.

a) Une politique autonome pour une éducation alternative

1578. Les universitaires et les syndicats de professeurs souhaitent que la Colombie se dote d'une politique publique autonome pour une éducation alternative, respectueuse de la diversité et du multiculturalisme caractéristique du pays. Cela exige des multiples acteurs

[1385] ZANTEN A. VAN (2005), "La régulation par le bas de système éducatif : légitimité des acteurs et construction d'un nouvel ordre local », in Y. Dutercq (éd). *La régulation des politiques d'éducation,* Rennes. PUR, p. 62

[1386] M. D. ZACHARY, V. DUPRIEZ, V. VANDENBERGUE (2002), "Comparaison internationale de l'efficacité et de l'équité des systémes d'enseignement », in D. De la Croix, F. Docquier, C. Mainguet, S. Perelman, E. Wasner (éd), *Capital humain et dualisme sur le marché du travail,* Bruxelles, De Boeck, P. 259-279.

[1387] J. RUANO BORBALAN (2006), « Globalisation de la forme scolaire », in G. Chapelle, D. Meuret (éd), *Améliorer l'école.* Paris, PUF, p. 52

[1388] VAM HAECHT (dir) (2003), "Sociologie politique et critique en éducation, *Revue de l'Institut de sociologie,* p. 78

de la société qu'ils participent massivement et réellement à l'élaboration de tous les aspects de cette politique[1389].

1579. Le grand défi pour la société civile, dans cette nouvelle décennie, sera d'aller au-delà des pratiques de consultation et des pratiques discursives qui ont actuellement cours lors de la conception des politiques publiques[1390], de manière à jouer un rôle de premier plan dans la mise en œuvre et l'évaluation de la politique publique d'éducation et à provoquer ainsi de véritables changements dans les intérêts défendus par la bureaucratie gouvernementale[1391].

1580. Le ministère de l'éducation devrait être tenu de se conformer scrupuleusement et intégralement aux dispositions de la loi générale sur l'éducation, afin d'encourager la participation des citoyens à des forums permettant à ceux-ci de faire effectivement valoir leurs propositions et de déposer des plaintes concernant l'organisation et le fonctionnement du système éducatif[1392].

1581. D'autre part, les mouvements sociaux, les collectivités, les citoyens qui exercent le contrôle social doivent certes adopter des positions de principe, mais aussi s'investir dans la définition des moyens concrets susceptibles de pourvoir à leur réalisation, c'est-à-dire d'approfondir le travail de conception d'une politique publique d'avant-garde[1393].

1582. L'éducation formelle devrait encourager tout citoyen à se doter des moyens de comprendre le langage spécialisé de l'administration publique et de ses technocrates, afin que chacun soit en mesure de prendre des décisions libres et autonomes[1394].

b) Une éducation à la citoyenneté et au respect des droits de l'homme.

1583. En ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté, il est nécessaire que celle-ci ne soit pas seulement donnée de manière formelle, mais aussi de manière informelle[1395]. Pour cela,

---

[1389] Periódico EL TIEMPO (2010)"Síntesis del documento Retos e indicadores del sector educativo publicado por el proyecto "Educación compromiso de todos", www.eltiempo.terra.co/proyectoeducacion.

[1390] G. FERNÁNDEZ, (2001)"La ciudadanía en el marco de las políticas públicas", en Revista Iberoamericana de la OEI No 26, *Sociedad educadora*, CIDE, Chile, p 7

[1391] F. BARCENA, (2006), *El oficio de la ciudadanía.* Introducción a la educación política. Paidós, Pág. 82-83.

[1392] N. HERNANDEZ GUEVARA, (2006), *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas, el caso colombiano.* Foro Latinoamericano de Políticas educativas, No 5, Bogotá, p. 16

[1393] E. SADER, (2008), Postneoliberalismo en América Latina*, en Revista Buscando camino, camino alternativo,* Panamá, www.nodo50.org, p. 65

[1394] A. REGUESENS GALNARES, (2003), *Retos de la enseñanza en Derechos Humanos.* Universidad Autónoma de México, p. 95

[1395] A. M. RODINO, "La educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe", en *Visión propuestas para la región,* México. www.UNESCO/SER/UNAM, p. 45

il est suggéré au gouvernement d'exploiter les médias et la chaîne institutionnelle de manière à informer et former les citoyens des et aux projets démocratiques en cours dans le pays, en les invitant à considérer ceux-ci de manière critique et autonome, en empêchant que les partis politiques ne manipulent dans leur propre intérêt les enjeux qui y sont relatifs, et à gagner le respect des dirigeants[1396].

1584. Pour que le grand public puisse avoir un impact réel sur la conception des politiques, l'apprentissage scolaire devrait être renforcé sur le terrain de l'exercice de la citoyenneté en vue de la réalisation des droits de l'homme[1397], de même que devrait être encouragée le recours à la budgétisation participative au niveau local.

1585. Le gouvernement central devrait être tenu de faire progresser la transparence dans la gestion des contrats et de mettre en œuvre la technologie nécessaire pour permettre aux citoyens d'intervenir en ligne dans la définition et l'évaluation des politiques publiques d'éducation. Le gouvernement devrait à cet égard garantir un accès gratuit à Internet à l'ensemble de la population et fournir des ordinateurs à tous les enfants des écoles rurales et urbaines du pays.

1586. Les habitudes et la culture de la communauté scolaire doivent également faire l'objet de certaines modifications, et ce en promouvant une participation plus active de tous les sujets dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques publiques nationales, locales et institutionnelles en matière d'éducation[1398]. Il s'avère en outre nécessaire de développer toutes les alliances possibles et existantes avec les parties prenantes du système éducatif, telles que les entrepreneurs, les associations professionnelles et les organismes internationaux entre autres.

1587. Il faut également encourager les recherches dans les contenus éducatifs, les outils pédagogiques et autres, notamment en soutenant la publication des résultats de ces recherches au sein des académies et en en rendant l'étude obligatoire dans le cadre des programmes académiques et universitaires, de manière à susciter des alternatives en termes notamment de politique publique et de pratiques d'enseignement[1399].

[1396] D. A. ITURRALDE (2003), El informe interamericano de la educación en derechos humanos: metodología y resultados. En *Marco para el desarrollo de una estrategia institucional.* San José , IIDH, p. 12

[1397] C. VILLÁN DURÁN, (2003), *Educación en Derechos Humanos, una mirada desde el derecho internacional de protección a la persona humana.* Programa Mundial para la educación en Derechos Humanos y Plan de Acción, p. 74

[1398] G. RAMÍREZ, (2007), *Avances y retos de la educación en derechos humanos en el siglo XXI. De América Latina a México.* Universidad Autónoma de México UMAN, p. 76

[1399] F. SHAEFFER (1994), *Participation for Educational Change: A Synthesis of experience.* Paris. IIEP UNESCO, p. 18 ; R.M. TORRES (2001), "De agentes de reforma a sujetos de cambio: La encrucijada docente en América Latina", en *Perspectiva No 114,* Ginebra: UNESCO, p. 4

1588. Il convient également de renforcer la participation des ONG spécialisées dans le secteur, et de coordonner les efforts et les ressources sur une base concertée[1400].

1589. Les jeunes doivent voir garanti leurs droits de participation, à travers la mise à disposition d'espaces institutionnels dédiés à l'expression de leurs opinions[1401].

1590. Pour que les enfants puissent apprendre en salle de classe ce qu'exige et permet la participation démocratique, il est nécessaire par exemple de mettre en place des exercices simulant le déroulement d'élections démocratiques, en veillant à l'appropriation par tous des valeurs communes et notamment des exigences de respect des biens publics et de responsabilité vis-à-vis des générations futures[1402].

1591. Les partis politiques devraient s'obliger à une mutation idéologique de manière à permettre une plus grande participation des citoyens et militants au sein du parti, par exemple en promouvant des mécanismes de conception collective de projets de loi pour le développement local et régional, en souscrivant des mandat citoyens qu'ils s'obligeraient ainsi à respecter une fois leurs membres parvenus au pouvoir[1403].

1592. À travers l'éducation scolaire aussi bien qu'extrascolaire (celle que permettent les médias par exemple), re-signifier les biens publics est une nécessité, à laquelle il faut espérer que répondront les dirigeants locaux en priorité. Il s'avère indispensable d'apprendre à construire sur ce qui est déjà construit, en générant de nouvelles responsabilités communes[1404], et de nouvelles significations de biens publics[1405], en désamorçant les tensions entre les sujets institutionnels, ceux qui sont réglementaires et les sujets émancipatoires[1406].

[1400] A. ROSENZVAIG, E. GERBER (comp) (1998), *Sindicatos y nuevas formas de participación ciudadana.* Buenos Aires: *FES.,* p. 65

[1401] Y. SHAMSIE, (2000), "Comprometiéndose con la sociedad civil: Lecciones de la OEA, ALCA y Cumbre de las Américas. The North South Institute FOCAL, International Centre for Human _Rights and Democratic Developpement, p. 94

[1402] J. RIVERO (1999), *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempo de globalización.* Tarea ayuda en acción. Lima, p. 43

[1403] Cfr. M. PALACIOS (1999), *Parábola del liberalismo,* Bogotá, Norma, p. 42; A. V. PINILLA DÍAZ (2007), *Educación y cultura política: Un balance historiográfico,* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, p. 13

[1404] J. B. TORO A., (2001), *El ciudadano y su papel en la construcción de lo social,* Bogotá: Viva la ciudadanía. Módulos de la Escuela de Liderazgo Democrático, p. 25

[1405] M.A. RICCIARDI, (2008), *El rol del Estado y el dilema entre la eficiencia y la equidad.* Comisión de Estudios sobre Finanzas Públicas, Argentina, p. 67

[1406] CEPAL-ONU, (2011), *Espacios iberoamericanos; Hacia una nueva arquitectura del Estado para el desarrollo.* Secretaría Ejecutiva de la CEPAL, p. 56

1593. Il faut également s'efforcer de rendre l'enseignement secondaire universel et gratuit, et de promouvoir une utilisation massive des nouvelles technologies[1407] dans la mesure où même les pratiques les plus élémentaires – par exemple en matière agricole - exigent une connaissance des sciences physiques. Un traitement préférentiel à destination des plus pauvres doit être assuré par ailleurs, et d'une manière beaucoup plus franche que ce n'est le cas aujourd'hui[1408]. Il a été démontré à cet égard que les éléments nécessaires pour enrayer la transmission intergénérationnelle de la pauvreté recouvrent notamment le bénéfice effectif, pour une personne donnée, d'une douzaine d'années d'enseignement[1409].

1594. Étant donné que les motifs d'absentéisme et de décrochage scolaire sont généralement d'ordre économique, il est clair que la lutte contre ces fléaux exige de développer, non seulement des subventions bien ciblées à destination des plus pauvres, mais aussi la participation des pauvres eux-mêmes à la conception et à la mise en œuvre des politiques publiques d'éducation. En effet, cette participation leur permettre de revendiquer et d'obtenir une meilleure orientation des politiques et des programmes éducatifs, ce qui permettre une meilleure allocation des ressources budgétaires, donc un moindre coût de ces politiques et programmes, qui du coup pourront réellement s'inscrire dans la durée[1410].

1595. Un autre défi important est celui de systématiser les expériences réussies et de diffuser les bonnes pratiques ainsi construites. Beaucoup trop d'innovations réussies, en Colombie, connaissent effectivement un sort funeste. Les écoles par radio et la nouvelle école, par exemple, sont deux expériences réussies dont le potentiel n'a pas été suffisamment exploité par la suite[1411].

1596. Afin d'améliorer la pertinence et la qualité des contenus de l'enseignement, encore faudrait-il rendre le temps d'apprentissage plus attrayant et productif. En outre, la qualité de l'enseignement doit être mesurée périodiquement, à cet égard les résultats escomptés à chaque niveau doivent être diffusés le plus largement possible de manière à permettre à la société de se doter progressivement d'une éducation de meilleure qualité[1412].

1597. Afin d'améliorer la gestion de l'école, il convient d'encourager véritablement la gouvernance participative de l'école, et d'exiger de l'administration des établissements scolaires, publics ou privés, qu'elles recourent aux technologies et pratiques les plus

---

[1407] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2012), *Renovación pedagógica y uso de las TIC en Educación, uno de los temas del Plan Decenal de educación.* www.plandecenal.edu.co

[1408] H. LÓPEZ CASTAÑO y J. NUÑEZ MÉNDEZ, (2006), *Pobreza y desigualdad en Colombia, Diagnóstico y estrategias.* Bogotá, DNP, p. 63

[1409] C.A. LÓPEZ CADENA, (2010), *Pobreza y derechos en Colombia.* Bogotá, Revista Derecho del Estado No 24, julio de 2010, p. 24

[1410] H. LÓPEZ y J. NUÑEZ MENDEZ. (2007), Pobreza y desigualdad en Colombia, diagnóstico y estrategias. Bogotá: DNP, p. 51.

[1411] MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011), *La escuela por radio.* Bogotá, www.mineducacion.gov.co

[1412] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, (2011), *Indicadores y estadísticas,*

susceptibles de maximiser les réalisations et s'appuient sur une informations fiable et mise à jour de façon permanente pour leur permettre d'exercer efficacement le rôle de contrôle qui lui revient et pour faciliter la mise en œuvre des bonnes pratiques constituées au vu des expériences de gestion de l'enseignement réalisées ailleurs[1413].

1598. D'autre part, les enseignants doivent se constituer en communautés de travail, et s'efforcer d'accroître leurs qualifications ainsi que leurs aptitudes pédagogiques de manière à pouvoir susciter et de développer la vocation scientifique et la réussite de leurs élèves[1414].

1599. Un autre défi majeur est la lutte contre l'analphabétisme en milieu rural. L'impossibilité de communiquer par la lecture et l'écriture explique qu'un paysan colombien sur cinq se trouve dans l'incapacité d'accéder à l'information de la vie moderne, d'où leur particulière vulnérabilité face aux problèmes du quotidien, qu'ils soient d'ordre sanitaire ou économique par exemple[1415].

1600. D'autre part, il s'avère nécessaire de faire porter prioritairement l'évaluation du système éducatif sur ses aspects proprement pédagogiques, ce qui est essentiel dans la perspective d'une réalisation même seulement correcte des divers éléments du droit à l'éducation. Il faut donc aller au-delà des aspects aujourd'hui principalement visés par ces évaluations, qui ont trait à la logistique et à l'organisation du système éducatif (gestion administrative, financière, du personnel) ainsi qu'aux aspects administratifs de la pédagogie (par exemple, mise en œuvre des programmes et des cours)[1416].

1601. Des changements profonds doivent être également réalisés en ce qui concerne les critères de sélection, d'évaluation et de promotion des élèves, ainsi que les coûts de la scolarité. Il faut davantage prendre en compte à ces égards la différence des situations sociales et prendre en conséquence des mesures de discrimination positive, afin de permettre un accès non discriminatoire au système d'éducation et d'assurer ainsi une concurrence loyale entre élèves ou étudiants[1417].

[1413] COLOMBIA APRENDE, LA RED DEL CONOCIMIENTO (2011), *Gobierno escolar y participación,* www.colombiaaprende.gov.co

[1414] F. ARNSTRONG (1998), "Curricula Management and Special and inclusive education", in P. CLOUGH (éd), Managing inclusing education: from policy to experience. Londres; Paul Chapman, P. 35

[1415] RED LATINOAMERICANA PORTALES EDUCATIVOS RELPE, *Educación rural en Colombia,* Bogotá, www.relpe.org.

[1416] D. LOZANO FLÓREZ, (2009), La construcción y gestión de sistemas municipales de educación en Colombia: Problemas y perspectivas de la descentralización de la educación. *En Revista Colombiana de Sociología No 20,* Bogotá, Universidad de la Salle, P. 52

[1417] Cfr. A. GAVIRIA, y J. H. BARRIENTOS (2001), Determinantes de la calidad de la educación en Colombia. *Revista Planeación y Desarrollo Volumen 32*- P. 3; M. LÓPEZ (2001), *Pluralidad en la manera de hacer política educativa: reforma de la descentralización de la educación.* Bogotá: Fundación Corona, p. 82

1602. De même, une véritable politique publique doit permettre de façonner un esprit nouveau, nécessaire pour établir et légitimer un nouveau système de valeurs qui soit en mesure de contredire les concepts qui ont actuellement cours dans la société, et qui permette en particulier aux apprenants de comprendre qu'ils doivent contribuer aux changements et faire des efforts pour mettre en pratique leurs connaissances et compétences. Ils doivent comprendre qu'ils doivent passer du stade de bénéficiaires passifs de l'apprentissage, qui est actuellement le leur, à celui de bénéficiaires de l'éducation actifs et agissant politiquement d'une manière indépendante du patronat et des seigneurs de guerre[1418].

1603. Bien que le système éducatif en Colombie continue à remplir son rôle d'instrument d'expression et de maintien des idéologies dominantes, et que beaucoup de son impact social s'exerce précisément en ce sens à l'heure actuelle, il est impossible de renoncer au devoir d'organiser la société civile de manière à tenter d'influencer les politiques publiques de l'éducation et à l'orienter ainsi autrement, tout comme il est inconcevable de renoncer à promouvoir une éducation susceptible de rendre la société plus juste et plus égalitaire, c'est-à-dire plus attentive et performante face aux besoins des différents groupes sociaux. Et ce, même si cette tâche est complexe, exige de mobiliser toutes les capacités d'intelligence et de lutte, et peut être source de grandes inquiétudes[1419].

1604. En guise de conclusion sur ce point, il faut souligner que parmi les principales causes à l'origine de l'absence des réalisation des objectifs inhérents au droit à l'éducation, figurent un manque d'engagement de part des élites, des contraintes propres au secteur de l'éducation (s'agissant notamment des ressources disponibles), ainsi que l'opposition et la confrontation des acteurs sociaux pour mettre en œuvre les initiatives soutenues par les universitaires.

c) L'attente d'une réforme de l'éducation dans une perspective des droits de l'homme.

1605. La réforme de l'éducation est aujourd'hui souhaitée pour, non seulement porter aux besoins des plus vulnérables toute l'attention qu'ils méritent, mais aussi améliorer les contenus des enseignements ainsi que la performance pédagogique de l'éducation, afin de donner à celle-ci tout son sens[1420], de permettre la participation des acteurs de la communauté éducative, et de permettre à l'éducation de jouer son rôle du point de vue de l'égalité des chances[1421].

[1418] A. MARTÍNEZ (2003), De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina. En *Lecciones y lecturas de educación:* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, p 12

[1419] D. FILMUS, C. V. KAPLAN, (2002), *Educar para una sociedad más justa,* Argentina: Aguilar, p. 72

[1420] ONU, (1998), *El decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 1995-2004. Lecciones para la vida,* ed ONU, Nueva York, p. 9

[1421] M. de L. BELTRÁN LARA, (2003), *Educación en derechos humanos,* p. 84

1606. La nouvelle politique publique en matière d'éducation devrait être conçue et mise en œuvre dans la perspective des droits humains[1422], en tenant compte du fait que cette dernière est la plus rationnelle et la prometteuse pour permettre aux êtres humains de mieux faire connaître les valeurs et les principes qui fondent leur dignité[1423]. En Europe, cette perspective a permis aux gestionnaires des nouvelles politiques publiques d'améliorer les relations avec les citoyens ; ils sont ainsi à même, le plus souvent, de cerner avec précision les problèmes socio-économiques qui peuvent faire obstacle à la réalisation pleine et entière du droit à l'éducation, et de déterminer des réponses appropriées aux situations complexes auxquelles toute politique publique de l'éducation se trouve confrontée. Cette nouvelle approche permet également de préciser le contenu des obligations de l'État dans une perspective plus sociale et par conséquent plus humaniste[1424].

1607. La formation aux droits de l'homme devrait être intégrée aux programmes de l'éducation de base, car elle présente un caractère émancipateur[1425]. Elle devrait débuter dès l'enfance, et se poursuivre dans l'enseignement secondaire et supérieur, et viser à faire connaître aux apprenants quels sont les moyens disponibles afin d'assurer la défense de leurs droits fondamentaux quand ils sont menacés ou violés. Cette formation devrait également permettre aux citoyens, en les sensibilisant à l'idée de l'égalité et de l'universalité des droits individuels, de développer des formes de comportement plus solidaires, tolérantes et respectueuses de la dignité humaine. Le citoyen devrait également être capable, ainsi, de faire preuve d'autorégulation, de construire ses propres connaissances, d'agir de manière solidaire, de résister face aux éventuels abus du pouvoir, d'interpréter et de transformer l'environnement, bref de comprendre les droits de l'homme comme un mode de vie[1426].

1608. Cette formation devrait également permettre de transformer les pratiques, les usages et les procédures d'examen des événements et de réaction à ceux-ci en termes d'action individuelle et collective. Le milieu scolaire doit être pris comme un lieu de rencontres, d'événements et de relations sociales favorisant non seulement l'acquisition de connaissances intellectuelles, mais aussi de capacités émotionnelles, sociales et culturelles, pour le libre développement de la personnalité et de l'identité du sujet ; le rôle de l'enseignant à cet égard est crucial, puisque c'est à lui que revient l'obligation de s'opposer

[1422] F. GONZÁLEZ MORALES, (2004), *La enseñanza clínica en Derechos Humanos e interés público en Sudamérica.* Universidad Diego Portales, Santiago de Chile. Cuadernos Deusto de Derechos Humanos No 27, p. 56

[1423] UNESCO/CEAAK/CREFAL/INEA (2000), *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Prioridades de acción en el siglo XXI,* Santiago de Chile, p. 42

[1424] A. TOURAINE (1997), *¿Podremos vivir juntos?,* col Sociología, México. FCE, p. 355.

[1425] C.FERNANDEZ LIRIA, P. FERNANDEZ LIRIA, L. ALEGRE ZOHONERO, M. BRIEVA, (2007), *Educación para la ciudadanía, democracia, capitalismo y Estado de derecho.* Edit. AKAL, p. 32

[1426] M. FIGUEROA CALVO (2006), *Acciones a favor de la educación en derechos humanos,* Programa de Cooperación sobre derechos humanos, México comisión europea. www.portal.sre.gov.me, p. 45

à la discrimination, en adoptant un comportement permettant l'intégration et le respect de toutes et tous[1427].

1609. Une bonne conception des politiques publiques dans l'éducation[1428], en Colombie, suppose que l'apprentissage soit pris comme une question d'intérêt général, étroitement liée aux processus de construction sociale de la nation[1429]. Les politiques publiques en matière d'éducation devraient ensuite contribuer à la réalisation des intérêts de la collectivité et notamment des objectifs d'intégration sociale, et ce notamment à travers la réglementation générale de l'enseignement[1430], la sélection adéquate des dirigeants et administrateurs du système éducatif, et en favorisant l'action de la société civile en la matière[1431].

1610. Il faut insister sur le fait que les politiques publiques doivent faire l'objet de concertation avec les partenaires sociaux, afin de parvenir à un véritable changement de références et à une nouvelle échelle de valeurs [1432]qui permettent la conception d'un système éducatif de qualité, intégrateur[1433] et global[1434].

1611. Dans cette entreprise de redéfinition, par l'État et les différents groupes de la société civile organisée, de la conception de la politique publique colombienne d'éducation dans le pays, nous suggérons de prendre pour référence les piliers de l'éducation proposés par Jacques Delors[1435]: *« (i) l'apprentissage de savoirs, en combinant une culture générale suffisamment étendue avec la possibilité d'approfondir les connaissances dans un petit*

[1427] A. MAGENDZO, (2006) *Educación en derechos humanos, un desafío para los docentes de hoy.* Editorial Lom, p. 75

[1428] R. YUS (1996), *Temas transversales: Hacia una nueva escuela,* Editorial Grao, Barcelona, p. 54

[1429] J. M. ARAN, M. GUELL, I. MARIAS, J. MUÑOZ REDÓN (2007), *Educación para la ciudadana y los derechos humanos*. Octaedro editorial, p. 67

[1430] M. D. PRIETO SANTANA (2007), *Los derechos humanos, Eje transversal del currículo educativo.* Bubok, p. 34

[1431] Cfr. J. V. MESTRE CHUST, (2005), *Educación en derechos humanos en padres y maestros,* A. Coruña, p. 6; G. AZKÁRATE, G. ERRASTI, L. MEZA, (2000), *Materiales para la educación en derechos humanos.* Ararteko. Victoria., p. 45

[1432] D. LÓPEZ (1995), Formación ética y ciudadanía. *En Revista La Obra, No 8,* Buenos Aires, p. 63

[1433] M. V. REYZABAL (1995), *Los ejes transversales, aprendizajes para la vida,* Escuela Española, Madrid, p. 35

[1434] J. TUVILLA RAYO, (2006), Valeurs démocratiques et finalités éducatives, Collection thématique, CIFEDHOP, Ginebra, p. 89 ; Consejería de educación y Ciencia, Sevilla, (1997), *La e3ducación con vocación internacional: hacia una perspectiva global de la educación en derechos humanos y para la paz.* Centro de profesores, Almería, p. 74

[1435] J. DELORS, (1996), *L'éducation un trésor est caché dedans.* UNESCO, Indice composite de l'apprentissage, Conseil Canadien sur l'apprentissage, p. 32

nombre de sujets, ce qui implique également d'apprendre à apprendre et d'exploiter le potentiel de l'éducation au cours de la vie. (ii) Apprendre à faire, afin d'acquérir non seulement une qualification professionnelle mais aussi, plus largement, une compétence qui lui permette de faire face aux nombreuses situations que présente la vie, ainsi que le travail d'équipe. Mais aussi, apprendre à faire dans le contexte de l'expérience sociale ou d'un travail différent. (iii) apprendre à vivre ensemble, à développer la compréhension et la perception d'autres formes d'interdépendance, de projets communs et se préparer à faire face à d'autres opinions, tout en respectant les valeurs du pluralisme, de la compréhension mutuelle et de la paix. (iv) apprendre à devenir meilleur pour développer sa propre personnalité et être en mesure d'agir avec une autonomie de plus en plus grande, dans le respect de la justice et avec responsabilité personnelle ».

1612. Le nouveau rôle que serait appelé à remplir l'État en Colombie, est ainsi celui de faire de l'éducation un outil pour aider les citoyens à exercer leur citoyenneté et à ne pas se faire manipuler par les dirigeants politiques[1436]. L'éducation doit favoriser l'apaisement des tensions entre les classes sociales et faire disparaitre les écarts de pauvreté[1437], ainsi qu'améliorer les conditions de vie de la plupart de la population[1438].

1613. En d'autres termes, l'éducation doit apprendre aux administrateurs publics à exercer la gouvernance[1439] de manière à permettre la participation des groupes sociaux à la conception et à la mise en œuvre des politiques publiques au niveau tant national que local, à garantir le caractère équitable des négociations entre les investisseurs et les élites du territoire concerné en vue notamment d'un développement durable et intégrateur[1440]. Enfin, l'éducation doit permettre aux citoyens d'exercer un contrôle social, et de contribuer ainsi notamment à mettre un terme au fléau de la corruption administrative[1441].

1614. Avec cette nouvelle conception de l'éducation, il faut s'attendre à ce que les citoyens soient à la fois moins conformistes et plus exigeants dans leurs demandes relatives à la mobilité sociale, à l'innovation et à l'égalité économique[1442]. Mais cela ne devrait pas effrayer les élites car telle est la tendance du développement post-néolibéral des États

---

[1436] D.F. SARMIENTO, *Educación popular, obras completas, Tomo XI,* p. 5

[1437] S. DUSCHATZKY, (2007), *Las competencias educativas: un terreno polémico de definición.* Notas Críticas, Buenos Aires, diario Clarín www.clarin.com, p. 53

[1438] I. TABARES (2002), *La educación como motor del desarrollo.* Bogotá, Luventicus, p. 45

[1439] I. M. MELO SALCEDO (2009), La educación como instrumento para la gobernabilidad. *En Revista Crear,* Universidad Sergio Arboleda, p. 34

[1440] F. SAVATER (2003), *Los caminos para la libertad. Ética y educación.* Madrid: Fondo de Cultura Económica, p. 52

[1441] R. RODRÍGUEZ PRIETO, (2005), *Ciudadanos soberanos. Participación y Democracia Directa.* España: Almuzara, p. 31.

[1442] PNUD, (2004), *La democracia en América Latina, hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos, contribuciones para el debate.* Argentina, p. 75

occidentaux[1443]. L'État assume désormais un plus grand rôle envers les groupes vulnérables, favorise la conception et la mise en œuvre de politiques publiques pleinement intégratrices et humanistes en vue de lutter contre les inégalités (et ce avec l'aide des entrepreneurs, qui ont aussi une responsabilité sociale à assumer), ce qui permet de légitimer son existence et ses institutions[1444].

1615. Pour leur part, les chercheurs les plus innovants devraient saisir cette occasion pour s'organiser dans le but d'exercer une pression sur la conception des politiques publiques en matière d'éducation[1445], et favoriser ainsi la diffusion d'un nouveau concept d'éducation et d'une nouvelle échelle de valeurs collectives[1446], en permettant à tous les membres de la nation d'aller de l'avant dans l'appropriation d'une culture des droits de l'homme, plus démocratique et intégratrice, respectueuse de la différence ainsi que de la diversité culturelle et ethnique[1447].

1616. Les technocrates nationaux et internationaux ont effectivement constaté, à travers les nouvelles expériences de la gestion publique, que la meilleure façon d'accéder aux commandes politiques et administratives ainsi que de générer puis de maintenir des niveaux élevés de confiance dans les institutions publiques, consiste à défendre les intérêts des groupes vulnérables de la société[1448] et à rechercher l'amélioration de leurs conditions de vie (ce qui a été appelé le «néo populisme» en Amérique latine)[1449]. La voie est ainsi ouverte à de profonds dans les référents conceptuels de l'éducation, ce qui explique pourquoi il faut souligner la grande responsabilité qui pèse sur le comité du PLANEDH afin d'organiser et d'appuyer les changements attendus par la nation dans ce secteur[1450].

[1443] I. PRAST, J. CATALA (2001), Gobernabilidad democrática para el desarrollo humano. Marco conceptual y analítico, *en* Revista Instituciones y Desarrollo No 10, Barcelona: Institut Internacional de Gouvernabilitat de Cataluya, p. 67

[1444] S. AMARTYA (2002), *Desarrollo y libertad,* Bogotá: Planeta, p. 78

[1445] N. CUNILL GRAU, (1997), *Repensado lo público a través de la sociedad: Nuevas formas de gestión pública y representación social.* Caracas: Nueva Sociedad, CLAD, p. 6

[1446] E. DABAS, (1993), *Las prácticas de intervención en redes sociales.* Buenos Aires, Barcelona, México, Paidos, p 78

[1447] R. M. TORRES, (2001), *Participación ciudadana y educación, una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina.* Instituto Fronessis. Uruguay, p. 64

[1448] J. L CORAGGIO (2001) *Desarrollo humano, economía popular y educación*. Buenos Aires, Aique, p. 8

[1449] Cfr. J. L. CORAGGIO, R.M. TORRES (1997), *La educación según el Banco Mundial : Un análisis de sus propuestas y métodos.* Buenos Aires, Miño y Dávila CEM, p. 78; G. FRIGERIO, M. POGGI, M. GIANNONI, (1997), *Políticas, instituciones y actores en educación.* Buenos Aires. CEM Novedades Educativas, p. 62

[1450] R.M. TORRES (2000), "Reformadores y docentes. El cambio educativo atrapado entre dos lógicas en : *El maestro protagonista del cambio educativo.* Bogotá: CAB- Editorial Magisterio Nacional, p. 32

1617. Pour réaliser une véritable réforme de la politique publique d'éducation en Colombie, le gouvernement doit affecter davantage de ressources à celle-ci ainsi que revoir le modèle de développement économique prévu jusqu'ici. Jusque dans les années 1970, le gouvernement colombien a compris l'éducation comme une source majeure du développement, d'où la planification de ses évolutions simultanément à celle des évolutions jugées alors nécessaires au développement économique et politique. Depuis cette époque jusqu'à nos jours, le gouvernement colombien est toutefois revenu sur cette conception au profit d'une approche néolibérale de l'éducation, d'où une diminution des ressources investies dans l'éducation. Et même si, dans les années 1990, des progrès ont pu être réalisés en ce qui concerne l'éducation préscolaire, primaire, secondaire et universitaire, des lacunes ont toutefois persisté en ce qui concerne la qualité des enseignements, précisément en raison du manque de ressources pour former les enseignants aux nouvelles pédagogies et pour innover et investir dans la science et dans les nouvelles technologies[1451].

C. Meilleures pratiques, retours sur expériences, perspectives et recommandations.

1618. Parmi les bonnes pratiques dont la France donne l'exemple, figurent les dispositifs mis en place pour aider les enfants et les jeunes à surmonter leurs difficultés d'apprentissage, tels que les réseaux ambition réussite, le soutien aux devoirs, le soutien scolaire en classe, les réseaux d'écoles rurales, les tutorats des enfants en dehors des heures de classes[1452].

1619. Dans l'administration et la gestion du système éducatif, il faut souligner les bonnes pratiques relatives à la souscription de contrats de missions entre le ministère de l'Éducation nationale et les chefs d'établissement d'enseignement, qui définissent des obligations de résultats en termes de réussite scolaire que la communauté éducative s'efforce de remplir[1453]. Cette bonne pratique devrait être étudiée et peut-être adoptée en Colombie, de même que l'extension de ces contrats et engagements par mission à d'autres instances du système éducatif national, tels que les secrétaires du ministère de l'Éducation, les responsables éducatifs locaux, les directeurs et les rectorats, en leur imposant à eux aussi des obligations de résultat[1454] conçues au regard de critères intégrateurs et démocratiques[1455].

[1451] UNESCO OREALC (2001) *Análisis de prospectiva de la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, p. 63; D. TUSSIE (comp) (2000), *Luces y sombras de una nueva relación. El Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial y la Sociedad Civil.* Buenos Aires. FLCSO; Temas Grupo Editorial, p. 76

[1451] ARMAND A. et GILLE B (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire á l'égalité des chances des élèves.* Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, IGEN et IGAEN, p. 5

[1452] ARMAND A. et GILLE B (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire á l'égalité des chances des élèves.* Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, IGEN et IGAEN, p. 5

[1453] Y. DUTERCQ, (2006), *Les régulations des politiques d'éducation.* Paris : PUR, p. 94

[1454] F.X. MERRIEN, (1998), "De la gouvernance et des États providence contemporains", *Revue International de Sciences Sociales,* 155, p. 61-71.

1620. En ce qui concerne la gouvernance scolaire, les deux pays sont à un stade équivalent, parce que les deux ont autorisé son utilisation dans le projet éducatif scolaire, avec tous les acteurs de la communauté éducative, cependant, ces projets ne peuvent être vraiment réalisés en raison de la rigidité budgétaire du secteur public, qui ne permet pas aux chefs d'établissement de mettre en œuvre des programmes pilotes relatifs par exemple au mouvement des enseignants ou à l'amélioration de la qualité des résultats scolaires[1456]. Toutefois, en France, une réforme a été mise en œuvre de manière à assouplir la carte scolaire, ce qui permettra à court terme une plus grande autonomie des chefs d'établissement, mais aussi des parents dans le choix de l'école de leurs enfants[1457].

1621. En Colombie, si une telle rigidité dans le choix des écoles n'existe pas (il n'y a pas de carte scolaire), force est cependant de relever l'existence d'un énorme écart de qualité entre l'éducation dispensée au sein des écoles publiques et celle dispensée au sein des écoles privées : seuls les enfants inscrits auprès des écoles privées atteignent la moyenne à l'issue des tests internationaux PISA, tandis que ceux des établissements publics se situent bien au-dessous de la moyenne des pays d'Amérique latine[1458].

1622. La France et la Colombie ont ainsi connu des chemins similaires du fait de la mondialisation de l'éducation, en mettant en place des programmes de socle commun ainsi que des processus d'évaluation standardisés des compétences et des savoirs, et en s'engageant sur la voie de la normalisation des disciplines, crédits et diplômes de l'enseignement supérieur[1459].

1623. Les réformes récentes effectuées dans les deux pays ont tendance à valoriser le financement conjoint de secteurs public et privé de l'éducation (tout en considérant l'éducation du point de vue de la demande existante bien plus que de celui de l'offre disponible), ainsi que l'évaluation internationale et d'inspiration néolibérale de la performance du système éducatif, dont les critères valorisent la diminution du taux de décrochage scolaire et l'augmentation du nombre de jeunes diplômés dans la prochaine décennie, en mettant l'accent sur l'enseignement technique ou professionnel plus que sur l'enseignement supérieur afin de valoriser l'augmentation de la main-d'œuvre qualifiée à bon marché et qualifiée et donc celle de l'attrait du pays pour les investisseurs étrangers.[1460]

[1455] J.P. GAUDAIN (1999), *Gouverner par le contrat,* Paris ; Presses de Sciences politiques, p. 9

[1456] A. VAN ZANTEN, (2004), *Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France ? Le cas de deux département de la région parisienne*, Recherches Sociologiques, XXXV, 2, P. 47-64.

[1457] F. THOMAS-BION, (2010), *Le système éducatif français.* Paris : Agora éducation, p. 42

[1458] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, CENTRO VIRTUAL DE NOTICIAS DE LA EDUCACIÓN (2011), *Colombia en PISA 2009, mensaje de urgencia de la calidad de la educación.* www.mineducacion.gov.co

[1459] Cfr. D. FORAY (2009), *L'économie de la connaissance,* Paris, La Decouverte, 125p. ; T. LAMARCHE (coord), (2006), *Capitalisme et éduction,* Paris, Syllpese, 161 p.

[1460] B. GUILHON, (2004) *Les marchés de la connaissance,* Paris, Économica, 159 p.

1624. Cependant, cette stratégie qui privilégie l'éducation professionnelle a généré en France un dilemme, parce que ses dirigeants se sont engagés à porter 50% d'une même classe d'âge au niveau des études supérieures en 2013, lequel ne pourra être atteint parce que le nombre de jeunes choisissant l'enseignement supérieur ces dernières années est minimal, ceux-ci préférant se diriger vers une voie professionnelle susceptible de leur offrir une insertion immédiate et réussie sur le marché du travail[1461]. L'importance prise par ce type d'enseignement technique pourrait aggraver les écarts sociaux existants et exacerber certains des problèmes liés à l'immigration que connaît ce pays[1462].

1625. En général, les analystes et les évaluateurs du système éducatif français continuent à souligner que le système éducatif est encore largement élitiste, de classe et concurrentiel, et laisse subsister des privilèges en fonctions des régions et des écoles concernées[1463]. D'après eux, la mise en place d'un système éducatif réellement intégrateur suppose d'en revoir complètement la structure, en permettant l'appropriation des nouvelles technologies, leur utilisation dans l'éducation, la modulation des horaires scolaires et des pratiques d'enseignement (surtout au sein des collèges), une mixité sociale accrue, et la généralisation des mécanismes d'assistance aux élèves en difficulté[1464].

1626. En ce qui concerne la mise en œuvre du socle commun et l'exigence corrélative de tenir à jour un livret de compétences, il importe de souligner que même si les évaluateurs considèrent que les progrès accomplis à cet égard dans le système français sont très faibles compte tenu des objectifs fixés par le législateur en 2005[1465], ils sont néanmoins plus importants que ceux réalisés en Colombie : en effet, la France a d'ores-et-déjà élaboré un programme complet qui inclut non seulement les questions de connaissance, mais aussi des compétences pour savoir être et savoir vivre ensemble ; en Colombie, le programme de base normalisé ne favorise que les disciplines de la connaissance, alors même que cela fait dix ans maintenant depuis qu'a été lancé le projet intitulé Plan national d'éducation aux droits de l'homme (PLANEDH), valable pour l'ensemble du système éducatif et qui vise à introduire d'autres compétences génériques parmi celles dont le système éducatif évalue

---

[1461] A. SEN (2000), *Repenser l'inégalité,* Paris, Seuil, 2000, p. 281.

[1462] Cfr. A. SEN (2001), *Étique et économie, in S. Marnat,* Paris, PUF, 2001, 364 p. ; G. PSACHAROPULUS (1988), *L'éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissements.* Paris, Economica, 343 p.

[1463] F. DUBET, M. DURU BELLAT, A. VÉRÉTOUT, (2010), *Les societé3s et leur école, emprise du diplôme et cohésion social.* Paris : Seuil, p. 75

[1464] M. DEMEUSE, D. FRANDJI, D. GREGER et J :Y : ROCHEX (2011), Quel devenir pour l'égalité scolaire ? Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, *Éducation, politiques, sociétés,* LYON, ENS ÉDITIONS, p. 63

[1465] M. DURU- BELLAT, N. MONS, B. SUCHAUT, (2004), « Organisation scolaire et inégalités sociales de performance : les enseignements de l'enquête PISA » *Éducation et Formations* No 70, p. 72

l'acquisition, telles que le savoir "vivre ensemble", le savoir-être en société, la citoyenneté, l'autonomie et l'initiative[1466].

1627. Le PLANEDH apporte une nouvelle approche du système éducatif, pour répondre au besoin de développement de compétences génériques et transversales permettant aux jeunes de vivre en société, de réaliser et respecter les droits de l'homme et d'être autonomes. Cependant, force est d'observer que le gouvernement renâcle à valider ce document par voie d'ordonnance, de résolution ou de décret, c'est-à-dire à en rendre les recommandations obligatoires pour l'ensemble des établissements.

1628. En France, en revanche, toutes les dispositions normatives nécessaires ont déjà été prises pour exiger, non seulement la mise en œuvre du nouveau programme de base ou socle commun, mais aussi pour exiger la transformation des outils pédagogiques, afin que la réforme puisse toucher efficacement 80% des jeunes scolarisés au titre de la scolarité obligatoire. Et même si les résultats obtenus à cet égard sont encore très modestes, une transformation continue de l'ensemble du système est attendue, qui donnera aux générations futures une approche plus humaine de la question du développement durable et équitable ainsi que des questions relatives à l'équité sociale au niveau international[1467]. Le citoyen français sera ainsi à même d'exercer un sens critique plus développé envers les gouvernements successifs, et pourra effectivement compter sur le jeu des mécanismes démocratiques pour favoriser l'intégration et l'équité sociales. De plus, les transformations attendues permettront un recours plus fréquent et pertinent aux instruments internationaux de protection des droits, le cas échéant devant la Cour européenne des droits de l'homme[1468].

1629. Il est recommandé au ministère de l'Éducation de mettre en œuvre les indicateurs qu'il conçoit depuis cinq ans maintenant, afin d'avoir une vue plus précise des conditions d'accès, d'adaptabilité, d'accessibilité, de la qualité et de la pertinence du système éducatif, et de pouvoir sur cette base modifier la politique publique d'éducation pour rendre le système éducatif plus performant[1469].

1630. Deux autres bonnes pratiques qui devraient être expérimentés en Colombie sont, d'une part celle du réseau d'écoles pour les élèves ayant des difficultés, ainsi que l'élargissement de l'accès à l'école maternelle publique et gratuite aux enfants âgés d'au

[1466] OFICINA DEL ALTO COMISIONADO PARA LOS DERECHOS HUMANOS, PLAN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS, (2010), www.ohchr-org/english/issues/education/training/docs/ColombiaPLANEDH.pdf.

[1467] J. L. VILLENEUVE, (2010), *Le socle commun en France et ailleurs.* Paris : Editions le manuscrit, ww.manuscrit.com, p. 56

[1468] TRIBUNAL EUROPEO DE DERECHOS HUMANOS: PREGUNTAS Y RESPUESTAS. Corte Europea de derechos del Hombre, Secretaría del Tribunal, www.echr.coe.int

[1469] UNESCO, INFO- ACES, (2012), S*istema básico de indicadores para la educación superior de América latina.* www.infoaces.org

moins trois ans (réalisé compte tenu de ses bénéfices sur la réussite scolaire ultérieure des enfants qui en ont bénéficié)[1470].

1631. En outre, il convient de réformer l'enseignement dispensé au sein des instituts de formation des enseignants, afin de tirer parti de l'exemple que donne le système français à cet égard, compte tenu des nombreuses lacunes des enseignants colombiens pour ce qui concerne plus particulièrement l'utilisation d'outils pédagogiques, l'utilisation des TICE et les langues vivantes[1471].

1632. En ce qui concerne les problèmes qui affectent la gestion du système éducatif, certaines similitudes peuvent être relevées, notamment en ce qui concerne la rigidité des modes de gestion budgétaire et les difficultés à réaliser pleinement les objectifs du système éducatif c'est-à-dire « la réussite scolaire pour tous les jeunes ». Ce problème est lié dans les deux pays à une absence de comptabilité analytique et aux limites des statistiques éducatives[1472].

1633. En fin de compte, les deux pays connaissent des problèmes sur le plan de l'affectation des enseignants, qui se réalise en pratique compte tenu des désirs des enseignants beaucoup plus que des besoins des élèves[1473]. Cela est encore plus évident en Colombie, où les enseignants n'hésitent pas à se rapprocher des dirigeants politiques pertinents en vue d'assurer leur affectation dans les meilleurs endroits.

1634. Un deuxième problème commun aux deux pays est celui du calcul du coût réel de la scolarité pour chaque niveau d'enseignement, en raison de la décentralisation des dépenses d'éducation et de l'absence de politique publique au niveau locale (sauf exception), ce qui ne permet pas d'établir dans chaque municipalité les indicateurs nécessaires à cette fin[1474]. Toutefois, de grands écarts existent à cet égard entre les deux pays, compte tenu de la divergence des compétences des autorités municipales : celles-ci sont en France les véritables gérants de la municipalité, les vrais responsables du développement local, et elles bénéficient elles-mêmes d'un niveau d'éducation très élevé.

1635. En Colombie, par contre, les maires ont un niveau d'éducation presque toujours limité à celle qu'ils ont connu dans le secondaire, et ils sont encore très peu conscients de

---

[1470] F. DUBET (2004), *L'École de chances. Qu'est que ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil/La République des idées, p. 8

[1471] M. DURU BELLAT, E. DYDANOV, (2010), "Structures éducatives et inégalités sociales », *Éducation comparée,* p 17

[1472] F. JOLLIVET, (2008), "Collectivités territoriales, éducation et pédagogie », AFAE, www.afae.france.free.fr.

[1473] Rapport IGEN AGTAENR, (2006) "L'EPLE et ses missions", No 2006-100 ; B. TOULEMONDE, (2007) "Éducation et décentralisation, Problèmes politiques et sociaux", Paris, *La documentation française* No 934., p. 37 ; Les Cahiers de l'éducation*,* "Décentralisation: ce qui a changé », No 52, février 2006.

[1474] F. THOMAS BION, (2010), *Le système éducatif français,* Paris: agora éducation, p. 7

l'importance de fournir un service public d'éducation efficace. De plus, l'administration est minée par la corruption, qui affecte notamment les fonds transférés par la Nation pour l'éducation, et que ne permet pas d'enrayer un contrôle somme toute limité de la Cour de comptes sur la manière dont les établissements d'enseignement assurent leurs missions notamment du point de vue de la qualité de l'éducation et du recrutement des enseignants[1475].

1636. En ce qui concerne l'éducation prioritaire et intégratrice, grande pratique du système éducatif français, la Colombie devrait également s'en inspirer. Bien que la récente réforme prévue par le décret n° 1290 de 2010 modifie la façon dont les enseignants doivent évaluer les élèves, et leur fait obligation de passer plus de temps en classe avec les élèves qui rencontrent des difficultés, ces diverses obligations de résultat ne sont toutefois pas encore véritablement concrétisées dans la pratique des enseignants, d'autant plus que le ministère n'a pas adapté les modalités d'évaluation des enseignants[1476] pour mesurer le degré de l'engagement de ceux-ci envers les élèves défavorisés et ceux qui rencontrent les plus importantes difficultés[1477].

1637. En ce sens, la France a parcouru un long chemin depuis 1981 et la diminution du nombre d'élèves par classe, jusqu'à s'être dotée aujourd'hui d'une variété de dispositifs qui prennent le problème dans une perspective simultanément globale et territoriale. Actuellement en France, tous les élèves du secondaire bénéficient de deux heures d'aide personnalisée, leur permettant de répondre aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer et d'améliorer leurs résultats scolaires au cours de chaque trimestre. D'autre part, la France s'est dotée de réseaux ambition réussite effectifs, qui permettent l'intégration des écoles rurales et ainsi d'éviter que ne se creusent des écarts sociaux par rapport aux villes[1478].

1638. Tous ces dispositifs doivent être repris en Colombie, le gouvernement central devant les financer au moyen des transferts adéquats de ressources aux municipalités, et pour cela faire preuve de la volonté politique nécessaire pour porter la part de l'investissement éducatif de 3,4% à 6% du PIB minimum, et pouvoir ainsi progresser dans la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le développement et notamment dans la mise en place d'un système éducatif effectivement intégrateur. Dans cette perspective, il faut garder à l'esprit que ces dispositifs sont très coûteux et nécessitent la mobilisation d'un personnel enseignant qualifié et de haute qualité[1479].

[1475] TRANSPARENCIA POR COLOMBIA (2011), *Informe sobre la corrupción en la educación,* www.transparenciaporcolombia.com, p. 63

[1476] B. AVALOS (2006), "Renovando la formación docente inicial. Algunas consideraciones", *Revista Colombiana de Educación* 47: p. 13-29

[1477] I. AGUERRONDO, y P. PROGRÉ (2001), *Las instituciones de formación docente como centros de formación pedagógica.* Buenos Aiures: Troquel, UNESCO, IIPE, p. 63

[1478] N. MONS, (2007), *Les nouvelles politiques éducatifs, La France fait-elle les bons choix? PUF, « Education et Societé », p. 45*

[1479] Cfr. E. DUFLO, (2010), *Lutter contre la pauvreté, Le développement humain,* Paris, Seuil/La République des idées, p. 75 ; S. BONNERY (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques.* Paris, La Dispute, p 91

1639. L'accent doit être mis sur le fait que la politique d'éducation prioritaire, dans les deux pays, bénéficient à de nombreux enfants et jeunes issus de zones vulnérables. Cette politique en France a toujours reçu le soutien d'une forte volonté politique et bénéficie d'un large consensus, dans la mesure où cet aspect de la politique publique d'éducation est étroitement imbriqué à la politique de la ville. Pour cette raison, cette politique a été reconnue comme un vecteur d'innovations, et contribue à améliorer le droit commun et global en matière d'éducation[1480].

1640. En dépit de sa mise en œuvre depuis trois décennies en France, force est toutefois de constater que cette politique n'a pas atteint les résultats escomptés et que ses acteurs se sont longtemps découragé parce que la dégradation de la situation sociale en France rend très difficile de combler les difficultés : les enfants issus des Z.E.P. continuent à être stigmatisés, les enseignants n'ont pas réussi à éviter la perpétuation de discriminations sociales, qui frappent plus particulièrement pour les jeunes qui n'ont pas les moyens ou les résultats suffisants pour pouvoir s'orienter au-delà du collège avec l'espoir d'un avenir meilleur[1481].

1641. Par conséquent, si la Colombie veut suivre l'exemple français de l'éducation prioritaire, elle doit aussi apprendre à en éviter les écueils, par exemple en multipliant les diagnostics préalables et continus et en prenant garde à instituer sur cette base un système performant d'allocation des ressources à ce type d'enseignement. En effet, parmi les erreurs relevées dans la mise en œuvre du système français d'éducation prioritaire, qu'il faut éviter de répéter en Colombie, figurent celles du manque de diagnostics et de l'éparpillement qui en résulte s'agissant des ressources destinées à l'adaptation des processus pédagogiques et à la formation des enseignants et des acteurs privés intervenant en Z.E.P., et ce au grand détriment des zones les plus défavorisées. Les établissements d'enseignement devraient à cet égard bénéficier d'une autonomie suffisante afin de pouvoir faire l'expérience de projets éducatifs innovants et de diffuser au sein du système éducatif les meilleures pratiques ainsi mises en œuvre. Par ailleurs, il faudrait approfondir la réflexion sur les défis propres à chaque région, compte tenu de leur diversité culturelle et sociale[1482].

1642. De toute façon, il faut insister sur le fait qu'aucun transfert de modèles ou de bonnes pratiques de la France vers la Colombie ne doit être fait en ignorant les réalités nationales et locales ainsi que les écarts de croissance et de développement de chaque pays. Il faut

---

[1480] G. CALVEZ (2004), *La discrimination positive. Paris :* PUF. (Que sais.je ?), p. 62

[1481] C. BEN AYED (2009), *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales,* Paris : PUF, p. 7

[1482] A. ARMAND et B. GILLE (2006), *La contribution de l'éducation prioritaire á l'égalité des chances des élèves,* Rapport au ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, IGEN et IGAEN, p. 53 ; E. BAUTIER et J.Y ROCHEX (1997) "Apprendre: des malentendus qui Font la différence » in J.P. Terrail (dir), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux :* Paris : La Dispute, p. 105-122.

rappeler à cet égard que la France est un pays de premier plan dans le monde, alors que la Colombie est un pays périphérique, sous-développé, du Tiers-monde.

1643. Andrés Abel Rodríguez Villabona[1483] nous alerte sur les limites du droit comparatif global, tout en soulignant que l'analyse peut être menée de façon non seulement statique mais aussi dynamique, ce dernier choix impliquant d'étudier le rôle des influences d'un droit sur l'autre et donc à articuler une approche de droit comparé avec des approches relevant d'autres disciplines telles que l'histoire du droit, la sociologie du droit, la science politique et l'économie.

1644. S'il est clair que la simple copie des règles est vouée à l'échec, la mise en œuvre des meilleures pratiques et des leçons apprises en France à propos de la gestion du système éducatif et de l'éducation prioritaire est tout autre chose. C'est ainsi, par exemple, que nous avons proposé d'adapter en Colombie le mécanisme des missions d'étude existant en France, afin d'assurer le développement des diagnostics et l'élaboration d'une réglementation unifiée, permettant de mettre en œuvre des projets harmonisés en vue d'un objectif commun, tels que l'incorporation d'une culture des droits humains dans les programmes scolaires et la codification du droit de l'éducation.

1645. En effet, l'un des problèmes majeurs que connaît la Colombie est celui du « réglementarisme » de l'enseignement, on considère, par exemple : le fait de suivre cette bonne pratique dont la France nous offre un exemple, qui consiste à codifier l'ensemble du droit relatif à l'éducation, nous aiderait grandement à élaborer une politique publique plus cohérente et susceptible de conduire à une réforme substantielle du système éducatif[1484]. Bien que nos systèmes doivent être conformes aux caractéristiques de nos sociétés, la vérité est que nous pouvons accueillir dès maintenant avec succès des bonnes pratiques administratives telles que la création des missions spécialisées destinées à diagnostiquer les problèmes spécifiques de l'enseignement, avant même de proposer et de mettre en œuvre le cas échéant des réformes systémiques et stratégiquement planifiées. Nous souhaitons qu'au mois une de ces pratiques réussies fassent l'objet d'expériences en Colombie dans les prochaines années.

[1483] A.A. RODRIGUEZ VILLABONA, *« Entre l'originalité et l'imitation: le débat sur la transplantation à droite ».* Revue du Public IUSTA, U. Santo Tomás, n ° 2, 2010, p 49-69.

[1484] C. CERDA GUZMAN, (2010), *Codification et constitutionnalisation.* Collection des thèses LGDJ, p. 78

CONCLUSION GÉNÉRALE

1646. Nous allons ici synthétiser la réponse que nous donnons au problème juridique qui constitue l'objet de cette thèse : la politique publique d'éducation, en Colombie et en France, répond-elle à la même approche néolibérale de l'éducation?

1647. À travers cette thèse, nous avons pu démontrer qu'il existe une interaction entre les systèmes juridiques français et colombiens à propos de l'éducation, qui va au-delà de la similitude des normes, et qui témoigne également de la cohérence et de la proximité du contenu des décisions judiciaires relatives aux acteurs de l'éducation et aux éléments du droit à l'éducation en termes d'accès, d'adaptabilité et de qualité. En deuxième lieu, des similitudes existent également en ce qui concerne la structure globale du système éducatif des deux pays, le rôle de l'enseignant, la volonté d'orienter l'enseignement dans la perspective de l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences, celle de contribuer à la qualité de l'éducation et à sa fonction intégratrice. Ceci nous permet de souligner l'existence d'une culture juridique universelle en matière d'éducation.

1648. Nous avons également constaté que les deux pays ont mise en œuvre les référentiels universels du droit à l'éducation, lesquels ont pu le cas échéant servir à préciser les concepts, les principes et les valeurs et les objectifs attendus de l'éducation, ce qui nous rapproche de plus en plus de l'élaboration d'une théorie générale, complète et effective du droit à l'éducation, dans le contexte de sociétés mondialisées.

1649. L'interaction de ces deux systèmes juridiques a été rendue possible par le fait que les deux nations partagent une culture juridique à certains égards commune : en particulier, les deux nations relèvent de la même famille juridique, celle du droit romano-germanique, et le droit public colombien a été particulièrement influencé par le droit public français (surtout dans les domaines du droit administratif après les transpositions juridiques survenues au XIXème siècle, mais aussi dans ceux du droit constitutionnel, par exemple avec la reprise en droit constitutionnel colombien de la théorie du « bloc de constitutionnalité »).

1650. Cependant, dans les comparaisons juridiques statiques et dynamiques que nous avons effectuées, il a été impossible d'ignorer les différences substantielles liées au rôle des organisations internationales vis-à-vis des politiques publiques de l'éducation adoptées en France en France : la France subit surtout l'influence de l'Union européenne en la matière, alors que la Colombie subit surtout l'influence des organisations internationales universelles. C'est pourquoi nous avons plutôt souhaité insister, à travers cette thèse, sur la diversité des acteurs impliqués dans la définition des politiques publiques d'éducation de chacun des pays comparés, qu'impliquera toujours la différence des contextes sociaux ainsi que des circonstances structurelles et culturelles qui caractérisent chaque nation. Cette thèse a dès lors cherché à mettre en évidence la manière dont les normes supranationales ont été adaptées aux circonstances sociales et à la culture de chaque société en vue de leur application.

1651. Nous avons pu constater, en premier lieu, que la France a rapidement fait siennes les normes éducatives conçues par l'Organisation des Nations Unies et surtout l'Union européenne, d'où un système normatif relativement cohérent et homogène, universel et humaniste qui a permis à ce pays de prendre facilement en considération les droits sociaux et culturels de ses citoyens.

1652. En Colombie, le système normatif interne en matière d'éducation a également été influencé par le système de protection internationale des droits de l'homme de l'ONU, mais aussi et surtout par la protection interaméricaine des droits de l'homme mise en place au sein de l'OEA dans la mesure où cet organe juridictionnel international qu'est la Cour Interaméricaine des droits de l'homme a été en mesure d'imposer des normes minimales en matière d'éducation et plus particulièrement en vue d'assurer la fonction intégratrice de celle-ci.

1653. Il faut insister sur les différences qui caractérisent ces deux processus d'adaptation et d'appropriation de la réglementation supranationale. En Colombie, par exemple, le processus d'adaptation et d'intégration de ces règles supranationales s'est effectué à travers diverses lois du Congrès ainsi qu'à travers la réglementation émanant du ministère de l'Éducation, lesquels ont alors subi l'influence directe *des mêmes acteurs économiques internationaux qui avaient suggéré aux organisations internationales de conditionner leur assistance aux pays périphériques à la mise en œuvre d'une approche néolibérale de l'éducation*.

1654. Il en résulte que si le système éducatif colombien tend à se rapprocher du système éducatif français du point de vue réglementaire, c'est-à-dire du point de vue du « droit statique » (sur des questions telles que les programmes ou socles communs, les principes communs ou les règles du droit constitutionnel, ou bien encore les formes d'organisation et de fonctionnement du système), le point de vue du « droit dynamique » donnera toujours à voir l'existence d'écarts difficilement surmontables entre les deux pays.

1655. Et ceci parce que ce point de vue du « droit dynamique » conduit à souligner que les nouveaux systèmes mondiaux, en imposant un modèle économique et social d'inspiration néolibérale, ont divisé la planète entre pays développés et pays dépendants, d'où l'existence de profondes divergences entre ces deux types de pays sur des questions telles que la quantité des ressources affectées au financement de l'éducation. Par exemple, ceci a obéré la capacité de la Colombie d'obtenir de bons résultats en termes de démocratisation de l'éducation, de qualité de l'éducation, et d'intégration des personnes les plus vulnérables, contrairement à ce qu'il en est en France.

1656. C'est pourquoi, si l'on veut comparer un pays comme la France - qui bénéficie de nombreuses années d'expérience en matière de conception, de mise en œuvre et d'évaluation des politiques publiques d'éducation, et notamment de réalisation des droits fondamentaux consacrés par les normes juridiques les plus importantes compte tenu du caractère social de l'État de droit – avec un pays comme la Colombie, il faut s'attendre à devoir analyser à titre principal les différences qui caractérisent les courants d'acteurs impliqués dans les questions éducatives et notamment celles qui sont dues au fait que l'État

colombien est loin de garantir à toute la population la pleine jouissance des droits fondamentaux individuels.

1657. Ceci dit, nous avons quand même essayé de mettre en application de la proposition de Bruno Jobert suivant laquelle les recherches comparatives doivent cesser de se focaliser sur la mise en exergue des différences et similitudes existant entre les systèmes étudiés, et se concentrer bien plutôt sur l'explication des composantes communes à ces processus de politique publique.

1658. Par conséquent, nous avons tenté d'expliquer, d'un point de vue de « droit dynamique », comment est-ce que les idées néolibérales ont été prises en considération par les différents acteurs de l'éducation dans chacun des pays comparés, en prenant en compte pour ce faire le contexte de la mondialisation de l'économie et du droit. Et nous avons conclu en ce sens qu'en France, ces idées néolibérales ont été prises en considération à travers l'approche cognitive retenue à titre principal par la Commission de l'Union européenne, tandis qu'en Colombie elles l'ont été à travers l'approche des élites au pouvoir, pour lesquelles la Colombie est un pays dépendant qui est en tant que tel contraint de se plier aux exigences des pays d'Amérique du Nord.

1659. C'est pour cette raison que la politique publique d'éducation est conçue en France dans un sens plus humaniste, à partir d'une approche cognitive européenne qui préserve la finalité intégratrice de celle-ci, tandis qu'en Colombie cette politique reflète l'approche des élites au pouvoir et offre donc moins de possibilités au développement intégral des citoyens.

1660. Paradoxalement, ces approches ont des caractéristiques similaires, parce qu'elles intègrent des outils issus de la théorie économique néolibérale, notamment en ce qui concerne la gestion du système éducatif : les principes de la bonne gouvernance et la gestion par résultats, la contractualisation de l'éducation, la flexibilité et l'autonomie des établissements d'éducation à tous les niveaux, les contrats de mission, la flexibilité de la carte scolaire et la contribution du secteur privé au financement de l'enseignement supérieur et de la recherche.

1661. Nous avons vu par ailleurs que le grand défi auquel le modèle néolibéral tend à répondre est celui de subvenir aux besoins du marché mondial et de l'économie en main-d'œuvre compétente et compétitive, auquel l'Union européenne ajoute celui pour le système éducatif d'assurer l'égalité des chances pour tous ainsi que la compétitivité de l'Europe dans le monde. Pour répondre à ces défis, le modèle néolibéral suggère de mettre en place des contenus communs, des tests standardisées et globalisés, la professionnalisation de l'éducation, l'école numérique, l'enseignement des langues étrangères et l'éducation au développement durable. C'est ce que font nos deux pays, mais chacun à sa propre manière.

1662. En synthèse, après avoir comparé les deux pays d'un point de vue de « droit statique », il est possible de souligner que ceux-ci ont intégré les normes supranationales relatives à l'éducation, et tendent ce faisant à constituer une culture juridique universelle portant sur le droit à l'éducation, ce qui nous permettra dans un proche avenir d'adopter et

d'appliquer certains éléments communs à tous les systèmes juridiques, sans méconnaître les interactions qui peuvent effectivement survenir entre eux.

1663. Et après avoir mené une comparaison d'un point de vue de « droit dynamique », il importe de souligner que les deux pays utilisent dès à présent les outils du modèle néolibéral de l'éducation, tant en ce qui concerne la définition de contenus de l'éducation qu'en ce qui concerne la gestion du système éducatif. S'agit d'un pays développé dans un cas, et d'un pays dépendant dans l'autre, les résultats divergeront toujours mais, quels que soient ces derniers, ***l'avenir de l'éducation est à construire!***

BIBLIOGRAPHIE

I. OUVRAGES GÉNÉRAUX

ALEXY (R.), *Théorie des droits fondamentaux,* éd. Centre d'études constitutionnelles, Madrid, 1993.

ARISTOTE, *Le Politique,* rédaction virtuelle, New York, 2007, consulté en ligne www.laeditorialvirtual.com.ar le 5 Janvier 2012

BOLTANSKI (L.) et CHIAPELLO (E.)

- *Le nouvel esprit du capitalisme,* Gallimard, Paris, 1999, 232 p.
- *The Roll of criticism in the dynamics of capitalism in: Worlds of Capitalism: Institutions, Economics, Performance and Governance in the Era of Globalization,* Max Miller (ad) Rutledge, London, 2005.

BOURDIEU (P.) et CHARLE (C.), *Un ministre ne fait pas le printemps,* Le Monde, Paris, 2000.

BURGOS S. (G), *l'indépendance judiciaire en Amérique latine, de qui? Pour Qui?* Collection Textes ici et maintenant, Numéro 1: ILSA. Bogota, Colombie, 2003, p. 322 à 326.

CARRASQUILLA (T.), L*a grandeza*, editorial Bedout, reedición Medellín, 2006.

DURKHEIM, (E), *L'éducation: sa nature et, son rôle,* Paris, 1928.

FALUDI (A.), *De la planification théorie Exeter*, U. K., Pergamon Press, 1973.

FUENTES (I.) et HERNAIZ (M.-C.), «Réflexions et approches de l'éducation et la pédagogie». *Université pédagogique nationale de l'Argentine, Cour en pédagogie*, 2005, feuille 17, les approches. Consulté en Internet : http: / / www.fhcs.unp.edu.ar/catedras/pedagogia/Fichas/17% 20APROXIMACIONES% 20FICHA, le 20 Janvier 2012.

GUTIERREZ DE PINEDA (C.), *Structure, fonction et l'évolution de la famille en Colombie.* (2 vol.), Ascofame, Bogotá, 1975.

HABERMAS (J.)

- *Histoire et critique de l'opinion publique.* Éditions G. Gili, SA, Mexico, 1994.
- *Théorie de l'agir communicationnel: des études précédentes.* Ajouter et Président, Madrid, 1989.

KANT (E.), *La crítica de la razón pura,* Editor J. F. Hartknoch, Alemania, 781.

KAI (N), «Marx et le projet des Lumières», *Critical Review,* 1988, consulté sur l'Internet www.criticalreview.ong, le 23 février 2012.

LAGUADO (L), *La politique sociale depuis la Constitution de 1991, une*

- *décennie perdue?* Université Nationale, Faculté d'humanisme, Bogota, 2004, consulté en ligne www.bdigitalunal.edu.co, le 29 Janvier 2012.

LE GOFF (J.)

- *La civilisation médiévale occidentale,* Arthaud, 1977, Reed. Coll. Les civilisations grandes, Paris, 1984.
- *Les intellectuels au Moyen Age,* Seuil, coll. « Points Histoire », 1957, Reed, Paris, 2000.

LOPEZ MEDINA (D.), Le droit des juges. Édition Université de los Andes, Faculté de Droit, 7eme réimpression, Bogota, 2009.

MANNHEIM (K.), D*e la liberté et de la planification,* Fondo de Cultura Económica, Mexique, 1966.
MELIN SOUCRAMANIEN (F.), *Droit Constitutionnel,* Dalloz, Paris, 2009.
MELO (J.-O.), Colombia en el Siglo XX: Cien Años de Cambio. Textos de Historia, Colombia, 2012.
MILLS (W.), *L'élite au pouvoir*, FCE, Mexique, 1993.
MILL (J.-S.), *Sur la liberté* en Amérique latine, Madrid.
MONTESQUIEU S Ch DE, *L'Esprit des lois.* Traduction en espagnol Altaya Publishing Inc, 1993.
PLATÓN*, La République*, (2006) La rédaction virtuelle, Buenos Aires, consulté en ligne www.laeditorialvirtual.com.ar, le 5 Janvier 2012.
PICO (J.), *Les limites de la social-démocratie européenne.* Siècle XXI Madrid, 2009.
RIOS MUÑOZ (S.), «Le système d'économie néolibérale au Chili: un modèle de développement?», *in Observatoire d'économie en Amérique latine n ° 32*, page 20.
ROUSSEAU (J.-J.)

- *Discours sur les sciences et les arts, in Ouvres* III, Pléiade, 1750.
- *Emile, in Œuvres IV, Pléiade,* 1750.
- *Du contrat social, éditorial Linotype,* Bogotá, réédition 1979

SIMONS (H.), *La rationalité dans la prise de décision*, traduction de Marie G. Bonome, Série de Philosophie et méthodologie des sciences, Netbiblo Inc, 2009.
TESKE GARCÍA (E.), *Risque et décadence du développement en Amérique latine.* Revue Ibéro-américaine de l'Education n ° 46, rédaction de l'OIE (OEI), Uruguay.
TOURNEAUX (M), *Bibliographie de l'histoire de Paris pendant la Révolution Française* (1890). 1849-1917. Volume 5, 1990.
TOURBERT (P.), *L'Europe dans sa première croissance de Charlemagne à l'An Mil*, Fayard, Paris, 2004, 477 p.
YONG SERRANO (S.), *El contrato estatal en el contexto de la nueva legislación.* Ibañez. Bogotá, 2012.

II. OUVRAGES SPECIALISÉS, MANUELS, DICTIONNAIRES

ACOSTA (O.), BIRDI (R.-M.), *El Dilema de la Descentralización en Colombia,* Fedesarrollo, Bogotá, 2003.
ADAMS (A.) y TULASIEWICHZ (W.), *the crisis in teacher education: a European concert?* The Falmer Press, Great Britain, 1995.
AGHION (P.) et COHEN (E.), *Éducation et croissant,* La Documentation Française, Paris, 2004.
AGUERRONDO (I.) y PROGRÉ (P.), *Las instituciones de formación docente como centros de formación pedagógica,* Troquel, UNESCO, Buenos Aires, 2001.
AHUMADA (C.), *El modelo neoliberal y su impacto en la sociedad colombiana,* El Áncora Editores, Bogotá, 1996.
ALBERTINI (P.), *L'école en France, XIX XXème siècle,* Hachette, Paris, 1992.
ALESINA (A.), *Reformas institucionales en Colombia*, Alfaomega en coedición con Fedesarrollo, Bogotá, 2001.

ALLEGRE (C.), DUBET (F.) et MEIRIEU (P.), *Rapport Langevin-Wallon,* Mille et une nuits réédition 2002, commentée. Paris, 2003.

ALMARAZ (J.), *Prácticas de la psicología cognitiva, Aprender,* Mac Graw Hill. México D.F. 1999.

ALTHUSSE (L.), *Ideologías y aparatos ideológicos del Estado, La filosofía como arma de la reacción,* Ediciones Nueva Visión SAIC, Buenos Aires, 1987.

AMARTYA (S.)

- *Desarrollo y libertad,* Ed. Planeta, Bogotá, 2002.
- *Étique et économie,* coll Quadrige, Paris, PUF, 1993.
- *Repenser l'inégalité,* coll. L'histoire immédiate, Paris, 2000.

AMEDEO (F.), *Les Fossoyeurs de l'Europe,* Bourin, Paris, 2005.

AMÉZQUITA (P.), ZÁRATE, CONTRERAS (J,) et PARDO (M.), *La comunidad educativa frente al neoliberalismo,* Ediciones Centro de estudios por la nueva cultura. Bogotá. 1977.

ANTONIOLI (A.), *Le droit d'apprendre,* L'Harmattan, Paris, 1993.

APPLE (M.)

- *Educación y poder.* Paidós, Barcelona, 2007.
- *Escuelas democráticas,* Morata, Madrid, 2005.

ARAN (J. -M.), GUELL (M.), MARIAS (I.), et MUÑOZ REDÓN (J.), *Educación para la ciudadana y los derechos humanos,* Octaedro editorial, España, 2007.

AUDUC (J.-L.), *Le système éducatif Français.* Champigny-sur-Marne: le CNDP de l'Académie de Créteil. Paris. 2001.

AZEMA (J.-P.), *De Munich á la Libération, 1938-1944,* Seuil, coll. Points histoire. Paris. 1979.

AZEROUAL (Y.), *Foi et République,* éditions Patrick Banon, Paris, 1995.

AZKÁRATE (G.), ERRASTI (G.) et MEZA (L.), (2000), *Materiales para la educación en derechos humanos.* Ararteko, 2000.

BACKER (C.), *Insoumission á l'école obligatoire,* éditions Tahin party, 2006.

BADIE (B.), HERMET (G.), *La politique comparée,* Armand Colin, Paris, 2001.

BAISNEE (O.), et ROMAIN (P.), *L'État telle qu'elle se fait : européanisation et sociétés politiques nationales,* CNRS, Paris, 2007.

BALCÁZAR, LÓPEZ, OROZCO, VEGA, *Colombia, Alcances y lecciones en su experiencia de la Reforma Agraria,* CEPAL, Chile, 2001.

BALL STEPHEN (J.), *Politics and policy6 making in education: explorations in policy sociology,* Routledge, London, 1990.

BARBIER (M.), *Religion et politique dans la pensée moderne.* Nancy, PUN, 1987.

BARCENA (F.), *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política.* Paidós, Barcelona, 2006.

BARTHÉLÉMY (F.) et GROUX (D.), *L'éducation comparée,* Harmattan, Paris, 2011.

BASLÉ (M.), RENAULT (M.), L*'économie fondée sur la connaissance : questions au projet éducatif,* Économica, Paris, 2004.

BASSY (A.-M.), *Le numérique à l'école en France,* Futuribles, Paris, 2001.

BAUBÉROT (J.)

- *Histoire de la Laïcité en France*. Presses Universitaires de France, Paris, 2003, 127 p.
- *Un nouveau pacte laïc ?* Seuil, Paris, 1990.

BAUBÉROT (J.), WIEVIORKA (M.), *De la séparation des Eglises et de l'Etat à l'avenir de la laïcité.* Les entretiens d'Auxerre, Paris, 2006, 368 p.

BAUBY (P.)

- *L'État stratège: Le retour de l'État,* Éditions ouvrières, Paris, 1991.
- *Reconstruire l'action publique. Services publics, au service de qui ?,* Syros, coll. Alternatives économiques, Paris, 1988.

BAUDELOT (C.) et ESTABLET (R.)

- *La escuela capitalista en Francia,* Madrid. 1987.
- *L'élitisme républicain, L'école française á l'épreuve des comparaisons internationales,* Seuil, Paris, 2009.
- *Postface l'échec scolaire n'est pas une fatalité,* Armand Colin, Paris, 2010.

BAUDELOT (C.) et LECLERCQ (F.), *Les effets de l'éducation,* La Documentation Française, Paris, 2005.

BAUMAN (Z.), *La globalización: Consecuencias Humanas.* Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina. 1999.

BAUNAY (Y.) et VERGNE (F.), *Formation professionnelle, regards sur les politiques régionales.* Collection Comprendre et agir. Paris. 2006.

BAUNAY. (Y.), LAVAL (C.), WEBER (L.), DREUX (G.), RALLET (D.), *Le nouvel ordre éducatif mondial.* OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne, 2002.

BAUTIER (E.) (dir), *Apprendre á l'école et apprendre á l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle.* Lyon : Chronique sociale. 2006.

BAYE (A.), DEMEUSE (M.), MONSEUR (C.), GOFFIN (C.), *Un ensemble d'indicateurs pour mesurer l'équité des 25 systèmes éducatifs de l'Union européenne,* Liège, Service de pédagogie expérimentale. 2006.

BEAUPORT (E.), *Las tres caras de la mente. Orquesta tu energía con las múltiples inteligencias de tu cerebro triuno.* Editorial Galac. Venezuela. 1995.

BECK (U.), ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización, Paidos, Buenos Aires, 1988...

BECKER (G.-S.), *Human Capital, A Theoretical and empirical Analysis,* Columbia University. New York. 1964.

BEILLEROT (J.) et WULF (C.), *L'éducation en France et en Allemagne, Diagnostics de notre temps,* L'Harmattan, 2003.

BEITER (K.-D.), the *protection of the Right to Education by international Law.* Martinus Nijhoff Publishers, 2005.

BELMONT (B.) et VERILLON (A.), *Diversité et handicap á l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?,* CRESAS, CTNERHI, Paris, 2003.

BELTRÁN LARA (M.), *Educación en derechos humanos,* Programa de Cooperación en Derechos Humanos México – Unión Europea, México, 2003.

BEN AYED (C.), BROCCOLICHI (S.), TRANCART (D.), *École, les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française,* La Découverte, Coll. « Cahiers libres », Paris, 2010.

BEN AYED (C.)

- *L'école démocratique,* Armand Collin, Paris, 2010.
- *L'école démocratique, vers un renoncement politique?,* Armand Colin, Paris, 2010.
- *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales,* PUF, Paris, 2009.

BERGER (V.), *La jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme,* Sirey, 7a éd., *2000.*

BERNARD (G.) et MONERA (F.), *L'instruction civile pour les nuls,* coll. « Pour les nuls », Paris, 2010.

BERSTEIN (S.), *La France de l'expansion, T.I. La République gaullienne (1958-1969),* Seuil, coll. « Point Histoire », 1989.

BIDON (D.-A.), *Le patrimoine de l'Éducation Nationale,* éd Flohic, Paris, 1999.

BIEBER (R.) et RESS (G.) (éd), *L'Europe de demain- Une union sans cesse plus étroite-* Analyse critique du projet de traité instituant l'Union européennes, Collection Perspectives européennes Luxembourg, Bruxelles, 1985, 369 p.

BIEBER (R.), JACQUE (J.-P.) et WEILER (H.-H.), *L'Europe de demain, une union sans cessa plus étroite.* Analyse critique du projet de traité instituant l'Union européenne », Office des publications officielles des Communautés européennes, Collection Perspectives européennes, Luxemburg, Bruxelles, 1985, 369 p.

BLANQUER (J.-M.) et FAJARDO (D.), *La descentralización en Colombia. Estudios y propuestas*, IFEA- Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1991.

BOCANEGRA (H.), *Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80,* Universidad Libre de Colombia, Bogotá, 2000.

BOHORQUEZ CASALLAS (L.-A.), *La evolución educativa en Colombia,* Cultural Colombiana, Bogotá, 1956, 234 p.

BONAL (X.), *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas,* Paidos, Barcelona, 998.

BONNERY (S.), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques,* La Dispute, Paris, 2007.

BORDIEU (P.), *La distinción,* Traducción del Francés, Tauros, Madrid, 1979.

BOTERO (J.), *La revolución educativa, Plan sectorial 2002-2006,* Arturo Laguado, 2007.

BOUDON (R.), *L'inégalités des chances,* Colin, Paris, 1973.

BOULOUIS (J.), *Droit institutionnel des communautés européennes,* Montchrestien, 3a. Édition, Paris, 1991, 349 p.

BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.-C.), *Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal,* 1998, segunda edición, traducción de Joaquín Jordá, Editorial Anagrama; Barcelona, 2000.

BOURDON (J.) et THÉLOT (C.), *Éducation et formation: l'apport de la recherche aux politiques éducatives.* CNRS, Paris, 1999, 318 p.

BOURDONCLE (R.) et ORSONI (M.A.), *Les travaux sur la formation des enseignants et de formateurs: banque de données bibliographiques,* Institut National de Recherche Pédagogique, 1994.

BOUTRY (P.) et ENCREVÉ (A.), *Vers la liberté religieuse,* Brière, 2006

BOUVIER (A.), *La gouvernance des systèmes éducatifs,* Politiques d'aujourd'hui, PUF, Paris, 2010.

BOWLES (P.), *Memorias de un nómada.* Paris. 1972.

BRIODOUX, *Descartes, ouvres et lettres,* Bibliothèque de la Pléiade, NRF, Gallimard, 1953.

BROCCOLI (A.), *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía.* Nueva Imagen. México. 1977.

BROCCOLICHI (S.), BEN AYED (C.), TRANCART (D.),

- *Les inégalités socio spatiales d'éducation: processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales* (sites de l'INRP, de l'OZP ou de CISAD), 2006.
- *École les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française,* La Découverte, Paris, 2010.

BRUCY (G.), *L'histoire de l'enseignement technique et professionnel,* Belin, Paris, 1998.

BRUNET (R.), Le principe d'égalité, et René Félix, Alcan, Paris, 1910.

BRUNNER (J.-J.), *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias,* UNESCO, 2000.

BRUNO (I.), *Á vos marques, prêts…cherchez La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche,* Bellecombe-en- Bauges, Le Croquent. 2008.

BRUNO (I.), CLÉMENT (P.), LAVAL (C.), *La grande mutation, néolibéralisme et éducation en Europe.* Edition Sykose, Paris, 2011.

BURBULES (N.), TORRES (C.), *Globalization and education: critical perspectives.* New York, Routledge, 2000.

BURDEAU (G.), *Les libertés publiques,* Paris, LGDJ, 1996.

BUSH (T.), *Education Management: Redefining Theory. Policy and Practice,* P. Chapman, London, 1999.

BUSUTTIL (P.), CAMBE (G.) et LAXER (G.), *Le système éducatif français et les élèves á besoins éducatifs particuliers.* Actes de l'université d'automne DESCO, http : //eduscol. Education.fr. 2003

CACUA PRADA (A.), *Historia de la educación en Colombia,* Academia Colombia de Historia. Colección Biblioteca de Historia Nacional, Bogotá, 1997.

CAJIAO (F.), *La formación de maestros y su impacto social*, Magisterio, Bogotá, 2003.

CALVES (G.), *La discrimination positive,* PUF (Que sais.je ?), Paris, 2004.

CAPOTORTI (F.), HILF (M.), et JACQUE (F.), Le traité d'Union européenne- Commentaire du projet adopté par le Parlement européen le 14 février 1984, *Éditions de l'université de Bruxelles Collection dirigée par l'Institut d'Études européennes*, Bruxelles, 1985, 3078p.

CARDENAS SANTAMARÍA (P.) *Financiamiento de la educación superior: Enseñanzas y retos para Colombia,* Asobancaria, Bogotá, 2003.

CARDOSO (F.-H) et FALETTO (E.), *Dependencia y desarrollo en América Latina,* Siglo XXI, México, 1969.

CAREIL (Y.), *De l'école publique á l'école libérale,* PUR. 1998

CARRILLO SALCEDO (J.-A.), *Soberanía de los Estados y Derechos Humanos en Derecho internacional contemporáneo,* Technos, Madrid, 2001.

CASTEL (R.), *Les métamorphoses de la question sociale; une chronique du salariat,* Fayard, Paris, 1995.

CASTRO (V.-J.), *Historia de la educación y la pedagogía, una mirada a la configuración de un campo del saber.* 2004, Consulté en ligne en www.portales.puj.edu.co/didactica

CAUSSE MERGUI (I.), *A chaque enfant ses talents: vaincre l'échec solaire.* Ed Pommier, Paris, 2005, 255p.

CAYLA (O.) et PASQUINO (P.), *Le pouvoir constituant et l'Europe,* Dalloz, Paris, 2010.

CEPEDA ESPINOSA (M.-J.)

- *Derecho Constitucional jurisprudencial, las grandes decisiones de la Corte Constitucional,* Ed. Legis, Bogotá, 2001, 256 p.

- *Los derechos fundamentales en la Constitución de 1991.* Ed. Temis S.A., Bogotá, 1992.

CHAPOULIE (J.-M.), *Les professeurs de l'enseignent secondaire. Un métier de classe moyenne,* Éditions de la Maison de sciences de l'homme, 1987.

CHAPTAL (A.), LAMARCHE (T.) et NORMAND (R.), *Payer les profils au mérite,* Paris, Syllepse/Institut de recherches de la FSU, 2008.

CHARLIER (J.-E.), La régulation de l'enseignement de la Communauté française; de la concurrence á la compétition, Recherches Sociologiques, Vol XXX No 1, 2000.

CHARTIER (R.), COMPÉRE (M.-M.) et JULIA (D.), *L'Éducation en France du XVI au XVIII siècle, Paris,* 1976

CHATEAU (J.) (dir), *Les grand pédagogues,* Paris, PUF, 1956.

CHAVEZ (L.-A.), *Rumbos de la pedagogía colombiana,* Ed Pax, Bogotá, 1946.

CHERVEL (A.), *La Culture scolaire, Une approche historique,* Belin, Paris, 1998.

CHEVALLIER (P.) et GROSPERRIN (B.), *L'enseignement français de la Révolution á nos jours,* Mouton.1971.

CHOPIN (T.) et FOUCHER (M.), *L'état de l'union : rapport Schuman 2008 sur l'Europe,* lignes de repères, Paris, 1998.

CHOPPIN (A.), *Manuels scolaires. Histoire et actualité,* Hachette, Paris, 1998.

CHUBB (J.), MOE (T.), *Politic, markets ans America's schools*, Brookings Institute, Washington D.C., 1990.

CIBBONS (M.), *La nueva producción del conocimiento.* Pomares: Corredor, Barcelona, 1978.

COLLET (F.), *La Laïcité, une doctrine de l'éducation nationale.* Mémoire du DEA, U. de Grenoble, Faculté de droit, 1995.

COMENIUS (J.-A.), *La didactique Magna,* Encyclopédie de l'Agora, Paris, 1657.

COMPAYRÉ (G.), *Histoire critique des méthodes d'éducation en France depuis le XVI siècle,* Paris, 1885.

COMPERE (M.-M.), *Les collèges français (XVI, XVIII siècles*), INRP, 2002.

COMPERE (M.-M.), *L'Histoire de l'éducation en Europe*, INRP, 1995.

COMTE (A.), *Le Discours sur l'esprit positif,* Versión y prólogo de Julián Marías. Madrid, Alianza Ed. Madrid, 1980.

COOMANS (F.), *Le droit á l'instruction, un droit fondamental, Esquisse d'une définition,* Conseil Economique et Social, doc E/C 12/1998/16, www.unhchr.ch/tbs(doc.nsf/, 1998.

CORAGGIO (J.-L), *Desarrollo humano, economía popular y educación,* Aique, Buenos Aires, 2001.

CORAGGIO (J.-L), TORRES (R.-M.), *La educación según el Banco Mundial: Un análisis de sus propuestas y métodos,* Miño y Dávila CEM, Buenos Aires, 1997.

CORREDOR (M.), *Universalidad de la educación, Colombia entre la exclusión y el desarrollo,* Contraloría General de la República, Bogotá, 2002.

COSTA (J.P.), *Les libertés publiques en France et dans le monde,* Les éditions STH, Paris, 1986.

COSTA LASCOUX (J.) et AUDUC (L.), *La laïcité à l'école. Un principe, une éthique, une pédagogie*. CRDP Académie de Créteil, 2006, 176 p.

CRAWFORT (B.) et MACPHERSON, *Ascenso y caída de la justicia económica y otros ensayos,* Editorial Manantial, Buenos Aires, 1985.

CRISTOFARI (Y.), Évaluation des acquis des élèves et performances scolaires dans le cadre du socle, DGESCO, 2011.

CROSIER (D.), PURSER (L.), SMIDT (H.), TRENDS (V.), Universities shaping the European higher education area, European University Association EAU Bruxelles, 2007, 95 p.

CROUZER (M.), *Histoire générale des civilisations*, *Les droits civils et politiques.* T. 7, Paris, 1957, 436 p.

CUCHUMBÉ HOLGUÍN (N.-J) et VARGAS BEJARANO (J.-C.), *La Corte Constitucional colombiana y el derecho a la educación de la población desplazada,* Universidad autónoma del Estado de México, México, 2006.

CUEVAS (B.), *La libertad categoría : filosofía-educación, 2000,.* Disponible en www.derechos.org.ve.

CUNILL GRAU (N.), *Repensado lo público a través de la sociedad: Nuevas formas de gestión pública y representación social,* Nueva Sociedad, CLAD, Caracas, 1997.

CYTERMANN (J.-R.), *Le système éducatif en France, Le cout de l'éducation*, La documentation françaises, coll. « Les notices », 2009.

D'ENFERT (R.)

- *L'enseignement mathématique á l'école primaire, de la Révolution á nos jours*, t. I 1791-1914, INRP, 2003.
- *L'enseignement du dessin en France,* Belin, Paris, 2003.

DABAS (E.), *Las prácticas de intervención en redes sociales.* Buenos Aires, Barcelona, Paidos, México, 1993.

DALE (R.), "Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada?", *Formación del discurso en la educación comparada,* Gedisa, Barcelona,2002.

DANIELS (M.), *Bibliotecas públicas y escolares en América Latina,* Unión Panamericana, Washington, 1963.

DARDOT (P.) et LAVAL (C.), *La nouvelle raison du monde, Essai sur la société néolibérale,* La Découverte, Paris, 2000.

DASCHEINER (N.) et FALLOURD (P.), *Chiffres clés de l'éducation en France.* Unité Eurydice en France, Paris, 2009.

DAUDET (Y.) et DINGH (H.), *Le droit á l'éducation : analyse des instruments normatifs de l'UNESCO,* Paris, 2001.

DE FERRANTI (D.), FERREIRA (F.), PERRY (G.) et WALTON (M.), *Inequality in Latin America and the Caribbean: Breaking with History?,* Bank Mundial, Washington D.C., 2003.

DE LA SIERRA (S.), *Une méthodologie du droit comparé européen, de droit public comparé et de droit administratif européen,* Civitas, Madrid, 2004.

DECAUNES (L.) ET CAVALIER (M.-L.), *Réformes et projets de réformes de l´enseignement français de la Révolution á nos tours,* IPN, Paris, 1962.

DELAMOTTE (E.), *Une introduction á la pensée économique en éducation,* PUF, Paris, 1998.

DELORS (J.)

- *L'Éducation: un trésor est caché dedans,* UNESCO, 1993.
- *L'éduction un trésor est caché dedans.* UNESCO, Indice composite de l'apprentissage, Conseil Canadien sur l'apprentissage, 1996.

DELPEREE (F.), *Le renouveau de l'éducation en Europe. Commentaires au départ de l'expérience belge.* OIDEL, 1993.

DEMAILLY (L.) (dir), *Evaluer les politiques éducatives. Sens enjeux, pratique,* DE Boek, Bruxelles, 2001.

DEMAILLY (L.), GRADREY (N.), DEUBEL (P.) et VERDIERE, *Évaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats,* L'Harmattan, Paris, 1998.

DEMEUSE (M.), FRANDJI (D.), GREGER (D.) et ROCHEX (J.-I.)

- *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe.* ENS éditions. 2011.
- Quel devenir pour l'égalité scolaire ? Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, *Éducation, politiques, sociétés,* LYON, ENS ÉDITIONS.

DEMUESE (M.) et BAYE (A.), *Vers une école juste et efficace,* De Boeck, Bruxelles, 2011.

DEROUET (J.-L) et NORMAND (R.), *L'Europe de l'éducation entre management et politique.* Institut National de Recherche Pédagogique, Lyon- France, 2010.

DEROUET (J.-L), *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux,* Métailié, Paris, 1992, p. 132.

DEWEY (J.), *Democracia y Educación.* Ediciones Morata, reedición 1975.

DI MARTINO (A.), SANCHEZ (A.-M.), Socle commun de compétences: pratiques au collège. 2e éd. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, Paris, 2012.

DILTHEY (W.), *Introducción a las ciencias del espíritu,* Universidad de Berlín, 1883.

DORTIER (J.-F.), *Les sciences humaines. Panorama de connaissances.* Editions Sciences Humaines, 1998.

DRUESNE (G.), *Droit matériel et politiques de la Communauté économique européenne,* PUF, 1a. édition, Paris, 1986, 415 p.

DRUKER (P.-F.), *La Sociedad Pos capitalista,* Apóstrofe, Barcelona, 1993.

DUARTE (J.), *Educación pública y clientelismo en Colombia.* Clio Editorial, Universidad de Antioquia, Medellín. 2003.

DUBET (F.), DURU BELLAT (M.) et VÉRÉTOUT (A.), *Les sociétés et leur école, emprise du diplôme et cohésion social,* Senil, Paris, 2010.

DUBET (F.)

- *Faut-il supprimer la carte scolaire?* L'Express, Actualité, 2011.
- *L'École de chances. Qu'est que ce qu'une école juste ?,*: Seuil/La République des idées, Paris, 2004.
- *Le déclin de l'institution,* Senil, Paris, 2002.
- *Les places et les chances. Repenser la justice sociale,* Seuil, La République des idées, Paris, 2010.

DUFLO (E.), *Lutter contre la pauvreté, Le développement humain,* Seuil/La République des idées, Paris, 2010.

DUGUIT (L.), *Les transformations générales du droit privé depuis le Code Napoléon,* Paris, 1920.

DUPONT MARILLA (F.), *L'essentiel des institutions scolaires et universitaires,* Gualino, Paris, 2010.

DURAND PRINBORGNE (C.), *Le droit á l'éducation,* Hachette éducation, 2e éd., Paris, 1998.

DURANTON (G.), MARTIN (P.), MAYER (T.), MAYNERIS (F.), *Les pôles de compétitivité, Que peut-on en attendre?* CEPREMAP, Pilles, 2008.

DURKEIM (E.)

- *Educación y sociología*. Paris. 1924,
- *Éducation et sociologie,* PUF, Paris, 1922.
- *La educación pedagógica en Francia.* Traduction, La Piqueta, Madrid, 1982.
- *L'éducation: sa nature et, son rôle,* Paris, 1928.
- *Les règles de la méthode sociologue,* Presses Universitaires de France, Paris, 1956

DUROUX (A.M.), Les nouveaux autopiste du développement durable. Autrement Mutations. 2002.

DURU-BELLAT (M.)

- *Le mérite contre la justice,* Les Presses de Sciences Po, Paris, 2009.
- *Les inégalités sociales á l'école, Genèse et mythes*, PUF, Paris, 2002.

DUSCHATZKY (S.), *Las competencias educativas: un terreno polémico de definición,* Notas Críticas, Buenos Aires, 2007.

DUTERCQ (Y.), et LANG (V.), *Politiques éducatives et évaluations. Querelles de territoires,* PUF, Paris, 2002.

DUTERCQ (Y.)

- *La politique française de décentralisation en éducation: bilans et perspectives, Regards d'actualité.* La documentation française, Paris, 2003.
- *Les régulations des politiques d'éducation,* PUR, Centre de Recherche de l'éducation, Paris, 2005.
- *Où l'éducation entre public et privé? Perspectives en éducation et formation.* De Boeck, Paris, 2011.
- *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires,* PUF, Paris, 2000.

EDWARDS (S.) et STEINER (R.), *La revolución incompleta. Las reformas de Gaviria,* Editorial Norma, 2008, Bogotá.

EIDE (A.), Commentaire sur la Déclaration sur les droits des personnes appartenant a des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques, Commission des droits de l'homme. Doc. E/ CN 4/Sub 2/AC.5/1998/WP 1, 1998.

ELIAS (N.), *La civilisation de mœurs, réed. Calmann- Lévy,* 2002.

- *Emile, in Œuvres IV, Pléiade,* 1750.

ENKVIST (I.)

- *La educación en peligro,* Unisón, Madrid, 2001.
- *Repensar la educación.* Ediciones internacionales Universitarias. 2006.

ERASMUS (D.), Educación del príncipe cristiano, Tecnos, réed 2003.

ERGUNSON (M.), *La Conspiración de acuario, Transformaciones personales y sociales en este fin de siglo,* Editorial Kairos S.A., Barcelona, 1990.

ESTRADA ALVAREZ (J.), *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública,* Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2002.

FAURE (A.), La action publique revisitée par la décentralisation, in Y. DUTERCQ (Dir), *Comment peut-on administrer l'école ? Pour une approche politique de l'administration de l'éducation,* PUF, Paris, 2001.

FAURE (S.), SOULIÉ (C.) et MILLET (M.), *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants chercheurs, vers un bouleversement de la « Table de valeurs académiques,* Recherche universitaire, www.recherche.u. 2005.

FELOUIZ (G.)

- *L'efficacité des enseignants,* PUF, Paris, 1977.

- *Les mutations actuelles de l'Université*. Paris : PUF, 2003.

FELOUIZ (G.), LIOT (F), PERROTON (J), *L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Seuil, Paris, 2005.

FERNÁNDEZ (M.), *Le socialisme, l'égalité dans l'éducation et la démocratie. L'expérience de Gonzalez et Mitterrand*, Centre d'études, Madrid, 2001.

FERNANDEZ HEREZ (R.), L*'éducation au XIXe siècle*, bibliothèque numérique des Andes*,* consulté en ligne www.comunidadandina.org, le 29 Janvier 2012, 2004.

FERNANDEZ LIRIA (C.), FERNANDEZ LIRIA (P.), ALEGRE ZOHONERO (L.) et BRIEVA (M.), *Educación para la ciudadanía, democracia, capitalismo y Estado de derecho.* Edit. AKAL, 2007.

FERRER (F.), Control social del sistema escolar en Cataluña, en XXIVC, Congreso de FAPAES, Lleida, 1994.

FERRY (L.), *Pour une société de la nouvelle chance. Une approche républicaine á la discrimination positive,* La Documentation Française, Paris, 2006.

FIGUEROA CALVO (M.), *Acciones a favor de la educación en derechos humanos*, Programa de Cooperación sobre derechos humanos, México comisión europea. www.portal.sre.gov.me

FILMUS (D.) et KAPLAN (C.-V.), *Educar para una sociedad más justa,* Aguilar, Argentina, 2002.

FLORES (R.), *Hacia una pedagogía del conocimiento,* Editorial Mac Graw Hill S.A, Bogotá, 1994.

FONSECA (J.-B.), *Legislación para la educación 1999-2004.* Tomo II. Bogotá, D.C., Colombia, 2004.

FORAY (D.), *L'économie de la connaissance,* La Découverte, Paris, 2009.

FOREST (F.), *Les université en France, fonctionnements et enjeux,* FMSH, Le comptoir des presses d'universités, 2012.

FORRESTER (V.), *la extraña dictadura,* Ed. F.C.E., Buenos Aires, 2000.

FOUCAULT (M.), La arqueología del saber, Siglo XXI Editores, 12ª edición, México, 1969.

FOURATIÉ (J.), *Les trente glorieuses ou la Révolution invisible de 1946 á 1975,* réed, Hachette, colle « Pluriel », 2004.

FOURGOUS (J.-M.), *Réussir l'école numérique,* La Documentation Française, Paris, 2004.

FOURNIER (M.), TROGER (V.) (coord), Les mutations de l'école. Le regard des sociologues, Éditions Sciences Humaines, 2005.

FREINET (C.)

- *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas.* Ed. Morata, 2ª. Edición, 1996.
- *La Méthode naturelle,* 3 volumes, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1968-1969. (À titre posthume), 1969.
- *Técnicas de Freinet de la Escuela Moderna,* Ed. Siglo XXI, México, 1976.

FREINET (E.), *Naissance d'une pédagogie populaire,* Maspéro, 1949.

FREINET (E.-M.), Elise et Célestine Freinet. Souvenirs de notre vie, T. I, 1896-1940, Stock, 1977.

FREIRE (P.)

- *La educación como práctica de la libertad,* Siglo XXI, Madrid, 1989.

- *Pedagogía del oprimido,* Siglo XXI, Madrid, 1992.

FRIEDMAN (M.), Capitalismo y libertad, Ediciones Rialp, Madrid, 1966.

FRIGERIO (G.), POGGI (M.) et GIANNONI (M.), *Políticas, instituciones y actores en educación.* CEM Novedades Educativas, Buenos Aires, 1997.

FRIJHOFF (W.), *L'offre d'éducation : éléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIX siècle,* Paris, 1983.

FROEBEL (F.), *La educación para el hombre,* Edición Leipzig, Berlín, 1826.

FURET (F.) Et OZOUF (J.), *Lire et écrire : L'alphabétisation des Français de Calvin á Jules Ferry,* tome 1, Paris, 1977.

GALLAND (O.), *Sociologie de la jeunesse,* Armand Colin, réed. 2004

GARAY (J.-L.) et RODRÍGUEZ (A.), Colombia: Diálogo pendiente, *Documentos de Políticas Públicas para la paz, capítulo 2, La educación como un derecho exigible en Colombia,* Planeta Paz, Bogotá, 2005.

GARCIA (J.-F.) et LEGRAND (L.), *L'école unique de 1914 á nos jours,* Paris, 1998.

GARCIA (J.-F.), *L'école unique en France,* Paris, 1994.

GARCÍA GARRIDO (J.-L.), *Reformas educativas en Europa,* CECE ITE, Madrid, 1994.

GARCÍA LUCINI (F.), *Temas transversales y áreas curriculares.* Editorial Anaya, Col Anauda, Madrid, 1994.

GAUDAIN (J.-P.), *Gouverner par le contrat,* Presses de Sciences politiques, Paris, 1999.

GAULUPEAU (Y.), *La France á l'école,* Gallimard, Paris, 2004.

GAUTRON (J.-Cl.), *Droit européen, Mémento Dalloz,* Paris, 1992.

GAVIRIA (A.) et BARRIENTOS (J.), *Determinantes de la calidad de la educación en Colombia. Bogotá: Archivos de Economía*. No. 159, noviembre. Departamento Nacional de Planeación, Bogotá, 2001.

GEORGEL (J.), *Enseignement public: J. Cl. Adm, fasc. 230.*

GERBOD (P.), *Les enseignants et la Politique,* PUF, Paris, 1976.

GIDDENS (A.), *The third Way.* Cambridge: Polity Press, 1998.

GIMENO SACRISTAN (J.), *Epistémologie de l'éducation*, Ed. Sígueme, Salamanca, 1978.

GINTIS (G.) et. BOWLES (S.), *Democracy and Capitalism. Property, theory, and the contradictions of Modern Social Theory.* New York, 1987.

GIRBAU (J.), *Geometría diferencial y relatividad,* Ed. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 1993.

GIROUX (H.), *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the opposition. Critical perspectives in social theory.* South Daley, Mass, 1983.

GLASMAN (D.) et EUVRARD (F.) (dir), *La déscolarisation,* La Découverte, Paris, 2004.

GLASMAN (D.), *l'école réinventée? Les partenariats dans les zones d'éducation prioritaires,* L'Harmmattan, Paris, 1992.

GÓMEZ (J.), *Paulo Freire y su proyecto liberador en un contexto digital: una pedagogía para la liberación.* Disponible en www.usuarios.lycos.es, 2001.

GONZÁLEZ (F.)

- *Poderes enfrentados, Iglesia y Estado en Colombia,* Cinep, Bogotá, 1977.
- *Evaluación de la descentralización en materia de capacidad institucional,* DNP, Bogotá, 2002.
- *Educación y Estado en la historia de Colombia,* CINEP, Bogotá, 1978.

GONZÁLEZ ALCONADO (S.), MEDINA PÉREZ (S.), PÉREZ MENDOZA (M.), TORRES SÁNCHEZ (S.), *La postmodernidad y la educación, tendencias contemporáneas de la educación.* Universidad de Castilla- La Mancha, Facultad de educación- Toledo, 2011.

GONZÁLEZ MORALES (F.), *La enseñanza clínica en Derechos Humanos e interés público en Sudamérica.* Universidad Diego Portales, Santiago de Chile. Cuadernos Deusto de Derechos Humanos No 27, 2004.

GOULARD (F.), *L'enseignement supérieur en France: État des lieux et propositions.*www.media.education.gouv.fr, 2007.

GRAMSCI (A.)

- *La alternativa pedagógica.* Selección de textos e introducción de Mario A. Manacorda, Nova Terra, Barcelona, 1973.
- *La Formación de los intelectuales.* Grijalbo. México, 1967.
- *Les intellectuels et l'organisation de la culture*', en Gramsci, textes Choisis, Ed. sociales, Paris, 1977.

GRANDIÉRE (M.) et LAHALLE (A.) (dir), L*'innovation dans l'enseignement français (XVI-XX siècle)* SCEREN CRDP des pays de la Loire, 2004.

GRAU M. (D.), *L'école réalité politique- introduction aux aspects politiques de l'éducation,* Privat, Collection Époque, 1974.

GRÉMION (C.), FRAISSE (R.), *Le service public en recherche. Quelle modernisation ?,* Commissariat général du Plan. La Documentation française, Paris, 1996.

GRIMES (J.), *La déclaration mondiale de l'éducation pour tous: une vision floue des résultats de l'apprentissage,* la lettre de Norrag, No 1, 1991.

GROSPIRON (M.F.), KHERROUBI (M.), ROBERT (A.D.) et VAN ZANTEN (A.), *Quand l'école se mobilise. Les dynamiques professionnelles dans les établissements de la banlieue,* La Dispute, 2002.

GUELLEC (D.) et RALLE (P.), *Les nouvelles théories de la croissance,* La Découverte, Paris, 1995,

GUILHON (B.), *Les marchés de la connaissance,* Economica, Paris, 2004.

GUTIERREZ (F.), *Degradación o cambio. Evolución del sistema político colombiano,* Norma, Bogotá, 2002.

HALL (P.) et TAYLOR (R.), Policy, Paradigms, Social Learning and the State: The Case of Economic Policy Making in Britain. *Comparative Politics,* No 25 (3), 1993.

HALLACK (J.), *Invertir en el futuro,* Techos/UNESCO, Madrid, 1991.

HALLEVY VAN KEYMEULEN (M.), *Que vaut une idée? Introduction á l'économie de l'immersion,* Liège, Edi pro. 2009.

HAYEK (F.-V.), *Los fundamentos de la libertad,* Folio, Barcelona, 1997.

HEGEL (G.), *Ciencia de la lógica,* Traducido por Augusta y Rodolfo Mondolfo. Editorial Solar/Hachette, Segunda edición, Buenos Aires, 1968.

HEINTZ (P.), *The future of développent,* H. Huber, Berne, 1974.

HELG (A.), La educación en Colombia 1958-1980, En : A. Tirado (editor). Nueva Historia de Colombia. Tomo IV. Editorial Planeta. Colombia, 1989.

HENAFF (G.) et MERLE (P.), *Le droit et l'école, de la règle aux pratiques,* Presse universitaires de Rennes, 2003.

HERÁNDEZ GUEVARA (N.), *Participación e incidencia de la sociedad civil en políticas públicas educativas: el caso colombiano,* Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires, 2007.

HERBART (J.-F.), *Plan para un curso de pedagogía.* Universidad de Gottingen, 1853.

HERNÁNDEZ GUEVARA (N., *Participación e incidencia de la sociedad civil en políticas públicas educativas: el caso Colombia,* Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires, 2007.

HERRERA (M.), y LOW (C.), *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior: una historia reciente y olvidada,* UPN (investigación apoyada por Colciencias), Bogotá, 1994.

HINGEL (A.), Politiques d'éducation et la gouvernance d'Europe. Bruxelles. Commission Européen, Direction *General pour la formation et la culture.* www.europa.eu., 2001.

HINGEL (A.-J.), *Education policies and European Governance. Contribution to the Underservice Groups on European Governance.* Bruxelles : Commission européenne ; Direction générale Éducation et Culture, 2001.

HINKELAMMERT (F.)

- *Las armas ideológicas de la muerte,* Ed Sígueme, Salamanca. 1977.
- *Ideologías del desarrollo y dialéctica de la historia,* Editorial Universidad Católica, Santiago de Chile, 1970.

HIRSCHMAN (A.), *Enfoques alternativos de la sociedad de mercado,* Fondo de Cultura Económica, 1986, 236 p.

HOENINS ERG (J.), *Las fronteras de los partidos en Colombia. Historia y comentarios de la legislación escolar en la república desde 1821hasta el 13 de junio de 1953.* Bogotá, 1953.

HOOGHES (L.) (DIR), *Cohesion Policy and European Integration. Building Multi Le Governance,* Oxford, University Press, 1995.

HORKHEIMER (M.), *Teoría tradicional y teoría crítica.* Pidós Ibérica, Barcelona, 1937.

HOSBAWN (E.), *Historia del siglo XX,* Barcelona, Crítica Grijalbo, 1998.

HUTMACHER (W.), *Competencias clave en Europa.* Paris. 2003.

IBAÑEZ (A.-M.) et MOYA (A.), *La población desplazada en Colombia: Examen de sus condiciones socioeconómicas y análisis de las políticas actuales,* DNP, Bogotá, 2007.

IGEN- IGAENR

- *L'usage des outils de pilotage élaborés par les académies ou mise á leur disposition.* Paris, MEN, 2005.
- *La place et le rôle des inspecteurs d'académie et des services départementaux dans l'administration, le pilotage et l'animation de l'Éducation nationale,* Paris, MEN, 2006.

IGEN, *Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis,* Paris, 2007.

ILLICH (I.), *Une société sans école,* Seuil, Paris, 1971.

IREGUI (A.), MELO (L.) et RAMOS (J.), *Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia*. Banco de la República de Colombia. Colombia. 2006.

ISAMBERT JAMATI (V.), *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes,* Paris, 1990.

JACQUET FRANCILLON (F.), *Naissance de l'école du peuple.* Éd de l'Atelier, 1995.
JARAMILLO (A.-M.), CEBALLOS (R.) et VILLA (M.), *En la encrucijada. Conflicto y cultura política en Medellín.* Corporación Región, Medellín, 1998.
JARAMILLO URIBE (J.), *Educación durante los gobiernos liberales 1936-1946,* Colección Nueva Historia de Colombia, Ed. Planeta, Bogotá, 1989.
JEAN MARC (L.), FABIENNE DUNOD (R.), *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire.* 246 p., 2009.
JENNAR (R.-M.) et KALAFATIDES (L.), *L'AGCS, quand les États abdiquent face aux multinationales,* Raisons d'agir, Paris, 2007.
JESSOP (B.), *The future of de capitalism State,* Polity Press, London, 2003.
JEURY (M.) et BALTASSAT (J.-D.), *Petite histoire de l'enseignement de l''éducation morale á l'école,* Robert Laffont, Buenos Aires, 2000.
JHONSON (J.-J), *La transformación política en América Latina, surgimiento de los sectores medios,* Librería Hachette S.A, 1981.
JOBERT (B.)
- *La métamorphose de la régulation politique,* LGDJ, Paris, 1998.
- *Le tournant néolibéral en Europe,* le Harmattan, Paris, 1994.

JONES (K.), *L'école en Europe, Politiques néolibérales et résistances collectives.* La Dispute, l'enjeu scolaire, 2011.
KAHN (P.), *La Leçon de choses,* Septentrion, Paris, 2002.
KALMANOVITZ (S.), L*'éducation au XXe siècle*, consulté en ligne www.salomonkalmanovitz.com, le 20 Janvier 2012. 2007.
KAMBOUCHNER (D.), MEIRIEU (P.), STIEGLER (B.), *L'École, le numérique et la société qui vient,* Mille et une nuits, Paris, 2010.
KAUF GAZIN (F.), (*Éducation et droit communautaire: Le marché prend.il le pas sur l'intérêt général,* D, 2008.
KERSCHENTEINER (G.), *La escuela del trabajo,* Schoningh, Paderborn, 1982.
KLEVMARKEN et LIDGREN B., *Simulating an Ageing Population: A Micro simulation Approach Applied to Sweden, Bingley,* Emerald Group.
KNIGHT (J.), GATS, Trade And Higher Education, Perspective 2003, Where are we?, *International Strategic Information Service,* The Observatory on borderless higher education, http:/www.obhe.ac.uk/., 2003
- *l'école des inégalités.* Bruxelles : Talus d'approche, Paris, 2003.

LAM OUREUX (F). et MOLINIE (J.), *Un exemple de coopération intergouvernementale : Le Conseil de l'Europe,* PUF, Dossiers Thémis, 1er trimestre, Paris, 1972, 99 p.
LAMARCHE (T.), *Capitalisme et éducation.* Syllepse/Nouveaux Regards, Paris, 2006.
LANGEVIN L., *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*. ESF, Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, 2000.
LAUTREY (J.), *Classe sociale, milieu familial, intelligence,* PUG, Paris, 1980.
LAVAL (C.) et WEBER (L.) (coord.), *Le nouvel ordre éducatif mondial,* Syllepse/Nouveaux Regards, Paris, 2002.
LAVAL (C.)
- *L'École européen sous le signe du capital.* Dalloz, Paris, 2011.
- *L'école n'est pas une marchandise, le néolibéralisme á l'assaut de l'enseignement public,* La Découverte, Paris, 2003.

LAVAL (C.) et WEBER (L.), *Le nouvel ordre éducatif mondial, OMC, BANQUE MODIALE, OCDE, COMMISSION EUROPÉENE.* Ellipse, 2010.
LAVIELLE (J.-M.), *Les principes de l'enseignement dans le droit positif français: AJD*A, 1978.
LAWN. (M.) NOVOA (A.), *L'espace, L'éducation et l'Europe, L'éducation comme objet d'étude des politiques européennes,* Harmattan, Paris, 2005.
LE BOT (I.), *Educación e ideología en Colombia.* La Carreta, Medellín, 1979.
LEBRUN (F.), QUÉNIART (J.), VENARD (M.), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation.* Tom II 1480-1789, Perrin, Paris, 2003.
LEGRAND (L.), *Les Politiques de l'éducation,* QSJ no 2329, PUF, Paris, 1988, 126 p.
LEGRAND (P.), *Le droit comparé,* éd. Que sais-je.
LEGRAS (B.), *Education et culture dans le monde grec,* VIII-I siècle av. J.C., réed. Seuil, colle. « Points Histoire », 1988.
LEHEMBRE (B.), *Naissance de l'école moderne. Les textes fondamentaux (1791-1804),* Paris, 1989.
LELIEVRE (C.)

- *Histoire des institutions scolaires,* Nathan, Paris, 1991.
- *Les politiques scolaires mises en examen,* ESF ÉDITEUR, 2002.

LELIEVRE (C.), LELIEVRE (F.), *Les Politiques scolaires mises en examen.* : Nathan, Paris, 1991.
LEÓN GÓMEZ (S.), *Elementos del derecho a la educación en Colombia,* Angelfire, Bogotá, 2004.
LERMA CARREÑO (C.-A.), *El derecho a la educación en Colombia.* FLAPE, No 6, 2007.
LESOURNE (J.) et RANDT (D.), *La recherche et l'innovation en France,* Futuris : Odile Jacob, Paris, 2010.
LESOURNE (J.), *Éducation et société. Le défis de l'An 2000,* La Découverte / Le Monde de l'éducation, Paris, 1988.
LIBREROS (D.), *Tensiones de la política educativa en Colombia,* Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2002.
LINDBLOM (C.-E.), *El proceso de elaboración de políticas públicas,* Versión en español, grupo editorial Miguel Ángel Porrúa. Ministerio para las administraciones públicas, serie Administración general, Primera edición, 1991.
LIPMAN (M.), *Pensamiento complejo y educación.* Ed. De la Torre, Madrid, 145 p
LOCKE (J.), *Réflexions sur l'éducation,* Bibliothèque universel, Edition J. Le Clerc, Paris, 1688.
LÓPEZ (H.), et NUÑEZ MENDEZ (J.), Pobreza y desigualdad en Colombia, diagnóstico y estrategias, DNP, Bogotá, 2007.
LÓPEZ (M.), *Pluralidad en la manera de hacer política educativa: reforma de la descentralización de la educación.* Fundación Corina, Bogotá, 2001.
LÓPEZ CASTAÑO (H.) et NUÑEZ MÉNDEZ (J.), *Pobreza y desigualdad en Colombia, Diagnóstico y estrategias.* DNP, Bogotá, 2006.
LOPEZ PINA (A.), *La garantía constitucional de los derechos fundamentales, Ed. Civitas, S.A. Madrid, 1983,* 156 p.
LORVELLEC (Y.), *Rousseau, ou l'éducation naturelle,* VRIN, 2009.
LUC (J.-N.), *Le temps de l'école maternelle au lycée, 1880-1960,* Paris, 2006.

LYONS (C.), WALKER (N.) (eds), Convergence and Divergence in Europea Public Law, Oxford, Hart Publishing, 2002.

MAGENDZO (A.), *Educación en derechos humanos, un desafío para los docentes de hoy.* Editorial Lom, 2006.

MAGLIULO (B.)

- *Le guide de l'orientation au lycée, de la troisième á l'après bac,* Ed. L'étudiant, 2008, 280 p.
- *Les métiers de l'enseignement*, L'étudiant, Paris, 1999.

MAJAULT (J.), *La Révolution de l'Enseignement,* Robert Laffron, Paris, 1967.

MAJONE (G.), *La Communauté européenne : un État régulateur,* Montchrestien, Paris, 1996.

MANY (Y.), MULLER (P.) ET QUERMONNE (J.-L.) (dir), *Politiques publiques en Europe,* L'Harmattan, Paris, 1995.

MARIE (V.), *Les grandes écoles.* Toulouse, Milan, 1996.

MARITAIN (J.), *Pour une philosophie de l'éducation,* Fayard, Paris, 1969.

MAROY (C.), *École, régulation et marché, une comparaison de six espaces scolaires en Europe.* PUF, Paris, 2009.

MARROU (H.-I.), *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité, rééd, Seuil, colle*, « Points Histoire », 1984.

MARTIN (L.), *L'Union Européenne et l'Économie de l'Education, Émergence d'un système éducatif européen.* Europea, Larcier, 2009.

MARTÍNEZ (A.) y ANGULO (F.), *Educación, poder moral y modernización (1962-1992).* Fundación Social, Santa Fe de Bogotá, 1997.

MARTÍNEZ (A.), CASTRO (J.-O.), NOGUERA (C.), *Educación, poder moral y modernización (1911.1961).* Fundación Social, Santa Fe de Bogotá,1997.

MASCLET (J.-C.), *L'Union politique de l'Europe,* PUF, coll, QSJ No 1527, Paris, 1973, 126 p.

MASSANGIOLI (G.), *A more competitive and dynamic economy in the knowledge society: Towards a new European approach for education.* Communication présentée á l'Institut Universitaire de Florence, 2001.

MASSARDIER (G.), *Politiques et actions publique. Des politiques publiques européanisées,* Armand Colin, 2003.

MATIAS (S.-R.), BOCANEGRA ACOSTA (H.), *Neoliberalismo y Constitución de 1991,* Universidad Libre, Facultad de Derecho, Centro de investigaciones socio-jurídicas, Bogotá, 2001.

MAYEUR (F.)

- *Histoire de l'enseignement et de l'éducation.* Tom III1789-1930, Perrin, Paris, 2004.
- L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République, Paris, 1977.

MAYEUR (J.-M.), *La question laïque (XIX XX siècle),* Fayard, 2006.

MCMEEKIN, (R.-W.), *Education Statistics in Latin America and the Caribbean. Technical Study.* UNESCO, 1988.

MEIGE-COURTEIX (M.-C.), *Des aides spécialisées aux bénéfices des élèves. Une mission de service public,* ESF, coll. « Actions sociales/sociétés », 2001.

MENY (Y.) *Les politiques du mimétisme institutionnel : la greffe et le reset,* l'Harmattan, Paris, 1993.
MERLE (P.), *La démocratisation de l'enseignement,* La Découverte, Paris, 2009.
MESTRE CHUST (J.-V.), *Educación en derechos humanos en padres y maestros,* A. Coruña, 2005.
MEURET (D.), *Les recherches sur l'efficacité et l'équité des établissements scolaires ; leçons pour l'inspection.* Déroute, INRP, 2000.
MIALERT (G.), *Le plan Langevin-Wallon, Paris, 1997 ; CV. Allègre, F. Duber et P. Meirieu, Le rapport Langevin Wallon, 2004.*
MILLION DELSOL (C.), *l'Etat subsidiaire,* PUF, Léviathan, Paris, 1992.
MINTZBERG (H.), *Grandeur et décadence de la planification stratégique,* Dunod, Paris,1994, 455 p.
MIÑANA BLASCO (C.) et RODRÍGUEZ (J.-G.), *La educación en el contexto neoliberal,* ed. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2002.
MOLANO (A.) et VERA (C.), *Evolución de la política educativa durante el siglo XX.* Universidad Pedagógica Nacional, Centro de investigaciones, Bogotá, 1982.
MOMET (D.), *Les origines intellectuelles de la Révolution française (1715-1787),* Paris, Armand Colin, 1933.
MONDY (B.) et TERRIEUX (A.), Concevoir un outil pour l'enseignement ou développement durable*, Les dossiers de l'ingénier éducative.* Paris, 2005.
MONTENEGRO (A.) et RIVAS (C.), *Las piezas del rompecabezas. Desigualdad, pobreza y crecimiento.* Taurus- Pensamiento. Bogotá, 2005.
MONTESORRI (M.), *Le Montserri méthode avancée.* Traduit par Editorial Porrúa, Mexique 1960
MORANO N., (G.) et Al., *Les fondements de l'éducation,* Buenos Aires, Ed scientifique Argentine. 1975.
MOREAU (F.), *Précis élémentaire de droit constitutionnel*, 9A. ÉDITION, Sirey, Paris, 1921, 471 p.
MORENO (F.) *La planeación educativa durante el Frente Nacional. Aportes para su análisis e historia.* Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones, Colombia. 1982.
MORIN (E.), *Le paradigme perdu: La nature humaine,* Seuil, Paris, 1973.
MUERET (D.), *Gouverner l'école, une comparaison France Etas Unies,* PUF, Paris, 2007.
MULLER (P.) et SUREL (Y.) *L'analyse des politiques publiques,* Montchrestien, Paris, 1998.
MULLER (P.), *Les politiques publiques*, Dalloz, Paris, 2002.
MUÑOZ (V.), La mer dans la brume: la voie de l'éducation aux droits de l'homme. Hybride Lune Publishing, San Jose, 2000.

- *Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation soumis á la Commission des Nations Unies des droits de l'homme.* E / EN.4 / 2005/50. 17 décembre 2004 p 5.

MURACCIOLE (J.-F.), *Les enfants de la défaite. La résistance, l'éducation et la culture,* Paris, 1998.
MUSSELIN (C.), *La longue marche des universités françaises,* PUF, Paris, 2001.
NATORP (P.), *La pedagogía social.* Berlin. Edición Ruprecht, Gottingen 2008.

NEMO (P.), *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ?* Grasset, No. 4121. Washington, D.C., 1991.
NOEL McGINN (F.), *Hacia la cooperación internacional en educación para la integración de las Américas,* Tendencias para un futuro común, Portal Educativo de las Américas, página institucional de la OEA.
NOVOA (A.), *Histoire et comparaison,* Educa, Lisbonne, 1998.
OBERTI (M.), *L'école dans la ville,* Presses de Sciences-Po, Paris, 2007.
OBIN (J.-P.), *La crise de l'organisation scolaire : de la décentralisation bureaucratique au pilotage par objectifs et projets,* Fayard, Paris, 1993.
OCAMPO (J.-A.), *Entre las reformas y el conflicto. Economía y Política en Colombia,* Grupo Editorial Norma, Bogotá, 2004.
OCAMPO (J.-F.), *La reforma educativa, Ley general de Educación y Ley 60 de 1993.* Ediciones FECODE, Bogotá, 1994.
OFFE (C.), *Contradicciones del Estado de Bienestar.* Alianza, Madrid, 1988.
OLSON (M.), *Grandeur et décadence des nations. Croissance économique stagflation et rigidités sociales,* Bonnes Éditions, Paris, 1983.
PACHECO (J.-M.), *Los jesuitas en Colombia*. Editorial San Juan Eudes, Bogotá, 1959.
PADIOLEAU (J.), l'État au concret, Paris, PUF, Colle sociologies, 1982.
PAIR (C.), *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France,* Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Paris, 2001.
PALACIOS (G.), *La irrupción del para-Estado,* ILSA, CERC, Bogotá, 1990.
PALACIOS (M.)
- *Parábola del liberalismo,* Norma, Bogotá, 1999.
- *Entre la legitimidad y la violencia.* Colombia 1875-1994. Editorial norma, Colección Vitral, 4ª edición, Bogotá, 2006.

PALOS RODRÍGUEZ (J.), *Educar para el futuro: Temas transversales del currículum.* Bilbao: Desclée de Brouwer, España, 1998.
PASA (B.), *Las tesis de Trento en derecho comparado.* Universidad de Torino, 2009.
PAULOV (I.), Los reflejos condicionados, Ediciones pueblos unidos, Montevideo, 1960.
PAYAN PASSERON (A.), *Quelle école et quels enseignants? Métamorphoses françaises sur trois générations,* Editions L'Harmattan, Paris, 2006, 266 p.
PELLETIER (G.) et LUSIGNAN (J.), *La gouvernance en éducation, régulation et encadrement dans les politiques éducatives.* www.deboeck.com, 2009.
PELLETIER (G.), *La gouvernance en éducation,* coll. Perspectives en éducation et formation, Ed. De Boeck, 2010.
PELPEL (P.) et TROGER (V.), *Histoire de l'enseignement technique,* L'Harmattan, Paris, 2001.
PEÑA RUIZ (H.), *Histoire de la laïcité,* Gallimard, Collection Découverte, Paris, 2005, 144 p.
PÉREZ (R.), et GALEGOS (R.), *Corrientes constructivistas. De los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual,* Editorial Magisterio, Bogotá, 1997.
PERRENOUD (P.) et MONTANDON (C.), *Qui maitrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs.* Lausanne, Réalités sociales, 1988.
PERRENOUD (P.), *De soutien pédagogique á une vrai différenciation de l'enseignement : évolution ou rupture ?* www. declain.fr. 1991.
PESTALOZZI (J.-H)

- *Cartas sobre educación infantil,* edición Stuttgart, Berlín, 1819.
- *Mi indagación sobre el proceso de la Naturaleza en el desarrollo de la humanidad,* Edición Stuttgart, Berlín, 1797.

PHAM NGOC (V.) et TAUZIN (G.), Liberté, inégalités, hérédité, Collection Libres Opinions, Presses des Mines, Mines Paristch, 2011.

PIAGET (J.), *Inteligencia y afectividad,* AIQUE, Buenos Aires, Reedición. 2001.

PICAUD (F.), *Doctrine et droit de l'Union européenne,* Bruxelles, Bruyant, 2009, 188 p.

PIKETTY (T.), *L'économie des inégalités,* La Découverte, « Repères », Paris, 2004.

PINILLA DÍAZ, (A.-V.), *Educación y cultura política: Un balance historiográfico,* Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2007.

PLAISANCE (E.), *L'enfant, la maternelle, la société,* PUE, Paris, 1986.

PLAISANCE (E.), VERGNAUD (G.), *Les sciences de l'éducation,* La Découverte, Paris, 1993.

POCHARD (M.), *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant,* La Documentation Française, Paris, 2008, 230 pages.

PONS (X.), *L'évaluation des politiques éducatives, entre finalités pédagogiques et stratégies de pouvoir professionnel,* mémoire de DEA, FNSP, Paris, 2004.

PONTHIEUX (S.), *Le Capital social*, La Découverte, « Repères, Paris, 2006.

PONTÍN (M.), *Pastoral de la movilidad Humana.* Conferencia Episcopal de Colombia, Pastoral Social, Editorial Kampris, Bogotá, 2005.

POUPEAU (F.), *Une sociologie d'État: L'École et ses experts en France,* Liber/Raison d'agir, Paris, 2003.

PRIETO FIGUEROA (L.-B.), *El Estado y la educación en América Latina,* Monte Ávila Editores, Caracas, 1980.

PRIETO SANTANA (M.-D.), *Los derechos humanos, Eje transversal del currículo educativo.* Bubok, 2007.

PRINBORGNE (C.-D.), *Le droit de l'éducation,* Hachette, Paris, 1992.

PROST (A.) et COLIN (A.), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967,* Armand Colin, Paris, 1983.

PROST (A.)

- *Éducation, sociétés et politiques,* Senil, Paris, 1997.
- *Éducation, sociétés et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 á nos jours,* Paris, 1993.
- *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, Tome 4, L'École et la famille dans une société en mutation,* G-V Labat, Paris, 1981.
- *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élevés des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 á 1980,* PUF, Paris, 1986.

PSACHAROPULOS (G.-S.), *L'éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissements,* Economica, Paris, 1988.

PULIDO CHAVES (O.), *Las luchas por el derecho a la educación en América Latina. El estatuto docente en Colombia,* Laboratorio de políticas Públicas. Serie Ensayos e investigaciones docentes No 31, Buenos Aires, 2008.

QUENTIN (J.-P.), *Traités et documents relatifs á la CEE, NED No 4756,* La Documentation française, Paris, 1984.

RABELAIS (F.), *Les grands e inestimables chroniques du grand géant Gargantúa.* Editorial Alianza, 1534.

RAMÍREZ (G.), *Avances y retos de la educación en derechos humanos en el siglo XXI. De América Latina a México.* Universidad Autónoma de México UNAM, 2007.

RAMÍREZ (M.) y TELLEZ (J.), *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX.* Borradores de economía No 379, 2006.

RANUT (A.), *Que faire des universités ?,* Bayard, Paris, 2002.

RAULIN (D.), *Comprendre et expliquer l'évaluation des capacités / compétences*. CRDP Orleáns, 2009.

REBELLATO (J.-L.), *La globalización y el neoliberalismo.* Colección Educación Popular, V. 1 Editorial Caminos.

REBEYROL (A.) et REVERCHON BILLOT (M.), *Laïcité, vérité, enseignement.* CRDP Bourgogne, 2006, 128 p.

REGUESENS GALNARES (A.), *Retos de la enseñanza en Derechos Humanos.* Universidad Autónoma de México, Mèxico, 2003.

REICH (R.)

- *The Works of Nations,* Vintage, New York, 1992.
- *L'économie mondialisée,* Dunond, Paris, 1993.

RESTREPO (O.), *La institucionalización del proceso de planificación en Colombia,* Fundación Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, 1988.

REYZABAL (M.-V.), *Los ejes transversales, aprendizajes para la vida,* Escuela Española, Madrid, 1995.

RICCIARDI (M.-A.), *El rol del Estado y el dilema entre la eficiencia y la equidad.* Comisión de Estudios sobre Finanzas Públicas, Argentina, 2008.

RICHÉ (P.), VERGER (J.), *Des nains sur des épaules de géants. Maires et élèves au Moyen Age.* Tallandier, 2006.

RIOUX (J.-P.), *La France de la Quatrième République,* T. II, L'expansion et l'impuissance (1952-1958). Seuil, coll "Points Histoire", 1983.

RITZER (G.), *Teoría Sociológica moderna ,* Mac Graw Hill, 2002.

RIVERO (J.), *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempo de globalización.* Tarea ayuda en acción, Lima, 1999.

ROBBINS (A.)

- *Poder sin límites,* Editorial Brijalbo S.A., Venezuela, 1987.
- *Système éducatif et réformes. De 1944 á nos jours.* Nathan, Paris, 1998.

ROBERT (J.), *Droits de l'homme et libertés fondamentales,* Montchrestien, 5a. Edition, Paris, 1994.

ROBERT (P.)

- *La Finlande, un modèle éducatif pour la France ?,* ESF, Paris, 2009.
- *Un modèle éducatif pour la France? Les secrets de la réussite, éd. ESF, coll. « Pedagogies », 2008 ;* nouvelle éd., Paris, 2009

RODRIGUES (M.-J.), BOYER (R.), CASTELLS (M.), ESPING ANDERSEN (G.), LINDLEY (T.), LUNDAVALL (B.-A.), SOETE (L.), TELO (M.), *A Strategy for International Competitive ness and social cohesion,* Edward Elgar, Londres, 2002.

RODRÍGUEZ (A.), *La educación después de la constitución de 1991,* Tercer Mundo Editores, Bogotá, 2012.

RODRÍGUEZ (M.-A.), *La ONU y la educación,* Observatorio de la ONU para la educación. Página institucional, www.observatorio.org/opinion/ONU/HTLM, 2011.

RODRÍGUEZ PRIETO (R.), *Ciudadanos soberanos. Participación y Democracia Directa,* Almuzara, España, 2005.
ROGERS (R.), *Les Bourgeoises au pensionnat. L'éducation féminine au XIX siècle*, Rennes, Paris, 1977.
ROJAS (J.), *Conflicto, desplazamiento y educación,* Revista del Magisterio No 28, CODHES, Colombia, 2007.
ROSANVALLON (P.), *La nouvelle question sociale. Repenser l'Etat providence,* Éd du Senil, Paris, 1995.
ROSENZVAIG (A.), GERBER (E.) (comp.), *Sindicatos y nuevas formas de participación ciudadana.* : FES, Buenos Aires, 1998.
RUANO-BORBALAN (J.-C.), *Histoire du système éducatif,* PUF, coll. « Que sais-je », 2005.
SABATIER (P.), JENKINS- SMITH (H.), *Policy change and Learning: An advovacy Coalition approach Boulder: Westivieu Press,* Universidad de California, 1993.
SABOURET (J.-F.), SONOYAMA (D.) (dir), *Liberté Égalité, Individualité. La France et le Japon au miroir de l'éducation,* Éditions du CNRS, Paris, 2005.
SALDARRIAGA (O.), *Del oficio de maestro*, Magisterio, Bogotá, 2003.
SALOMONI (J.-L), *La théorie du service public*. Villela Editor, Buenos Aires, 1999.
SAMBRANO (J.), *Nuevos paradigmas de la educación, los mapas mentales.* Editorial Kairos, 6ª. Edición, 1998.
SANCHEZ (E.), Des jeux dans la classe, est-ce bien sérieux ? *L'Ecole Numérique (6*), 2010.
SARMIENTO (D.-F.), *Educación popular, obras completas, Tomo XI.*
SARMIENTO (E.), *Apertura y crecimiento económico: de la desilusión al nuevo Estado.* Academia Colombiana de Ciencias económicas, Bogotá, 1996.
SARZANA (J.) et PIERROT (A.), *Impressions numériques*, Coll « Ecrire», 2010.
SASSEN (S.), *La globalisation. Une sociologie,* Gallimard, Paris, 2009.
SAVATER (F.), *Los caminos para la libertad. Ética y educación,* Fondo de Cultura Económica, Madrid, 2003.
SAVIDAN (P.), *Repenser l'inégalités des chances,* Grasset, Paris, 2007.
SCHWARTZ (R.), *Un siècle de laïcité,* éd. Berger- Levrault, coll. « Le point sur », 2007.
SCHWARZE (J.) et SCHERMERS (H.-G.), *Structure and Dimensions of European Community policy,* Nomos Verlagsgesellschaft, Baden Baden, 1988, 238 p.p.
SEN (A.)
- *Étique et économie, in S. Marnat,* PUF, Paris, 2001, 364 p.
- *Repenser l'inégalité,* Seuil, Paris, 2000, 281 p.

SENGE (P.), *La Quinta disciplina,* editorial Gramica, Barcelona, 1993.
SÉRAZIN (P.), *L'Histoire de la catégorie de conseiller principal d'éducation, IUFY, Ressources pédagogiques,* Collège de CPE, 2011.
SERRES (M.), Petite poucettes. Séance solennelle. Les nouveaux défis de l'éducation Institut de France, 2011.
SHAEFFER (F.), *Participation for Educational Change: A Synthesis of experience.* IIEP UNESCO, Paris, 1994.
SIERRA (H.), *Participación ciudadana y democracia social, desarrollo regional y medio ambiente, descentralización y gestión del liderazgo indígena,* CENCOA- KAS, Cali, 1986.

SILVA COLMENARES (J.), *Una cosmovisión materialista para la investigación.* Bogotá, Universidad Autónoma de Colombia, Colombia,1992.
SIMON (J.), CYTERMANN (J.-R.), PERRRITAZ (A.), *Organisation et gestion de l'Éducation nationale,* éd. Berger Levrault, Paris, 2008.
SKINNER (B.-F.), *Reflexiones sobre el conductismo y la sociedad,* Trillas, México, 1978.
SKINNER (J.-B.), *Acerca del conductismo,* Editorial Fontanela, España, 1987.
SOCCAVO (L.), Livre blanc, *Prospective du livre et de l'édition*, Paris, 2009.
SOLDATOS (P.), *Le système institutionnel et politique des Communautés européennes dans un monde en mutation- Théorie et pratique,* Brulant, Bruxelles, 1989, 308 p.
SOLER (R.)

- *Idea y cuestión nacional latinoamericanas, de la independencia a la emergencia del imperialismo,* Siglo XXI, México, 1980.
- *Clase y nación en Hispanoamérica,* EDUCA, San José, 1976.

SPRANGER (E.), *Cultura y educación.* Berlín, 1920.
STALLINGS (B.), La influencia internacional en las políticas económicas, en *La política de ajuste económico, las restricciones internacionales, los conflictos distributivos y el Estado,* CEREC, Bogotá, 1992.
STASI (B.), *Rapport de la commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République,* La Documentation Française, Paris, 2003.
STIGLITZ (J.), *El malestar en la globalización.* Editorial Taurus, Bogotá D.C., 2003.
SUESCÚN MONROY (E.), *Universidad, proceso histórico y jurídico,* Editorial Grijalbo, Bogotá, 1994.
SULTANA (R.), A uniting Europe, a dividing education? Supranationalism, Euro-centrism and the curriculum. *International studies in Sociology of Educations,* 1995.
TABARES (I.), *La educación como motor del desarrollo.* Luventicus, Bogotá, 2002.
TARPY (R.), Aprendizaje: teoría e investigación contemporáneas, 1. a edición, Mc Graw Hill, Madrid, España, 2003.
TAYLOR (C.), *Multiculturalisme: différence et démocrat*ie, Aubier, Paris, 1992.
TEDESCO (J.), *El rol del Estado en educación.* OREALC, 1989.
THANH KHOI (L.), *L'industrie de l'enseignement,* Minuit, 1967.
THÉVENOT (L.) ET BOLTANSKI (L.), De la justification: les économies de la grandeur, Gallimard, 1991.
THÉVENOT (L.), *L'action au pluriel : sociologie des régimes d'engagement,* La Découverte, Paris, 2006.
THOENING (J.-C.), *L'Usage analytique du concept de régulation*, Paris*, LGDJ*, P. 45.
THOMAS BION (F.), *Le système éducatif français,* agora éducation, Paris, 2010.
TIRAMONTI (G.), *La escuela de la modernidad a la globalización,* Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1999.
TORRES (C.), et GONZÁLEZ RIVERA (G.), *Sociologie de l'éducation,* Minho et Dávila rédacteurs, Buenos Aires, 1994.
TORRES (R.-M.), *Participación ciudadana y educación, una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina.* Instituto Fronessis, Uruguay, 2001.
TOULEMONDE (B.), *Le Système éducatif en France,* La Documentation française, Paris.
TOURNEUX (M.), *Bibliographie de l'histoire de Paris pendant la révolution française (1890).* 1849-1917. Volume 5, Paris, 1990.

TROGER (V.)

- *Histoire de l'enseignement technique,* L'Harmattan, rééd, Paris, 2003.
- *Histoire du système éducatif,* PUF, coll. « Que sais.je?, Paris, 2005.
- *Une histoire de l'éducation,* Presse Universitaires de France, Coll. Les dossiers de l'éducation, Paris, 2006.
- *Une histoire de l'éduction et de la formation.* Editions sciences humaines, Paris, 2006.

TRUJILLO (A.), *Descentralización, regionalización y autonomía local.* Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2001.

TUIJNMAN (A.-C.), et POSTLETHWAITE (T.-N.), *Monitoring standards of education,* Pergamum, Oxford, 1994.

TURBAY RESTREPO (C.), *El derecho a la educación desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa,* Fondo Andino Restrepo Barco, Unicef Colombia, 2000.

TUSSIE (D.) (comp.), *Luces y sombras de una nueva relación. El Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial y la sociedad Civil,* FLACSO; Temas Grupo Editorial, Buenos Aires, 2000.

TUVILLA RAYO (J.), Valeurs démocratiques et finalités éducatives, Collection thématique, CIFEDHOP, Ginevra, 2006.

UBERTAZZI (G.-M.), *Le domaine matériel du droit communautaire,* RTDE, 1976, 640 p.

VALENCIA (A.), *Exclusión social y construcción de lo público en Colombia,* CIDSE CEREC, Bogotá, 2001.

VALTRIANI (P.), *Les politiques sociales en France,* Les fondamentaux, les sciences politiques. 2a. Edition, l'Hachette, Paris, 2011.

VAN HAECHT (A.)

- *L'école des inégalités.* Bruxelles : Talus d'approche, Paris, 2003.
- *Les politiques d'éducation,* PUF, « Que sais-je », Paris, 2004.

VAN ZANTEN (A.)

- *Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France ? Le cas de deux départements de la région parisienne,* Recherches Sociologiques, XXXV, Paris, 2004.
- *l'école de la périphérie.* Paris, PUF, 2001
- *Les politiques d'éducation,* « Que sais-je », Paris, 2004.

VAN ZANTEN (A.) et OBIN (J.-P.), *La carte scolaire,* « Que sais-je », Paris, 2008.

VANISCOTTE F., *70 millions d'élèves, l'Europe de l'éducation,* Hatier, Paris, 263, 1989.

VASCONCELLOS (M.), *L'enseignement supérieur en France,* La Decouverte, Paris, 2006.

VECCHI (G.) et RONDEAU-REVELLE (M.), *Un projet pour aborder le socle commun de connaissances et de compétence,* Delagrave, 2009.

VELASQUEZ (F.) et GONZÁLEZ (E.), *¿Qué ha pasado con la participación Ciudadana en Colombia?,* Bogotá: Fundación Corona, Universidad de los Andes, 2003

VERA (C.) y MOLANO (A.), *Evolución de la política educativa en el siglo XX,* CIUP, Bogotá, 1982.

VÉRAN (J.-P.), *L'école d'État conquiert la France: deux siècles de politique scolaire.* J.M. Chapoulié, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

VERLEE WILIAMS (L.), *Aprender con todo el cerebro.* Editorial Martínez Roca S.A, Colombia, 1995.

VILLÁN DURÁN (C.), *Educación en Derechos Humanos, una mirada desde el derecho internacional de protección a la persona humana.* Programa Mundial para la educación en Derechos Humanos y Plan de Acción. 2003.

VILLANUEVA TORREGROZA (A.), *Ley General de Educación- articulación con la Ley 715.* Bogotá. 2004.

VILLENEUVE (J.-L.) (dir.), *Le socle commun en France et ailleurs.* Éditions Le Manuscrit, Recherche Université de sciences de l'enseignement. 2012.

VILLEY (M.), *L'idéologie égalitariste et les droits de l'homme,* Centre de publications de l'Université de Caen, No 8. 1985.

VINCENT (G.), *L'école primaire française.* Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1980.

VITRY (D.) (dir), (2009), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche.* 2009. 426 p.

VIVES (J.-L.), *Introducción a la Sabiduría,* Editorial Alianza, Madrid, 1524.

VOVELLE (M.), *Ideología y mentalidades,* Ariel, Barcelona, 1985.

WALLERSTEIN (I.)

- *Después del liberalismo.* Siglo XXI, México, 1998.
- *El futuro de la civilización capitalista,* Icara, Barcelona, 1988.

WALTER (K.-P.), *L'ouverture sociale des Grandes Écoles- démocratisé l'accès á la formation d'élite ?,* Universitat nassau, New York. 2009.

WALTSON (J.-B.), *La psicología desde el punto de vista conductista,* Editorial Paidos, Buenos Aires, 1913.

WHITTY (G.), POWER (S.) et HALPIN (D.)

- *La escuela, el Estado y el Mercado. Delegación de poderes y elección en educación,* Ediciones Morata y Frundación Paideia, Madrid, 1999.
- *Teoría Social y política educativa. Ensayos de la sociología política de la educación,* Pomares-Corredor. Valencia, 2001.

YUS (R.), *Temas transversales: Hacia una nueva escuela,* Editorial Grao, Barcelona, 1996.

ZAHARIADIS (N.), *Ambiguity, Time, and Multiple Streams. Theories of the Policy Process.* Boulder: Westview Press. 1999

ZAKHARTCHOUK (J.-M.) et HATEM (R.), *Travail par compétences et socle commun*. CRDP d'Amiens. 2009,

ZURETTI (J.-C), *Histoire de l'éducation,* Ed.Itinerarium, Buenos Aires, 1960.

ZWEIGERT (K.) et KOTZ (H.), *An introduction to comparative Law,* éd anglaise, Oxford University Press, Edición en español, México, 1998, 156 p.

III. DOCUMENTS DE TRAVAIL, RAPPORTS

Rapport annuel du Rapporteur spécial des Nations Unies sur l'éducation. Rapport annuel 2001. E / CN 4/2001/52, 2001.

Rapport de la Commission au Conseil et au Parlement Européen "Penser l'éducation de demain promouvoir l'innovation avec les nouvelles technologies" COM (2000) 23 P. 16 et ss., et SDEC Schéma de développement de l'espace communautaire,

approuvé au Conseil informel des ministres responsables de l'aménagement du territoire á Postdam, 1999.
Rapport de la Commission des Communautés européennes, Bruxelles, 11.07.2007,
Rapport IGAEN *La formation continue des adultes assurée par l'enseignement supérieur,* 1998.
Rapport IGEN AGTAENR, (2006) "L'EPLE et ses missions", No 2006-100.
Rapport intérimaire sur le droit á l'éducation, www. Onu./documents/DPAG,
Rapport intermédiaire conjoint 2006 du Conseil européen et le Comité européen des droits sociaux CEDS sur les progrès réalisés dans le cadre du programme "Éducation et formation 2010". Journal officiel C-79 du 04.01.2006.
Rapporteur spécial des Nations Unies en l'éducation, (1999) -, Rapporteur spécial Katarina Tomasevki, la Croatie, qui a occupé ce poste entre 1998 et 2003.
Rapporteur Spécial pour l'éducation de Nations Unies, consulté en http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/rapporteur/index.htm

ANGRIST (J.), BETTINGER (E.), BLOOM (E.), KING (E.) , KREMER (M.), Vouchers for private schooling in Colombia: evidence from a randomized natural experiment. National Bureau of Economic Reserarch, Working, 2001.
ARMAND (A.) et GILLE (B.), *La contribution de l'éducation prioritaire á l'égalité des chances des élèves.* Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, IGEN et IGAEN, 2006.
ARMAND (A.) et GUILLE (B.), *La contribution de l'éducation prioritaire á l'égalité des chances des élèves.* Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, IGEN et IGAEN, 2006.
BALL (S.-J.) et YOUDELL (D.), *La privatisation déguisée dans le secteur éducatif public.* Rapport préliminaire. Bruxelles : Internationale de d'éducation, 5a. Congrès mondial, 2007.
BANCO MUNDIAL

- *El Estado en un mundo en transformación.* Informe sobre el desarrollo mundial, Washington D.C., 1977, 292 p.
- *Gasto público en educación. Informe anual 2011,* www.datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD, 2011.
- *Colombia Poverty Report.* Reporte No 24524-CO Wahington, 2002.

BARRERA OSORIO (F.), The impact of private provision of public education: empirical evidence from Bogota's concession schools, Documento de trabajo de investigación de política del Banco Mundial, 2006.
CEDS, Rapport de conclusions du CEDS concernant á la Finlande, paragraphes 458 à 452, 2007.
CENTRE D'ANALYSE STRATÉGIQUE, *Le fossé numérique en France,* Rapport du Gouvernement au Parlement établi en application de l'article 25 de la loi No 2009-1572 du 17 décembre 2009, relative á la lutte contre la fracture numérique.www.itrpress.com, 2011.
COMISION DE RACIONALIZACIÓN DEL GASTO Y LAS FINANZAS PÚBLICAS, *Racionalización del gasto público en educación superior.* Documento preparado por la UDS y el Departamento Nacional de Planeación, Bogotá, 1997.

COMMISSION DE L'EDUCATION DE L'UE, Rapport *«Efficacité et équité dans l'éducation et de formation européens».* www.europa.eu.

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, *Rapport stratégique concernant la stratégie renouvelée de Lisbonne pour la croissance et l'emploi : lancement du nouveau cycle (2008-20010) ; garder la cadence des, réformes.* Bruselas, 2007.

CONTRALORÍA GENERAL DE LA REPÚBLICA, *Informe al Congreso.* Bogotá, 2010.

COUR DE COMPTES, *L''éducation national face á l'objectif de la réussite de tous,* Paris, rapport du 14 mai 2010.

DE LA FUENTE (A.), et CICCONE (A.), *Le capital humain dans une économie mondiale fondée sur la connaissance.* Rapport final, CE, DG, Emploi et affaires sociales, http : //europa.eu.int/comm(employment :social/publications/2ke4602775_fr.html., 2003.

DELVAUX (B.), DEMEUSE (M.), DUPRIEZ (V.), FAGNANT (A.), GUISSET (C.), LAFONTAINE (D.), MARISSAL (P.) ET MAROY (C.), Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires. Rapport de recherche. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique, 2005.

DORIATH (B.) et CUISINIER (J.-F.), « La rénovation de la voie professionnelle », Rapport conjoint IGEN IGAENR, juillet 2009.

GENTILI (P.), et GUINDÍN (J.), *La conflictividad docente en América Latina, un balance del año 2005.* Laboratorio de políticas públicas. Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, 2005.

INSTITUTO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ICFES, Resultados del ICFES, Calendario A y Calendario B. www.icfes.gov.co, 2001.

JOLY RISSOAN (O.), GLASMAN (D.), BERTHET (J.-M.), KAKPO (N.), *Le programme réussite éducative: mise en place et perspectives.* Rapport pour la Délégation interministérielle á la ville, Université de Savoie., 2006.

JORQUERA BEAS (D.), *Gobernanza para el desarrollo local.* Centro Latinoamericano para el desarrollo rural. Documento de trabajo No 6, 2001.

LUCIO (R.) et DE ORO (K.-G.), *La formación para el trabajo, situación y perspectivas de política. Estrategia para la reducción de la pobreza y la desigualdad.* Departamento Nacional de Planeación DNP, Colombia, 2011.

MAROY (C.), Regulation and Inequalities in European Education Systems, Final report if the research project, « Changes in the regulation modes and social production of inequalities in educations systems: *An European comparison: Key action improving socio economic Knowledge base, 5o program of research and development, contract HPSE CT 2001'00086, Brussels, European Commission Regulation modes and social production of inequalities in education systems:* an European Commission www.girsef.ucl.ac.be, 2004.

MECHBAI (L.), *Les tendances actuelles des politiques d'éducation et de formation en Europe. Rapport pour le ministère d'éducation.* Bruxelles : Centre de sociologie de l'éducation, Université Libre de Bruxelles, 2000.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

- *Rapport de l'inspection générale de l'Éducation National sur l'éducation prioritaire.* www.education.gouv.fr, 2011.
- *L'évolution du système éducatif de la France,* Rapport national, 2004.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE et MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Rapport annuel des Inspecteurs Généraux, 2009,* page institutionnelle www.education.gov.fr.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE COLOMBIE

- Rapport d'activités 2010. Récupérée le 20 Janvier 2012, en www.mineducacion.gov.co., 2010.
- Informe anual sobre la educación en Colombia, 2011. Accessible en ligne ww.mineducacion.gov.co, consulté le 26 Janvier 2012.
- *Rendición de Cuentas, agosto 2010- noviembre 2011*, 2011.

MUNOZ (V.), *Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation soumis á la Commission des Nations Unies des droits de l'homme.* E / EN.4 / 2005/50. 17 décembre 2004.

OBIN (J.-P.), PEYROUX (C.), *Les nouvelles dispositions concernant la carte scolaire,* Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris, 2007.

ONU, Rapport sur la provisoire www.ap.ohchr.org « droit à l'éducation » Vernor Muñoz, 08.07.2009, A/64/263, site web / documents / DPAG consulté pour la dernière Mars 1, 2010.

ORGANISATION DES ÉTAS AMÉRICAINS POUR L'EDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE, *Rapport de la ministre de l'Éducation de la Colombie, 2010,.* Consulté en ligne www.oie.es, Janvier 29, 2012.

PNUD, Informe sobre el Desarrollo Humano 2001. Bogotá. www.pnud.org.co, el pasado consultado el 15 de marzo de 2010.

PROCURADURÍA GENERAL DE LA NACIÓN, *Informe anual de actividades 2011.* Bogotá, www.procuraduria.gov.co, 2011.

SECRETARÍA DISTRITAL DE BOGOTÁ, *Informe sobre convenios suscritos con colegios privados en Bogotá, perspectiva.* www.sedbogota.edu.co., 2011.

SECRETARIAT D'ETAT AU PLAN, *Une formation pour tous.* Rapport de la Commission de l'éducation, la formation et la recherche, Paris, 1989.

SENAT, Rapport « l'immigration á l'école de la République », La documentation française, 1985

SHAMSIE (Y.), Comprometiéndose con la sociedad civil: Lecciones de la OEA, ALCA y Cumbre de las Américas. The North South Institute FOCAL, International Centre for Human _Rights and Democratic Developpement

TRANSPARENCIA POR COLOMBIA, *Informe sobre la corrupción en la educación,* www.transparenciaporcolombia.com., 2011.

UNESCO

- *Rapport mondial de suivi sur l'EPT en 2010, consulté* le www.unesco.org en ligne, Janvier 29, 2012.
- *Informe sobre la educación y la pobreza en América Latina,* Página institucional, 1980.
- *Informe sobre derechos humanos*. Página institucional, 1990.

VERGARA (C.) et SIMPSON (M.), *Evaluación de la descentralización municipal en Colombia.* Estudio general sobre los antecedentes, diseño, avances y resultados generales del proceso de descentralización territorial en el Sector educativo. Archivos de Macroeconomía Departamento Nacional de Planeación No 168, 2001.

VIENNE (P.), *Une sociologie comparée des politiques scolaires en Europe. Rapport pour le ministère de l'Education.* Bruxelles : Centre de sociologie de l'éducation, Université libre de Bruxelles, 2000, 178 p.

IV. THÉSES, MÉMOIRES

AMAYA VILLAREA (A.-F.) et HERNÁNDEZ (J.-R.), *El núcleo duro de los derechos humanos, práctica jurídica en Colombia 1991-2004,* Tesis de grado, Universidad Javeriana, Facultad de derecho, Bogotá, 2004.

CERDA GUZMAN (C.), Codification et constitutionnalisation, LGDJ, Collection de Thèses No. 44, Paris, 2011.

FRAZIER (C.), *L'éducation et la Communauté européenne,* Thèses doctoral*,* CNRS. Éditions. Garrett, Geoffrey and George Tsebelis, Paris, 1995.

GARCÍA (A.), *Les étudiants en France. Les défis et les rôles au cours de la dernière décennie.* (Thèse inédit), 2003.

LE SAOUT (R.), *Intercommunalité, démocratie et pouvoir politique*, thèse doctoral en sociologie, Université de Nantes, Francia, 1996.

MONS (N.), De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative, doctorat en science de l'éducation, IREDU, Université de Bourgogne, 2004.

PARDO FLOREZ (F.-A.), *La décentralisation de l'Etat en Colombie, évolution d'un politique publique.* Thèse doctoral Université Panthéon Assas, Paris, 2006.

VIGER (E.), Les effets de la démocratisation de l'enseignement en France : Une étude empirique. Thèse doctoral, Université Paris I, Panthéon- Sorbonne, 2007.

V. OUVRAGES COLLECTIFS, JOURNÉES D'ETUDES, COLLOQUES

ALCALDÍA DE BOGOTÁ

- *Finanzas sanas y sostenibles para la equidad y el desarrollo,* Secretaría Distrital de Hacienda, Bogotá: DIAGRAM, 2008.
- *Plan de Integración Social*, Programa para el acceso a la educación de niños discapacitados. www.sdis.gov.co, 2012.
- *Resolución 2015 de 2011,* por la cual se establecen directivas y procedimientos para la contratación del servicio con instituciones privadas y públicas para el año lectivo 2012, www.alcaldiabogotá.gov.co, 2011.

ARQUIDIÓCESIS DE BOGOTÁ- CODHEZ, *Desplazados por la violencia y conflicto social en Bogotá,* Bogotá- Colombia, 1997.

BANCO MUNDIAL

- *Colombia: Contratación de Servicios,* Informe No 31841 co. Washington D.C., 2006.
- *Construir Sociedades de Conocimiento: Un Nuevo Desafío para la Educación Terciaria,* Washington D.C., 2003.
- *Estudios para combatir la corrupción en Bogotá,* www.worldbank.org/wbi/governance.
- *Indicateurs mondiaux de la Banque,* www.bancomundial.org accessible, consulté Janvier 23, 2012.
- *Prioridades y estrategias para la educación*, Comisión internacional sobre Educación, Equidad y competitividad. Programa de reforma educativa para América Latina PREAL, Washington D.C., 1998.

BREEN R. (dir), Social *Mobility in Europe,* Oxford University Press, 2004, 234 p.

CENTRE D'ÉTUDES DE REVENUS ET DE COUTS FRANCE, *L'enseignement chercheur de l'enseignement du supérieur ?,* La Documentation française, Paris, 1993.

CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, *Regards sur l'éducation 2000 : les indicateurs de l'OCDE,* OCDE. www.oecd.org/els/fr., Paris, 2000.

CEPAL-ONU, *Espacios iberoamericanos; Hacia una nueva arquitectura del Estado para el desarrollo.* Secretaría Ejecutiva de la CEPAL, 2011.

CONVENTIONS ET LOIS

- *Charte des droits fondamentaux Euro politique no 2506 du 7 juin 2000 p. 2*, Europe Documents No 2202 du 4 aout 2000.
- *Code de l'éducation 2000,* commenté, Dalloz, Paris, 2012.
- *Constitución Política de Colombia (1991),* comentada y actualizada. www.senado.gov.co.
- *Constitution de la France du 4 octobre 1958*, legisfrance, www.legifrance.gouv.fr.
- *Constitution de l'Argentine.*
- *Constitution politique de la Colombie,* (1991), www.presidencia.gov.co / constitution / index.p,
- *Contribution au glossaire sur les Roms*, site web, www.coe.int/t/dg3/.
- *Convention américaine relative aux droits de l'homme*, ou Pacte de San José, site web www.cidh.oas.org accessibles / basic.esp.htm.
- *Convention contre la torture et autres traitements cruels, inhumains ou dégradants.* Site web www.un.org/es/documents/udhr/
- *Convention Erasmus,* Leonardo da Vinci, Grudrvig, site web, www.ec.europa.eu/education/lifelon/
- *Convention européenne pour la protection des droits de l'homme et des libertés fondamentales,* site web www.eyr-lex.europa.eu, 1950
- *Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées des Nations Unies.* www.un.org/es/documents/udhr/
- *Convention relative aux droits de l'enfant, l'article 18,* paragraphe 2. Consulté en ligne *www2.ohchr.org/french/bodies/cescr/*, le 24 février 2012
- *Convention relative aux droits de l'enfant*, site www.un.org/es/documents/udhr/

- *Convention sur l'élimination de toutes les formes des femmes*. Site web www.un.org/es/documents/udhr/
- *Conventions de Genève, le Protocole additionnel I* et II. Site web www.un.org/es/documents/udhr/
- *Déclaration américaine des droits de l'homme*, www.cidh.oas.org / basic.esp.htm, consulté le 30 Mars, 2010.
- *Déclaration de Jomtien,* Le site www.un.org/es/documents/udhr/
- *Déclaration de Salamanque,* le site www.un.org/es/documents/udhr/
- *Déclaration de Vienne.* Site web www.un.org/es/documents/udhr/
- *Déclaration des droits des personnes handicapées,* le site www.un.org/es/documents/udhr/
- *Déclaration des Nations Unies de l'éducation dans le domaine des droits de l'homme,* le site www.un.org/es/documents/udhr/,
- *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*, le site www.un.org/es/documents/udhr/
- *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous.* site www.un.org/es/documents/udhr/
- *Déclaration sur le droit et le devoir de promouvoir et protéger les droits de l'homme*, le site www.un.org/es/documents/udhr/
- *Déclaration sur le progrès et le développement social,* le site www.un.org/es/documents/udhr/.
- *Déclaration universelle des droits de l'homme,* web www.un.org/es/documents/udhr/
- Décret No 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences.
- *Dossiers d'experts.* La lettre de cadre territorial d'évaluation des politiques publiques locales.
- *El proceso de Bolonia*, www.europa.eu.legislation.
- *El tratado de Lisboa,* (2000), www.europa.eu/lisbon_treaty/index_es.htm.
- *Foro Mundial Sobre La Educación, (2000), Educación para todos, cumplir nuestros compromisos comunes.* www.unesco.org/education/efa/fr.
- *La carta de los derechos fundamentales de la unión.* WWW.europa.eu.legislation
- *La politique linguistique.* Site www.coe.int.
- *Le Haut-commissariat des Nations Unies pour les droits de l'homme.* Site web www.un.org/es/documents/udhr/.
- *Le texte de la Loi 115 de 1993*, Bogotá: Legis.
- *Les droits de l'enfant. (2012)* Editions Rue du monde, J. C Champagnat, www.droitsenfant.com
- *Les Règles pour l'égalisation des chances des personnes ayant une disparité,* Le Comité Permanent inter-organisations des Nations Unies, Site web www.un.org/es/documents/udhr/
- *Les Règles pour l'égalisation des chances des personnes ayant une disparité,* Www.un.org/es/documents/udhr/
- *Ley 115 de 1994,* en www.mienducacion.gov.co.
- *Ley 12 de 1986,* en www.mienducacion.gov.co,

- *Ley 24 de 1988,* en www.mienducacion.gov.co,
- *Ley 30 de 1992,* en www.mienducacion.gov.co,
- *Ley 60 de 1993,* en www.mienducacion.gov.co,
- *Ley 715 de 2001,* en www.mienducacion.gov.co, *Lignes directrices sur le rôle des magistrats du parquet,* Site web www.un.org/es/documents/udhr/
- *Livre Blanc de la Commission Européenne: Un nouvel élan pour la jeunesse européenne,* COM (2001) DU 21.11.2001.
- *Manuel du Conseil de l'Europe, (1970) Structure, fonctionnement, réalisations,* Paris, Pédone, 407 p.
- *Memorias de la Asamblea Constituyente,* Diario Oficial del Congreso de la República. Oficial del Congreso. www.senado.gov.co.
- *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels,* web www.un.org/es/documents/udhr/
- *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y protocolo facultativo,* www2.ohchr.org/soabucg/law/cescr.htm.
- *Plan d'action sur les handicapés,* Site web www.sid.usal.es.
- *Principes de Limburg concernant l'application du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, Maastricht,* Juin 1986, Faculté de Droit, l'Université du Limbourg (Maastricht) et l'Institute Urban Morgan des Droits de l'Homme à l'Université de Cincinnati Ohio, des Etats-Unis).
- *Programme Socrates 2000*, www.ec.europa.eu/dgs/education.
- *Programe Leonardo Da Vinci 2004-2006,* site web, www.c.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/.
- *Programme d'action concernant les personnes handicapées,* le site www.un.org/es/documents/udhr/.
- *Programme d'apprentissage tout au long de la vie*, décision n ° 1720/2006/CE du Parlement européen et du Conseil européen du 15 novembre 2006, par laquelle l'établissement d'un programme d'action pour l'apprentissage continu.
- *Programme de coopération avec le Canada,* www.europa.eu / scadplus / jambe / fr.
- *Programme de coopération avec les États-Unis*, site web www: europa.eu.
- *Programme de Nations Unies pour le Développement,* (2001), Le développement Humain
- *Programme d'égalités des chances pour les personnes handicapées,* la communication accessible de la commission d'Octobre 30, 2003: COM 2003 650 final, n'a pas été publié au Journal officiel.
- *Programme Éducation et formation 2010*, site web www.europa.eu.
- *Programme Erasmus Mundus,* Journal officiel n ° L345 du 31 janvier 2003, site web www.e uropa.eu
- *Programme mondial pour l'éducation aux droits humains.* Site web www.un.org/es/documents/udhr/
- *Protocole de San Salvador,* Texte consulté dans la page institutionnelle: ww.oes.org/es/juridique.
- *Renovación pedagógica y uso de las TIC en educación,* Euteka, 2012, Bogotá, www.plandecenal.edu.co.

- *Stratégie de Lisbonne, en France, le traité de Lisbonne a été adopté par la Chambre des communes* le 5 mars 2008, et c'était, malgré l'opposition des conservateurs qui voulaient l'appel à un référendum, site web www.europa.eu.int
- *Sur la notion de discrimination indirecte et positive on trouve trouvé l'affaire* C-534-2005.

CINEP, *Banco de Datos de Derechos Humanos y Violencia Política,* Bogotá, 2011, p.243.

CODHES, *Consultoría para los derechos humanos y el desplazamiento,* Boletín Informativo No 84 en www.codhes.org.co.

COLOMBIA APRENDE, LA RED DEL CONOCIMIENTO, *Gobierno escolar y participación,* 2011, www.colombiaaprende.gov.co.

COLOMBIE HANDICAP ONG, *Recensement de 2005,* les personnes ayant des limitée permanentes, statistiques, 2011, accessible sur l'Internet, www.discapacidadcolombia.com, consulté le 26 Janvier 2012

COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS Y CULTURALES, *Observaciones Generales*, www.ohchr.org, 2006.

CONSEIL DE L'EUROPE

- *Comité directeur de l'éducation*, Les Principes pour l'enseignement de la diversité socioculturelle, *2005.* site web w.cd.coe.int/viewDoc.jsp
- *Recommandation 1258 de l'Assemblée parlementaire, site web www.assembly.coe.int*
- *Recommandation du 3 février 2000, No 4*, Le Projet sur l'éducation des enfants romanis en Europe*, Comite de Ministres 2000*.
- *Recommandation n ° R 2001-15- 2001*, Comité de ministres, www. europa.eu.

COMITE DES DROITS ECONOMIQUES, SOCIAUX ET CULTURELS

- *Observation générale 13, paragraphe 46-47.*
- *Observation générale n ° 11*, Observation générale n ° 13, 21 session de 1999, en particulier les paragraphes 1, 9, 23, 32 y suivantes.

COMITE EUROPEEN DES DROITS SOCIAUX CEDS

- *Doc-ID, c-2005-en2, du 30 septembre 200,5* paragraphes 646-651 et 702-705), Conclusions du Comité européen des droits sociaux CEDS par rapport à la Slovénie, la Suède, et Doc ID, c-2007, 31 Octobre 2007, la Finlande, paragraphes 458 à 452.
- *Doc ID: c 2003en 2, 30 septembre 2003,* Rapport de conclusions de CEDS par rapport á la Bulgarie, la Roumanie et la Suède, paragraphes 45 á 48.
- *Doc ID: c.2003en2 30 septembre 2003,* paragraphes 64, 406 et 616 respectivement.
- *Doc ID c. 2007-en1, 31 octobre 2007,* Rapport de conclusions de CEDS concernant la Finlande, paragraphes 477-463.

COMITÉ NATIONAL D'EVALUATION DES ÉTABLISSEMENT PUBLICS Á CARACTERE SCIENTIFIQUE, *Les enseignant du supérieur.* Paris : CNEEP, 1993.

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, *Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation,* 2006.

COMMISSION EUROPEENNE

- Communication 10 janvier 2003 *« Investir efficacement dans l'éducation et la formation : un impératif pour l'Europe »*, site web, www.europa.eu.

- Communication de la Commission février 21, 2007, *«Un cadre cohérent d'indicateurs et de repères pour le suivi des progrès vers les objectifs de Lisbonne dans l'éducation et la formation. Améliorer l'enseignement scolaire ».* COM (2007) paragraphe 61.
- Communication du 11 novembre 2003, *«Education et formation 2010: L'urgence de réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne (projet de rapport intermédiaire conjoint sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des système d'éducation et de formation)»*, COM (2003) 685 final.
- *Communiqué de presse 6095/07 (Presse 20),* Pas de session 2783 du Conseil de l'Éducation, jeunesse et culture 27 Septembre 2007, site web www.ec.europa.eu
- *Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation, 2007.*
- *Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie,* 10 novembre 2005.
- *Publié dans la communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen*, Septembre 8, 2006, n'a pas été publié dans la gazette officielle.

COMMUNAUTÉ EUROPÉENNE, EURYDICE et LE BEAURAU DES STATISQUES EUROSTAT, *Chiffres clés de l'éducation en Europe, 2009.* Agence Exécutive de l'audiovisuel, l'éducation et la culture, 2009, http ; //www.educacion.con/cide/jsp/okabtukka,jsp.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *La educación con vocación internacional: hacia una perspectiva global de la educación en derechos humanos y para la paz.* Centro de professeures, Almería, Sevilla, 1997.

COUR DES COMPTES, Les résultats et les couts de l'enseignement scolaire, L'éducation scolaire face á l'objectif de la réussite de tous les élèves, P 7-10. www.ccomptes.fr.

DEGUERGUE (M.) (coord.), *la justice et la responsabilité des États*, Université Paris XII, PUF, 2002.

DEPARTAMENT DE PEDAGOGÍA SISTEMÁTICA Y SOCIAL UAB, *V Congreso interuniversitario de Teoría de la Educación Política y la educación,* Barcelona, 1995.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA DANE

- *2005 del censo de población previsto para el 2010.* Consulté en ligne www.dane.gov.co, le 29 Janvier 2012.
- *Encuestas Nacionales,* 2010 Site Web, l'adresse: http://www.dane.gov.co, consulté en ligne, Février 22, 2010.
- *Programa familias en acción contra la pobreza,* 2011. Consulté en ligne: www.accionsocial.gov.co, Janvier 24 mai 2012.
- *Proyecciones 2012.* Site web www.dane.gov.co.
- *Proyecciones del Censo General de 2005,* 2011. www.dane.gov.co

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN

- *CONPES 3582,* Sistema General de Regalías para la Ciencia, la Tecnología y la innovación, Colciencias, Bogotá, www.colciencias.gov.co/normatividad/conpes-3582
- *La relación entre la corrupción y el proceso de descentralización en Colombia,* Bogotá, 2005.

- *Renovación de la administración pública,* conpes 3248, 2003, p. 25-27

DURAND PRINBORGNE (C.), LEGRAND (A.), Juris Code, *Code de l'éducation, Textes, commentaire, jurisprudence, conseils pratiques, bibliographie, LexisNexis, Litec,* 2006.

DURAND-PRINBORGNE (C.), *Code de l'éducation,* Juris code, édition 2006. Lexis Nexis Litec, Paris.

EURYDICE

- Fiche nationale de synthèse des systèmes d'enseignement en Europe et des réformes en cours », Communauté européenne. Page institutionnelle www.europa.eu, 2009.
- L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe; réduire les inégalités sociales et culturelles, Bruxelles : publications de l'Agence Exécutive Education, Audiovisuel et Culture, Commission Européenne, 2009.

FALS BORDA O., el papel político de los movimientos sociales y la democracia participativa en la revisión constitucional Foro, N º 11 y N º 13 Bogotá 1990.

FECODE

- *Defensa de la educación pública frente a la apertura educativa.* En Educación y Cultura No 23. Bogotá: CEID, 1991.
- *Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública, memorias*. Bogotá: CEID, 1992.
- *II Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública.* Por el derecho a la educación pública de calidad, gratuita, obligatoria y a cargo del Estado. Materiales para la discusión, Ediciones LCB, Bogotá, 1991.
- *Propuestas de FECODE sobre la Ley General de Educación,* en Educación y Cultura No 23. Bogotá: CEID, 1991.

FORUM EUROPEU D'ADMINISTRADORS DE L'ÉDUCATION, *Autonomie de centres dans la reforme éducative,* en II journées de Direction Scolaires. conférences/communications. Bella Terra, 1993.

FUNDACIÓN CORONA, *Educación compromiso de todos. Situación de la educación preescolar, básica, media y superior en Colombia,* Bogotá, 2006.

HERNANDEZ DE ALBA (G.) (Compilador),. *Documentos para la Historia de la Educación en Colombia.* Bogotá: Patronato Colombiano de Artes y Ciencias, Ed. Kelly: t. I (1540-1653); t a t. VII (1804-1809).

INSTITUT DE RECHERCHES HISTORIQUES, ÉCONOMIQUES, SOCIALES ET CULTURALLES FSU, *Nouvel regard No 18, dossier* «Éducation: La logique managériale en question », 2002.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE INRP, *Quel formation pédagogique pour les enseignants du supérieur?* Paris: INRP, 1994

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, *Mensaje de urgencia de calidad de la educación,* sitio web icfes.gov.co, Bogotá, 2009

JOLLY (J.-F.), *Lo público y lo local: gobernanza y políticas públicas.* Seminario internacional sobre el fenómeno administrativo público. ESAP. Bogotá. Colombia, 2002.

LE GROUP DE HUITS, *L'éducation pour une société de l'innovation du XXI siècle,* Déclaration du G8DU 16 JUILLET 2005, Saint Petersburg, 2005.

LE SAOULT R., *De l'autonomie fonctionnelle á l'autonomie politique,* Actes de recherche en sciences sociales, No 140, 2001, P. 73-79.

MEYER-BISCH P., *Logiques du droit á l'éducation au sein des droits culturels,* Nations Unies, Conseil Economique et Social, Doc E/C.12/1998/17, www.unhchr.ch/rbs/doc.nsf/, 1998.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

- *Appréciation des pratiques et organisations pédagogiques de quatre structures expérimentales, France, 2004, www.education.gouv.fr.*
- *Bilan d'orientation dans le second degré public, statistiques de juin 2006. Direction général de l'enseignement scolaire,* accessible sur l'internet d'Edusol, 2006.
- *Débat national sur l'avenir de l'école, pour la réussite de tous les élèves.* Synthèses, France, 2004.
- *Du projet au contrat d'objectifs.* Collection Livre Bleu. CRDP de POITOU-CHARENTES, France, 2012, www.sceren.com.
- *enseignement supérieur et la recherche,* http://www.education.gouv.fr/pid24/les-niveaux-d-enseignement.html
- L*'évaluation des collèges et des lycées en France, Bilan critique et perspectives, France, 2004.* www.education.gouv.fr.
- *Le système d'éducation français,* Page institutionnelle www.education.gov.fr.
- *Les livrets de compétences, www.eduscol.education.gouv.fr*
- *Repères et références statiques sur les enseignements,* la formation et la recherche, septembre 2009.
- *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche,* France, 2011, page institutionnelle, www.education.gouv.fr

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

- *Decreto 240 de 2012,* por el cual se modifica el artículo 16 del Decreto 2715 de 2009, en lo relacionado con el Plan de Formación Docente, Maestría en enseñanza del inglés, 2011. Bogotá. www.mineducacion.edu.co
- *Desarrollo de la educación en Colombia,* Informe Nacional, Imprenta Nacional, Bogotá, 2001.
- *Implementación de software para evitar la deserción universitaria.* Bogotá, 2011.
- *La escuela por radio.* Bogotá, 2011. www.mineducacion.gov.co
- *La réglementation en vigueur.* En www.mineducacion.gov.co, consulté le 1er Avril 2010.
- *Plan de educación nacional en derechos humanos*, PLANEDH, 2011, Bogotá. www.mineducacion.edu.co.
- *Plan decenal de educación (1996-2006),* Colombia, 1996. www.mieducacion.gov.co
- *Reglamentos*, Decretos 1323 de 2005 y 140 de 2006, En www.mineducacion.gov.co.
- *Renovación pedagógica y uso de las TIC en Educación, uno de los temas del Plan Decenal de educación, Bogotá,* 2012, www.plandecenal.edu.co
- *Colombia en PISA 2009, mensaje de urgencia de la calidad de la educación,* 2011, www.mineducacion.gov.co.

- Decreto 1860 de 1994, reglamentación de la ley 115 de 1994, En www.mienducaciòn.gov.co.
- *Indicadores y estadísticas,*2011
- *Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia.* Bogotá, 2011, www.mineducacion.gov.co.
- *L'inscription, Primer pas facile, efficace et nécessaire, le processus d'enregistrement, de l'éducation. La* Révolution, de la Colombie apprend, Bogotá, 2006, Consulté en ligne, www.mineducacion.gov.co, / 1621 /, Janvier 24 mai 2012.
- *Nuevo estatuto de profesionalización docente, Decreto 1278 de 2002.* www.mienducacion.gov.co
- *Plan Decenal para la educación*, www.plandecenal.edu.co,

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Y DNP, *Estrategias y mecanismos para la ejecución de la política educativa.* Documento DNP 728 URH-DE, 1971.

MINISTERIO DE LAS TECNOLOGIAS Y LA INFORMACION, plan nacional TIC 2019, consulté en ligne www.eudeka.org

MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES, *La France dans la Loupe, le système éducatif en France*, 2007, consulté en ligne www.ambafrancre-es.org, le 29 Janvier 2012.

OBSERVATORIO LABORAL PARA LA EDUCACIÓN, GRADUADOS COLOMBIA, (2011), *Estadísticas, educación superior técnica,* 2011, www.graduadoscolombia.edu.co

OCDE

- *Analyse des politiques d'éducation,* 1997.
- *Analyse des politiques d'éducation.* Regard sur l'enseignement supérieur, 2006.
- *Regard sur l'éducation.* Les indicateurs, 2005.

OCDE et BANQUE MONDIALE, *L'enseignement transnational, un levier pour le développement.* 2007.

OFICINA DEL ALTO COMISIONADO PARA LOS DERECHOS HUMANOS, Plan Nacional de Derechos Humanos, http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/docs/ColombiaPLANEDH.pdf, 2010.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU)

- *El decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 1995-2004. Lecciones para la vida,* ed ONU, Nueva York, 1998.
- *Les Principes de Limburg.* Page institutionnelle.
- *Reporte sobre la Educación*, www.un.org/spanish/depts/dpi/…/ 200223.html.
- *Conférences des Nations Unies sur l'éducation.* Site web www.un.org/es/documents/udhr/
- *Résolution 55/2, Assemblée générale de l'ONU*, du 8 septembre 2000, Déclaration du Millénaire, 2000.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMÉRICANOS, *Expertos en educación analizan la importancia indicativa de las pruebas PISA en Colombia.* www.oie.es, 2007.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL COMERCIO, *Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, Anexo 1B, Acuerdo de Marrakech , OMC., 1994.*

PATRINOS H. A.et BANQUE MONDIALE, Market forces in Education. *Education : The point of View of the Economists. Donostia San Sebastián, España 1999, http: ifc.org./endisvest/Market_HP*

PNUD, *La democracia en América Latina, hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos, contribuciones para el debate,* Argentina, 2004.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, *Planes de desarrollo desde el gobierno de Ernesto Samper Pizano: El Plan de desarrollo de César Gaviria Trujillo.* Page institutionnelle www.presidencia.gov.co.

RED LATINOAMERICANA PORTALES EDUCATIVOS RELPE, *Educación rural en Colombia,* Bogotá, www.relpe.org.

RINCÓN TRUJILLO (F.-A.), El segundo plan decenal de educación de Colombia (2006-2016), Foro Latinoamericano de políticas educativas, FLAPE, Boletín de referencias No 23, 2007.

SEC (2007), « Document de travail de la Commission pour les écoles du XXIème siècle » (2,7 enseignants agents fondamentaux du changement), 2009.

SEGRÉ (M.), TANGUY (L.), *Une nouvelle idéologie de l'enseignement,* VII Congrès mondial de sociologie, Varna, 14-19 septembre, 1970.

SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE –SENA-, *Estadísticas sobre la situación y las tendencias del mercado laboral y ocupacional colombiano.* www.sena.edu.co

TRIBUNAL EUROPEO DE DERECHOS HUMANOS, *Preguntas y Respuestas,* Corte europea de derechos del hombre, secretaría del tribunal, www.echr.coe.int

UNESCO

- *Acceso, inversión pública y equidad en la educación y cuidado de la primera infancia: el nexo entre los nuevos países más densamente poblados.* Nota de Unesco sobre políticas de la primera infancia, 2004, www.unes.doc.unesco.org/images/
- *Análisis de prospectiva de la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, 2001.
- *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux,* Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 5-9 mars 1990, Jomtiem, Thaïlande, 1990, p. 25.
- *L'éducation, un trésor est caché dedans.* Paris : Unesco/Odile Jacob, 1996
- L'enseignement supérieur dans une société mondialisée, Note de Position de l'UNESCO sur l'éducation, 2003.
- *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier,* 2005.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Derecho a la educación.* Site web www.unesco.org, 2012.
- *Seminario sobre las estrategias para la planificación de la educación en América Latina,* 1958.

UNESCO, INFO- ACES, S*istema básico de indicadores para la educación superior de América latina.* www.infoaces.org, 2012.

UNESCO/CEAAK/CREFAL/INEA, *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Prioridades de acción en el siglo XXI,* Santiago de Chile, 2005.

UNICEF, *Une approche de l'éducation pour tous fondée sur les droits de l'homme,* New York, 2008, www.unicef.org.

UNION EUROPÉENNE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE. EURYDICE (2000*)*

- *Questions clés de l'éducation en Europe. Vol 2, Le financement et la gestion des ressources dans l'enseignement obligatoire: évolution des politiques nationales.* Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, P. 298-302.
- *Vingt années de réformes dans l'enseignement supérieur en Europe : de 1980 á nos jours,* Bruxelles : Eurydice.

WORD BANK y THE TASK FORCE ON HIGHER EDUCATION AND SOCIETY, *Higher Education in Developing Countries: Perl and Promise.* The Work Bank: UNESCO, United States of America, 2000.

ZULUAGA (O.-L.), *Pedagogía e historia,* Bogotá Foro Nacional por Colombia, 1987.

UNIVERSIDAD NACIONAL, Admisión de estudiantes 1-2013, guía del examen de admisión, 2012, www.admisiones.unal.edu.co,

VI. ARTICLES DE REVUES, CONTRIBUTIONS

ABÉCASSIS (A.), «Une étapes significative dans l'évolution du pilotage de l'Éducation nationale», *in Revue de l'AFAE, No 4, La contractualisation,* 2004, p. 89-101.

AINSCOW (M.), «Comment relier réussite et inclusion: nouvelles chances, nouvelles résistances», *http: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/barriers_opportunities_fr.php,* 2004.

ALBOUY (V.), WANECQ (T.), «Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *in Economie et Statistiques* No 361, 2003, p. 27-52.

ALLEMAND (S.), «Gouvernance : le pouvoir partagé», *in J. C. Ruano-Borbalan et B. Choc, Le pouvoir, des rapports individuels aux relations internationales : origines et fondements, les théories contemporaines, la métamorphose du pouvoir, Auxerre, Éd. Sciences humaines,* 2002, p. 109-116.

ALVARES LÁZARO (P.), «Conceptos de libre pensamiento, aproximación histórica», *Áreas No 6,* 1986, pp. 77-83.

ALVAREZ (A.), «Del Plan de apertura educativa a la lucha por la educación pública», *in Educación y Cultura No 23,* Bogotá CEID, 1991.

ANTOINE (G.), « L'Europe de l'éducation », *RMC,* 1976, p. 543-550.

ARANGO OLAYA (M.), «El Bloque de constitucionalidad en la jurisprudencia de la Corte Constitucional Colombiana»*, in Revista Precedente 2004*, www.icesi.edu.co., 2002.

ARBOLEDA (J.-U.), «Política pública colombiana en materia de restablecimiento de la población en situación de desplazamiento». *In análisis de experiencia en restablecimiento de la población en situación de desplazamiento. Memoria de Seminario Internacional*, Bogotá, Colombia, 2004.

ARMSTRONG (F.), "Curricula Management and Special and inclusive education", *in P. CLOUGH (éd), Managing inclusing education: from policy to experience,* Londres; Paul Chapman, 1998

ARNOVE (R.), « Educational reformat round the word : to what ends ? » *in J. Resnik (Ed), The production of educational knowledge in the global era,*2003, p.109-120,

ARROYAVE ARANGO (R.), «Los recortes a las transferencias y la financiación de la Educación pública» *in Educación y Cultura, Revista del Centro de estudios e investigaciones docentes CEID,* No 70, Bogotá.

ASCHER (B.), « Education and training services in International Trade Agreements, Conference on Higher Education and training in the Global Marketplace », *Exporting Issues and Trade Agreements,* Washington D.C., 2001.

ATTANACIO (O.) et AL, «Displacement, Conflict and Welfare: An Empirical Analysis», *Progress Report. Bogotá.* Colombia, 2005.

AVALOS (B.), «Renovando la formación docente inicial. Algunas consideraciones», *Revista Colombiana de Educación¨,* 2006, p.13-29

AZOULAY (L.), « Autonomie et Antinomie du droit communautaire : La norme communautaire á l'épreuve des intérêts et des droits nationaux », *L.P.A*, 5 octobre 2004, No 199, 2004, pp 4-16

BAD FERNANDEZ (Y.), «Est-ce la qualité de l'enseignement public en Colombie?» *in Journal de l'éducation et le développement, Revue académique semestrielle,* 2010, consulté en ligne www.eumed.net, le 29 Janvier, 2012

BAH-LALYA (I.), «Dakar, une vision pour tous?», *La lettre de Norrag,* No 8, 2000.

BAILLY (F.) et CHANTEL (E.), « La qualité de l'éducation : discussion de travaux économiques récents », *in Delamotte, E (eds) Du partage au marché, regards croisés sur la circulation des savoirs*. Presse Universitaire du Septentrion. Novembre, 2004, p. 157-175.

BAILLY (F.) et CHANTEL (E.), «La qualité de l'éducation : discussion de travaux économique3s récents », *in Delamotte, E (eds) Du partage au marché, regards croisés sur la circulation des savoirs.* Presse Universitaire du Septentrion. Novembre, 2004, p. 157-175.

BALL (S.) et VAN ZANTEN (S.-A.

- « Comparer pour comprendre : globalisation, réinterprétations nationales et conceptualisations locales des politiques éducatives néolibérales », *Revue de l'institut de sociologie*, 1-4, 1997, p. 112-131.
- « Logiques de marché et éthiques contextualités dans les systèmes scolaires français et britanniques», *Education et Sociétés,* 1988, p. 47-71.

BALL (S.), «Big Policies/ Small world: an introduction to international perspectives» *in Education policies,* Comparative Education, Vol 34, no 2, 1998, p. 119-130

BARRO (R.-J.), «Human capital and growth», *in American Economic Review, Papers and Proceedings*. 91(2), 2001, p. 12–17.

BARROSO (J.), «Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif », *Revue française de pédagogie, No 130*, 2000, p.57-71

BAUBY (P.), «L'Europe des services publics: entre libéralisation, modernisation, régulation, évaluation», *Politique et management public,* No 1, 2002.

BAUTIER (E.) et ROCHEX (J.), «Apprendre: des malentendus qui Font la différence » *in J.P. Terrail (dir), La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux :* Paris : La Dispute, 1997, p. 105-122.

BEAUSSANT (J.-M.), « Les abus de la Miviludes », *in Revue l'homme nouveau No 1473,*2010, p.11.

BELLO (M.-N), «Restablecimiento entre retornos forzados y reinserciones precarias»*, in El Desplazamiento en Colombia.* Bogotá, 2005, p. 269

BEN AYED (C.), «La mixité social dans l'espace scolaire: une non politique publique». *Actes de la recherche en sciences sociales,* No 180, 2009.

BEUVE-MERY (J-.J.), «La reconnaissance mutuelle des diplômes : Le système général adopté le 21.12.88 par le Conseil de Communautés européennes » *RMC, No 336* avril 1990, pp 293-299.

BISSONNETTE (S.), RICHARD (M.), GAUTHIER (C.) et BOUCHARD (C.), « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élevés en difficultés de niveau élémentaire ? Résultat d'un méga analyse », *Revue de recherches appliquées sur l'apprentissage,* vol 3, 2010, p. 1-35

BLAY (M.), «L'évaluation par indicateurs dans la vie scientifique: choix politique et fin de la connaissance», *in Cités, L'idéologie de l'évaluation, la grande imposture*, no 37, 2009, p. 15-25.

BOCANEGRA ACOSTA (H.), *«* Globalización y política educativa en Colombia», *Revista Universidad Libre,* Bogotá, 2006.

BOLL (J.), RAMÍREZ (F.-O.) et MEYER (J.-W.), « Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas», *in Nuevos enfoques de educación comparada.* Editado por P.G. Altbach y G.P. Kelly, Madrid, Mondadort , 1990, pp123-152.

BORBIER (M.-C.), «Rythmes scolaires: Le principal syndicat du primaire critique le scénario de Paillon», *Journal Les échos,* 2010, www.lesechos.fr

BOTERO CHICA (C.-A.), «Los ejes transversales como instrumentos pedagógico para la formación de valores*». Politécnica no. 3*, 2006.

BOURDIEU (P.), «L'éducation française: idées pour une réforme», *in Le Monde de l'éducation*, 1985, p. 10

BOUVIER (A.), «La gouvernance des systèmes éducatifs*», Politiques d'aujourd'hui, PUF, 2007*.

BRAY (M.), «Control of education. Issues ant tensions in centralization and decentralization» *in ARMOVE 8 TORRES (ed), Comparative Education. The Dialectic of the Global ant the Local. Lanham, Rowman & Littlefield Pub,* 1999.

BREKHUS (W.), «Une sociologie de l'invisibilité » *réorienter notre regard. Réseux,* no 129-130, 2005, p. 244-272.

BRITTON (B.-K.), GLYNN (S.-M.), MEYER (J.-F.) et PENLAND (M.-J.), «Effets of text structures of use cognitive capacity during reading», *Journal of education psychologies* No 74, 1982, p. 71-91.

BROADFOOT (P.), «Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'Etat évaluateur », *Revue Française de pédagogie,* No 130, 2000, p. 43-55.

BROCCOLICHI (S.), «Inégalités cumulatives, logique de marché et renforcement de ségrégations scolaires », *Ville, école intégration,* No 114, 1988, p. 35-52.

BROCCOLICHI (S.), «Inégalités cumulatives, logique de marché et renforcement de ségrégations scolaires », *Ville, école intégration,* No 114, 1988, p. 35-52.

BROWN (P.), «The third wave: education and the ideology of parentocracy», *in Education; Culture Economy and Society.* Editado por A. H. Halsey, Oxford University Press, 1997.

BRUNNER (J.-J.), « La reforma de la Ley colombiana de educación superior, recientes evoluciones», *Revista el observatorio de la Universidad Colombiana,* 2011, www.universidad.edu.co.

BUENO (G.), «Espiritualismo y materialismo en filosofía de la cultura, ciencia de la cultura y la filosofía de la cultura», *Revista crítica del presente,* Universidad Johannes Gutenberg DE Maguncia, 2002.

CABALLERO (C.), «Economía y política social», *in Fortalezas de Colombia, CEPEDA F (Comp),* Colombia, BID, Ariel, 2004.

CAHIERS PÉDAGOGIQUES, «Le socle commun des connaissances et des compétences». *Cahiers pédagogiques, No 476*, octobre 2009, Sommaire du numéro, 2009.

CAJIAO (F.), «La concertación de la educación en Colombia», *Revista Iberoamericana de Educación* No 34, 2004, pp. 31 -47.

CALCAGNO (A.-E.), «Financiación de la educación en América Latina», *Revista Iberoamericana de Educación* No 14. OEI, 1997.

CALVO DE SAAVEDRA (A.), « La modernidad en sus desplazamientos », *en Revista Colombiana de psicología* No 3, 1994. pp 37-42.

CARNOY (M.)

- «¿La privatización mejora las escuelas?» En propuesta educativa, 2000.
- «¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina? » En Propuesta educativa No 8, 2001, p. 6-30
- «Le travail, la société, la famille et l'apprentissage pour l'avenir ». *Dans le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.* Quel avenir pour nos écoles ? Paris : OCDE, 2001, p. 127-140.
- «Scholl choice? Or is it privatization?» *in Educational Researcher* 29: 15, 2000, wwwaera.net.

CASTAÑO GUIZA (Y.), «Tutela y derecho a la educación», *In Educación de Calidad, el camino para la prosperidad. Revista Semana*, 2008.

CASTELLS (M.), «¿Hacia el Estado Red? Globalización económica e instituciones políticas en la era de la información», *in Seminario Internacional sobre sociedades y reforma del Estado,* Brasil Mare, 1998.

CASTILLEJO BRULL (J.-L.), «Los principios de la educación, desde el enfoque de las competencias», *Revista Digital Universidad UCINF*, *2010,* www.revistaakademeia.cl/2010

CASTRO (J.-O.), «Historia de la educación y la pedagogía», *Sociedad Colombiana de Pedagogía*, 2009.

CHAPOULIE (J.-M.), « Une révolutions dans l'école sous la Quatrième République ? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école », *Revue d'histoire moderne et contemporaine,* No 54-4, 2007, p. 7-38

CHARLIER (J.-E.), «La régulation de l'enseignement de la Communauté française ; de la concurrence á la compétition», *Recherches Sociologiques,* Vol XXX No 1, 2000, p. 29-40.

CHARLIER (J.-E.), MOENS (F.), «Quand le passé grève l'avenir », *in FELOUZIS G. Les mutations actuelles de l'Université,* Paris, PUF, 2003, P. 71-88.

CHOPPIN (A.) (dir), « Manuels scolaires, État et société, XIX- XX siècles », *dans Histoire de l'éducation, No 58*, 1993.

CLARISSE (J.), «Recherche et universités: les régions les plus performantes en France», *La Tribune*, 2001, www.latribune.fr.actualites

COLÁS BRAVO (P.), «Educación e investigación en la sociedad, enfoques emergentes». *Revista de investigación* educativa. Vol 9 No 2, 2001, pp 291-313.

COLLET (F.), «La laïcité, une doctrine de l'éducation nationale, Mémoire du DEA», *Université de Grenoble,* 1995.

COLLINS (R.), « Functional and conflict theories of educational stratification », *In American Sociological Review, Vol 36, No 6, décembre 1971, traduction in J.C. FORQUIN*, Les sociologies de l'éducation américains et britanniques, Bruxelles, De Boeck/INRP, 1997.

CONDETTE (J.-F)

- « Les lycéens revendiquent le droit á la parole : la nécessaire réforme du régime disciplinaire des lycées français á la fin du XIX siècle », *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle : Revue internationale, Université de Caen- Basse Normandie,* CERSE, vol 37, no 4, 2004.
- « Stimuler ou contraindre : les recteurs et l'enseignement supérieur sous la Troisième République », *dans J. F. Condette ET h. Legoherel (dir), Le recteur d'académie : Deux cents ans d'histoire*, Paris, 2008, p. 111-134.

COOKSON (P.-W.) et SHUBE LUCKS (C.), «La nueva política de enseñanza», *in La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contestos, volumen 2*, Editado por Biddle , T. L Good, y F. Googdson, 2000, PP 291-306.

CORAGGIO (J.-L.), « Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción?» *In La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, 1998.. Editores www.educar.

CORAGGIO (P.), « Universities and National Knowledge based Development. An Alternative to a Global Knowledge Bank», *In Knowledge, Research and International Cooperation.* Editado por W. Gmelin, K. King y S. Mc Grath UK: University of Edinburgh, 2001.

CORTÉS (J.), «Por la unión del magisterio y la educación en Colombia, apartes de la historia de FECODE», *In Educación y Cultura No 82*, Bogotá: Centro de Estudios e investigaciones docentes, 2009.

COURPASSON (D.), « Régulation et gouvernement des organisations. Pour une sociologie de l'action managériale », *Sociologie du travail,* No 1,1997, p. 39-46.

CUELLAR SAAVEDRA (J.-E.), «Alcances y límites de la dignidad humana en el contexto de la bioética, una reflexión crítico antropológica». *In Revista Universitas Humanística No 69 junio 2010,* Universidad Javeriana, Bogotá, 2009, p. 259-280.

DA COSTA (R.), « Las definiciones de las siete artes liberales y mecánicas en la obra de Ramón Llull», *Revista Anales del Seminario de Historia de la Filosofía.* Madrid, Publicaciones Universidad Complutense de Madrid, Vol 23, 2006, p. 131-164

DE LA FUENTE (A.), «Le capital humain dans une économie mondiale fondée sur la connaissance », *Commission européenne. Direction générale de l'emploi et des affaires sociales*, 2003.

DE LA FUENTE (A.), CICCONE (A.), «Le capital humain dans une économie mondiale de la connaissance. Partir II : évaluation au niveau des pays de l'UE», *Rapport final, Commission européenne, DG Emploi et affaires sociales*, www.europa. Eu.int.

DE RUYT (J.), «L'acte unique européen», *Éditions de l'université de Bruxelles, Coll. Études européennes, Bruxelles*, 1989 2a éd., 1989, p. 3.

DEHOUSSE (R.), «Du bon usage de la MOC», *in Reanuad Dehousse (dir). L'Europe sans Bruxelles ? Une analyse de la méthode ouverte de coordination*, L'Harmattan, Paris, 2004.

DEHOUSSE (R.), «Du bon usage de la MOC», *in Renaud De housse (dir). L'Europe sans Bruxelles ? Une analyse de la méthode ouverte de coordination, L'Harmattan, Paris,* 2004.

DELMAS MARTY (M.), « Le processus de mondialisation du droit », *in Morand C.A. (dir), Droit saisi par la mondialisation*, Bruxelles, Bruyant, 2001.

DELORS (J.), «Los cuatro pilares de la educación», *En La Educación encierra un Tesoro*, UNESCO, 1994, p. 93.

DELVAUX (B.), VAN ZATEN (A.), «Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne», *Revue Française de pédagogie, No 156*, 2006, P. 5-8.

DEMEUSE (M.) et BAYE (A.)

- «Des ZEP á l'encadrement différencié, vingt ans des politiques compensatoires en Communauté française de Belgique », *Indirect, No 18*, 2010, p. 65-78.
- «Pourquoi parler d'équité ? », *In M. DEMEUSE, A. BAYE, M. H. STRAETEN, J. NICAISE, MATOUL A. (DIR), Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation. Bruxelles : De Boeck Université (Economie, Société, Région),* 2005, p. 150-170.

DEROUET (J.-L).

- «Gouvernance et évaluation dans le système éducatif français : vers une évaluation dans plusieurs mondes ? », *Revue de l'Institut de sociologie*, 2000, P. 47-57.
- «Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 á 2.000 », *Revue française de pédagogie, no 154*, 2006, p. 5-18.

DEROUET BESSON (M.-C.), « Les cents fruits d'un marronnier. Eléments pour l'histoire d'un lieu commun : l'ouverture de l'école ». *Éducation et sociétés : revue internationale de sociologie de l'éducation*, no 13, p. 14-159.

DESCHAVANNE (E.), «La discrimination positive face á l'idéal républicain : définition, typologie, historique, arguments», *in : C. ALBANEL, Pour une société de la nouvelle chance. Une approche républicaine á la discrimination positive. Paris : La Documentation Française.* 2005.

DONEGANI (J.-M.) et SADOUN (M.), « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945, Analyse d'une non décision », *Revue française de science politique,* 1976, p. 1125-1146.

DUBAR (C.), GADEA (C.), ROLLE (C), «Pour une analyse comparée des configurations», *in M. Lallement, J. Spurk (éd), Stratégie de la comparaison Internationale,* CNRS, Éd., Paris, 2003.

DUBET (F.), «L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?», *Les cahiers pédagogiques,* 2010.

DUBET (F.), DURU- BELLAT (M.),«Qu'est-ce que-ce qu'une école juste ? », *Revue Française de pédagogie, No 146*, 2004, p. 105-114.

DUGUIT (L.), «Les fonctions de l'État moderne», *Revue. International de sociologie*, 1894.

DUPRÉ (M.), JACOB (A.), LALLEMENT (M.), LEFEVRE (G.), SPURK (J.), « Les comparaisons internationales : intérêt et actualité d'une stratégie de recherche » *in M. Lallement, J. Supurk (éd). Stratégie de la comparaison internationale*, CNRS Éd, Paris, 2003, p. 74.

DUPRIEZ (V.), VANDENBERGUE (V.), « Comparaison internationale de l'efficacité et de l'équité des systèmes d'enseignement », *in D. de la Croix, F. Docquier, C. Mainguet, S. Perelman, E. Wasner (éd), Capital humain et dualiste sur le marché du travail,* Bruxelles, De Boeck Université, 2002.

DURAN (P.) et THOENING (J.-C.), «L'État et la gestion publique territoriale», *Revue française de science politique,* vol. 46, No 4, 1996, p. 580-623

DURAN (P.), «Le développement de l'évaluation en France, nécessités techniques et exigences politiques », *Revue française de science politique*, vol. 42, no 2, 1992, p. 235-262.

DURU BELLAT (M.), « Effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire : L'éclairage de la recherche », *Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche,* Paris, ministère de l'Éducation national, 2004.

DURU BELLAT (M.), DYDANOV (E.), «Structures éducatives et inégalités sociales », *Éducation comparée.* 2010.

DURU BELLAT (M.), MONS (N.), SUCHAUT (B.), « Organisation scolaire et inégalités sociales de performance : les enseignements de l'enquête PISA » *Éducation et Formations No 70.* 2004.

DUSSAN (J.), «Primeras iniciativas y perspectivas del movimiento pedagógico», *in Educación y Cultura No 77,* Bogotá, 2007.

DUSSEL (I.), « ¿Existió una pedagogía positivista?», *In AAW La escuela como máquina de educar,* Paidos, Buenos Aires, 2001.

DUTERCQ (Y.)

- «Autonomie des établissements et gouvernement local de l'éducation », *in M. Tapie- Grime (coord), Les recompositions locales des formes d'action publique,* L'Harmattan, Paris, 2003.
- «Décentralisation de l'éducation et transformation de métiers de l'encadrement local », *Administration et éducation*. No 101, 2004, p. 159-166.
- «Où l'éducation entre public et privé?», *Perspectives en éducation et formation*, De Boeck, 2011, p. 54.

DUTERCQ (Y.), VAN ZANTEN (A.), «l'évolution de modes de régulation de l'action publique en éducation», *Éducation et Sociétés. Revue International de sociologie de l'éducation*, No 8, 2000, p. 5-10.

DUVERGER (J.), LUGINBUHL (O.), «Les grands débats éducatifs aujourd'hui Europe», *In Revue internationale d'éducation de Sevrés No 28*, 2000.

ECOLE SUPÉRIEURE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ESEN, « L'école du socle », *Administration & éducation, No 2012-2* Educational knowledge; changing relationships between the state, vivid society, and the educational community. New York, 2012, pp. 31-57.

EDUCARTE, «L'évaluation des compétences 2011 pour la promotion et la délocalisation des emplois», Consulté en ligne www.lareddeleducador.blogspot.com, le 29 Janvier 2012.

EDUSOL, «Refondons l'École de la République: une grand ambition pour le numérique». *Portail national des professionnels de l'éducation,* 2012. www.eduscol.education.

EGUREN (J.), « El Estado colombiano frente a la iglesia católica: visión histórica del régimen concordatario en Colombia», i*n Iglesia y Estado en Colombia. Sus relaciones desde la Colonia hasta nuestros días,* Medellín, Universidad Bolivariana, 1969, P- 97.98

ERTMER (P.), et NEWBY (T.), «Conductismo, Cognitivismo, Constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción», *in Performance Imporvement. Quartey*, 1995, p.p. 50-72

ESTRADA ALVAREZ (J.), «Configuraciones de política educativa neoliberal», *in Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*, Universidad Nacional, Bogotá, 2009.

ETZIONI (A.), «La exploración combinada: un tercer enfoque en la toma de decisiones», *in Revista de Administración Pública No 27*, 1967, Página 285-283.

EVANNO (J.-N.), «Les Travaillistes et l'éducation après le règne conservateur : variations sur un même thème», *in E. Avril et R. Davis (éd), Comprendre la Grande Bretagne de Tony Blair. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion,* 2001, P. 35-48

EYMARD DUVERNAY (E.), «La qualification des produits», *in. R. Salais et L. Thévenot (éd). Le travail : marché, règles, conventions.* Paris : INSEE/Economisa, 1986, p. 239-247.

FABRE (M.), « Les politiques d'éducation et de formation á l'épreuve des changements institutionnels », *Revue Centro de Recherche en Éducation de Nantes. Université de Nantes,* 2009.

FALS BORDA (O.), «le rôle politique des mouvements sociaux et de la démocratie participative, dans le Forum constitutionnel», *in revue, n ° 11 et n ° 13,* Bogotá, 1990.

FAUGUET (J.-L.), «Les idéologies du territoire : des alibis pour les politiques éducatives ?», *Communication aux journées RAPPE,* 26 mai 2005.

FAURE (A.), «Les élus locaux á la épreuve de la décentralisation. De nouveaux chantiers pour la médiation politique locale», *Revue française de science politique,* vol 44-3, 1994, p. 462-479.

FAVOREAU (L.), « Objet et portée de la protection des droits fondamentaux», 1982.

FELOUZIS (G.), «La délocalisation universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur », *Revue francise de pédagogie,* 136, 2001, p.53-63.

FERNANDEZ (A.) et JENKNER (S.), «Déclarations et conventions internationales sur le droit á l'éducation et la liberté d'enseignement», *info 3 Verlag,* Frankfurt, 1995.

FERNANDEZ (A.), «Le droit á être homme. Le droit á l'éducation comme droit cultural», *in A. FERNANDEZ et TROCME R, Vers une culture des droits de l'homme. Diversités, Genève*, 2003.

FERNÁNDEZ (G.), «La ciudadanía en el marco de las políticas públicas», *in Revista Iberoamericana de la OEI No 26*, Sociedad educadora, CIDE, Chile, 2001.

FONDS DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE FNRS, «Formation continue du chercher, écoles doctorales». *NCP-FNRS*, 2012.

FONTAINE (D.), «Que faire de personnalisée?», *page institutionnelle RASED,* 2009, www. decalin.fr.

FORERO (E), «El desplazamiento forzado en Colombia». *Ponencia en: Woodrow Wilson International*, Center for Scholars, Washington D.C., 2003.

FOURNIER (M.), «Faut-il mettre fin á la mixité scolaire ?», *Revue Sciences Humaines, Les mouvements sociaux, No 144*, Décembre 2003.

FRIEDMAN (M.), «The Role of Government in Education», *in Economics and the Public interest*. Editado por R.A. Solo, pp 123-145. New Brunswick. N. J.: Rutgers University Press, 1955.

GARCÉS ZULUAGA (O.-L.), «De la educación estamental a la educación como servicio público». *Revue de la formation et la pédagogie, publié la seconde moitié de 1996*. Université d'Antioquia, Colombie, 1996.

GARCÍA (S.)

- «L'Europe du savoir contre l'Europe des banques? La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales No 166,* 2009, p. 80-93.
- «L'expert et le profane: qui est juge de la qualité universitaire ?», *Genéses, No 70*, 2008.

GAVIRIA (A.) et BARRIENTOS (J.-H.), «Determinantes de la calidad de la educación en Colombia». *Revista Planeación y Desarrollo,* Volumen 32-3, 2001.

GEORGE (S.), «Breve historia del neoliberalismo: veinte años de economía de élite y las oportunidades emergentes para un cambio estructural», *Conferencia sobre Soberanía Económica en un Mundo Globalizado, Bangkok*, 1991, htpp//: www.zmarg.org.

GEORGEPOULUS (T.), «L'apport de la méthode ouverte de coordination européenne : En attendant Godot ? », *Revue de la recherche juridique, No 113*-2, 3o trimestre, 2006.

GERBOD (P.),

- « La société pour l'instruction élémentaire et la diffusion du modèle éducatif britannique en France de 1815 á 1848 », *L'Information historique, 57-1*, 1995, p. 32-36.
- « Vers l'école républicaine : Rolland d'Erceville et son projet d'éducation nationale », *Revue du Nord, Lille, octobre- décembre,* 1996, p. 679-973.

GOETSCHY (J.), « L'apport de la méthode ouverte de coordination á l'intégration européenne. Des fondements au bilan », *in Magnette P. (éd), La Grande Europe, Bruxelles,* Presses universitaires de Bruxelles, 2004. www.ulb.ac.be

GOLL (J.), RAMIREZ (F.-O.) et MEYER (J.-W.), «Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas», *in Nuevos enfoques en educación comparada*. Editado por P. G. ALTBACH y G.P. KELLY, Madrid, 1990, pp 123-152.

GORARD (S.), TAYLOR (C.), « Market forces and standard in education ; A preliminary consideration », *in British journal of Sociology of Education,* vol 53, no 1, 2002, p. 5-17.

GOUX (D.), MOURIN (E.), «Destinées sociales: Le rôle de l'école et du milieu d'origine», *Économie et Statistiques*, 1997-6 No 306.

GREEN (A.), «Education and State Formations, The rise of Education systems», in England, France and the USA. MacMillan Press, 1990.

GRISAY (A.)

- «Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cour des années de collège». *MEN- Direction de l'Evaluation et la Prospective*. Dossiers Education et formation ; no 88, 1993.
- «Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième», *MEN- Direction de l'Évaluation et de la Prospective*. Dossiers Education et formation No 32, 1993.

HAECHT (V.) (dir), «Sociologie politique et critique en éducation», *Revue de l'Institut de sociologie*, 2003.

HANUSCHEK (E.-A.)

- «United States lessons about school accountability», *Journal for Institutional Comparisons. Center for Economic Studies and Ifo Institute of Economic Research*, Munich, 2004.
- What if there are no best practices? *Scottish Journal of Political Economy.* 51(2), 2004, p.p. 156-172.

HARTOG (J.), VILA (L.), EICHER (J.-C.), PSACHAROPOULOS (G.), «Education: recent points of view of the Economists», *European Journal of Education, vol 35*, no 1, 2000, p. 1-95.

HÉBRARD (J.), « La scolarisation des savoirs élémentaire á l'époque moderne », *in Histoire de l'éducation, no 38,* 1988.

HELG (A.), «La educación en Colombia 1918-1957 », in: La Nueva Historia de Colombia. Bogotá: Planeta, 1987.

HERNÁNDEZ BERNAL (J.-A.), « La educación en Colombia», *Revista Zona económica*, 2011, www.zonaeconomica. edu.co.

HOPES (C.) (ed), «School inspectorates in the Member States of the European Community», *Frankfurt, Deutsches Institut Fur Internationate Padagodische l'orschung*, 1991.

HUTMACHER (W.), «Définir et articuler les missions du centre stratégique d'un système d'enseignement decentralize», *in Y. Dutercq. (dir), Comment peut-on administrer l'école ? Pour une approche politique de l'administration de l'éducation,* Paris PUF, 2001, p. 137-160.

ITURRALDE (D.-A.), «El informe interamericano de la educación en derechos humanos: metodología y resultados», *in Marco para el desarrollo de una estrategia institucional*, San José, IIDH, 2003.

IUSTEL, *Revue espagnol du droit public comparé*, site web www.iustel.com / v2 / revistas/colabora/Objetivos_14.pdf.

JACQUET FRANCILLON (F.)

- «Freinet, entre révolution et tradition», *in V. Torger, Une histoire de l'éducation, Éditions Sciences Sociales*, 2006.
- «Une déontologie pour les instituteurs du XIX siècle», *in Les enseignants ont-ils besoin d'une déontologie ?. Cahiers de la Maison de la Recherche, No 33*, Université de Lille-II, 2005.

JANNE (H.), «Pour une politique communautaire de l'éducation », *Bull Ce, supplément* 10/73, 2004, p. 11

JAQUET (P.), PISANI FERRY (J.), TUBIANA (L.), « En busca de la gobernanza mundial »,

JAROUSSE (J.-P.) et LEROY AUDOUIN (C.), « Les aides. Educateurs á l'école primaire : entre polyvalence et spécialisation, quelle efficacité pédagogique? » *In Revue Française de pédagogie, No 134*, 1 trimestre 2001.

JOLLIVET (F.), «Collectivités territoriales, éducation et pédagogie », *AFAE*, 2008, www.afae.france.free.fr.

KAMENS (D.-H.), «Legitimating Myths and Education Organization : The Relationship between Organizational Ideology and Formal Structure», *American Sociology review, 42*, 1977, p. 208-219.

KHERROBI (M.) et ROCHEX (J.-Y.), «La recherche en éducation et les ZEP en France, 1er partie : Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche », *Revue française de pédagogie, No 140*, 2002, p. 103,132.

KING (K.), «Le cadre de Dakar. Un guide, un outil de travail et une liste de contrôle», *La lettre de Norrag, No 5,* 2000, Page 5-9.

KLEVMARKEN (A.), « Dynamic Micro simulation for Policy Analysis : Problems and Solutions », *en Anders,* 2008.

KOK (W.), «Relever le défi de la stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi », *Rapport du groupe de haut niveau, novembre 2004*, www.ec.europa.eu/GROWHANDJOBS/

LARSEN (K.) et VINCENT LANCRIN (S.), « Le commerce international de services d'éducation : est-il bon ? est-il méchant ? », *in Politique et Gestion de l'enseignement supérieur, OCDE*, 2002.

LE POURHIET (A.-M.), «Egalité et liberté locale dans la Constitution, Rapport introductive», *in Droit constitutionnel local*, 2000.

LEBOT (I.), «Elementos para la historia de la Educación en Colombia, en el siglo XX». *DANE Boletín Mensual de Estadísticas No 249*, abril, 1972, pp 135-141.

LECLERCT (M.) et RAULT (C.), « Les systèmes éducatifs en Europe », NED No 4899, P. 117.

LEGRAND (A.)

- « Public Law, Europeanization and Convergence : Can comparatist Contribute ?» *in Beaumont P*, 2002.
- «L'enseignement supérieur», *In TOULEMONDE Bernard*. Le système éducatif en France. 2e éd., 2006.

LEÓN GÓMEZ (S.), «Elementos del derecho a la educación en Colombia», *Fundación Universitaria del Área Andina*, 2010.

LEROUX (X.), «Logiques d'affectation des professeurs des écoles néo titulaires dans le Nord de France», *Revue européenne de géographie, Cibergeo, 2010.*

LETOURNEUX (F.), «Le guide de soutien scolaire, Dossier : le soutien scolaire gratuit á l'école», *in www. L'etudiant.fr.,* 2010.

LEVY GARBOUA (L.), DAMOISELET (N.), « L'efficacité de la différentiation et de la sélection scolaire : une comparaison économique des systèmes éducatif », *Economie publique,* no 2, 2000, p. 517-526.

LILIEVRE (C.), « L'école républicaine et les filles », *in V. TROGER, Une histoire de l'éducation et la formation, Éditions Sciences Humaines*, 2006.

LÓPEZ (D.), «Formación ética y ciudadanía», *En Revista La Obra, No 8*, Buenos Aires, 1995.

LÓPEZ BRUCE (M.-E.), «La aplicación del test de proporcionalidad frente a medidas regresivas de los derechos económicos, sociales y culturales», *Revista Universidad Javeriana Estudes, No 6,* Bogotá, enero-diciembre 2009, pags. 151-168

LÓPEZ CADENA (C.-A.), «Pobreza y derechos en Colombia», *Revista Derecho del Estado No 24*, julio de 2010.

LORA (E.), «La situación económica y social antes y después de la Constitución de 1991», *Revista de Economía de la Universidad de los Andes*, 2004, www.econmiauniandes.edu.co.

LORCERIE (F.), « Un ordre scolaire défectueux », *in Broccolichi, Ben Ayed et Trancart*, 2010.

LOURAU (R.), "La Société institutrice", *Le temps modernes, mars*, 1969, 273 p.

LOZANO FLÓREZ (D.), «La construcción y gestión de sistemas municipales de educación en Colombia: Problemas y perspectivas de la descentralización de la educación», *in Revista Colombiana de Sociología No 20*, Bogotá, 2009.

LUC (J.-N.), « La diffusion des modèles de préscolarisation en Europe dans la première moitié du siècle XIX », *dans J. N. Luc (dir), L'école maternelle en Europe (XIX, XX siècles), No spécial, Histoire de l'éducation, No 82 mai* 1999, p. 189-206.

MAGGI (C.), MESSNER (D.), LANDMANN (L.), « Gobernanza global desde la perspectiva latinoamericana. Desafíos a principios del siglo XXI», *in Gobernanza global. Una mirada desde América Latina.* Dirk Messener editores, Fundación Desarrollo y paz, ed. Nueva Sociedad. Venezuela, 2002.

MARTIN (M.), «The role of education en European policy » *In European Community Education Cooperation- The first decade. Eurydice,* La Haye, le 16.5.86., 1986.

MARTÍNEZ (A.), «De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina». *in Lecciones y lecturas de educación: Bogotá*: Universidad Pedagógica Nacional, 2003.

MARTÍNEZ (B.-A.), « Una mirada arqueológica de la pedagogía», *in Pedagogía y saberes, No 1*, Bogotá: Facultad de Educación UPN, 1990, pp 7-13

MEIRIEU (P.), «L'école et les parents, la grande explication», *in Cahiers pédagogiques, Cercle de Recherche et d'action pédagogique*, 2000.

MELO (J.-O.), «Bibliotecas públicas y bibliotecas privadas: una perspectiva de cooperación». Medellín, 2011, www.jorgeorlandomelo.edu.co

MELO SALCEDO (I.-M.), «La educación como instrumento para la gobernabilidad», *in Revista Crear,* Universidad Sergio Arboleda, 2009.

MERLE (P.), «Les droits des élèves», *Revue française de sociologie,* XXXXII, I, 2002, P.81-115.

MERLEY PUF (N.), «Université et laïcité», *Publication de l'Université de Saint Étienne*, 2011.

MERRIEN (F.-X.), « De la gouvernance et des États providence contemporains » *Revue internationale des sciences sociales,* vol. I, No 155, 1998, P. 61-71.

MEURET (D.)

- « Efficacité et Equité des collèges: l'effet établissement », *in Le Collège : l'état des savoirs.* Déroute : ed. INRP, 2000.
- « La distribution sociale des facteurs d'efficacités des collèges », *in L'école efficace, de l'école primaire á l'Université, Paris*, *Armand Colin,* 1995.

MEURET (D.) et DURU BELLAT (M.), «Vers de nouveaux modes de gouvernement des systèmes éducatifs ? Les leçons des comparaisons internationales», *Politiques et management public*, VOL. 20, No 2, p. 61-79.

MEURET (D.) et MARIVAIN (T.), « Inégalités de bien être au début du collège ». *Dossier Education et Formation, No 89*, 1997, p. 101.

MEURET (D.), PRU-HOMME (J.), STOCKER (E.), « Comparer les structures de décision des systèmes éducatifs ; un bilan de l'approche quantitative », *in OCDE CERI, Mesurer la qualité des établissements scolaire,* Paris, 1995, p. 33-58.

MEYER (T.), «From Godesberg to the Neue Mitte: New Social Democracy in Germany» in A. Giddens (éd). The Global third way. Debate. Cambridge Polity Press, 2001, P. 74-850

MICHEL (V.), « Décentralisation européenne et déconcentration nationale : les modalités d'européanisation des services de l'Etat», *Revue française d'administration publique, No 114,* 2005, p. 219-228.

MICHEL (H.), « La structuration du renouvellement intercommunal par les gouvernements locaux », *in R. LE SAOUT, L'intercommunalité. Logiques nationales et enjeux locaux, Rennes*, PUR, 1997, p. 179-216.

MIDDLETTON (C.), «Models of State and Market in the "modernization" of higher education». *British journal of Sociology of education,* vol. 21, No 4, 2000, P. 537-554.

MIÑANA BLASCO (C.) et RODRÍGUEZ (J.-G.), «La educación en el contexto neoliberal», *Universidad nacional de Colombia*, 2002, p. 76

MINISTERE DES AFFAIRES ÉTRANGES ET EUROPEENNES, «La France et les financements innovants pour l'éducation», *in Le biens publics mondiaux, « L'éducation et le développement ». France Diplomatie*, 2012, www.diplomatie.gouv.fr.

MONCAYO (H.-L.), « Una propuesta de categorización municipal », *in M.E. CARDENAS (Comp), Descentralización y Estado moderno, Bogotá*, FESCOL, 1991

MONS (N.)

- « Gouvernance locale et performances des élèves : que nous enseignent les comparaisons internationales? » *in G. Chapelle et D. Meuret (éd), Améliorer l'école,* Paris, PUF, 2006.
- « Politique de décentralisation en éducation : diversité international, légitimation théorique et justification empirique », *Revue Française de pédagogie* No 146, 2004, P. 41-52.
- «Gouvernance des établissements: l'heure n'est plus, en Europe, á une autonomie scolaire tous azimuts », *in Les dossiers,* 2008, Le café pédagogique. www.cafepedagogique.net.
- «Les nouvelles Politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?», PUF, *Education & Sociétés*, 2007.

MONS (N.), PONS (X.), «Les standards en éducation dans le monde francophone. Une analyse comparative», *Neuchatel,* IRDP, 2006.

MONTAGNER (H.), «Présentation sommaire de propositions sur l'aménagement du temps scolaire á l'école primaire á partir des données de la chronobiologie et de la chrono psychologie». *Académie de Médecine,* Paris, 2009.

MONTENEGRO (A.), «An incomplete educational reform: The case of Colombia» *The Wordl Bank, HCO Working Papers*, 1995.

MULLER (P.) et SUREY (Y.), « Les approches cognitives des politiques publiques : présentation », *Revue française de science politique,* 50(2), 2000, pp 187-188

MULLER (P.), «Entre le local et l'Europe. La crise du modelé français de politiques publiques», *Revue française de science politique, vol. 42*, no 2, 1992, p. 275-297.

NELZIN (A.), «Le système éducatif, l'informatique et l'innovation» *In L'essentiel du mac en francais, mac generation*, 2011, www.mggeneration.com

NEWLAND (C.), " La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales", in Hispanic American Historical Review, No 71, 1991, pp 335-364.

NIÑO (J.), «Reforma educativa y proyecto nacional educativo. La educación durante el gobierno de la gente 1994-1998», *Ministerio de Educación Nacional*, 1988.

NOVOA (A.), «The restructuring of the European educational space: changing relationships among states, citizens and educational communities», *in Janet Fink, Gail Lewis et John Clarke, Rethinking European Welfare "Repenser l'Etat social en Europe",* Sage, Londres, 2001, p. 251.

OBANDO (P.-V.), «La educación colombiana en el siglo XXI», *Revista RBEC No 8*, 2005, pág. 33 y ss.

ORIVEL (F.), «Les comparaison internationales de l'efficacité interne des systèmes éducatifs », *in J .J. Paul (éd), Administrer, gérer, évaluer le système éducatifs : une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris*, 1999.

ORY (P.), « Éducation dans La belle illusion», *Culture et politique sous le signe du Front populaire (1935-1938),* Paris, 1994, p. 613-712.

OSSENBACH SAUTER (G.), «Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX Y XX)», *Revista Iberoamericana de educación No 1 Estado y educación*, enero- abril 1993.

OSTROM (E.), « Institutional rational choice: an assessment of the institutional analysis and development framework » *in P. Sabatier (ed) Theories of the policy Process, Boulder (Col.) West view*, 2007, pp 21-64.

PAIR (C.), «Pouvoir, responsabilité et management», *In M. Fort et M. Reverchon-Billot (éd), Diriger, animer, piloter un établissement scolaire : un état du débat. Dijon : SCEREN (CRDP de Bourgogne) et Chasseneuil du Poitou*, 2006.

PAMART (M.-F.), «La formation des enseignants: des approches contrastées», *Revue internationale d'éducation Sèvres*, No 20, 1998.

PANITCH (A.), «El nuevo Estado imperial», *in New Left Review No 3, versión española*, 2005, 39 p.

PAPADOPOULOS (Y.), «Transformation du style de l'action publique et responsabilité politique», *Politique et management public, vol 19*, No 1, 2001, P.165.183.

PAPADOPOULOS (Y.), «Transformation du style de l'action publique et responsabilité politique», *in Politique et management public, vol 19*, No 1, 2001, p.165.183.

PARRA (R.), « La expansión de la escolaridad en Colombia », *documento CEDE No 037*, 1977.

PARSON (W.), «Public Policy : Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis», *Cheltenham, Edward Elgar*, 1995.

PEDRAZA (B.), «Diez años de participación en Bogotá (1990-1999)» *in Enlaces y Rupturas. Experiencias de participación representativa de una década en Colombia*. Bogotá. Diakonia- parcomun, 2002.

PEGORARO (L.), «Des études sur : La méthode de droit constitutionnel dans la perspective de droit comparé», *Revue d'études politiques (New temps) Numéro* 112 Avril-Juin 2001, pages 9-26.

PEÑALVA (S.), « Situación y perspectiva de los gobiernos locales en Colombia », *in Descentralización y Democracia. Estudio de los gobiernos locales en América Latina. Borja J. Calderón F. Grossi M. S. Peñalva (comp),* Estudios Urbanos, Santiago de Chile.

PIERSON (P.), «Politics in time, Princeton», *Princeton University of California Press*, 2004.

PLAISANCE (E.), «L'échec scolaire: nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques ». *Actes du colloque franco-suisse 9-12 janvier 1984.* Paris, 1989.

PLAISANCE (E.), CHAUVIERE (M.), «L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire ? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs », *dans G. Chatelanat, G. Pelgrims, Éducation et enseignements spécialisés : ruptures et intégrations, Bruxelles*, De Boek, 2003, p. 29-55.

PLOUVIN (J.-Y.), «La notion "Des principes fondamentaux de l'enseignement" au sens de l'article 34 de la Constitution et la liberté de l'enseignement», *Revue du droit public,* 1979, P. 53 et ss.

PLUMELLE (B.), «Le métier d'enseignant en Europe», *Revue internationale d'éducation Sèvres, No 30* juin 2002.Centre Internationale d'études pédagogiques, 2002.

PONS (X.), «Qu'apprend-on vraiment de Pisa? Sociologie de la réception d'une enquête internationale dans trois pays européens (2001-2008)». *Revue Internationale de l'éducation de Sevrés No 54*. www.ciep.fr, 2010.

POUCET (B.), «L'enseignement privé en France», *in coll. Qu'est sais, je* ? Paris, PUF, 2010.

PRAST (I.), CATALA (J.), «Gobernabilidad democrática para el desarrollo humano. Marco conceptual y analítico», *in Revista Instituciones y Desarrollo No 10*, Barcelona: Institut Internacional de Gouvernabilitat de Cataluya, 2001.

PROST (A.), «Histoire général de l'enseignement et de l'éducation, T. IV», *in L'École et la famille dans une société en mutation,* Perrin, coll. « Tempus », 2004.

PUELLEZ BENITEZ (M.), «L'état et l'éducation dans le développement historique des sociétés européennes», *in Revue Ibéro-américaine pour l'éducation n ° 1,* 1993.

RADAELLI (C.), « Logiques de pouvoir et récits dans les politiques publiques de l'Union européenne », *Revue française de science politique*, 50(2), 2000, p. 255-275.

RAKIC (V.), «Converge or not converge: The European Union and higher Education policies in the netherlands, Belgium/Flanders and Germany », *Higher Education Policy*, 2001, P.225.240.

RAMIREZ (M.-T.), TELLEZ (J.-P.), «La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX», 2006, consultado en línea www.banrepublica.gov.co, 29 de enero 2012.

RAMÍREZ (N.), «Internacionalización de la economía y la política económica» *in Revista Republicana No 1,* Bogotá: Fondo Editorial, Corporación Universitaria Republicana, 2006.

RAMSES (F.), «le système éducatif en Colombie». *Centre de recherche du système d'interprétation de l'Université de los Andes*, Bogotá. www.uandes.edu.co.

RANGEL (J.), «Poder local: objetivo actual de la guerrilla«, *in Descentralización y orden público*. Bogotá: FESCOL GTZ, 1996.

RAVEAUD (G.), « Au cœur de la stratégie européenne pour l'emploi, le taux d'emploi », *in Éducation et Sociétés, No 18*, 2006/2, p. 17-33

RAYOU (P.), «L'enfant au centre. Un lieu commun pédagogiquement correct». *In Déroute J. L, L'écoles dans plusieurs mondes*. Paris : INRP et Bruxelles, 2000.

REDOR (M.-J.), «La vocation de l'Union Européenne á protéger les droits fondamentaux», *en L'Union Européenne et les droits fondamentaux, Journée d'études CEDECE*, Caen 7/05/1998. Ed. Bruyland, 1999, 285 p

RERRER (F.), «El control social de la escuela: reflexiones para un análisis internacional». *Revista Española de educación comparada No 1*, 1995, p. 177-203

RESTREPO (D.)

- «De la descentralización a la regionalización, nuevo escenario de la guerra y oportunidad para la paz» *Revista Eure, Volumen XXIX No 89*, Santiago de Chile, 2004, p. 80.
- «La participación social como construcción del interés público entre el Estado y la sociedad», *en Revista Nómadas, No 3*, DIUC.

REY (O.), « Le défi de l'évaluation des compétences », *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, juin 2012, n°76.

REYES MATE (M.), «Política, justicia, educación»*, en La escuela pública. El papel del Estado en la educación.* Editado por A. Ruiz, Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.

REYNAUD (J.-D.), «Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe», *in TERSSAC G. de, La théorie de la régulation sociale de J. D. REYNAULD, Débat et prolongements.* Paris, éditions La Découverte, 2003.

REYNAUD (J.-D.), «Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe», *in TERSSAC G. de, La théorie de la régulation sociale de J. D. REYNAULD, Débat et prolongements*. Paris, éditions La Découverte, 2003.

RICHARD (P.) (dir), «L'Université française: une nouvelle autonomie, un nouveau management», PUG, colle « libres cours », 2012, p. 572.

ROCFHEFORT (D.) et COBB (R.), « Problem definition: an emerging perspective », *in D. Rocfhefort & R. Cobb (eds), The politics of problem definition. Shaping the policy agenda, Lawrence,* Kansas University Press, 1994, pp 1-31.

ROCHEX (J.-Y.), «La politique ZEP en France, laboratoire de politiques d'éducation ?» *in Revue Française de pédagogie, Recherches en éducation*. Paris, 2011, P. 5-10.

RODINO (A.-M.), «La educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe», *in Visión propuestas para la región,* México. www.UNESCO/SER/UNAM.

RODRIGUEZ (A.), «Obstáculos, hitos y compromisos de los maestros colombianos», *en Congreso Pedagógico Nacional, memorias.* Bogotá, 1991.

RODRÍGUEZ (J.-G.), « La educación en el contexto neoliberal», *Revista de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia*, 2011, www.eduneoliberal.edu.co.

RODRIGUEZ ROJAS (J.-M.), «Historia de la educación en Colombia», *in Revista Universidad de Antioquia*, vol. 1-2, Medellín 1954-55.

RODRIGUEZ VILLABONA (A.-A.), « Entre la originalidad e imitación: el Debate sobre los Trasplante en el Derecho». *Revista Republica U. Santo Tomás*, n ° 2, 2010.

ROMERO (A.), «A propósito de la descentralización administrativa en educación», *Revista Colombiana de educación. Centro de investigaciones Universidad Pedagógica Nacional*, No 2, Bogotá.

ROUAULT (R.), «Les dimensions spatiales de la scolarisation, entre espaces prescrits et parcours choisis», *Espace populations société*, 2005.

ROUVILLOIS (S.), «L'investissement socialement responsable», *Forum organisé par l'OCDE*, 2005.

RUANO BORBALAN (J.), « Globalisation de la forme scolaire », *in G. Chapelle, D. Meuret (éd), Améliorer l'école. Paris,* PUF, 2006.

SADER (E.), «Post neoliberalismo en América Latina», in Revista Buscando camino, camino alternativo, Panamá, 2008, www.nodo50.org

SÁNCHEZ CERÓN (M.), «Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas en algunos países latinoamericanos», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* México V. 31, no 4, 2001, pp55-97.

SANTANA (P.), «Movimientos y reformas sociales en Colombia», *in Revista Foro No 1*, Bogotá, 1986.

SARMIENTO (A.) y CARO (B.), «El avance de la educación en Colombia, lento, insuficiente e inequitativo», *Revista Planeación y Desarrollo, Volumen 28,* No 1, 1997.

SARMIENTO (E.), «El neoliberalismo, nefasto experimento para Colombia, en Nueva Gaceta», *Revista editada por el Centro de Estudios Nueva Granada*, Bogotá, 2001.

SARMIENTO (L.), «Le Monde Diplomatique, Lumière dans le temps d'obscurité», publié le 17 Novembre 2009, www.eldiplo.info, dernière consultation Février 24, 2010.

SARMIENTO ANZOLA (L.), «La lumière dans les temps sombres», *in Le Monde Diplomatique,* site web www.eldiplo.info. p., 2009.

SAVOIE (P.), « L'État et le local dans l'histoire éducative française », *Éducation et sociétés, Revue Internationale de sociologie*, No 1, 1998, p. 123-139.

SCHMETZ (P.), «La formation des enseignantes : Chantier défriché, et après ?», *in École Démocratique,* 2012, p. 23

SMITHERS (A.), «Education policy», *in A. Seldon (éd). The Blair Effect.* Londres: Little, Brown and Company, P. 405-426.

SOTILLO LORENZO (J.-A.), «La Unión Europea con el tratado de Lisboa: cambios en tiempos de crisis». *Universidad Complutencia de Madrid, Fundación Carolina*. Madrid, 2010.

SUNKEI (O.), «Auge, crisis y renovación del Estado», *en Revista Foro No 20*, Bogotá.

TADEU DA SILVA (T.), « El proyecto educacional moderno ¿Identidad terminal?» i*n Crítica post estructuralista y educación*. Editado por A. J. Velga Neto, Barcelona, 1997, pp. 273-290.

TAMAYO (M.-L.), «Transparencia internacional por Colombia, para fortalecer el control ciudadano», *in Colección Cuadernos de Transparencia No 2*, Bogotá, Julio octubre 2000.

TANGUY (L.), «De l'éducation á la formation: quelles réformes ?» *Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation,* No 16, 2005, p. 99-122.

TEDESCO (J.-C.)

- «Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública», *in Pensamiento Iberoamericano,* No 19, 1991, pp 107-124.

- «Tendencias actuales en la reforma de la educación», *in OIDEL (Ed), Europa una y plural: el rol de los poderes públicos en la educación (Géneve, OIDEL*), 1994.

TERRAIL (J.-P.), «PISA, Commentaires et enseignements d'un comparaison internationale ». *Groupe de Recherches sur la démocratisation Scolaire*, 2009.

América Latina», R*evista Iberoamericana de Educación*, OEI. 'Uruguay, 2008.

THÉLOT (C.) et VALLET (L.-A.), «La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Economie et Statistiques,* No 334, 2000, p. 3-32.

THÉVENOT (L.), «Actions et acteurs de la procéduralisation » *in P. Coppens et J. Lenoble (éd) Démocratie et Procéduralisation du droit. Bruxelles : Bruylant - Bibliothèque de la faculté de droit de l'université catholique de Louvain ; 30*, 2000, P. 171-204.

TIANA FERRER (A.), « La educación hoy : una mirada a las políticas de mercado en educación», *in La escuela pública. El papel del Estado en la educación. Editado por A. Ruiz. Madrid: Biblioteca Nueva*, 2000, pp 49-70.

TIRAMONTI (G.), « El Banco Mundial y la agenda educativa », *in Cuadernos de Pedagogía No 308*, 2001, pp. 57-60.

TOBOSO (M.), «La Teoría cuántica cuestiona la naturaleza de la realidad», *Revista Tendencias científicas,* 1991, www.tendencias21.net.

TORO (J.-B.), «El ciudadano y su papel en la construcción de lo social», *Bogotá: Viva la ciudadanía. Módulos de la Escuela de Liderazgo Democrático*, 2001.

TORRES (J.) et DUQUE (H.), «El proceso de la descentralización educativa en Colombia», *Revista Colombiana de la educación No 29*, Bogotá, 1994.

TORRES (J.), «Le défi de la construction d'une définition plus complète de la dynamique du service public», *in Revue de droit administratif No 1*, Association colombienne des spécialistes en droit Administratif, Bogotá, 2003.

TORRES (R.-M.)

- "De agentes de la Reforma a sujetos de cambio. La encrucijada docente en América Latina", *en Perspectivas, Volumen 30, No 2, No 114*. Ginebra: UNESCO, 2001.
- «Reformadores y docentes. El cambio educativo atrapado entre dos lógicas», *in El maestro protagonista del cambio educativo. Bogotá: CAB- Editorial Magisterio Nacional,* 2000.

TORRIJOS (V.-R.), « La gobernabilidad reluctante », *in Biblioteca de Ideas, Instituto Internacional de Gobernabilidad, Madrid. Consejo de Análisis económico*, 2001.

TOULEMONDE (B.)

- «Éducation et décentralisation, Problèmes politiques et sociaux», *La documentation française No 934,* Paris, 2007.
- «La gratuité de l'enseignement : passé, présent, avenir ». *IGEN,* 2002.
- «Le système éducatif en France», *La Documentation française, coll. « Les notices* », Paris, 2010.

TOURAINE (A.), « ¿Podremos vivir juntos?», *col Sociología, México*. FCE, 1997, p. 355.

TQUITOU (Y.), BERRGUE (P.), «Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant», *Académie Nationale de médecine, Tome* 194, No 1, 2010, p. 107-122

TRANCART (D.), «L'évolution des disparité entre collèges publics» *Revue Française de pédagogie, No 124*, 1998.

TROCME (éd), «Vers une culture des droits de l'homme, droits humains, cultures», *Économie et Education, Université d'été des droit de l'homme et de droit á l'éducation, éd, Diversités Genève*, p. 335

TROGER (V.)

- « D l'´éducation populaire á la formation professionnelle, l'action de Peuple et Culture », *Société Contemporaine. No 35*, 1999.
- « Une histoire de l'Éducation et de la formation », *coll. Les dossiers de l'éducation, Paris*, 2006.

TRUE (J.-L.) et BAUMGARTHER (F.-R.), «Punctuated Equilibrium Theory. Explaining Stability and Change in American Policymaking», *in Paul A. Sabatier (editor). Theories of the policy Process. Boulder: Westwiew Press*. 1999.

UMAÑA, «Esquemas de incentivos para la carrera docente», *Archivos de Economía, No. 270*, 2004.

UPRIMNY YEPES (R.), «El bloque de constitucionalidad en Colombia. Un Análisis jurisprudencial y un Ensayo de sistematización doctrinal» *in Compilación de Jurisprudencia y Doctrina Nacional e Internacional. Volumen I, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Colombia*, junio de 2001, p. 146.

URRUTIA (M.), «La educación y la economía colombiana», *Revista del Banco de la República*, Bogotá, 1976.

USSO (R.-C), «La stratégie de Lisbonne et l'éducation », *Institut FSU. Lisbonne stratégie*.

VAN HAECHT (A.), «Les politiques éducatives figure exemplaire des politiques publiques?» *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, No 1, 1998-, p. 21-46.

VAN ZANTEN (A.)

- «Education restructuring in France: Middle class parents and educational policy in metropolitan context», *in S. LINDBLAD et T. POPKEWITZ (eds), Educational Restructuring: International Perspectives on Travelling Policies,* New York, Information Age Publishing, 2005.
- «L'action éducative á l'échelon municipale: rapport aux caleurs, orientations et outils», *in F. Cardi et Chambon A. (éds), Les métamorphoses de la formation. Alternance, partenariat, développement local, Paris, L'Harmattan*, 1997, P. 165-185.
- «La régulation par le bas du système éducatif : légitimité des acteurs et construction d'un nouvel ordre local », i*n Y. Dutercq (éd), Les règlementations des politiques en éducation, Rennes, PUR*, 2005.
- «Les chefs d'établissement et la justice des systèmes d'enseignement en Angleterre et en France : Les pratiques et les éthiques professionnelles á l'épreuve de la concurrence entre établissements », *in Y. Dutercq (éd). La justice de système éducatif, Bruxelles, De Boeck Université*.
- «Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France ? Le cas de deux département de la région parisienne», *Recherches Sociologiques*, XXXV, 2004, P. 47-64.

VEDEL (G.), « L'égalité », *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, ses origines, sa pérennité, La Documentation française*, Paris 1990, p. 172.

VELASQUEZ (F.)

- «Desencantos y promesas: a propósito de la participación en la gestión local en Colombia», *in BURCHARD H. y DILLA H. Mercados globales y gobernabilidad local. Retos para la descentralización, Caracas, Nueva Sociedad*, 2001.
- «La descentralización en Colombia: Antecedentes, desarrollos y perspectivas», *in VARIOS, Descentralizar en América Latina, Serie Gestión Urbana Vol 3, Programa de Gestión Urbana- UNCHS PNUD, Banco Mundial GTZ*, 1995.
- «Los movimientos populares y la reforma municipal, en Colombia, Democracia y Sociedad», *Bogotá. Cidse-Fescol*, 1988.

VELASQUEZ (L.), «Modernización institucional y gerencia pública: Apuntes sobre la experiencia de participación ciudadana en el control fiscal en Colombia», *Bogotá: Contraloría General de la República*, 2002.

VELAZQUEZ (E.), « La gobernabilidad y la gobernanza de la seguridad ciudadana. Hacia una propuesta operacional», *Borradores de Método No 48, Grupo de investigación en Ciencias Sociales,* Colombia, 2005.

VENARD (M.), «L'école élémentaire du XVI au XVIII siècle», *in Une Histoire de l'éducation et la formation. Coll. « Les dossiers de l'éducation », Éd. Sciences Humaines*, 2006.

VÉRAN (J.-P.), «L'école d'État conquiert la France: deux siècles de politique scolaire». *J.M. Chapoulié, Presses Universitaires de Rennes*, 2010.

VERGARA (J.), «El modelo neoliberal de democracia», *in Anuario de Filosofía jurídica y social, Sociedad Chilena de Filosofía Jurídica y Social*, Valparaiso, 1999.

VERGARA (J.), «El modelo neoliberal de democracia». *In Anuario de Filosofía jurídica y social,* Sociedad Chilena de Filosofía Jurídica y Social, Valparaiso, 1999, p. 32 et s

VERGARA ESTEVEZ (J.), «La utopía neoliberal y sus críticos», *Revista Académica Universidad Bolivariana*, Santiago de Chile, 2006.

VERGARA ESTEVEZ (J.), «La utopía neoliberal y sus críticos», *Revista Académica Universidad Bolivariana.* Santiago de Chile Polis., 2006, p. 14

VIGER (E.), «La démocratisation de l'enseignement en France et ses répercussions en termes de taux de rendement de l'éducation », *Cahiers de la MSE*, 2004.

VINOKUR (A.), «La loi relative aux libertés et responsabilités des universités : essai de mise en perspective », *Revue de la régulation, no 2, janvier,* 2008.

VON BULOW (N.), «L'innovation en France : un système en échec», *Direction Systèmes d'information*, 2012. www.tnova.fr.

WHITINGHAM (M.-A.), « Aportes de la teoría y la praxis para la nueva gobernanza», *Revista Reforma y Democracia. CLAD No 3*, Venezuela, 2005.

WOLFF (L.) et DE MOURA CASTRO (C.), «Public or Private Education for Latin America ? That is the Question», *BID edu- 119*, 2001.

ZACHARIEV (Z.), «Réflexion sur l'éducation: état de lieux et survol des problèmes » *In A. FARNANDEZ et R.*

ZACHARY (M.-D.), DUPRIEZ (V.), VANDENBERGUE (V.), «Comparaison internationale de l'efficacité et de l'équité des systèmes d'enseignement », *in D. De la Croix, F. Docquier, C. Mainguet, S. Perelman, E. Wasner (éd), Capital humain et dualisme sur le marché du travail, Bruxelles, De Boeck*, 2002, P. 259-279.

ZANTEN (A.), VAN, «La régulation par le bas de système éducatif : légitimité des acteurs et construction d'un nouvel ordre local », *in Y. Dutercq (éd). La régulation des politiques d'éducation, Rennes. PUR*, 2005.

ZERMEÑO (S.), «Las fracturas del Estado en América Latina», *in: Estado y Política en N. LECHNER (ed), Estado y política en América Latina, México, siglo XXI*, 1983.
ZUCKERMAN (L.), «L'enseignement de l'anglais et l'inégalité en France», *Les Echos, économie et société*, 2001, www.lecercle.lesechos.fr.

VII. ARTICLES DE PRESSE

«Le financement de l'éducation et la nouvelle Loi», *Journal EL TIEMPO*, Bogotá, Journal édition du 14 novembre de 1993. Bogotá, P. 4.
«Síntesis del documento Retos e indicadores del sector educativo publicado por el proyecto: "Educación compromiso de todos", Journal EL TIEMPO, Bogotá, www.eltiempo.terra.co/proyectoeducacion, 2010.

VIII. JURISPRUDENCE

DÉCISIONS DU CONSEIL CONSTITUTIONNEL

Décision n° 329 056-057 du 7 aout 2010, *Journal officiel* p. 14615
Décision n° 2000-188 D.C., 230 mars 2000, Journal officiel, 2 avril 2, 2000, p. 5118
Décision n° 2001-450 de 11 juillet 2001, Journal officiel du 18 juillet 2001, p. 11506, Recueil, p. 82
Décision n° 2003-471 de 24 avril 2003, Journal officiel du 2 mai 2003, p. 7641, Recueil, p. 364
Décision n° 2004-503, 12 août 2004, Journal officiel du 17 août 2004
Décision n° 2005-512 du 29 mars 2005, Journal officiel du 24 avril 2005, p. 7173, Recueil, p. 72
Décision n° 2005-530 de 19 de décembre 2005, Journal officiel du 31 décembre 2005, p. 20705
Décision n° 2008-569 de 21 aout 2008, Journal officiel p. 13089
Décision n° 2009-591 de 22 octobre 2009, Journal officiel, p. 18307
Décision n° 2009-592 de 19 novembre 2009, Journal officiel 25 novembre 2009, p. 20223 Recueil, p. 193
Décision n° 99-412 de 12 juillet 1999, Journal officiel de 20 juillet 1999, p. 10266, Recueil, p. 92.
Décision n° 2006-540 de 27 juillet 2006, Journal officiel du 3 aout 2006, p. 11541, Recueil, p. 88

ARRÊTS ET AVIS DUCONSEIL D'ÉTAT

C.E. 15 juillet 2002, « Union d'enseignants et autres » No 248203, 248205
C.E. 16 février 1999, 5 mars 1999, « M. R. et autres », décisions No 194658 et 1961161
C.E. 28 octobre 2002, « Union national des enseignants de second degré », décisions No 248192, 248204, 238653,238655, 238710 et 240435
C.E., 10 juillet 2010, « M.F. et Mme C. » Décision No 317182 et 323441
C.E., 2 juillet 2010, décision No 340165, 340167, 340173, 340169, 340171.
C.E., 8 avril 2009, n ° 311434, « M. et Mme L », no 311434
C.E.., 16 juillet 2000, "affaire Choisir la Vie". No 216-130, 217-138, 218-208

ARRÊTS DE LA COUR DE CASSATION

C. Cass., Ch. civ, 25 février 2010, « M. Coudrais »
C. Cass., Ch. Social, 30 septembre 2009. No 1950

COUR CONSTITUTIONNELLE DE COLOMBIE

Cour constitutionnelle, affaire T-02-1992 : **888-895**
Cour constitutionnelle, arrêt T-402-1992 : **890-892-898-930**
Cour constitutionnelle, arrêts T-421 de 1992 : **470**
Cour constitutionnelle, arrêt T-429-1992 : **916-918**
Cour constitutionnelle, arrêt T 420-1992 : **895-908**
Cour constitutionnelle, arrêt T 421-1992 : **927**
Cour constitutionnelle, arrête T-429-1992 : **916-918**
Cour constitutionnelle, arrêt T 450-1992 : **893**
Cour constitutionnelle, affaire T 492- 1992 :**908**
Cour constitutionnelle, arrêt T 493-1992 : **911**
Cour constitutionnelle, arrêts T-036-1993 : **918**
Cour constitutionnelle, arrêt T-065-1993 : **908**
Cour constitutionnelle, arrêts T-108, 1993 : **462**
Cour constitutionnelle, arrêts T-123, 1993 : **462**
Cour constitutionnelle, arrêts T-172, 1993 : **456-461**
Cour constitutionnelle, arrêt SU 277 de 1993 : **477**
Cour constitutionnelle, arrêts T 329-1993 : **897**
Cour constitutionnelle, arrêts T-506, 1993 : **462**
Cour constitutionnelle, arrêt C-530-1993 : **937**
Cour constitutionnelle, arrêt T 562-1993 : **929**
Cour constitutionnelle, arrêts T-594 de 1993 : **472**
Cour constitutionnelle, arrêt C 088, 1994 : **470**
Cour constitutionnelle, arrêts T 097, 1994 : **472**
Cour constitutionnelle, arrêt T-123-1994 : **930**
Cour constitutionnelle arrêt, T 235-1994 : **892**
Cour constitutionnelle, arrête T 298- 1994 : **918**
Cour constitutionnelle, arrêt T-307-1994 : **909**
Cour constitutionnelle, arrêt T-314, 1994 : **911**
Cour constitutionnelle, T 316-1994 : **895**
Cour constitutionnelle arrêt T 323-1994 : **891**
Cour constitutionnelle, arrêt T 342-1994 : **937**
Cour constitutionnelle, affaire T 386-1994 : **908**
Cour constitutionnelle, arrêt C-410-1994 : **941**
Cour constitutionnelle, arrêts T-411 de 1994 : **455**
Cour constitutionnelle, arrêts T-467 de 1994 : **477**
Cour constitutionnelle, arrêt C 547 de 1994 : **462**
Cour constitutionnelle, C-555-1994 : **895**
Cour constitutionnelle, arrêts T 569, 1994 : **472**
Cour constitutionnelle, arrête T-596-1994 : **895**
Cour constitutionnelle, arrête T 037, 1995 : **472**
Cour constitutionnelle, arrête T 211-1995 : **897-908**
Cour constitutionnelle, arrêt T 237-1995 : **911**
Cour constitutionnelle, arrêt T-337-1995 : **924**
Cour constitutionnelle, arrêt T-340, 1995 : **898**
Cour constitutionnelle, affaire T 397-1995 : **908**
Cour constitutionnelle, arrête T-476-1995 : **908**
Cour constitutionnelle, arrêts T-512-1995 : **463**
Cour constitutionnelle, arrête T-515-1995 : **462-895**
Cour constitutionnelle, arrêt C-037-1996 : **961**
Cour constitutionnelle, arrêt T-145-1996 : **908**
Cour constitutionnelle, arrêt T 180-1996 : **908**
Cour constitutionnelle, arrête T-248-1996 : **908**
Cour constitutionnelle, arrêts T-265, 1996 : **455**
Cour constitutionnelle, arrête T 290-1996 : **897**
Cour constitutionnelle, arrêts T-301-1996 : **466**
Cour constitutionnelle, arrêt T 496-1996 : **937**
Cour constitutionnelle, arrêt T 749-1996 : **937**
Cour constitutionnelle, affaire T 366-1997 : **908-930**
Cour constitutionnelle, arrête T 366-1997 : **930**

Cour constitutionnelle, affaire T 393-1997 : **908**
Cour constitutionnelle, arrêt T-393-1997 : **908**
Cour constitutionnelle arrêt C-426, 1997 : **939**
Cour constitutionnelle, arrête T 452-1997 : **906**
Cour constitutionnelle, arrête T 467-1997 : **892**
Cour constitutionnelle arrêt T 534-1997 : **891**
Cour constitutionnelle, arrêt T-543-1997 : **930**
Cour constitutionnelle, arrêts T 101-1998 : **895**
Cour constitutionnelle, affaire T 124-1998 : **908**
Cour constitutionnelle, arrête T-207-1998 : **908**
Cour constitutionnelle, arrêt SU 225, 1998 : **724**
Cour constitutionnelle, arrêts T-239-1998 : **894**
Cour constitutionnelle, arrête T 516-1998 : **908**
Cour constitutionnelle, arrêt SU 642-1998 et T 038-2000 : **909**
Cour constitutionnelle, arrêt T 649-1998 : **911**
Cour constitutionnelle, arrêt T-656-1998 : **908-917**
Cour constitutionnelle, arrêt C-665 du Novembre 5, 1998 : **791**
Cour constitutionnelle, arrête T 012-1999 : **908**
Cour constitutionnelle, arrêt T 019-1999 : **911**
Cour constitutionnelle, affaire T 037-1999 : **898-906**
Cour constitutionnelle, arrête T 038-1999 : **906**
Cour constitutionnelle, arrêt C 053-1999 : **937**
Cour constitutionnelle, arrête T 143-1999 : **930**
Cour constitutionnelle, arrêt T 412-1999 : **908**
Cour constitutionnelle, arrête T 620-1999 : **915-918**
Cour constitutionnelle, affaire SU 624-1999 : **896-906**
Cour constitutionnelle, affaire T 638- 1999 : **908**
Cour constitutionnelle, affaire T 656-1999 : **908**
Cour constitutionnelle, arrêt T 662-1999 : **927**
Cour constitutionnelle, arrêt T 874-1999 : **886**
Cour constitutionnelle, arrêt T-877, 1999 : **898**
Cour constitutionnelle, arrêt T 880-1999 : **911**
Cour constitutionnelle, arrêts T 972 de 1999 : **470**
Cour constitutionnelle, arrêt T-974, 1999 : **463-465-960**
Cour constitutionnelle, arrêts T 1513-1999 : **919**
Cour constitutionnelle, C-112-2000 : **943**
Cour constitutionnelle, arrête T 179-2000 : **919**
Cour constitutionnelle, arrêts T-202-2000 : **894**
Cour constitutionnelle, arrêts T 325-2000 : **917**
Cour constitutionnelle arrêt C-371-2000 : **941-943**
Cour constitutionnelle, arrête T 535-2000 : **917**
Cour constitutionnelle, arrêts T-634, 2000 : **465**
Cour constitutionnelle, arrêts T 674-2000 : **462**
Cour constitutionnelle, affaire T 813-2000 : **908**
Cour constitutionnelle, arrêts T-870, 2000 : **464**
Cour constitutionnelle, arrêt T 944- 2000 : **911**
Cour constitutionnelle, arrêt T-1101-2000 : **908**
Cour constitutionnelle, arrêts T 1017- 2000 : **917**
Cour constitutionnelle, arrêt T 1032-2000 : **897-911**
Cour constitutionnelle, arrêt SU 1149- 2000 : **920**
Cour constitutionnelle, arrêt SA 1149, 2000 : **455**
Cour constitutionnelle, arrêt T 1290-2000 : **915-917**
Cour constitutionnelle, arrête T 1639-2000 : **919**
Cour constitutionnelle, arrêts T 108- 2001 : **917**
Cour constitutionnelle, arrêt T-255-2001 : **921**
Cour constitutionnelle, affaire T 272- 2001 : **908**
Cour constitutionnelle, arrête T-642-2001 : **895**
Cour constitutionnelle, affaire T-642- 2001 : **888**
Cour constitutionnelle, arrêt C 836 -2001 : **964**
Cour constitutionnelle arrêt C-1064-2001 : **940**
Cour constitutionnelle, arrête T-1236-2001 : **895**
Cour constitutionnelle, arrêts T-1317-2001 : **466-888**

Cour constitutionnelle, affaire T-1317-2001 : **888**
Cour constitutionnelle, affaire T-029-2002 : **888**
Cour constitutionnelle, arrêt C 128-2002 : **934-935**
Cour constitutionnelle, arrêts T 435, 2002 : **472**
Cour constitutionnelle, arrêts T-468-2002 : **894**
Cour constitutionnelle, arrêt T-551-2002 : **908**
Cour constitutionnelle, arrête T 675-2002 : **917**
Cour constitutionnelle, affaire T-694-2002 : **888-895**
Cour constitutionnelle, arrête T-694-2002 : **895**
Cour constitutionnelle, arrête T 694-2002 : **898**
Cour constitutionnelle, arrêts T 925, 2002 : **463**
Cour constitutionnelle arrêt C-091-2003 : **939**
Cour constitutionnelle, arrêt T 212-2003 : **908**
Cour constitutionnelle, affaire T-341- 2003 : **888**
Cour constitutionnelle, arrête T-341-2003 : **895**
Cour constitutionnelle, arrêt C 401- 2003 : **912**
Cour constitutionnelle, arrêts T-634, 2003 : **463- 464- 467**
Cour constitutionnelle, arrêt T 235- 2004 : **908**
Cour constitutionnelle, arrêt T 315-2004 : **908**
Cour constitutionnelle, arrête C-507-2004 : **940**
Cour constitutionnelle, arrêt T 513-2004 : **908**
Cour constitutionnelle, affaire T-1159 -2004 : **888**
Cour constitutionnelle, arrêt T-1228, 2004 : **466**
Cour constitutionnelle, arrêt T 124- 2005 : **908**
Cour constitutionnelle, affaire T-156- 2005 : **888- 895**
Cour constitutionnelle, arrête T-156- 2005 : **888-895**
Cour constitutionnelle arrêt C-180-2005 : **939**
Cour constitutionnelle, arrêts T 457-2005 : **895**
Cour constitutionnelle, affaire T-767- 2005 : **888**
Cour constitutionnelle, arrêts T 806-2005 : **895**
Cour constitutionnelle, affaire T- 899- 2005 : **888**
Cour constitutionnelle, arrêt T-933-2005 : **465**
Cour constitutionnelle, arrêt T 224- 2006 : **908**
Cour constitutionnelle, arrêts T 264-2006 : **895**
Cour constitutionnelle, arrêts T-270-2006. : **894**
Cour constitutionnelle, arrêts T 299- 2006 : **895**
Cour constitutionnelle, arrête T-544-2006, : **895**
Cour constitutionnelle, arrêts T-917-2006 : **466**
Cour constitutionnelle, arrête T 1030-2006 : **934- 935**
Cour constitutionnelle, arrêt T-170-2007 : **918**
Cour constitutionnelle, arrêt T 245-2007 : **908**
Cour constitutionnelle, arrêts T 263-2007 : **895**
Cour constitutionnelle, affaire T 648-2007 : **908**
Cour constitutionnelle, affaire T-746-2007 : **888**
Cour constitutionnelle, arrêts T 756-2007 : **895**
Cour constitutionnelle, arrêts T 805-2007 : **895**
Cour constitutionnelle, affaire T-816-2007 : **888**
Cour constitutionnelle, affaire T-865-2007 : **888**
Cour constitutionnelle, arrête T 891-2007 : **934**
Cour constitutionnelle, affaire T-1027-2007 : **888**
Cour constitutionnelle, arrêts T-234-2008 : **888**
Cour constitutionnelle, arrêt T 330, 2008 : **901**
Cour constitutionnelle, affaire T-339-2008 : **888**
Cour constitutionnelle, arrêt T - 760 de Juillet 31, 2008. M.P. Manuel José Cepeda Espinosa:**726**
Cour constitutionnelle, arrêt T 1105-2008 : **934**.
Cour constitutionnelle, arrêt T 231-2009 : **887**
Cour constitutionnelle, arrêt T 393-2009 : **908**
Cour constitutionnelle, affaire T 564-2009 :**908**
Cour constitutionnelle, arrêts T 020-2010 : **895**

COUR EUROPÉENNE DES DROITS DE L'HOMME

Les cas *régime linguistique belge c/ Belgique,* arrêt du 23 juillet 1968, paragraphes 3 et 5, site web. www.echr.coe.int

Les cas *Kjeldsen, Busk et Pedersen c/ Danemark,* arrêt du 7 décembre 1976, paragraphe 50.52 et 53, site web. www.echr.coe.int, **1127**

Les cas *Sen c/ Pays Bas,* 21 décembre 2001, *Tuquabo Tekle C/ Pays Bas*, arrêt du 1 septembre 2005, *Campbell et Cosans c Royaume-Réunion*, arrêt du 25 février 1982, paragraphe 33. Site web. www.echr.coe.int, **1125**

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements 3
Résumé de la thèse 5
Sommaire 7
Principales abréviations 9

INTRODUCTION 13

Section 1 - L'éducation : un devoir de l'État et un droit des citoyens 17
Section 2 - L'éducation et la société 21
Section 3 - La politique publique d'éducation et l'égalité des chances 29
Section 4 - La politique publique d'éducation dans le contexte de la mondialisation 33
Section 5 - Précisions méthodologiques 37
Section 6 - Plan de la Thèse 45

PREMIÈRE PARTIE - L'ÉDUCATION, UN DEVOIR DE L'ÉTAT 47

CHAPITRE 1 - L'ORIGINE DE L'OBLIGATION DE L'ÉTAT 53

Section 1 - Les sources historiques 53

A. Les sources historiques en France 54
a) Première étape 54
b) Deuxième étape 59
c) Troisième étape 62
B. Les sources historiques en Colombie 67
a) Première étape 67
b) Deuxième étape 71
c) Troisième étape 75
C. Les similitudes historiques dans le contexte de la mondialisation 83

Section 2 - Les fondements de l'éducation 87

A. Les fondements de l'éducation en France 87
a) Première étape 87
b) Deuxième étape 93
c) Troisième étape 99
B. Les fondements de l'éducation en Colombie 108
a) Première étape 108
b) Deuxième étape 111
c) Troisième étape 118

C. Similitudes, différences et rapprochements relativement à l'histoire et aux fondements de l'éducation 123

CHAPITRE 2 - LE CONTENU DE L'OBLIGATION DE L'ÉTAT 131

Section 1 - Les quatre éléments constitutifs du droit à l'éducation en France 133

A. La disponibilité et l'accessibilité de l'éducation en France 136
a) L'obligation d'assurer la disponibilité 136
1. Les dotations du service public de l'éducation 137
2. La diversité des programmes 139
3. La qualité des enseignants et leur rémunération 141
4. L'accès aux bibliothèques et aux services informatiques 141
b) L'obligation liée à l'accessibilité de l'éducation 143
1. L'accès à l'éducation sans discrimination 143
2. La gratuité de l'enseignement et l'interdiction de travailler pour les enfants et les jeunes 145
3. La simplicité des procédures d'accès à l'éducation 145
4. Un programme de bourses et de subventions pour les enfants pauvres 146
B. L'adaptabilité et l'acceptabilité de l'éducation en France 147
a) L'obligation d'assurer l'adaptabilité 147
1. La subordination des allocations familiales à la continuité de la fréquentation scolaire 147
2. Les programmes spéciaux pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage 149
b) L'obligation d'assurer l'acceptabilité 149
1. La maîtrise de la langue française 151
2. La pratique d'une langue vivante étrangère 152
3. La compétence en mathématiques, en culture scientifique et en technologie 152
4. La maitrise des techniques de l'information et de la communication 153
5. La culture humaniste 153
6. Les compétences sociales et civiques 154
7. L'autonomie et l'initiative 155
C. Les obligations avec effet immédiat et la réalisation des droits civils et politiques liés à l'éducation en France et en Colombie 156

Section 2 - Les quatre éléments constitutifs du droit à l'éducation en Colombie 165

A. La disponibilité et l'accessibilité de l'éducation en Colombie 165
a) L'obligation d'assurer la disponibilité 166
1. Les dotations 167
2. La diversité des programmes 180
3. La qualité des enseignants et leur rémunération 183
4. L'accès aux bibliothèques et aux technologies de l'information 185

b) Les obligations liées à l'accessibilité de l'éducation *186*
1. L'accès à l'éducation d'une manière dénuée de toute discrimination *186*
2. La gratuité de l'enseignement et la limitation du travail des enfants *187*
3. Les procédures d'accès à l'éducation *188*
4. Le programme de bourses et des allocations pour les enfants pauvres *189*
B. L'adaptabilité et l'acceptabilité de l'éducation en Colombie 190
a) L'obligation d'assurer l'adaptabilité et la permanence *190*
b) L'obligation d'assurer l'acceptabilité et la qualité *194*
C. Les similitudes et les différences de contenu du droit à l'éducation 200
a) Les similitudes quant au contenu du devoir de l'État *200*
b) Les similitudes quant à l'approche néolibérale de l'économie *206*

DEUXIÈME PARTIE - L'ÉDUCATION, UN DROIT DES CITOYENS **211**

CHAPITRE 1 - LA PROTECTION NATIONALE DU DROIT À L'ÉDUCATION 215

Section 1 - Nature et portée du droit à l'éducation *217*

A. Les fondements généraux du droit à l'éducation en France et en Colombie 217
a) La nature du droit à l'éducation *217*
b) La portée du droit à l'éducation *223*
B. La consécration constitutionnelle et législative du droit à l'éducation 230
a) La mise en place du droit à l'éducation en France *230*
b) La mise en place du droit à l'éducation en Colombie *235*
C. Similitudes et différences des deux ordres juridiques 241

Section 2 - Le développement jurisprudentiel du droit à l'éducation *253*

A. Les développements jurisprudentiels du droit à l'éducation en France 253
a) L'interprétation du droit à l'éducation et le contrôle de son respect par le Conseil constitutionnel *253*
b) L'interprétation du droit à l'éducation et le contrôle de son respect par le Conseil d'État *264*
c) Le contrôle de la Cour de cassation *265*
B. Les développements jurisprudentiels du droit à l'éducation en Colombie 266
a) La jurisprudence relative à la disponibilité, l'accessibilité et la continuité de l'éducation *266*
b) La jurisprudence relative à l'acceptabilité de l'éducation *277*
c) La jurisprudence relative à l'adaptabilité du système éducatif *280*
C. Similitudes et différences des développements jurisprudentiels du droit à l'éducation en France et en Colombie 282

CHAPITRE 2 - LA PROTECTION SUPRANATIONALE DU DROIT À L'ÉDUCATION 291

Section 1 - Le système universel de protection du droit à l'éducation 293

A. Les normes universelles relatives au droit à l'éducation, en vigueur dans les deux pays comparés 293
a) Déclaration universelle des droits de l'homme 293
b) Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) 294
c) Convention internationale des droits de l'enfant 297
B. Les observations générales du Comité sur les droits, sociaux économiques et culturels 300
a) L'observation générale n° 11 301
b) L'observation générale n° 13 301
c) L'observation générale n° 5 304
C. Autres interventions déclaratoires de l'ONU sur les questions relatives au droit à l'éducation 304
a) Les résolutions du Conseil des droits de l'homme 304
b) Autres déclarations émanant de l'ONU 305
c) Autres programmes, conventions et conférences 309

Section 2 - Les systèmes régionaux de protection du droit à l'éducation 321

A – La contribution du Conseil de l'Europe à la protection du droit à l'éducation 321
a) La Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et les libertés fondamentales 322
b) La Charte sociale européenne 323
c) Le rôle des organes généralistes non juridictionnels du Conseil de l'Europe 327
1. Le Comité des Ministres 327
2. L'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe 328
3. Le Commissaire aux droits de l'homme 328
d) Le rôle des organes techniques du Conseil de l'Europe 329
1. Les Comités spécialisés dans les questions relatives à l'éducation 329
2. Autres comités spécialisés susceptibles d'aborder des questions relatives à l'éducation 332

B. La contribution de l'Union européenne à la mise en œuvre du droit à l'éducation 333
a) Les principales normes de l'Union européenne relatives à l'éducation 333
b) Les principaux organes de l'Union européenne intervenant en matière d'éducation 333
1. La Commission européenne 333
2. Le Parlement européen 337
3. Le Conseil 337
4. Le Médiateur européen 338
5. Les organes spéciaux 338

C. La contribution de l'OSCE à la protection du droit à l'éducation 339

D. La protection du droit à l'éducation dans le système interaméricain des droits de l'homme 340
a) La Déclaration américaine des Droits et Devoirs de l'Homme 340
b) La Convention américaine relative aux droits de l'homme ou le Pacte de San José, et le protocole additionnel sur les DESC ou le Protocole de San Salvador 341

TROISIÈME PARTIE - L'ÉDUCATION, UN CHOIX DE SOCIÉTÉ 347

CHAPITRE 1 - LES ÉVOLUTIONS DU CHOIX DES ÉTATS EN MATIÈRE D'ÉDUCATION 353

Section 1 - L'incidence des référentiels éducatifs supranationaux sur les normes nationales 355

A. La France et les référentiels communs de l'Union européenne relatifs aux objectifs du droit à l'éducation 357
a) La fonction sociale du système éducatif d'après les traités 357
b) Le caractère social de la doctrine générale des institutions de l'Union européenne en matière d'éducation 360
B. La Colombie et les référentiels communs relatifs aux objectifs du droit à l'éducation 363
a) Les référentiels supranationaux 363
b) La mise en œuvre des référentiels supranationaux à travers le droit interne 370
C. Similitudes et différences de la réception, en France et en Colombie, des référentiels communs relatifs aux objectifs du droit à l'éducation 381

Section 2 - Les tendances néolibérales des politiques nationales d'éducation 387

A. L'évolution de la politique publique d'éducation en France vers un modèle néolibéral 387
a) Les Traités européens et la politique publique d'éducation 389
b) La stratégie de Lisbonne et la politique publique d'éducation dans l'Union européenne 391
c) La logique de la stratégie de l'Union européenne dans le domaine de l'éducation 396
d) L'impact de la stratégie de l'Union européenne en matière d'éducation sur la politique française d'éducation 399

B. L'évolution de la politique publique d'éducation de la Colombie vers le modèle néolibéral de l'OEA 403
a) La logique néolibérale des acteurs internationaux 403
b) L'insertion de la logique néolibérale dans la politique nationale 404
c) L'impact de l'insertion de la logique néolibérale en Colombie 406
d) Le recommandations de la Banque Mondiale 409

C. Les similitudes et les différences entre les deux pays 413

CHAPITRE 2 - Une évaluation du choix des États en matière d'éducation 413

Section 1 - Une évaluation de la politique publique d'éducation en France 421

A. Les progrès et défis du système éducatif français au regard des référentiels et indicateurs proposés dans le cadre de l'approche néolibérale de l'UE 421
a) Les progrès réalisés vers l'école numérique 429
b) Les progrès réalisés dans la conception du socle commun 430
c) Les progrès réalisés dans la mise en œuvre du socle commun 431

B. Les obstacles à la mise en œuvre, en France, d'une politique publique d'éducation inspirée d'une approche néolibérale 431
a) Les problèmes de gestion du système éducatif 435
b) Les difficultés dans l'organisation et la gestion territoriale 442
c) Les faiblesses structurelles du système éducatif 443

C. Les défis posés à la politique publique d'éducation en France 455

Section 2 - L'évaluation de la politique publique d'éducation en Colombie 461

A. Les progrès du système éducatif colombien au regard des référentiels et indicateurs proposés dans le cadre de l'approche néolibérale des organismes internationaux 461
a) Les résultats des réformes éducatives mises en œuvre 463
b) Les problèmes liés à la décentralisation 465
c) Les problèmes posés par la corruption administrative et les conflits armés 469
B. Les défis posés à la politique publique d'éducation en Colombie 470
a) Une politique autonome pour une éducation alternative 472
b) Une éducation à la citoyenneté et au respect des droits de l'homme 473
c) L'attente d'une réforme de l'éducation dans une perspective des droits de l'homme 478
C. Meilleures pratiques, retours sur expériences, perspectives et recommandations 483

CONCLUSION GÉNÉRALE 491

BIBLIOGRAPHIE 495
I. OUVRAGES GÉNÉRAUX 495
II. OUVRAGES SPECIALISÉS, MANUELS, DICTIONNAIRES 496
III. DOCUMENTS DE TRAVAIL, RAPPORTS 519
IV. THÉSES, MÉMOIRES 523
V. OUVRAGES COLLECTIFS, JOURNÉES D'ETUDES, COLLOQUES 523
VI. ARTICLES DE REVUES, CONTRIBUTIONS 533
VII. ARTICLES DE PRESSE 553
VIII. JURISPRUDENCE 553

TABLE DES MATIÈRES 560