

# Quel avenir pour l'enseignement français en Europe ?

**(Allemagne – Espagne – Italie – Royaume-Uni)**

*Je tiens à remercier chaleureusement pour leur appui Madame Anne Grillo, directrice de la coopération culturelle, universitaire et de la recherche au MAEDI et les personnels de la Mission de la langue française et de l'éducation, Madame Hélène Farnaud-Defromont, directrice de l'AEFE et l'ensemble de ses services, en particulier William Nguyen et Pascal Panthène, coordonnateurs régionaux, délégués de la direction de l'AEFE, ainsi que Marc Ellul, responsable du secteur Europe, et Jean-Christophe Deberre, directeur général de la MLF. Ma gratitude va aussi aux ambassadeurs de France en poste dans les 4 pays étudiés, aux conseillers culturels et à leurs collaborateurs, à tous les chefs d'établissement et à leurs équipes qui m'ont accueilli ou ont contribué par leurs notes à nourrir cette réflexion collective.*

*Enfin je remercie les responsables de l'Education nationale qui m'ont prêté leur concours, à la DGESCO, la DREIC, la DGRH, au CNED, à l'IGEN - avec un salut particulier à mon collègue François Monnanteuil.*

*Que tous reçoivent ici l'expression de ma sincère reconnaissance.*

# SOMMAIRE

<b>Recommandations .....</b>	<b>4</b>
1 – Recommandations générales .....	4
2 - Recommandations particulières .....	6
<b>Introduction .....</b>	<b>7</b>
<b>I - L'ITALIE .....</b>	<b>10</b>
I.1- Etat des lieux .....	10
I.1.1- Les établissements d'enseignement français .....	10
I.1.2- Les dispositifs complémentaires .....	10
I.1.3- Le français dans l'école italienne .....	11
I.2 – Une problématique principale pour les lycées français : l'enseignement des langues vivantes et l'ouverture internationale .....	12
I.2.1- L'enseignement de l'italien .....	13
I.2.2 - L'ouverture internationale des établissements français .....	14
<b>II- Le ROYAUME-UNI .....</b>	<b>16</b>
II.1 – L'offre scolaire en 2015 .....	16
II.2 – Pilotage par l'Etat et financements privés .....	18
II.3 – Perspectives pour le Plan Ecole .....	20
II.4 – Des dispositifs pédagogiques originaux.....	21
<b>III- L'ESPAGNE .....</b>	<b>24</b>
III.1 – L'offre éducative française en Espagne.....	24
III.1.1 - Le réseau d'enseignement français .....	24
III.1.2- Un double réseau .....	25
III.1.3 - L'enseignement du français dans le système espagnol.....	27
III.1.4 - La question de la selectividad .....	29
III.2 – Perspectives pour l'enseignement français en Espagne .....	29
III.2.1- Les principales conclusions de la mission des inspections générales .....	29
III.2.2 - Vers un plan école .....	31
III.2.3 - Et maintenant.....	32
<b>IV – L'ALLEMAGNE .....</b>	<b>35</b>
IV.1- Rappel du contexte .....	35
IV.1.1- Le français dans l'offre éducative et universitaire allemande .....	35

IV.1.2 - L'offre éducative française en Allemagne.....	36
IV.2 - Les enjeux.....	37
IV.2.1- L'enseignement français face aux contraintes locales et aux attentes des familles .....	37
IV.2.2 - Evolutions possibles du réseau homologué .....	39
<b>V – PERSPECTIVES ET RECOMMANDATIONS COMMUNES .....</b>	<b>47</b>
V.1 - Quelques caractéristiques de l'offre éducative .....	47
V.1.1- Une éducation plurilingue et pluriculturelle .....	47
V.1.2 - La place du CNED .....	49
V.1.3 - L'orientation vers l'enseignement supérieur.....	49
V.2 - Un partenariat privilégié avec les académies .....	50
V.3 - Une articulation avec les Ecoles européennes ? .....	52
V.4 - Plan stratégique et contrat d'objectifs et de moyens.....	53
V.5 - La réduction des coûts pour l'Etat .....	53
V.6 - La question de la ressource enseignante .....	56
<b>En guise de Conclusion .....</b>	<b>57</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>60</b>

- Lettre de mission
- Effectifs élèves des établissements
- Aide nette AEFE

## Recommandations

### 1 – Recommandations générales

- Veiller à ce que tous les établissements sans exception proposent une éducation plurilingue et pluriculturelle coordonnée et intégrée et non des enseignements simplement juxtaposés.
- Commencer l'apprentissage de l'anglais en maternelle, si possible dès la petite section.
- Recenser systématiquement, analyser, expertiser toutes les pratiques d'enseignement bilingue. Publier, avec le concours de l'éducation nationale, un document de référence sur ce sujet.
- Développer les sections internationales au Royaume-Uni et proposer à tous les élèves dans les 3 autres pays la préparation aux diplômes binationaux.
- Développer la création de sections françaises au sein des écoles publiques nationales.
- Renforcer les relations entre les établissements français et les établissements nationaux préparant aux bi-baccalauréats et ceux qui ont reçu le label FrancÉducation. Les lycées français doivent être des pôles d'appui et de ressources pour ces établissements.
- Favoriser la mobilité des élèves et des professeurs à l'intérieur de chaque pays comme à l'extérieur. Pour cela, utiliser au maximum les ressources du programme Erasmus +.
- Faciliter les poursuites de scolarité depuis un établissement labellisé FrancÉducation vers un établissement français, et inversement.
- Encourager les échanges entre les établissements français et les écoles étrangères «internationales».
- Renforcer les mises à disposition de «professeurs Jules Verne» pour appuyer le développement des sections bilingues francophones dans les systèmes nationaux et des établissements préparant aux bi-baccalauréats.
- Permettre aux associations FLAM subventionnées par l'AEFE d'accueillir des enfants de moins de 5 ans.
- Développer fortement, en liaison avec le CNED, les formules d'enseignement hybride croisant l'enseignement en présence et l'enseignement à distance.

- Offrir aux établissements labellisés qui le souhaitent de passer convention avec le CNED pour mettre en place un enseignement hybride.
- Créer des partenariats privilégiés et renforcés entre ces 4 pays et les académies partenaires. Bâtir un cahier des charges général de ces partenariats qui serait adapté à chaque relation particulière et donnerait lieu à la signature d'une convention entre le recteur et l'ambassadeur.
- Stabiliser les effectifs d'élèves à leur niveau actuel en Allemagne, Espagne, Italie.
- Demander aux postes diplomatiques d'élaborer des plans stratégiques à 5 ans de l'offre éducative française. Ces plans feront l'objet de contrats d'objectifs et de moyens établis entre le MAEDI et l'ambassadeur.
- Programmer dans les plans stratégiques une réduction significative des emplois de titulaire, en fonction des besoins de redéploiement en faveur des pays prioritaires.
- Assouplir le double plafond d'emplois auquel l'AEFE est soumise pour les titulaires et pour les recrutés locaux, en rendant possible le passage d'emplois du «sous plafond» vers le «hors plafond».
- Redéployer la ressource enseignante à l'intérieur de chaque pays concerné en vue d'un rééquilibrage des taux d'encadrement par des titulaires entre les établissements.
- Veiller à ce que, quelle que soit la situation d'un établissement, les familles participent de façon significative à son financement. Eviter toute gratuité.
- Demander à l'AEFE de se rapprocher du Secrétariat général des Ecoles européennes pour échanger sur les projets d'ouverture d'Ecoles européennes agréées, notamment à Londres et en Allemagne, et analyser les interactions possibles.
- Communiquer, au niveau national comme dans chaque pays, sur le projet éducatif français en Europe en mettant en valeur ses avantages comparatifs.

## 2 - Recommandations particulières

- Au Royaume-Uni
  - Soutenir l'initiative de l'association «Parapluie FLAM» visant à mettre en place des structures d'enseignement bilingue post FLAM.
  - Conditionner l'homologation éventuelle de nouvelles écoles à Londres à leur adhésion au Plan Ecole.
  - Etre attentif au développement éventuel, hors homologation, du baccalauréat international au sein des établissements partenaires et en tirer ultérieurement toutes les leçons.
- En Espagne
  - Etre attentif à la soutenabilité financière des établissements autofinancés de la MLF. Mettre en œuvre si nécessaire la solidarité de l'Etat.
  - Viser un objectif de 17 mises à disposition de «professeurs Jules Verne» (une par communauté). Veiller à ce que les académies frontalières contribuent à ces mises à disposition.
- En Allemagne
  - Expérimenter un nouveau mode de direction française au lycée français de Berlin.
  - Ouvrir les lycées franco-allemands de Sarrebruck et Fribourg sur le réseau français en Allemagne. Favoriser les échanges de bonnes pratiques avec les établissements français.
  - Envisager la participation des académies de Nancy-Metz et de Strasbourg au financement des professeurs français des lycées franco-allemands de Sarrebruck et Fribourg.
  - Mettre en œuvre la déshomologation de l'école de Heidelberg, au cas où une poursuite d'études adaptée dans le système allemand ne serait pas possible.

## Introduction

Par lettre de mission en date du 23 janvier 2015, le ministre des affaires étrangères et du développement international et la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche m'ont chargé de conduire une réflexion prospective sur l'avenir de l'enseignement français en Europe, plus précisément dans les pays suivants : Allemagne, Espagne, Italie et Royaume-Uni. Cette mission, annoncée lors de la réunion interministérielle du 20 novembre 2014, s'inscrit dans le cadre du plan d'actions en faveur de l'enseignement français à l'étranger arrêté à l'automne 2013. Celui-ci, réaffirmant la double vocation du réseau scolaire extérieur, scolarisation des Français et accueil d'élèves étrangers, préconise un développement équilibré et encadré de ce réseau, en particulier en concentrant les moyens nécessaires sur les zones jugées prioritaires pour notre diplomatie et les territoires de croissance des communautés expatriées. Cet objectif implique un examen attentif de l'offre éducative telle qu'elle est proposée dans les zones d'implantation ancienne et dense et des moyens que l'Etat y consacre, en vue d'un éventuel rééquilibrage.

Par offre éducative, on doit entendre aujourd'hui l'ensemble d'une politique en faveur de l'enseignement français à l'étranger, c'est-à-dire non seulement l'enseignement homologué, cœur du dispositif, mais aussi les propositions complémentaires qui contribuent d'une manière ou d'une autre à la diffusion et au rayonnement de l'éducation française : programme Français langue maternelle (FLAM), enseignement à distance, offres numériques, sections bilingues francophones reconnues ou non par le label FrancÉducation, cursus conduisant à un double diplôme, promotion de l'enseignement supérieur français. Bref, tous les instruments d'une diplomatie éducative française. Par leur poids dans le réseau mondial, leur ancienneté, l'importance des moyens publics investis, par la diversité voire l'originalité des formes d'enseignement proposées comme des modes de gestion, par la densité des relations de coopération éducative et linguistique nouées avec la France, les quatre grands pays de l'Europe de l'Ouest justifient une étude particulière.

D'autre part, comme le suggérait le rapport des experts remis à la ministre déléguée, Madame Conway-Mouret, lors de la consultation de 2013, l'avenir de l'enseignement français dans ces pays doit sans doute être repensé de façon spécifique. En effet, la proximité des systèmes éducatifs européens, en termes d'objectifs, d'exigences d'apprentissage, de résultats, sinon d'histoire et d'organisation, invite à jeter des ponts entre eux, entre les établissements scolaires, à imaginer pour le futur des parcours scolaires plus intégrés permettant aux élèves de passer plus facilement d'un système à un autre. Et de fait les établissements français en Europe sont déjà très ouverts sur l'environnement scolaire des pays hôtes. Sur ce thème du rapprochement entre les systèmes d'enseignement en Europe, on lira avec intérêt l'analyse et les propositions d'un récent rapport parlementaire <sup>1</sup>. Mais, en outre, les

---

<sup>1</sup> Recommandations visant à endiguer l'augmentation des frais de scolarité. Claudine Lepage, sénatrice et Philip Corderoy, député. Décembre 2014.

publics qui fréquentent ces établissements sont en pleine évolution : à côté des expatriés «classiques» en mobilité de courte ou moyenne durée, on observe la présence de plus en plus importante de familles qui s'installent pour des projets de vie à long terme ; la proportion de binationaux a également tendance à s'accroître. Pour des raisons liées à la crise et des questions de coût, les entreprises françaises et leurs entités locales embauchent des Français (ou des personnes d'autres nationalités) sous contrat local directement sur place, ou remplacent des expatriés par des collaborateurs de la nationalité du pays d'accueil, quelques années après leur implantation dans ce pays <sup>2</sup>. Ce sont donc des publics plus stabilisés que naguère qui sont accueillis aujourd'hui dans nos établissements d'Europe. Ces évolutions se traduisent, par exemple, par le fait que dans les pays objets de cette étude, à l'exception de l'Italie, la majorité des bacheliers des lycées français poursuivent leurs études supérieures dans le pays d'accueil, ce qui conduit les établissements à préparer spécifiquement leurs élèves, à côté du baccalauréat français, aux différents examens et concours d'accès aux universités nationales. Aussi, on ne peut qu'être frappé par la diversité croissante des attentes des familles à l'égard de nos établissements, attentes qui peuvent parfois se révéler contradictoires, voire conflictuelles. Elles viennent chercher non seulement une éducation française dont elles reconnaissent la valeur, mais aussi, à des degrés très divers, une ouverture à ce que le système national offre de mieux et de plus sélectif, une coloration internationale impliquant notamment le meilleur apprentissage possible de l'anglais, une préparation à l'entrée dans les meilleures universités. Sans être propre à l'Europe, cette tendance y est particulièrement sensible et nos établissements, dans un environnement de plus en plus concurrentiel, doivent trouver des équilibres délicats entre le respect des exigences de l'homologation, les prescriptions des autorités éducatives locales, l'ouverture internationale et les désirs des familles.

Outre les motifs liés aux équilibres géographiques internes au sein du réseau mondial de l'enseignement français à l'étranger, ce sont donc des raisons de fond qui justifient un focus sur l'Europe. Mais les quelques traits communs que nous venons d'esquisser ne sont pas également partagés entre les pays, ni, à l'intérieur de chacun de ces pays, entre les différents territoires et les établissements scolaires. En matière d'enseignement français à l'étranger, les idées générales se heurtent assez vite aux particularités de chaque situation, de chaque établissement. C'est pourquoi nous avons choisi de présenter successivement chacun des quatre pays en dégagant, à partir d'un état des lieux synthétique, les problématiques stratégiques propres à ce pays et les recommandations qui pourraient y être associées, et de réserver une dernière partie pour les questions et les propositions communes.

Le choix qui a été fait de concentrer la mission sur l'Allemagne, l'Espagne, l'Italie et le Royaume-Uni ne permet évidemment pas de rendre compte de la situation de l'enseignement français dans l'ensemble de l'Europe. Ces pays rassemblent à eux seuls 53,2% du total des élèves scolarisés dans les classes homologuées d'Europe, mais ils ne sont pas représentatifs de l'ensemble du réseau européen. En particulier, l'Europe orientale et balkanique, avec de nombreux petits établissements conventionnés en croissance mais aux moyens limités, présente des problématiques très différentes. Une réflexion spécifique serait nécessaire pour ces zones-là.

---

<sup>2</sup> Cf. Le livre blanc de la mobilité internationale – Cercle Magellan – 4<sup>ème</sup> édition - 2014

Rappelons ici quelques chiffres qui serviront d'éléments de référence pour les pays étudiés. Les zones correspondant au secteur Europe de l'AEFE (y compris Monaco) comptent en 2014-2015 117 établissements, 69941 élèves, c'est-à-dire 21% des effectifs du réseau mondial, et mobilisent 29% des moyens de l'Etat <sup>3</sup>. Les élèves français représentent 52,9% des effectifs, les nationaux 35,5%, les étrangers tiers 11,6%. Par comparaison, en 2014-15 nos 4 pays totalisent 54 établissements, scolarisent 37208 élèves (53,2% des effectifs européens), mobilisent 72,14M€ d'aide nette AEFE (55,32% de l'aide nette AEFE européenne). Les élèves français représentent 52,8% des effectifs, les nationaux 40,3%, les étrangers tiers 6,9%, mais ces chiffres masquent des différences importantes : deux pays, le Royaume-Uni et l'Allemagne, accueillent très majoritairement des Français, les deux autres très majoritairement des nationaux.

---

<sup>3</sup> L'indicateur utilisé est celui de l'aide nette de l'AEFE pour les établissements EGD et conventionnés. Le calcul est le suivant : rémunérations des expatriés et des résidents nettes des participations des établissements + subventions + aides à la scolarité – les participations forfaitaires complémentaires de 6% des recettes des frais de scolarité versées à l'Agence (pour financer les pensions civiles et les opérations immobilières), le tout rapporté au nombre d'élèves.

# I - L'ITALIE

## I.1- Etat des lieux

### I.1.1- Les établissements d'enseignement français.

Ils sont au nombre de cinq : deux établissements en gestion directe (Milan et Rome) et une annexe (Naples), un établissement conventionné (Turin), deux établissements partenaires de l'AEFE (Saint-Dominique à Rome et Victor Hugo à Florence qui est un établissement en pleine responsabilité de la MLF). Ce petit nombre d'établissements dispersés sur le territoire ne permet pas de parler d'un « réseau » italien au sens propre du terme, mais d'unités d'enseignement avec leur environnement et leurs problématiques propres. Il n'y a pas d'ailleurs, pour l'instant, de document stratégique, de plan d'ensemble définissant des objectifs communs de moyen terme pour l'enseignement français en Italie. **La répartition par nationalités est la suivante : 41% de Français, 48% d'Italiens et 11% d'étrangers tiers** ; la proportion d'élèves français varie selon les établissements, de 26,5% à Florence à 60% à Milan, les trois quarts des Français étant scolarisés dans les EGD.

S'agissant du coût pour l'Etat, l'aide nette AEFE en 2014-15 s'élève à 8,5M€, c'est-à-dire à une moyenne de 2507€ par élève, ce qui correspond au niveau moyen en Europe. Ce coût est variable selon les établissements, en particulier parce qu'il existe de grandes disparités d'encadrement par des professeurs titulaires rémunérés par l'AEFE dans les EGD et conventionnés <sup>4</sup>. Dans les établissements partenaires, les taux d'encadrement par des titulaires sont beaucoup plus bas : à Florence, par exemple, 21% des personnels enseignants sont des titulaires détachés.

Les poursuites d'études des bacheliers dans l'enseignement supérieur se répartissent en trois tiers : 35% en France, 30% en Italie, 35% dans d'autres pays. La tendance générale est à un accroissement des choix pour la France et les pays anglo-saxons et à une diminution des choix pour l'Italie.

Il existe dans les grandes villes des écoles internationales reconnues par accord culturel bilatéral : écoles britanniques (par exemple, Saint George's British international school à Rome), écoles suisses, Deutsche Schulen, école Cervantès à Rome. Les coûts de scolarité y sont soit de même niveau que ceux des écoles françaises, soit, pour les écoles britanniques, beaucoup plus élevés. Ces établissements ne sont pas considérés comme des concurrents directs des écoles françaises.

### I.1.2- Les dispositifs complémentaires

**Le dispositif Français langue maternelle (FLAM)** est implanté dans cinq villes avec un total de 251 inscrits (chiffres 2013-14). Il répond à une réelle attente des familles dont les enfants sont franco-italiens. Scolarisant leurs enfants dans le

---

<sup>4</sup> L'AEFE utilise deux indicateurs pour les EGD et les conventionnés : pour le primaire, c'est le nombre de personnels enseignants du premier degré titulaires rapporté au nombre de classes de l'établissement ; ce taux est de 100% à Milan, de 87% à Rome, de 58% à Turin. Pour le secondaire, c'est le rapport entre le nombre d'élèves et le nombre de personnels enseignants du second degré titulaires : 15,7 à Rome et Milan, 18,4 à Turin.

système italien, ces familles sont en même temps soucieuses de leur permettre de conserver un contact régulier et construit avec la langue et la culture françaises. A Turin, par exemple, il n'y a pas d'enfants de familles seulement françaises, mais uniquement des binationaux. L'association est hébergée par le lycée français Jean Giono, ce qui donne aux familles l'impression d'un véritable foyer français, d'une communauté française. Les enfants sont âgés de cinq à douze ans, mais il y a des demandes d'inscription pour des enfants de trois à cinq ans : pourquoi, suggère la présidente de l'association, ne pas assouplir la réglementation et permettre l'accueil d'enfants de moins de cinq ans ?

Le **Label FrancEducation** vient d'être délivré pour la première fois à une école italienne à la rentrée 2014, l'école de la Trinité des Monts à Rome, qui répond parfaitement aux critères du label et constitue une excellente vitrine pour ce dispositif. Les parcours bilingues qu'elle propose jusqu'à l'esabac sont très attractifs et suscitent plus de demandes qu'il n'y a de places. En dépit d'un environnement difficile dû au «tout anglais» dans l'École italienne, le label doit pouvoir se développer avec le soutien de l'Institut français, en mobilisant notamment les assistants de français et, lorsque cela est possible, les professeurs «Jules Verne». L'Italie du Nord (Lombardie, Piémont, Val d'Aoste, Ligurie) offre à cet égard un terrain favorable (cf. par exemple, les initiatives du réseau des écoles «Essere Europa» dans la région de Turin qui développe l'apprentissage précoce du français dès l'âge de trois ans).

### I.1.3- Le français dans l'école italienne

En 2014, 1 900 000 élèves étudient le français du primaire au lycée. Malgré la réforme Gelmini qui a introduit l'anglais comme langue obligatoire pour tous, le français a conservé des positions fortes dans le système scolaire italien : il est, de loin, la première LV2 étudiée. Au collège, il a cédé un peu de terrain au profit de l'espagnol mais il est choisi par 68% des élèves. Au lycée, 27% des élèves apprennent le français, malgré la réforme appliquée à partir de septembre 2010 qui a supprimé la LV2 dans certaines filières. Très présent dans les lycées linguistiques, le français LV2 a subsisté dans la filière économique et sociale des lycées «sciences humaines», mais surtout dans la filière «tourisme» des instituts techniques et la filière «hôtellerie» des instituts professionnels. Dans ce cadre, le français est considéré comme un atout essentiel à l'employabilité.

Ici comme ailleurs (cf. l'Espagne plus bas), une fois digérée la banalisation de l'anglais obligatoire pour tous, la maîtrise d'une deuxième langue vivante apparaît comme un «plus», notamment pour les études supérieures et l'accès à l'emploi : en Italie, c'est l'une des chances majeures du français. L'obtention de **certifications linguistiques** internationalement reconnues fait partie de la stratégie des familles et des jeunes : en 2014, plus de 40 000 certifications ont été délivrées, ce qui est un chiffre considérable.

Par ailleurs, depuis l'accord signé le 24 février 2009, les cursus menant au double diplôme de l'**esabac** connaissent un grand succès. A la rentrée 2015, ils seront proposés dans 280 lycées (dont un tiers dans les régions du nord de l'Italie) ; les nouveaux lycées linguistiques plébiscitent ce parcours qui intéresse aussi les lycées scientifiques et classiques les plus prestigieux ainsi que des instituts techniques (l'Institut technique Marco Polo à Florence, par exemple, qui ouvre en septembre

2015 la première année du cursus). La France et l'Italie se sont accordées pour entamer l'examen de faisabilité d'un esabac à visée technologique. Certains de ces lycées, parmi les plus réputés, peuvent apparaître comme des concurrents pour nos établissements : le Convitto Nazionale à Rome, les lycées Caponi, Poggio imperiale et du Sacré-Cœur à Florence. A la fin de l'année 2013-14, le lycée Victor Hugo a perdu 46% de ses élèves de quatrième qui ont rejoint l'enseignement public italien ; l'établissement mise sur ses spécificités pour retenir les élèves : un apprentissage de l'anglais ambitieux faisant intervenir des «native speakers», un accompagnement individuel des élèves pour les préparer à entrer dans l'enseignement supérieur : c'est de bonne politique. Pour autant, dans l'ensemble, il est difficile de considérer que ce dispositif représente un véritable danger pour nos établissements tant les projets éducatifs sont différents. L'esabac version italienne constitue plutôt un facteur d'émulation qui pousse les lycées français à valoriser leurs atouts et à être innovants. D'ailleurs, des partenariats pédagogiques se sont noués entre des établissements français (Milan, Turin) et des établissements italiens esabac, qui peuvent prendre des formes diverses : échanges d'élèves, de professeurs, formations communes... On ne saurait trop encourager ce genre de partenariats et engager nos établissements à se constituer en véritables pôles d'appui et de ressources pour les lycées esabac de leur voisinage. Ce succès remarquable de l'esabac devrait en outre conduire l'éducation nationale française à mettre à disposition davantage de professeurs Jules Verne pour appuyer ce développement. Quand ils sont bien employés, notamment lorsqu'ils jouent aussi un rôle d'assistants techniques auprès des autorités éducatives déconcentrées, les trop rares professeurs Jules Verne sont un atout de premier plan pour la coopération éducative : nous avons pu l'observer. Les assistants de français, quelle que soit leur qualité, ne peuvent remplir cette fonction-là.

## **I.2 – Une problématique principale pour les lycées français : l'enseignement des langues vivantes et l'ouverture internationale.**

Nous n'abordons pas ici des questions qui se posent à l'enseignement français en Italie mais qui, partagées avec les autres pays, seront traitées dans la dernière partie : ainsi de l'absence d'un document stratégique de développement de l'offre éducative ou des redéploiements possibles des moyens publics, en particulier par rééquilibrage des taux d'encadrement. La carte scolaire de l'enseignement homologué paraît stabilisée, les effectifs croissent de façon très modérée, il n'y a pas d'établissements en difficulté : à Florence, les perspectives financières sont aujourd'hui positives après un accord entre la MLF et le propriétaire des locaux sur un niveau de loyer beaucoup plus raisonnable ; à Turin, de bons équilibres ont été trouvés entre l'AEFE et le comité de gestion, les effectifs sont en croissance régulière depuis sept à huit ans. Nos établissements sont bien insérés dans l'environnement local et leur image est positive. Seul point un peu problématique : la difficulté de l'école Alexandre Dumas de Naples à convaincre les familles italiennes de rester dans le système français après la quatrième et de poursuivre au-delà au lycée Chateaubriand.

## I.2.1- L'enseignement de l'italien

La question de l'enseignement de la langue et de la culture du pays d'accueil se pose pour tous les lycées français dans le monde. Mais elle prend ici une acuité particulière car le public de nos lycées en Italie est très majoritairement italien si l'on compte les binationaux. A Rome, en comptant ainsi, 70% des élèves sont italiens. A Turin, la proportion d'Italiens ne cesse de croître (59% à la rentrée 2014, sans compter les binationaux). A Milan, on constate aussi une baisse régulière des «seulement Français» qui s'accroît dans le primaire (22% de «seulement Français» en maternelle à la rentrée 2014) ; les binationaux représentent 26% de l'effectif total. Or, selon l'analyse du proviseur du lycée de Milan, les binationaux sont d'abord des Italiens ; leurs enfants qui arrivent en maternelle sont italophones, quelquefois très peu francophones. La binationalité est aussi parfois un enjeu intrafamilial, chacune des parties veillant à ce que sa langue et sa culture soient également valorisées chez leurs enfants. C'est assez dire que nos établissements ont l'ardente obligation d'être biculturels.

La convention culturelle franco-italienne de 1949 prévoit que tout élève italien faisant le choix de l'enseignement français doit suivre en plus un enseignement de langue et civilisation nationales (LCN) qui fait l'objet d'une épreuve spécifique au baccalauréat français. La préparation de cette épreuve alourdit les programmes pour les élèves italiens. Le ministère de l'Instruction se dit disposé à faire évoluer la position italienne, mais l'accord de 1949 est du ressort du ministère des affaires étrangères italien qui semble se désintéresser des questions scolaires. Le développement systématique de l'esabac version française dans nos lycées devrait permettre de surmonter cette difficulté. Toutefois certaines familles italiennes (à Chateaubriand par exemple) restent attachées au système traditionnel et ne sont pas favorables à ce que les élèves italiens suivent le cursus esabac. On peut penser que les enseignements de langue et littérature italiennes et du programme commun d'histoire en italien de l'esabac version française intéressent plus les élèves français que les élèves italiens. Mais, d'une part, rien n'empêche les professeurs d'approfondir le programme avec les élèves italiens, d'autre part l'obtention d'un double diplôme, esame di Stato et baccalauréat, représente un avantage évident par rapport à la simple reconnaissance du baccalauréat français en Italie que prévoit l'accord de 1949. De plus, ainsi que nous l'avons constaté, ce parcours paraît donner satisfaction aux élèves et à la majorité des familles. Nous considérons donc que cette formation à caractère biculturel est parfaitement adaptée à la vocation d'un lycée français à l'étranger et ne peut que s'enrichir d'être suivie, ici dans sa version française, par un public mixte de Français, d'Italiens, de binationaux. Mais il ne doit pas s'agir d'une obligation pour les Italiens : ceux qui souhaitent conserver l'enseignement de LCN doivent pouvoir le faire. Il nous paraît par ailleurs souhaitable que les relations de partenariat se développent entre les établissements français et les établissements italiens esabac et que nos lycées soient mieux associés au réseau esabac italien.

## I.2.2 - L'ouverture internationale des établissements français

L'enseignement de l'italien entre dans une politique générale des langues vivantes et d'ouverture internationale des établissements : des projets d'enseignement plurilingue articulant le français, l'italien et l'anglais se sont développés, notamment dans les écoles primaires de Rome, Florence et Turin, dès la maternelle. Ici ou là (Florence, Turin) on recourt à des professeurs de langue maternelle, à côté des professeurs français. L'objectif est de développer chez les enfants des compétences plurilingues par un enseignement précoce des trois langues et dans ces trois langues. Les établissements font preuve d'inventivité pédagogique et organisationnelle : à Florence, des collégiens vont faire des lectures et animer de jeux en anglais dans les classes maternelles, des lycéens font de même dans les classes élémentaires ; dans l'enseignement secondaire, les élèves sont de plus en plus répartis par groupes de compétences selon le cadre européen, plutôt que sur la distinction traditionnelle entre langue maternelle et langue étrangère, l'enseignement d'une DNL (le plus souvent l'histoire-géographie) en italien ou en anglais devient courant. Beaucoup est fait pour répondre de façon différenciée aux besoins des élèves et les parents y sont très attentifs. Or, cette effervescence pédagogique a sans doute besoin d'être suivie, cadrée sans être bridée : à plusieurs reprises des professeurs, surtout dans le primaire, nous ont fait part de leurs tâtonnements, de leurs incertitudes sur les solutions pédagogiques retenues et de leur souhait d'un accompagnement plus rapproché. A côté de l'encadrement de proximité (IEN, conseillers pédagogiques), essentiel, le besoin d'éclairages d'universitaires et de chercheurs, de spécialistes de l'éducation nationale française se fait sentir : nous l'avons constaté également dans les autres pays.

Au lycée Chateaubriand, où les familles expriment des attentes divergentes sur l'enseignement des langues, on a ouvert l'éventail des possibles en proposant trois parcours avec des passerelles pour les élèves du lycée :

- l'un conduisant au baccalauréat général avec ou sans mention «section européenne anglais» ;
- le deuxième menant à l'esabac ;
- le troisième menant au baccalauréat général, avec ou sans mention «section européenne anglais», et comprenant les épreuves spécifiques de LCN (ce dernier obligatoire pour les élèves italiens qui ne choisissent pas l'esabac).

En tout, cinq possibilités qui permettent des choix adaptés aux différentes situations. Dans cet esprit d'ouverture et de parcours scolaires adaptés, le proviseur du lycée envisage de travailler en lien avec les écoles internationales de Rome ; il pense par exemple à des mobilités d'élèves d'un an ou moins, sous forme d'échanges avec des établissements internationaux de la ville. Cette idée mérite d'être creusée : cette forme d'internationalisation ne doit pas faire peur car elle ne met pas en cause l'identité française de l'établissement si la qualité de l'enseignement français y est garantie – ce qui est bien le cas à Chateaubriand. On peut s'ouvrir quand on est sûr de ses bases, dit en substance le proviseur. Ainsi qu'on le rappelle souvent, nos lycées à l'étranger d'aujourd'hui ne sont pas des lycées «internationaux» à coloration française ou «à la française», mais des lycées pleinement français à vocation internationale. Pour cela, ils ne peuvent plus être isolés, mais doivent entretenir des relations avec :

- des établissements français du réseau local ou mondial, mais aussi de France – nous y reviendrons ;
- des établissements nationaux de proximité géographique ou thématique (esabac) ;
- des écoles internationales dans le pays.

C'est à cette condition qu'ils formeront des citoyens du monde, plus précisément, dans le cas qui nous occupe, des citoyens européens. Nos écoles en Italie sont sur le chemin de ces équilibres nouveaux ; elles s'efforcent de répondre à la diversité des besoins d'un public aux attentes moins homogènes qu'autrefois, tout en restant fidèles aux fondamentaux de l'enseignement français. Elles participent ainsi, de façon éminente, au rayonnement culturel de la France.

## II- Le ROYAUME-UNI

La population française au Royaume-Uni est évaluée approximativement à 350 000 personnes. En effet 120 000 Français sont actuellement inscrits auprès du Consulat général et l'on admet qu'environ un tiers des Français sont immatriculés. Cette population se concentre pour plus des deux tiers sur le Grand Londres (Londres, sixième ville française, dit-on) et les comtés du S.E. de l'Angleterre. Les durées d'expatriation ont tendance à augmenter (7 ans en moyenne), l'âge moyen se situe autour de 30 ans.

L'histoire de l'enseignement français au Royaume-Uni se confond avec celle du lycée français de Londres qui, depuis sa création en 1915, n'a cessé de voir s'accroître ses effectifs. A plusieurs reprises, le lycée a dû acquérir de nouveaux locaux afin de répondre à une demande en croissance exponentielle depuis les années 90. Aujourd'hui les capacités d'accueil de l'ensemble du réseau homologué sont loin de suffire à scolariser les enfants français dont les parents demandent l'inscription. Nous ne sommes pas à même d'indiquer précisément quelle est la proportion d'enfants français en âge scolaire inscrits dans les établissements homologués à Londres ; ils seraient, nous dit-on, très minoritaires. En tout cas, selon les personnels de direction des établissements, la pression ne cesse de s'accroître. A titre indicatif, en juin 2014, entre 800 et 1000 demandes d'inscription ont été rejetées faute de places. C'est évidemment le premier sujet de préoccupation pour l'enseignement français à Londres. Avec 85% d'élèves français dans nos établissements, l'accueil des nationaux et des étrangers est réduit à la position congrue : en ce sens notre réseau scolaire au Royaume-Uni n'est guère un instrument d'influence ou de rayonnement.

### II.1 – L'offre scolaire en 2015

---

**Le réseau des établissements français** du Royaume-Uni regroupe des établissements aux statuts et aux tailles très divers, concentrés essentiellement à Londres. A la rentrée 2014, ce réseau scolarisait **5742 élèves** dans les niveaux homologués, soit 208 élèves supplémentaires par rapport à 2013 (+ 3,75%). **Les Français représentent 84,37% des effectifs**. L'aide nette AEFÉ en 2014-15 s'élève à 11,51M€, soit une moyenne de 2376€ par élève. 201 personnels sous contrat AEFÉ sont affectés dans les établissements londoniens : 14 expatriés et 187 résidents. Le pourcentage de personnel sous contrat de résident est très élevé, surtout au lycée Charles de Gaulle et dans ses annexes (taux d'encadrement pour le premier degré de 91% en EGD, de 70% dans les conventionnés ; taux d'encadrement pour le second degré de 21,3 en EGD, de 44,6 dans les conventionnés). Tous les statuts d'établissement sont représentés au Royaume-Uni :

- le lycée Charles de Gaulle est le seul EGD ; avec ses satellites, il totalise 3883 élèves (67% des effectifs du Royaume-Uni), sans compter les 231 élèves de la section britannique non homologuée. L'ensemble est composé du site de South Kensington (école, collège, lycée), de l'école primaire Marie d'Orliac (Fulham) et de deux écoles primaires annexes, André Malraux (Ealing) et l'école de Wix. A ce jour, et jusqu'à la rentrée de 2015, il est le seul à comporter des classes de lycée à Londres ;

- deux établissements conventionnés : l'école primaire Jacques Prévert à Londres, créée en 1974, et le collège français bilingue de Londres (CFBL), ouvert en septembre 2011, qui scolarise des élèves de la grande section de maternelle à la 3<sup>ème</sup> ;
- six établissements partenaires : à Londres, l'école des Petits, l'école le Hérisson, la petite école française, l'école bilingue, l'école internationale franco-anglaise (EIFA) affiliée à la MLF ; hors de Londres, l'école de Bristol (PS et MS de maternelle uniquement) ;
- une école d'entreprise de la MLF pour Total à Aberdeen, qui répond à la demande des entreprises impliquées dans l'exploitation pétrolière en Mer du Nord.

En septembre 2015, un nouvel établissement partenaire ouvrira à Wembley, le lycée Winston Churchill, qui devrait accueillir à terme 1070 élèves de la grande section à la terminale. Grâce à cette ouverture, il sera possible de garantir une poursuite de scolarité jusqu'en terminale à tous les élèves inscrits dans le réseau, mais aussi de désengorger le site de South Kensington du lycée Charles de Gaulle.

Dans ce contexte de pénurie de places dans les classes homologuées, il n'est pas surprenant que se soient créées, à l'initiative des familles, de nombreuses «petites écoles» ou «écoles du samedi» destinées à offrir aux enfants français scolarisés dans le système britannique un contact avec la langue et la culture françaises. Pour bon nombre de familles d'ailleurs, en particulier les couples mixtes, cette formule correspond à un vrai choix et non à une solution par défaut. C'est pour soutenir ces initiatives que le **programme FLAM** a été institué en 2001. En 2014, il existait 41 associations accueillant 3650 enfants (3 nouvelles prévues en 2015). Certaines sont très anciennes : la première a été créée en 1980 à Bristol, la deuxième, celle d'Ealing, date de 1986 et accueille aujourd'hui 350 enfants pour un coût de 100 livres par trimestre. La taille moyenne est de 89 inscrits. En 2014, l'AEFE a aidé 12 associations ; le programme FLAM reçoit 100 000€ de subventions par an.

En juin 2013 a été lancée l'association Parapluie FLAM qui vise à fédérer les associations FLAM du Royaume-Uni, une extension à l'Europe du Nord étant prévue en 2015-16. A ce jour, Parapluie fédère une trentaine d'associations. Cette initiative originale, qui intéresserait aussi les Etats-Unis, permet d'animer ce réseau de façon dynamique, notamment grâce à des coopérations avec l'Alliance française du Royaume-Uni, l'Institut français et sa plateforme Culturethèque, la section primaire du lycée Charles de Gaulle, le CIEP, le service pédagogique de l'AEFE.

Mais Parapluie souhaite aller plus loin en mettant en place des structures d'enseignement bilingue post FLAM pour des élèves de l'âge du collège. Il est prévu de lancer une expérimentation à l'automne 2015 avec 2 ou 3 associations de province. Ce projet, qui s'inspire d'exemples américains de même nature, s'adresserait à des enfants non seulement français, mais plus largement francophones, il viserait l'acquisition du niveau linguistique B1 en proposant la passation du DELF scolaire et devrait se concevoir en bonne coordination avec l'Alliance française. Même s'il ne ressortit pas au programme FLAM, il mérite d'être

accompagné par le poste diplomatique car il entre pleinement dans les objectifs du plan d'action en faveur de l'enseignement français à l'étranger. Il sera intéressant d'en analyser les premiers résultats.

L'idée de faire des associations FLAM le premier maillon d'un **enseignement bilingue** figurait déjà en 2008 parmi les objectifs du Plan Ecole du poste diplomatique. Cette stratégie a commencé à porter ses fruits : par exemple, une free school<sup>5</sup> bilingue, La Fontaine Academy, a ouvert ses portes en septembre 2014 ; ce projet était porté par un groupe de parents de l'association FLAM de Bromley, cependant qu'un autre projet de free school dans le Kent a été porté par une autre association, la petite école Kentoise. D'une façon générale, il était prévu en 2008 de doubler dans les 5 ans le nombre d'établissements offrant un enseignement bilingue français-anglais ; il y en avait à ce moment-là une cinquantaine. Des projets nouveaux ont vu le jour, mais il faut bien constater aujourd'hui que l'objectif n'a pas été atteint : «Le développement de l'enseignement bilingue ne progresse que lentement»<sup>6</sup>. Curieusement, d'ailleurs, cette perspective ne figurait pas au nombre des engagements formulés dans l'arrangement administratif signé le 07 novembre 2011 entre le ministre de l'éducation nationale français et le secrétaire d'Etat pour l'éducation d'Angleterre. Le développement des sections internationales britanniques en France et des dispositifs bilingues dans les écoles françaises en Angleterre est prévu, mais pas la création de nouvelles sections d'enseignement bilingue dans les établissements anglais. Quelle en est la raison ? On aurait souhaité un engagement réciproque. Quoi qu'il en soit, ce développement est une priorité de l'ambassadeur et l'apparition récente de nouveaux projets, souvent suscités par les communautés françaises, laisse espérer des avancées dans ce domaine. Le **label FrancEducation**, en revanche, n'a reçu aucune demande au Royaume-Uni ; il ne semble pas, à ce jour, intéresser les écoles anglaises et n'apparaît pas comme un instrument de développement des sections bilingues.

## II.2 – Pilotage par l'Etat et financements privés

---

Devant la situation de blocage due à l'insuffisance notoire de l'offre scolaire homologuée, le poste diplomatique a décidé de lancer en 2008 un **Plan Ecole** dont les objectifs étaient au départ très ambitieux. Il s'agissait d'augmenter de 500 par an les places offertes par l'enseignement français au Royaume-Uni (au 31 décembre 2007, 4902 places étaient offertes), de doubler en 5 ans – on l'a vu – le nombre d'établissements britanniques comportant un enseignement bilingue, de consolider les associations FLAM et de leur permettre à terme de proposer des structures et des ressources d'enseignement bilingue à des écoles britanniques. Cette démarche stratégique a été construite de façon à impliquer tous les acteurs concernés par l'enseignement français, en français et du français. Des réunions régulières ont permis au cours des années de faire le point sur les avancées et les difficultés des projets et d'ajuster les ambitions. C'est dans ce cadre que le projet de création du Collège français bilingue de Londres a été lancé : en septembre 2011, l'école l'île aux enfants de Londres est devenue le CFBL, relocalisé à Kentish Town et offrant une capacité nouvelle de 700 places de la maternelle à la 3<sup>ème</sup>. Première création d'un établissement secondaire français à Londres depuis 1915, le CFBL contribue à

---

<sup>5</sup> Free schools : programme qui permet à un groupe de parents ou d'enseignants de créer une nouvelle école, totalement indépendante des Local Authorities, ayant ainsi les mêmes privilèges que les Academies.

<sup>6</sup> Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du Plan Ecole du 1<sup>er</sup> juillet 2014.

rééquilibrer géographiquement vers le nord de la ville une communauté française traditionnellement implantée autour de South Kensington. Mais cet apport ne pouvait suffire et les projections d'effectifs à moyen terme confirmaient la nécessité de créer un troisième établissement secondaire : ce sera le lycée Winston Churchill, situé à Wembley, qui va ouvrir ses portes à la rentrée 2015, avec une capacité d'accueil à terme de 1070 places.

A ce jour, le plan prévoit un calibrage d'ensemble qui doit permettre à tout enfant qui accède au réseau homologué de poursuivre sa scolarité jusqu'en classe terminale : 16 divisions de 30 élèves à chaque niveau depuis la moyenne section jusqu'à la terminale. Il a été décidé de ne plus homologuer de nouvelles écoles primaires, la dernière étant l'EIFA, homologuée en 2014. Dans ce système, il faut bien comprendre que les écoles ont accepté un développement concerté, c'est-à-dire de figer leurs structures et de fonctionner véritablement en réseau. Ainsi, au lycée Charles de Gaulle, les capacités d'accueil en CP, 6<sup>ème</sup> et 2<sup>nde</sup> sont réduites afin d'alimenter le CFBL et le lycée Winston Churchill, lequel a été calibré en fonction du «cylindrage-cible» arrêté par le Plan Ecole. Cette discipline commune et librement acceptée ne va pas jusqu'à l'institution d'une affectation commune des élèves dans toutes les écoles, ce qui se comprend parfaitement compte tenu de la diversité de leurs statuts. Mais le lycée Charles de Gaulle invite toutes les autres écoles à ses commissions d'affectation dont les règles sont transparentes et rigoureuses, en fonction de critères hiérarchisés.

Le développement du réseau français d'éducation à Londres supposait des **ressources très importantes et la recherche de financements innovants**. A cet effet, à l'initiative de l'ambassade et de trois membres bénévoles, une fondation (« charity ») a été créée en novembre 2009, le French Education Property Trust (FEPT) en vue de mettre à la disposition d'associations gestionnaires des sites et des bâtiments à vocation éducative. On séparait ainsi entité propriétaire et entité gestionnaire. Fin 2009, le FEPT a acquis le site et les bâtiments de Kentish Town, puis y a entrepris de larges travaux de rénovation et d'extension pour un budget de 26M£ financé par un prêt bancaire garanti par l'Etat et par une levée de fonds menée en partenariat avec la Chambre de commerce française en Grande Bretagne auprès d'entreprises françaises et internationales, qui a permis de collecter 4M£. Le trust de l'ambassade, pour sa part, finançait le dépôt nécessaire à l'achat (800 000€) et 1 M€ pour assurer la garantie de l'Etat. C'est le même type de montage qui a été mis en œuvre pour le projet de Wembley pour un coût total de 50M£, associant un prêt bancaire de 40M£ garanti par l'ANEFE et une levée de fonds<sup>7</sup>. L'AEFE est entrée dans le tour de table à hauteur de 2,7 M€ et a rémunéré de novembre 2014 à septembre 2015 un proviseur préfigurateur ayant pour mission de préparer les opérations nécessaires à l'ouverture de l'établissement. Même coopération public-privé, même montage financier, mais deux choix différents de statuts d'établissement : le CFBL est un établissement conventionné avec un comité de gestion composé de 6 trustees représentant la Chambre de commerce française en Grande -Bretagne et de 6 trustees élus par les parents d'élèves, le lycée Winston Churchill devrait être, à notre connaissance, un établissement partenaire.

---

<sup>7</sup> Les entreprises qui ont contribué aux levées de fonds ont obtenu un droit prioritaire d'accès à hauteur de 30% des places au CFBL et à Winston Churchill, pour une durée variable selon la contribution de l'entreprise.

Pour des raisons juridiques visant notamment à protéger les bailleurs de fonds contre le risque de propagation d'éventuelles faillites, le FEPT a été restructuré et ont été constituées des sous-entités ayant chacune la propriété d'un actif immobilier. Une nouvelle structure a donc vu le jour, le French Education Charitable Trust (FECT) qui remplace l'ancien FEPT, mais qui n'est pas propriétaire, ainsi que trois sous-entités propriétaires : le «KT charitable trust» pour le site de Kentish Town, le «Wembley charitable trust» pour le site de Wembley et le «Ealing charitable trust» pour le site d'Ealing que le trust de l'ambassade avait remis au FECT.

Il faut souligner ici le caractère original des solutions trouvées pour faire face à une situation critique. C'est la mobilisation de la communauté française tout entière, et plus précisément l'alliance d'un pilotage fort de l'Etat, avec une implication décisive des ambassadeurs successifs, et d'initiatives privées, notamment de la Chambre de commerce française, qui ont permis ces réalisations remarquables. La Grande-Bretagne offre ainsi, dans le paysage de l'enseignement français à l'étranger, un exemple convaincant de travail collectif efficace entre le secteur public et le secteur privé. Il peut inspirer certainement des démarches similaires dans les pays de croissance de l'expatriation française ; en revanche, il n'est pas transposable aux trois autres pays d'Europe ici étudiés en raison de contextes extrêmement différents.

### **II.3 – Perspectives pour le Plan Ecole**

---

Le Plan Ecole du Royaume-Uni ne saurait être figé ; il est avant tout une démarche, par nature évolutive. Il a d'ailleurs évolué depuis son lancement, non pas dans ses intentions générales, mais dans ses modalités pratiques, et a su s'adapter aux réalités du moment. Or, tous les problèmes ne sont pas réglés et la situation reste tendue en raison d'une demande de scolarisation française que ne faiblit pas. De ce point de vue, l'annonce de l'ouverture en septembre 2015 d'un nouvel établissement à Londres, l'école Jeanine Manuel, qui compte 3 classes de primaire, 4 classes de collège et 5 classes de lycée à chaque niveau pour environ 1200 élèves est une bonne nouvelle. Par ailleurs, l'EIFA ouvre des classes de collège qu'il n'est pas prévu d'homologuer dans le plan actuel. Ces annonces vont modifier le panorama londonien. Mais il est essentiel que les choses soient claires : soit les nouveaux acteurs de l'enseignement français désirent inscrire leur développement dans le cadre du Plan Ecole et il faudra en discuter dans les instances adéquates, soit ils ne le souhaitent pas, mais alors ils ne sauraient prétendre à l'homologation. Nous considérons qu'on ne peut obtenir la reconnaissance officielle par l'Etat français qu'est l'homologation sans accepter les règles communes établies par l'ambassadeur en concertation avec toutes les parties concernées. L'Etat doit être cohérent et parler d'une seule voix, poste diplomatique, MAEDI, MENESR. Ce serait une régression que d'accepter qu'un établissement homologué de Londres ne joue pas le jeu du Plan Ecole. Rappelons que la scolarisation des enfants français à l'étranger est une mission de service public, même si les formes et les obligations de ce service sont différentes à l'étranger de ce qu'elles sont en France. Elle ne saurait obéir aux seules lois du libre marché. Hors homologation, bien sûr, le jeu est tout à fait libre. Les nouveaux acteurs sont bienvenus à Londres car il y a de gros besoins à couvrir. Nous formulons le vœu qu'ils puissent s'intégrer dans le plan stratégique pour l'enseignement français qui, on le voit, fait la preuve de son efficacité.

Instrument de gestion des flux d'élèves d'abord, le Plan Ecole ne dit rien sur les moyens publics que l'Etat consacre au réseau. Pour qu'il devienne un véritable plan stratégique, il conviendrait qu'il prenne en compte cette dimension : par exemple que soient programmées les économies possibles à moyen terme (diminution des taux d'encadrement par les résidents, très élevés au Royaume-Uni, et plus largement de l'aide nette AEFÉ). Ce sujet sera abordé dans la dernière partie du rapport.

## **II.4 – Des dispositifs pédagogiques originaux**

---

En matière pédagogique, la caractéristique majeure des établissements français de Grande Bretagne, c'est la volonté d'offrir un enseignement «bilingue» , cette expression recouvrant des ambitions et des formes très diverses. C'était, on s'en souvient, l'un des engagements de la partie française dans l'arrangement administratif du 7 novembre 2011. C'est naturellement dans le primaire que cette pédagogie s'est principalement développé et l'on y trouve toute la gamme des choix pédagogiques et des organisations possibles, depuis le simple horaire renforcé en anglais jusqu'à la parité horaire qui implique qu'une partie substantielle du programme français soit enseignée en anglais. Dans l'enseignement à parité – dont il faut rappeler qu'il n'existe en France réglementairement que pour les langues régionales -, l'alternance peut se faire sur des rythmes très différents, par séquence, par demi-journée, par journée, par moitié de semaine ; il peut y avoir ou non présence simultanée et co-intervention des maîtres francophones et anglophones ; quelles que soient les formules, le succès repose sur un travail de concertation approfondi entre les enseignants.

A la maternelle de l'Ecole des petits, par exemple, on a fait le choix d'accueillir les enfants soit dans une petite section principalement francophone, soit dans une petite section principalement anglophone. Plus tard, en grande section, ils sont mélangés dans des classes à parité horaire. Au CFBL, les élèves de la section primaire suivent tous un enseignement à parité horaire dans les deux langues ; chaque binôme d'enseignants est en charge de deux classes de même niveau.

L'école de Wix, annexe du lycée français, a mis en place une organisation originale en association avec l'école anglaise de secteur qui l'héberge. A chacun des sept niveaux de la moyenne section jusqu'au CM2, on trouve une classe anglaise dépendant du borough, une classe française dépendant du lycée français, une classe bilingue à parité horaire regroupant 14 élèves inscrits au lycée et 14 élèves recrutés par le borough. C'est une situation pédagogique très intéressante qui permet beaucoup d'interactions entre les pratiques et les cultures scolaires du système anglais et du système français. L'OFSTED, l'institution chargée d'évaluer les écoles en Angleterre, est venu inspecter la partie anglaise de cette école. Elle a constaté, entre autres, que le niveau en anglais des élèves anglais de la classe bilingue était supérieur à celui des élèves de la classe anglaise. De même, les résultats en mathématiques des élèves anglais de la classe bilingue se sont avérés excellents : l'exposition à deux façons d'enseigner les mathématiques a été pour eux un facteur de progrès. Chaque année, la moitié des élèves anglais du CM2 bilingue poursuit dans l'enseignement secondaire français. L'école Marie d'Orliac partage également les classes bilingues avec l'école anglaise Holy Cross. Dans ces deux

cas, le travail en coopération avec une école anglaise apparaît comme très positif, il renforce la dimension biculturelle de l'enseignement dans les deux langues. On peut ajouter que les écoles anglaises, qui sont soumises à des évaluations rigoureuses et à une obligation de résultats, trouvent leur intérêt à cette intégration du français car cela leur permet d'améliorer leur niveau et leurs résultats. Pour toutes ces raisons, il est souhaitable que ces coopérations se développent : la ville de Londres offre en la matière un terrain particulièrement favorable.

La Grande-Bretagne comme l'Allemagne sont de véritables laboratoires pédagogiques de l'enseignement bilingue. Aussi serait-il bienvenu que toutes ces expériences soient systématiquement recensées, analysées, expertisées, pour guider les enseignants dans leurs choix et dépasser parfois l'exposé de simples opinions ou convictions, pour les aider à mettre au point moins des dispositifs que des parcours souples adaptés aux besoins des élèves. Localement, l'IEN s'est engagé dans cette démarche. Elle mérite d'être relayée et systématisée par le service pédagogique de l'AEFE, en lien avec la MLF, en vue d'une production et d'une diffusion qui pourrait bénéficier au réseau mondial de l'enseignement français et, au-delà, avec l'appui de l'éducation nationale, aux établissements de France intéressés.

Nous venons d'évoquer le bilingue dans le primaire. L'une des difficultés de cet enseignement tient à son devenir dans le secondaire. Il y a à cela beaucoup de raisons, et d'abord structurelles et programmatiques, avec la spécialisation disciplinaire dès l'entrée au collège et le passage du maître unique à plusieurs professeurs spécialisés. Au fur et à mesure que l'on avance dans le secondaire, les exigences du programme peuvent devenir un obstacle à l'enseignement dans une langue étrangère, sauf dans les sections spécialement prévues à cet effet. Mais une autre raison touche plutôt à la motivation des élèves. Tant qu'on est au primaire, les acquisitions linguistiques sont primordiales. Ensuite, quand l'élève a un bon niveau, l'intérêt ne peut plus venir de la volonté d'en savoir plus sur le plan linguistique, mais plutôt de l'enrichissement culturel. Cela demande plus de maturité de la part des élèves et, d'autre part, la dimension culturelle est plus complexe à enseigner que la langue. C'est ce caractère profondément biculturel qui doit imprégner les lycées français à l'étranger.

A Londres, les deux établissements secondaires proposent toute une palette de dispositifs qui prennent le relais de l'enseignement bilingue à l'école primaire. Au CFBL, le sport, les arts plastiques, la musique sont enseignés en anglais par des professeurs britanniques ; un enseignement de culture et de littérature anglophones est offert en option aux élèves dont le niveau en anglais est suffisant ; un complément au programme d'histoire est enseigné en anglais à tous les élèves du collège. Au lycée français, une section internationale britannique a été ouverte récemment (il fallait accueillir la première cohorte bilingue de Wix). Deux parcours sont donc proposés : un parcours «international» et un parcours plurilingue (tous les enfants hors section internationale commencent en 6<sup>ème</sup> l'apprentissage d'une deuxième langue vivante étrangère). Il existe aussi des sections européennes qui débutent en 4<sup>ème</sup>, anglais, allemand, russe, espagnol, italien.

S'agissant des poursuites d'études dans le supérieur, l'attractivité de l'enseignement britannique est une constante. 50% des bacheliers vont vers les universités

anglaises (le premier établissement de destination est l'Imperial College), 30% vers la France, 20% vers d'autres pays (Canada, USA, Belgique...). Pour les études de médecine, nous dit-on, les bacheliers partent en France car ils n'auraient pas le niveau du A level dans les disciplines scientifiques. Ce qui fait dire à tel parent d'élève que le lycée Charles de Gaulle est un peu trop « franco-français » et pourrait mieux préparer ses élèves à entrer dans le supérieur britannique, par exemple en donnant des cours supplémentaires de mathématiques et de sciences en terminale.

Deux points enfin pour clore ce chapitre pédagogique. On retiendra d'abord que l'absence de baccalauréat binational au Royaume-Uni le distingue nettement des trois autres pays étudiés. C'est un instrument très important de coopération éducative qui fait ici défaut. Ensuite, il est possible – probable ?- qu'à l'avenir des établissements français de Grande -Bretagne envisagent de proposer la préparation au baccalauréat international (IB) dans des classes non homologuées puisque les sections IB ne sont pas par définition homologables. On peut penser par exemple à l'EIFA. On rappellera à ce sujet que la MLF a passé convention avec le Baccalauréat international, fondation éducative à but non lucratif, pour mettre en place le programme du diplôme préparant à l'IB bilingue (correspondant au cycle terminal du lycée français), mais un IB bilingue «renforcé» faisant une place importante au français. C'est d'abord aux USA, où la MLF est très présente, que ces projets pourraient voir le jour, mais la Grande- Bretagne offre aussi un contexte a priori adapté. Sans préjuger des choix qui seront faits par les établissements, si de tels projets devaient émerger à Londres, il serait important que le poste diplomatique et les deux ministères puissent en observer et analyser le développement et les résultats. Occasion de tirer in vivo des enseignements utiles sur l'attractivité de cette formation, les compétences acquises par les élèves, leur orientation vers l'enseignement supérieur, la concurrence ou la complémentarité entre les établissements, les certifications. Cette question de l'IB a d'ailleurs été évoquée, nous semble-t-il, dans le cadre du Plan Ecole. Loin des positions de principe sur ce sujet, c'est une démarche pragmatique que nous suggérons ici, une sorte de «méthode expérimentale».

### III- L'ESPAGNE

Sans doute parce qu'il est le deuxième du monde après celui du Maroc, le réseau d'enseignement français en Espagne a fait l'objet au cours des années précédentes de plusieurs études et rapports. Le dernier rapport en date (décembre 2013) est dû aux inspections générales des affaires étrangères, des finances, de l'éducation nationale et de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. C'est une analyse approfondie et très documentée du réseau, assortie de préconisations qui ont été validées par le MAEDI. Nous en rappellerons les principales conclusions. Il n'est pas utile par conséquent de reprendre ici un état des lieux détaillé de l'enseignement français en Espagne et des analyses auxquelles nous souscrivons pour l'essentiel. C'est pourquoi nous présenterons de façon rapide et synthétique les composantes et les caractéristiques de l'offre éducative française pour mettre l'accent sur les problématiques propres à la situation espagnole.

#### III.1 – L'offre éducative française en Espagne

---

##### III.1.1 - Le réseau d'enseignement français

Il compte à ce jour 23 établissements scolarisant **20281 élèves**, soit 1,7% de plus que l'an passé. En effectifs il représente 29% du secteur Europe et 6% du réseau mondial. Il est composé de 3 gros EGD (12% des effectifs EGD du monde), de 7 établissements conventionnés dont 3 appartiennent à la MLF, de 13 établissements partenaires dont 7 appartiennent à la MLF et un huitième (Reus) est géré en partenariat avec elle. A la différence des 3 autres pays, la MLF occupe donc ici une place très importante. Le public scolaire se répartit entre **39,6% de Français, 55,3% d'Espagnols** et **5,1% d'étrangers tiers**. La proportion d'élèves français varie de 9,3% à St Louis-des-Français à Madrid à 76,8% à l'école Lesseps à Barcelone. La crise s'était traduite par une stagnation des effectifs à la rentrée 2011 pour la première année en Espagne ; à la rentrée 2014, ses effets semblent s'atténuer car la majorité des établissements voient leurs effectifs se stabiliser ou augmenter. Mais, d'une manière générale, la pression à l'entrée en maternelle diminue, beaucoup de parents différant l'inscription à l'entrée en CP.

L'aide nette AEFÉ pour les EGD et les conventionnés atteint 31,19 M€ en 2014-15, c'est-à-dire en moyenne 2287€ par élève, ce qui est inférieur à la moyenne européenne. Le taux d'encadrement par des titulaires rémunérés par l'AEFE est de 63% dans le premier degré (moins favorable que dans les 3 autres pays) et de 22 dans le second degré (au même niveau qu'en Allemagne et au Royaume-Uni). Globalement, dans les EGD et conventionnés 51% des enseignants du primaire et 52% des enseignants du secondaire sont des résidents. Dans les établissements partenaires, ces taux sont bien sûr très inférieurs : si l'on prend les chiffres de la MLF, les pourcentages de titulaires détachés par rapport au total des personnels enseignants des premier et second degrés vont, en nombre de personnes, de 7,7% à Palma (le plus bas) à 29% à Murcie (le plus haut).

Le programme FLAM est marginal en Espagne ; il existe seulement 4 associations qui accueillent environ 175 enfants.

### III.1.2- Un double réseau

La situation de l'Espagne présente ceci de particulier par rapport aux autres pays européens que l'enseignement français y est structuré en un double réseau, celui de l'AEFE et celui de la MLF constitué de 11 établissements sur 23. 10 de ces établissements sont en pleine responsabilité de la MLF (EPR), dont 3 sont en convention avec l'AEFE, et un établissement (Reus) est en partenariat avec la MLF. Avec 5935 élèves en 2014-15, ce réseau a connu une progression de ses effectifs de 35% en 10 ans. Sa coordination est gérée par l'un des proviseurs (aujourd'hui celui de Saragosse) qui assure, sous l'autorité du directeur général de la MLF, la mise en œuvre des orientations définies par le siège, l'organisation des réunions de réseau et des conférences stratégiques. Le siège est lui-même très proche de ses établissements et assure un pilotage au plus près sur les plans pédagogique, administratif et financier, dont il est, pour ses EPR, entièrement responsable. Le siège de l'association fixe les orientations pédagogiques du réseau mondial de la MLF par des documents d'orientation stratégique (le dernier en date couvre la période 2014-17). Ces DOS visent à favoriser la mise en œuvre de la politique éducative arrêtée par le MENESR, dans le respect des principes qui définissent l'identité de l'association. En matière d'animation pédagogique et de formation des personnels dont elle est l'employeur, la MLF établit des relations, formalisées ou non, avec des académies ou des établissements publics. Elle organise librement les actions qu'elle entreprend en la matière, son partenaire premier, mais non exclusif, étant bien sûr l'AEFE qui dispose des ressources de la mutualisation. Enfin les chefs d'établissement des EPR sont ordonnateurs du budget de leur établissement, par délégation signée du président de la MLF ; de même les directeurs administratifs et financiers exercent leurs responsabilités en matière budgétaire et comptable par délégation du siège. Mais au-delà de ces règles générales de fonctionnement, on peut dire qu'il y a en Espagne un véritable **esprit de réseau**, fondé sur un sentiment partagé d'appartenance à l'association MLF. Ceci concerne en priorité les équipes de direction, l'image de la MLF est un peu floue pour les parents, français ou espagnols, parfois aussi pour certains enseignants qui n'ont pas l'impression d'appartenir à un réseau particulier.

L'existence d'un «double réseau» est souvent présentée comme un handicap pour le pilotage de l'enseignement français dans un pays. Les inspecteurs généraux, par exemple, regrettaient dans leur rapport de 2013 que les relations entre l'AEFE et la MLF soient trop distantes et déploraient les cloisonnements entre les différents acteurs. C'est une remarque classique. Il est vrai que l'entremêlement des responsabilités, de nature différente, entre le poste diplomatique, le siège de l'AEFE, le siège de la MLF est un facteur de complexité pour les établissements, en particulier pour les conventionnés soumis à un pilotage à double commande. Mais les équipes de direction s'adaptent ici comme ailleurs à cet environnement un peu complexe.

Notre impression est que les choses sont assez claires en Espagne et les relations plutôt fluides entre les différents acteurs. D'abord le pilotage politique de l'ensemble, fermement assuré par le COCAC et ses services, est reconnu de tous. Il faut aussi

souligner le rôle d'intégration et de cohérence joué, dans le domaine pédagogique, par le projet de zone pour «l'Europe ibérique». Elaboré et régulé conjointement par l'IA-IPR référent pour la zone, l'IEN et des personnels de direction d'établissements aux statuts divers, il fixe un cadre à l'action collective et structure le plan régional de formation ; tous les projets d'établissement y font référence. Ce point est à mettre en valeur, car tous les projets de zone n'ont pas cette efficacité. Nous reviendrons dans la dernière partie du rapport sur la question des inspections et des relations avec les académies.

D'autre part, le réseau de la MLF est très **complémentaire** de celui de l'AEFE. Les établissements ne se concurrencent pas et la présence de la MLF dans des villes moyennes (Murcie, Valladolid, Las Palmas...) permet d'entretenir des pôles d'influence française sur une large part du territoire. Complémentaires, les réseaux le sont aussi dans leur fonction. Comme les deux capitales, Madrid et Barcelone, polarisent une bonne part de la communauté française – évaluée à 150 000 personnes pour l'Espagne -, les deux grands EGD scolarisent majoritairement des élèves français. Plus globalement, les 3 EGD accueillent en moyenne 52,2% de Français et 42,2% d'Espagnols, les conventionnés 40% de Français et 53,5% d'Espagnols, les homologués 22% de Français et 73,8% d'Espagnols (les binationaux sont comptés comme Français). Il y a là, de fait, une sorte de partage des tâches, dû essentiellement aux implantations géographiques. Si les conventionnés ont une population plus équilibrée, les homologués, ceux de la MLF et les autres, sont d'abord des établissements «pour» un public espagnol<sup>8</sup>: plus exposés à la concurrence des établissements internationaux et des écoles privées espagnoles, nécessairement attentifs aux demandes de ce public, ils doivent conduire des stratégies un peu différentes en matière pédagogique, financière ou de communication.

A cela s'ajoute le fait que les établissements homologués sont **autofinancés**, à l'exception de la part patronale de la pension civile des détachés qui reste à la charge de l'Etat. C'est un atout de premier plan pour le réseau espagnol. C'est une chose connue que le réseau MLF, où les 3 conventionnés, d'ailleurs, sont ceux d'Espagne qui pèsent le moins financièrement sur l'agence, vit depuis longtemps une situation déficitaire au plan financier. En effet, le poids de la masse salariale dans le budget est dans certains cas trop lourd (Murcie par exemple), sans compter les charges d'emprunt dans la plupart des établissements. Les droits de scolarité<sup>9</sup> n'ont pu être augmentés sauf à prendre le risque de perdre des familles. On observe, selon le directeur général de la MLF, une réduction des marges de manœuvre des établissements, alors que les investissements sont un facteur d'attractivité et que les besoins en fonctionnement vont croissant. « Ce sont, pour les établissements déconventionnés, les limites d'un système autofinancé qui est issu d'un système lourdement subventionné par l'Etat et en a conservé certaines rigidités ». En 2013-14, le déficit pour les EPR de la MLF s'est élevé à 946 120€, déficit que l'association, qui fonctionne sur le principe de mutualisation, a absorbé sur sa substance. Le déficit prévisionnel dans le budget 2014-15 s'élève à 1 233 586€. On voit ici tout l'intérêt pour l'Etat de la présence d'un acteur associatif fort, capable de prendre des risques calculés et de supporter temporairement (mais pas trop longtemps, cf Palma de

<sup>8</sup> Si l'on prend l'agglomération barcelonaise par exemple, le lycée français de Barcelone scolarise 57% de Français, alors que le lycée de Gava, simplement homologué, en accueille 25%.

<sup>9</sup> Les droits de scolarité des EPR de la MLF se situent en 2014/15 autour de 4.500 euros en moyenne. C'est plutôt en dessous des EGD de Barcelone et Madrid, en particulier au niveau du lycée.

Majorque) un fonctionnement déficitaire. Mais il est clair que cette situation ne pourra pas durer et que le système devra évoluer sauf à compromettre l'avenir.

### III.1.3 - L'enseignement du français dans le système espagnol.

A partir des années 70, le français a cédé la position hégémonique de première langue étrangère dans le système éducatif espagnol. La mise en place depuis 2010-11 de politiques nationales et régionales en faveur du plurilinguisme et le développement d'un programme spécifique de double diplôme contribuent actuellement à dynamiser l'enseignement du français et à le conforter dans sa place de deuxième langue vivante. La position du français demeure cependant fragile dans la mesure où l'obligation d'une deuxième langue vivante étrangère n'existe pas au plan national, ce que confirme la Loi sur l'amélioration de la qualité éducative (LOMCE) de décembre 2013.

A la rentrée 2014, on comptait **plus d'un million d'apprenants de français dans le système scolaire espagnol** (contre 350 000 à la fin des années 90), ainsi que 9000 professeurs. Dans le secondaire, 99,1% des élèves apprennent l'anglais, 38,3% le français et 2,9% l'allemand. Les autorités éducatives veulent mettre l'accent sur l'acquisition des compétences orales. L'implantation régionale très inégale du français scolaire tient essentiellement à la décentralisation des politiques éducatives et aux choix que les régions opèrent quant à l'enseignement plurilingue. Ainsi le pourcentage d'élèves qui choisissent le français est très variable : Pays basque 6,6%, Catalogne 6%, Murcie 22%, Iles Canaries 20%, Andalousie 19,5%(cette dernière région vient de décider que les élèves des deux dernières années du primaire, qui doivent apprendre une LV2, prendraient obligatoirement le français). Les chiffres décevants du Pays basque et de la Catalogne, régions frontalières, sont sans doute dus à l'obligation d'apprendre la langue «co-officielle», basque ou catalan, outre le castillan.

Les accords de coopération entre les Consejerias de l'éducation des communautés autonomes espagnoles (équivalents des académies françaises) et l'ambassade de France (16 accords signés à ce jour sur 17 communautés) ont permis le développement rapide de **sections bilingues francophones**. Ce dispositif, né en 1998 en Andalousie, compte aujourd'hui 343 sections, 100 dans le primaire et 243 dans le secondaire, et scolarise 27000 élèves. L'accord-cadre franco-espagnol signé le 16 mai 2005 par les deux ministres de l'éducation a marqué la reconnaissance officielle de ce dispositif souple et performant qui recouvre la quasi-totalité du territoire espagnol. A l'issue du parcours bilingue (en général à la fin de l'enseignement secondaire obligatoire, équivalant à la fin de la seconde française), les élèves passent le DELF scolaire B1 ou B2 (3354 inscrits en 2014, chiffre en progression constante). Ces dispositifs sont complétés par la présence annuelle de 450 assistants de langue française et les mises à disposition de professeurs Jules Verne dont le nombre ne cesse, malheureusement, de diminuer, passant en 3 ans de 17 à 8. On peut regretter à cet égard que les académies frontalières (Bordeaux, Toulouse, Montpellier) ne mettent à disposition aucun professeur Jules Verne. Ici comme ailleurs, en combinant leurs rôles d'enseignant, de formateur des enseignants espagnols, d'experts auprès des consejerias, ces professeurs s'avèrent des agents très efficaces de promotion du français et de l'éducation française. Un objectif de 17 mises à disposition (une par communauté) ne paraît vraiment pas

déraisonnable. Par ailleurs, 5 établissements espagnols ont obtenu en 2014 le **label FrancEducation** ; en septembre 2015 il pourrait y en avoir 4 de plus. La politique du poste en la matière vise plutôt la qualité que la quantité, c'est-à-dire la reconnaissance d'établissements d'excellence qui constituent une vitrine et un «produit d'appel» pour le développement du bachibac. Cette politique nous semble judicieuse. Peut-être faudrait-il ajouter à l'accompagnement dont ces établissements bénéficient de la part des services culturels une relation préférentielle à construire avec les établissements homologués. La visite de l'IES Sefarad de Tolède nous a donné une excellente illustration de l'intérêt d'un label FrancEducation soigneusement choisi comme instrument de coopération éducative.

Créées dans le cadre de l'accord bilatéral du 10 janvier 2008 signé par les deux ministres de l'éducation, les **sections bachibac** connaissent une progression rapide : 7 sections en 2010-11, 63 sections en 2014-15. Il devrait y en avoir 15 de plus, dont 12 en Catalogne, à la rentrée 2015. Leur ouverture relève d'une décision de chaque autonomie. En Espagne, ces sections débutent en classe de première. Trois lycées français proposent le bachibac version espagnole dans des classes non homologuées, les deux établissements de la MLF aux Canaries et le lycée de Gava qui a lancé le premier bachibac en Espagne. Ces parcours mixtes, enseignement français jusqu'à la fin de la seconde puis bachibac version espagnole, sont un moyen pour eux de retenir en leur sein des familles espagnoles qui seraient tentées de quitter le cursus français en fin de seconde.

Il n'y a pas de bachibac version française dans les lycées français, à la différence de l'abibac ou de l'esabac. Plusieurs raisons l'expliquent :

- des raisons de surcharge horaire car les élèves qui veulent accéder à l'enseignement supérieur espagnol doivent suivre dès la première des cours supplémentaires pour préparer les épreuves spécifiques de la selectividad (cf infra) ;
- la crainte que les familles espagnoles, dont les enfants resteront en Espagne après le baccalauréat, ne soient pas intéressées par la version française du bachibac ;
- l'idée que celui-ci n'apporte rien de plus que le bac français pour la poursuite d'études dans le supérieur espagnol (ce qui est le cas de 62,6% des bacheliers 2014).

Il est vrai que la contribution des baccalauréats binationaux en général au rayonnement du français et de l'enseignement français tient à leur développement dans les lycées du pays partenaire plutôt qu'à leur place dans les lycées français. C'est un raisonnement de ce type qui, en miroir, conduit les autorités espagnoles à réduire peu à peu leur soutien aux sections internationales en France à mesure que s'y développe le bachibac.

Il est trop tôt pour dire si le bachibac incitera les étudiants espagnols à se diriger vers l'enseignement supérieur français. Seulement 10% des titulaires eu bachibac 2014 sont partis en France, mais la tendance serait à la hausse (autour de 17% pour la rentrée 2015). Le suivi de cet indicateur montrera si ce double diplôme favorisera ou non la mobilité des bacheliers, même si l'on sait bien que tout ne se mesure pas la première année après le bac, beaucoup d'étudiants espagnols rejoignant plus tard des cursus français, en master notamment.

### **III.1.4 - La question de la selectividad**

De façon constante, la majorité des bacheliers des lycées français poursuivent leurs études supérieures en Espagne (plus de 60%) même si l'on observe une tendance à la hausse des départs vers la France (30%). La question de l'accès à l'université espagnole est donc un sujet de première importance pour les familles et pour nos établissements. Le bachillerato espagnol n'est pas l'équivalent de notre baccalauréat, car pour accéder à l'université espagnole il faut passer en plus des épreuves de sélection (la selectividad) qui comportent une partie générale et une partie spécifique. Les titulaires de baccalauréat français ne passent que les épreuves spécifiques. Par un accord avec l'ambassade, une note sur 10 est calculée à partir des notes du baccalauréat, pondérées par le SCAC afin de ne pas pénaliser les élèves des lycées français ; ceux-ci passent des épreuves spécifiques pour une note maximale de 4 points : sans ces points supplémentaires, les filières les plus sélectives ne sont pas accessibles. Les lycées français préparent donc les élèves de première et terminale à ces épreuves spécifiques en mettant en place des cours supplémentaires. Mais l'accès à l'université espagnole a été modifié récemment par la loi (la LOMCE) : la selectividad nationale devrait disparaître en 2017 laissant aux universités le soin d'organiser leurs propres modalités d'accès. Cette loi dans son ensemble suscite de fortes oppositions, ce qui en rend l'application aléatoire, en tout cas suspendue aux élections générales de décembre 2015. Pour l'instant, les élèves des lycées français continuent de bénéficier des mêmes conditions d'entrée que les années précédentes.

Cette question de la selectividad pèse lourdement sur nos établissements. Outre le fait qu'elle alourdit les enseignements de première et terminale et paralyse de ce fait les initiatives (ouverture de sections internationales ou de bachibac, par exemple), les incertitudes sur les conditions à venir d'entrée dans l'université espagnole peuvent inquiéter des familles qui seraient tentées de quitter l'enseignement français à la fin de la 3<sup>ème</sup> ou de la 2<sup>nde</sup> pour préparer éventuellement un bachibac.

## **III.2 – Perspectives pour l'enseignement français en Espagne**

---

### **III.2.1- Les principales conclusions de la mission des inspections générales**

Le rapport de la mission d'inspection générale conduite à l'automne 2013 se conclut par la formulation de grands objectifs et de recommandations pour les atteindre, que nous résumons ici.

- Consolider le réseau en élaborant une stratégie à moyen terme soutenable financièrement. Pour cela, il convient d'inscrire résolument le réseau Espagne dans les orientations ministérielles consistant à rééquilibrer l'effort de l'AEFE vers des pays émergents, en fixant un objectif de moyen terme d'évolution des effectifs d'élèves. «Compte tenu de l'importance de son réseau ainsi que de la qualité du pilotage par le poste, écrivent les inspecteurs, l'Espagne pourrait utilement servir de laboratoire pour l'élaboration de cibles à moyen terme».

- Renforcer le pilotage administratif et financier du réseau. Pour cela, l'AEFE doit mettre en place une véritable gestion prévisionnelle des emplois. Pour les inspecteurs, celle-ci est très insuffisante car le dialogue de gestion pour la préparation de chaque rentrée ne porte que sur le nombre et la qualité des contrats ; il n'y a pas de mise en place, sous forme de dotation horaire globale, des moyens d'enseignement proprement dits en fonction des besoins réels de chaque établissement. La mission préconise donc de mettre en place une méthode de travail consistant, dans un premier temps, à analyser les besoins horaires des établissements, puis d'en tirer les conséquences sur le plan de la GRH. On pourrait pour cela s'inspirer des outils de gestion utilisés par les académies en France. On veillera également à réduire les écarts de taux d'encadrement entre les établissements (EGD et conventionnés) et à clarifier les modalités de fixation du taux de participation des établissements aux rémunérations des résidents, qui s'apparente à une subvention d'équilibre sans contrepartie en termes d'effort de gestion. Pourquoi, en particulier, demande-t-on un effort de participation moindre aux EGD qu'aux conventionnés (Villanueva 80%, Alicante 73%, chiffres 2015) ? La mission estime souhaitable que la participation de l'AEFE ne dépasse en aucun cas 50%.
- Revoir en profondeur le financement et la conduite des opérations immobilières.
- Développer le soutien et le contrôle des pratiques pédagogiques en associant beaucoup plus étroitement l'éducation nationale et les académies partenaires. La mission souligne positivement la structuration en 2010 au sein de l'ambassade d'un pôle scolaire fonctionnel. Elle met l'accent sur les insuffisances du pilotage pédagogique pour le secondaire et appelle de ses vœux en particulier une clarification de l'organisation des inspections entre le service pédagogique de l'AEFE et les interventions, indispensables, des corps d'inspection des académies partenaires.
- Encourager nos partenaires à développer des sections bachibac, mais sans penser que ce cursus soit une alternative crédible à l'enseignement français homologué.
- Mettre en œuvre une gestion prévisionnelle des RH, notamment en encourageant la mobilité des titulaires au besoin par des mesures incitatives. «Les personnels titulaires sont très peu mobiles. Les trois grands lycées gérés directement par l'AEFE ont tendance à attirer, puis à fixer un trop grand nombre de résidents (...) Leurs contrats sont renouvelés quasi automatiquement».

Selon la mission, le coût pour l'Etat du réseau Espagne est difficile à comparer à celui des autres réseaux en Europe et dans le monde compte tenu des écarts de niveau de vie entre pays. Si le coût net du réseau espagnol reste modéré par rapport à la moyenne européenne, cela tient principalement à la faiblesse relative du coût de la vie et donc de l'indexation des salaires des enseignants, plus qu'à un effort de maîtrise de la masse salariale qui reste trop importante. On notera toutefois que

l'aide nette de l'AEFE a baissé de 2400€ par élève au moment de la mission à 2287€ pour l'année 2014-2015.

Comme on le voit, une bonne part de ces recommandations concernait le pilotage et la gestion de l'enseignement français à l'étranger en général et visait à une meilleure maîtrise politique, pédagogique, administrative et financière de ce réseau, l'Espagne apparaissant comme un laboratoire pour les évolutions jugées souhaitables. Dans le cas d'espèce, ce qu'il fallait conjurer d'abord, aux yeux des inspecteurs, c'était le risque d'une croissance accélérée et non maîtrisée du réseau espagnol (effectifs d'élèves, coûts financiers...), d'une «fuite en avant» pour reprendre leur expression.

### III.2.2 - Vers un plan école

A la suite de ce rapport et des instructions données par le MAEDI, le poste diplomatique s'est engagé en janvier 2014 dans l'élaboration, en lien avec l'AEFE et la MLF, d'un plan stratégique sur l'offre éducative en Espagne : «Une vision pour 2020 ?». A cet effet, un groupe de travail a été mis en place, composé de chefs d'établissement représentatifs du réseau scolaire. A la fin de juin 2014 la rédaction des documents était terminée et le plan stratégique adressé au ministère. Il ne s'agit pour le moment que d'un document de travail qui n'a rien d'officiel et n'est pas connu de la plupart des personnels ni des familles. C'est un travail très complet qui embrasse toutes les composantes de l'offre éducative en un tout cohérent et trace des perspectives à 5 ans.

Pour le réseau d'enseignement français, le schéma général est le suivant :

- maîtrise des effectifs et stabilisation des capacités d'accueil, notamment dans les EGD, sans exclure une déflation à terme, par exemple à Valence qui scolarise peu de Français. L'horizon théorique d'ensemble serait un effectif de 20000 et 21000 élèves ;
- maîtrise des coûts immobiliers : d'ores et déjà, il a été décidé de renoncer aux projets immobiliers coûteux ou non absolument nécessaires à Madrid et Barcelone ;
- contrôle des coûts de fonctionnement dans l'objectif d'une économie de 5% ;
- réduction du nombre de titulaires rémunérés par l'AEFE. Les postes d'expatriés (44 en 2014) peuvent être réduits par la suppression de 2 postes d'enseignants à mission de conseil pédagogique dans le second degré et la suppression d'un ou deux postes de directeur des affaires financières et administratives dans les conventionnés. Le nombre des résidents diminuerait par non-remplacement d'un départ en retraite sur deux (15 ETP en 5 ans) ;
- augmentation de la part d'auto-financement des conventionnés lorsque la participation de l'établissement à la rémunération des résidents n'est pas très élevée ;
- maintien du niveau d'encadrement par des détachés dans les établissements homologués ; la centaine d'enseignants détachés chaque année par

l'éducation nationale dans les établissements homologués est la condition majeure de leur bon fonctionnement.

En matière de coopération éducative, le plan mise surtout sur le développement du bachibac : la cible de plus de 2000 diplômés du bachibac pourrait être atteinte en 2018 si la croissance se poursuit au même rythme. En outre, la labellisation de certains établissements présenterait un intérêt politique : ce serait une façon d'envoyer un signal aux autorités éducatives locales des différentes communautés autonomes pour qu'elles continuent à soutenir la langue et la culture françaises. D'une façon plus générale, le poste diplomatique souhaite faire porter l'effort de diversification de l'offre éducative prioritairement sur les territoires qui s'engagent en faveur du français et du plurilinguisme, moduler son action en fonction des politiques des autonomies.

### III.2.3 - Et maintenant...

On le voit : tous les diagnostics sont établis et largement partagés, les directions tracées, de premières décisions prises. Maîtrise des effectifs, réduction sensible des coûts pour l'Etat, gestion prévisionnelle des emplois, suivi pédagogique plus rapproché par l'éducation nationale, le tout inclus dans un instrument du type contrat d'objectifs et de moyens sur 5 ans : toutes orientations que l'on retrouve dans le plan d'orientation stratégique de l'agence au chapitre «Dessiner l'avenir». Mais qu'est-ce qui fait vraiment la spécificité de la situation espagnole ? Résumons **les atouts et les fragilités** de l'enseignement français en Espagne.

➤ Au rang des premiers :

- un enseignement de grande qualité et d'excellents résultats aux examens ;
- un accès aux études supérieures les plus sélectives, en Espagne, en France et ailleurs ;
- une présence étendue sur le territoire ;
- la gamme complète des statuts et des modes de gestion des établissements. Nous voulons souligner la qualité des organismes gestionnaires que nous avons rencontrés à l'école Lesseps, à Gava, à Malaga. Fondation, société anonyme, association, sans compter bien sûr la MLF, les modèles sont différents, mais les comités de gestion inscrivent leur action dans la durée, la continuité et sont des interlocuteurs fiables pour l'Etat ;
- la présence d'un grand partenaire associatif ;
- et, avant tout, une attractivité de longue tradition et toujours vivace de l'enseignement français, de ses valeurs, de sa rigueur, de son organisation, de sa pédagogie. De façon constante, nous avons entendu au cours de cette mission – et ce n'est pas la première fois – les parents d'élèves espagnols expliquer de manière consciente et très argumentée leur choix, non seulement de leur école, mais de l'Ecole française qu'ils n'assimilent pas à une autre école «internationale» : «non seulement une école, mais une éducation», «un système où l'on apprend à penser», «une école où mes filles ont appris à devenir des citoyens du monde», «un système où l'on a encore le respect de l'autorité et des professeurs». Il est vrai que cette attractivité se nourrit en partie de la mauvaise image de l'enseignement public espagnol auprès de nos parents d'élèves, d'un système marqué par

une instabilité due à une suite ininterrompue de réformes marquées par l'idéologie de la majorité au pouvoir. Néanmoins, il ne faut pas se cacher que beaucoup de familles attendent aussi, à côté de l'éducation et de la culture françaises, une ouverture internationale, des enseignements plurilingues, avec une place de choix pour l'anglais, des échanges pour leurs enfants avec des pays étrangers ; elles veulent les avantages de l'enseignement français et ceux des établissements privés ou internationaux. «Tout à la fois», disent souvent les proviseurs.

- Mais notre réseau présente des caractères de fragilité en raison des risques auxquels il est exposé :
  - **la persistance des effets de la crise.** Les établissements ont de plus en plus de difficultés à recruter à la base et à garantir la solidité de la pyramide scolaire. Sans une reprise des inscriptions en petite section, certains établissements peuvent être menacés (Murcie – Valladolid – Villanueva). Nous avons déjà dit que de nombreux parents diffèrent l'inscription à l'entrée en CP ; ce peut être pour des raisons financières, mais aussi par choix chez certains Français ou binationaux qui privilégient une immersion en milieu scolaire espagnol à l'âge de la maternelle, avant de commencer l'école française en CP. Les comportements changent et ces formes de parcours hybrides se multiplient. En Catalogne, on pourrait assister à une inversion de tendance, en raison d'une reprise récente des arrivées de Français : listes d'attente en maternelle et surtout en CP à l'école Lesseps, listes d'attente au lycée français de Barcelone qui n'en avait pas connu depuis 3 ans. Il s'agira d'observer si c'est un phénomène durable.  
Les effets de la crise sur les établissements sont tangibles : droits de scolarité à montant bloqué ou qui ne peuvent augmenter que de très peu, difficultés de paiement, exigence sur la qualité jusqu'à l'excès, volatilité et imprévisibilité des publics, décalage manifeste entre ces évolutions et la partie surtout française du corps professoral ;
  - **un marché de l'éducation très concurrentiel.** Une centaine d'écoles étrangères sont présentes sur le territoire espagnol, mais concentrées dans les grandes villes. C'est le réseau des écoles anglophones, britanniques et américaines, qui constitue la concurrence la plus sérieuse pour le réseau français, compte tenu de l'intérêt croissant de certaines familles espagnoles pour une éducation bilingue en anglais et une offre éducative qui intègre de nombreuses activités périscolaires. Elles accueillent souvent un public plus fortuné d'entrepreneurs, d'industriels, de patrons, de banquiers que nous n'avons plus. La concurrence vient aussi des établissements privés ou «concertados» (conventionnés avec l'Etat) et de certains établissements publics avec bachibac ;
  - **le poids de la masse salariale**, comme on l'a vu, excessif pour l'Etat et ses impératifs de redéploiement, comme pour certains établissements autofinancés qui risquent de graves déséquilibres ;
  - **l'entrée dans le supérieur**, qui surplombe la stratégie des lycées, avec les incertitudes relatives aux futures conditions d'accès ;

- un environnement général difficile, avec **la politique du «tout anglais»** dans l'école espagnole, malgré un certain retour du français (en Catalogne, par exemple) ;
- **une insatisfaction fréquente des familles à propos de l'apprentissage de l'anglais** jugé plus performant dans les établissements privés et commencé trop tardivement dans les nôtres (en CE1 au lycée de Barcelone, en CE2 au lycée de Madrid).

A partir de ces constats, nous voulons faire part de quelques convictions simples. **L'Espagne est une terre de reconquête pour le français** et l'on observe ici ou là des signes encourageants d'un retour d'intérêt pour notre langue, dont le développement du bachibac est l'une des manifestations les plus nettes. Notre réseau d'enseignement, fruit d'une longue histoire, est le socle de cette reconquête : nous devons le conforter. Scolarisant une majorité d'Espagnols, il constitue un atout majeur pour notre rayonnement et notre influence dans ce pays, dans un environnement très concurrentiel et très favorable à l'anglais. Le bachibac, les sections bilingues, le label complètent de façon dynamique ce dispositif, mais ils ne sauraient se substituer à l'enseignement homologué ; ce sont des offres complémentaires, mais non alternatives. Le coût du réseau pour l'Etat doit et peut être sensiblement diminué et, en outre, comme une bonne part des établissements sont autofinancés, il convient d'être très attentif à leur soutenabilité financière. La situation des établissements de la MLF mérite à cet égard toutes les vigilances (même si les prévisions d'effectifs pour 2015 font état d'un maintien, voire d'un léger accroissement – y compris à Palma de Majorque). L'association est très mobilisée sur ce sujet et a déjà engagé une réflexion sur les évolutions nécessaires, qui seront évidemment discutées avec l'ambassade.

Tous nos établissements doivent être les plus ouverts possible sur leur environnement et entrer dans des réseaux plus larges de collaboration et d'échange avec des écoles espagnoles et étrangères<sup>10</sup>. Sur le plan pédagogique, il convient de mettre l'accent partout, comme cela est fait dans d'autres pays, sur une offre éducative dont le caractère bilingue et biculturel, assumé, doit être approfondi ; on veillera à favoriser une meilleure articulation et une plus grande intégration des enseignements français et espagnols qui ne peuvent être simplement juxtaposés. C'est l'un des axes du projet de zone : il doit être prioritaire. Par ailleurs, on fera droit à la demande générale des familles d'un apprentissage précoce de l'anglais, dès la petite section. C'est cet enseignement, qui allie les qualités traditionnelles de la pédagogie française et l'acquisition de compétences plurilingues et pluriculturelles, qui doit être la marque de fabrique de tout le réseau et sur lequel il est nécessaire de communiquer : il y a là tout un message à construire.

Enfin, pour conduire une politique il faut un instrument de pilotage et c'est pourquoi il sera nécessaire de transformer le document de travail «Une vision pour 2020 ?» en un plan école officiel qui donnera le cap et auquel chacun pourra se référer. Nous verrons plus loin la forme qu'un tel plan pourrait prendre.

<sup>10</sup> Un exemple : les lycées de Barcelone et de Gava font partie d'un réseau d'écoles internationales, « Barcelone international schools association » (BISA).

## IV – L'ALLEMAGNE

### IV.1- Rappel du contexte

La communauté française en Allemagne est estimée à 160 000 personnes (112 238 inscrits en 2013). Après des mouvements amples autour des années 90 (chute des inscrits de 145 000 en 1987 à 85 000 en 1995 à la suite du départ des troupes françaises), le nombre des inscrits s'est stabilisé depuis 10 ans dans une fourchette allant de 100 000 à 115 000. Par rapport à une moyenne fédérale de 1,6 %, les ressortissants français sont surreprésentés dans la population étrangère à Berlin (3,5 %) et dans 3 Länder frontaliers : la Sarre (10 %), la Rhénanie-Palatinat (3 %) et le Bade-Wurtemberg (2,6 %). Le marché allemand est une zone d'importante activité commerciale pour les filiales françaises. 4 462 filiales contrôlées par des entreprises ou institutionnels français ont été dénombrées en 2012, pour un effectif total de près de 400 000 employés. Elles sont principalement implantées en zone frontalière et plus généralement dans la partie ouest de l'Allemagne. Les villes de Hambourg, Berlin et Munich attirent également de nombreuses sociétés françaises.

#### IV.1.1- Le français dans l'offre éducative et universitaire allemande

De nombreuses offres permettent aux Allemands de se familiariser avec la langue et la culture françaises.

- L'apprentissage de la langue française concerne 4 % des jeunes Allemands scolarisés en primaire, 26 % dans le secondaire et 3 % dans l'enseignement professionnel ; **1,6 million d'élèves** sont concernés au total, avec une concentration dans les Länder frontaliers du sud et de l'ouest. En 2014, 56 000 élèves allemands ont passé le DELF scolaire (l'Allemagne vient en première position pour les certifications linguistiques françaises).
- Il existe également **100 sections bilingues francophones** qui scolarisent 18 500 élèves. On trouve aussi une offre d'enseignement bilingue dans des **Europaschulen**, notamment à Berlin où 6 d'entre elles offrent une scolarisation en partie en français d'excellente qualité : 2, dans le primaire, sont des écoles anciennement homologuées qui ont reçu le label FrancEducation.
- Les **cursus abibac** sont au nombre de 68 (contre 82 en France), largement répartis sur le territoire, y compris au nord (7 lycées) et à l'est (6 lycées).
- Par ailleurs, une trentaine d'établissements délivrent le label d'excellence Certilingua qui vise à développer le plurilinguisme en Europe et atteste du niveau B2 en deux langues.
- Au niveau supérieur, les 167 cursus intégrés de **l'Université franco-allemande** sont répartis sur toute l'Allemagne ; ils couvrent quasiment tout le spectre disciplinaire. Depuis la création de l'UFA en 2000, 13125 étudiants ont été diplômés.

#### IV.1.2 - L'offre éducative française en Allemagne

Le réseau homologué comprend 15 établissements qui scolarisent **6 984 élèves** en 2014. 15, soit **71,9 % de Français, 19,7 % d'Allemands et 8,4 % d'étrangers tiers**. 8 sont en gestion directe (EGD), 7 sont conventionnés avec l'AEFE.

**10 établissements sont à programmes français** ; ils fonctionnent sur le modèle français avec, dans certains cas, des aménagements locaux : enseignements bilingues, statut d'Ersatzschule correspondant à une « homologation » par les autorités du Land et ouvrant droit à des subventions de fonctionnement de ce Land.

**5 établissements sont binationaux** : le lycée français de Berlin, le lycée franco-allemand de Fribourg, l'école élémentaire franco-allemande de Fribourg, le lycée franco-allemand de Sarrebruck, l'école élémentaire franco-allemande de Stuttgart. Ils relèvent de conventions bilatérales et dispensent généralement des cours intégrés entre élèves des sections allemande et française. Le lycée français de Berlin est régi par le Traité de fusion de 1953. Les autres établissements ont été créés par la convention du 10 février 1972. Les lycées franco-allemands de Fribourg, Sarrebruck et, en France, de Buc, relèvent aujourd'hui de la convention de Schwerin signée le 30 juillet 2002 qui a actualisé le texte de 1972. Ils sont des « établissements publics d'enseignement du pays siège, dont les statuts juridiques et les règlements administratifs et financiers sont conformes à ceux appliqués dans ce pays ».

A cette diversité des statuts et des organisations pédagogiques, s'ajoutent des **modes de financement** spécifiques à chaque établissement : 10 sont payants, 5 sont gratuits car il s'agit d'établissements publics allemands hébergeant des sections françaises et qui sont donc à la charge uniquement des autorités locales et de l'AEFE. Les frais de fonctionnement sont alors pris en charge par les autorités locales (Länder/villes) pour les établissements binationaux. L'AEFE assure les rémunérations de ses personnels et verse des subventions de fonctionnement. Ceux qui sont payants ou bien ne reçoivent pas de subventions de la part des autorités locales, ou bien en perçoivent : ainsi pour les établissements ayant obtenu le statut d'Ersatzschule.

Pour compléter ce panorama, il existe 3 écoles qui ont reçu le **label FrancEducation** (2 à Berlin, une à Brême) et 17 associations **FLAM**, dont 5 subventionnées par l'AEFE, qui accueillent 500 enfants.

Le réseau homologué a coûté à l'Etat 20,94M€ en 2014, soit une aide nette de l'AEFE de 2 998€ par élève, chiffres en légère baisse par rapport à 2013. L'Allemagne représente 13,47 % des élèves du secteur Europe, mais consomme 16,06 % de l'aide nette AEFE en Europe. Les taux d'encadrement moyens sont de 73 % pour le premier degré et de 22 pour le second degré, avec des situations extrêmement favorables : pour le primaire, 100 % à l'école maternelle et à l'école élémentaire franco-allemande de Fribourg, à l'école élémentaire franco-allemande de Stuttgart ; pour le secondaire, 16,6 au lycée franco-allemand de Fribourg, 17,5 au lycée de Berlin.

## IV.2 - Les enjeux

### IV.2.1- L'enseignement français face aux contraintes locales et aux attentes des familles

Les écoles élémentaires de Hambourg, Bonn, Heidelberg, Francfort, Munich et les collèges de Hambourg et Francfort ont obtenu le **statut d'Ersatzschule** ; l'école Voltaire de Berlin a également obtenu ce statut mais ne devrait en voir le plein exercice qu'à la rentrée 2016. Ce statut équivaut à une homologation par les autorités allemandes et permet aux établissements de bénéficier d'une subvention de fonctionnement dont le montant est important (à titre d'exemples, 2,2M€ à Francfort, 2,6M€ à Munich, 3,1M€ à Hambourg). Soit un total de 8,6M€ dans le financement des établissements. A Hambourg, cette subvention représente 81 % des recettes des sections concernées, à Munich 46 %, à Francfort 57,9 %.

En contrepartie, l'établissement doit respecter certaines exigences notamment pédagogiques : certains cours doivent être donnés en allemand et les programmes allemands en partie suivis (c'est notamment le cas en Rhénanie du Nord-Westphalie). En Bavière, ces contraintes sont assez lourdes : aménagement des programmes français, nombre d'heures d'allemand, certification B2 en allemand pour les professeurs non allemands, y compris les résidents, dossiers de recrutement des personnels à faire valider préalablement par les autorités bavaroises... Envisagée il y a 10 ans, la reconnaissance par l'Ersatzschule de l'enseignement secondaire du lycée de Munich a été abandonnée car les contraintes bavaroises auraient conduit à la perte de l'homologation française. A Hambourg, ces instructions des autorités locales sont assez peu contraignantes ; néanmoins, l'attribution du statut en 2008 a fait évoluer les attentes des familles nationales ou binationales. En effet, celui-ci permettant en principe de rejoindre le système éducatif local à certains moments-clés, comme l'entrée en 5. Klasse (=CM2), entraîne une certaine pression des familles en faveur d'un surplus d'aménagement de contenus de programmes ou d'heures d'allemand. Ces pressions ne sont pas propres à Hambourg. Cela peut donner lieu à des situations où les intérêts des familles allemandes ou binationales d'implantation de long terme s'opposent à ceux des Français ou francophones expatriés pour une durée limitée. A Francfort, par exemple, les revendications de certains sont allées jusqu'à demander « le recrutement de professeurs allemands, avec un accent allemand et même formés en Allemagne ». Selon le proviseur de l'établissement, le statut d'Ersatzschule a contribué à une « germanisation » plus forte du lycée.

Mais ce statut comporte aussi des contreparties financières dans une partie des Länder qui imposent une limitation des frais de scolarité en fonction du revenu : ce sera le cas à l'école Voltaire de Berlin, c'est le cas à Hambourg, où le problème se double de la volonté du comité de gestion du lycée de ne subventionner que les élèves qui préparent l'abibac, ce qui introduirait une discrimination inacceptable.

Les chefs d'établissements se trouvent ainsi confrontés parfois à des situations délicates où des logiques institutionnelles et des attentes des familles sont en concurrence. Il convient donc d'être attentif à ce que le statut d'Ersatzschule soit compatible avec les critères de l'homologation qui définissent une éducation française à l'étranger, avec les règles de gestion et de financement de nos établissements, avec les attentes de nos différents publics. Il semble en particulier nécessaire de fixer des bornes claires qui soient rappelées tant aux autorités du Land qu'aux familles, et qui pourraient être regroupées en **trois principes** :

- Les programmes français et la compatibilité avec le système d'enseignement français constituent la base commune de tous les élèves (ce principe a été récemment rappelé par le lycée de Hambourg dans le contexte des problématiques de financement du Land).
- Le nombre d'heures d'enseignement de l'allemand et en allemand ne doit pas dépasser une certaine limite qui devrait être fixée notamment en vue de ne pas handicaper l'apprentissage d'autres langues (anglais, espagnol).
- Sur le plan financier, l'apport des parents est un élément essentiel du financement des établissements français à l'étranger et, si son montant peut être amené à évoluer en fonction de la subvention obtenue du Land, ce ne peut être que dans une fourchette lui permettant de contribuer de manière réellement significative au financement des établissements.

On a ici un bon exemple de passage à la limite, qui sert de révélateur et met en question l'identité de l'établissement français. L'ouverture à la langue et à la culture du pays d'accueil est un des fondamentaux de l'enseignement français à l'étranger. Mais jusqu'où ? Les critères de l'homologation ne sont pas assez précis, et ne le seront jamais pour répondre à cette question. Faut-il, en Europe, être plus souple, ouvert, plus volontaire en matière d'intégration des cultures et des pratiques scolaires ? C'est un débat, mais il mérite d'être ouvert.

Ce qui est sûr, en revanche, c'est qu'il faut tenir compte de **la diversité des besoins de nos publics**. Les familles qui fréquentent nos établissements en Allemagne sont à peu près à l'image de celles que nous avons rencontrées dans les 3 autres pays, mais dans des proportions différentes. On y retrouve des Français expatriés qui reviendront en France, mais avec une tendance à l'allongement des séjours (à Berlin, les trois quarts de la communauté française sont installés depuis plus de 5 ans) ; des Français – binationaux ou « simplement Français » - qui restent en Allemagne ; des « simplement Allemands » et des étrangers tiers qui viennent pour la réputation et la qualité de l'éducation française, mais aussi parce que le système français conserve les élèves jusqu'à la 3<sup>ème</sup> et les conduit pour l'essentiel au baccalauréat, à la différence du système allemand qui sélectionne dès la fin du CM1. S'il n'y a que 20 % d'élèves allemands, en revanche une partie non négligeable de notre population scolaire est issue de familles mixtes (à titre d'exemples, 35 % à Düsseldorf, 35 % à Francfort). Très attachée à une éducation biculturelle – plus, nous a-t-il semblé, que le public binational de nos établissements d'Italie et d'Espagne -, elle est satisfaite de l'offre éducative que proposent nos établissements. D'une façon générale, les témoignages que nous avons reçus attestent que ceux-ci réussissent à trouver les bons équilibres et s'adaptent à la diversité des besoins et des attentes.

Des élèves quittent le cursus français en cours de route pour le système allemand, notamment à la fin du CM1 (chaque année, l'équivalent d'une classe de CM1 sur 5 quitte ainsi le lycée de Munich). Mais c'est presque toujours pour gagner un établissement préparant à l'abibac. L'imprégnation française se poursuit donc et le réseau des lycées abibac, bien répartis sur le territoire, joue bien son rôle d'offre complémentaire. On trouve ainsi en Allemagne beaucoup de parcours mixtes, choisis aussi bien par des Français que par des Allemands qui jouent de la palette des options possibles dans la limite de l'offre locale : enseignement homologué, apprentissage du français en primaire (Sarre, Bade), dans le secondaire ou le

professionnel, KITA franco-allemandes, écoles bilingues, secondaire abibac, cursus UFA, échanges dans le cadre de l'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ)... Quelles que soient les populations concernées, **l'attractivité de l'enseignement supérieur français** est un enjeu important pour les établissements du réseau. Les bacheliers 2014 ont été 39,1 % à accepter une proposition sur APB ; mais la situation diffère en fonction des établissements. Si à Munich et à Berlin, le gros des effectifs s'inscrit dans les établissements d'enseignement supérieur locaux, à Francfort 55 % des élèves poursuivent leurs cursus en France, seulement 31 % en Allemagne et 12 % ailleurs.

Par rapport aux 3 autres pays étudiés, l'enseignement français en Allemagne est le domaine des superlatifs relatifs. Il est :

- le plus ancien (Lycée français de Berlin, 1689) ;
- le plus politique en raison du caractère unique de la relation franco-allemande ;
- le plus stabilisé depuis longtemps (le plus immobile?) ;
- le plus complexe, le plus opaque, le plus confus, mais en même temps le plus original et le plus riche pédagogiquement ;
- le plus intégré dans le pays, le plus bilingue et biculturel ;
- le plus cher pour l'Etat français et le plus financé par les autorités locales...

Face à ces constats généraux, la tentation de l'observateur, dans un premier mouvement, serait de vouloir simplifier, clarifier, « rationaliser ». Mais, outre que ce genre d'approche théorique et technocratique se heurte toujours à la complexité du réel, il est plus intéressant de se demander ce qui, dans ce dispositif, pourrait être mutualisé. Car sur bien des aspects, hors son coût pour l'Etat, ce réseau répond aux objectifs fixés par les tutelles : ouverture à l'autre, à sa culture, à sa langue, diversité des statuts et des organisations pédagogiques comme gages de souplesse et d'adaptation aux différentes situations, complémentarité des offres, financement par les autorités locales souhaité et recherché ailleurs, le tout ordonné autour des valeurs, des principes, de la pédagogie de l'enseignement français. Et si, derrière son apparent désordre, le réseau allemand offrait sur certains aspects une image de ce que pourrait être demain l'enseignement français en Europe : un dispositif adapté aux nouveaux comportements des familles expatriées et étrangères, un enseignement qui par son projet profondément biculturel pose les premiers jalons d'une éducation vraiment européenne ? En effet la première étape d'une éducation européenne n'est-elle pas nécessairement biculturelle ?

Mais cette intuition n'exclut pas le nécessaire examen des évolutions possibles de ce réseau.

## IV.2.2 - Evolutions possibles du réseau homologué

### IV.2.2.1- Berlin : un campus original mais fragile

Berlin offre une bonne illustration des complexités, voire des contradictions du dispositif d'enseignement français. **Le Französisches Gymnasium (FG) ou Lycée français de Berlin** est une institution. Fondé en 1689 sous l'appellation de Collège français, c'est un établissement de droit allemand qui dispense un enseignement en langue française et prépare à la fois au baccalauréat français, à l'Abitur et à l'abibac. L'accord de 1953 dit « de fusion » a réuni en un même établissement le FG et le

Collège français de Frohnau accueillant les enfants des Forces françaises. **L'école Voltaire** se trouvait auparavant à une vingtaine de kilomètres du FG. L'AEFE a investi plus de 7,5M€ pour acheter des locaux proches du FG et y installer en septembre 2011 l'école Voltaire, maternelle, élémentaire, plus le niveau 6<sup>ème</sup>. Le FG, qui commence au niveau de la 5. Klasse (= CM2), début du Gymnasium, et l'école Voltaire constituent ainsi le Campus franco-allemand de Berlin.

De la maternelle à la classe de 6<sup>ème</sup> incluse, la scolarité à Voltaire est payante (4790 euros, le primaire français le plus cher d'Allemagne), alors qu'elle est gratuite au FG, établissement public berlinois. Les élèves venant de l'école Voltaire et ceux du FG entrés dès la 5. Klasse « fusionnent » au lycée français à partir de la classe de 5<sup>ème</sup>. On voit tout de suite que ce campus franco-allemand organise en son sein, peut-on dire, une concurrence déséquilibrée entre les classes de CM2 et de 6<sup>ème</sup> de l'école Voltaire, payantes, et les classes équivalentes au FG (5. et 6. Klasse), gratuites. En conséquence, des familles de Voltaire essaient d'entrer au FG dès le CM2. En 2014-15 les effectifs de CM2 de Voltaire étaient de 18 élèves, ce qui est très peu. La leçon générale qu'on peut en tirer, c'est que **la gratuité de l'enseignement français homologué doit être évitée**, ici comme ailleurs, car elle est facteur d'injustice, toujours, de distorsion de concurrence, parfois. L'un des principes de l'enseignement français à l'étranger auquel il faut tenir, c'est que les familles participent peu ou prou à son financement, même s'il est hébergé dans des établissements publics nationaux où la scolarité est gratuite : la section française, elle, ne saurait l'être.

Si l'obtention par l'école Voltaire à la rentrée 2016 du statut d'Ersatzschule permet d'envisager une augmentation d'élèves binationaux, voire allemands, ces familles risquent d'avoir l'intention d'obtenir un avis favorable (Förderprognose) pour leur enfant dès la fin du CM1 pour rejoindre le FG ou un autre lycée proposant l'enseignement du français et l'abibac. Effet pervers possible du statut d'Ersatzschule.

De plus, l'école Voltaire subit la concurrence des excellentes Europaschulen de Berlin qui scolarisent plus de 300 élèves français, avec un enseignement gratuit dispensé en partie par des enseignants français détachés, deux d'entre elles étant labellisées FrancEducation. En soi, cette offre scolaire des Europaschulen est tout à fait positive, mais le soutien de la France à ces écoles (détachements, label) est-il cohérent avec l'investissement français dans l'école Voltaire? Faut-il renforcer l'attractivité de ces écoles au détriment de l'école homologuée ? Fragilité de l'école Voltaire soumise à une double distorsion de concurrence, interne et externe.

Au lycée français de Berlin, qui est avant tout un Gymnasium berlinois, beaucoup est fait pour renforcer l'interpénétration, **l'harmonisation des pratiques pédagogiques et administratives** entre Allemands et Français. C'est un effort toujours recommencé car les cultures scolaires restent assez différentes, celle, par exemple, du collège unique français et celle du Gymnasium, établissement sélectif, ou bien la difficulté à faire accepter au lycée la mise en place du PPRE pour des élèves qui en bénéficiaient en 6<sup>ème</sup> à Voltaire.

Pour les **examens terminaux**, tous les élèves préparent le baccalauréat ; l'Abitur allemand et l'abibac sont proposés. Or, les élèves qui ont été alphabétisés en allemand ne peuvent pas s'inscrire à l'abibac. Cette position nous paraît relever d'une vision excessivement administrative car, s'il est vrai que le FG est un établissement berlinois, il dispense tout de même un enseignement français. Qui plus est, cette discrimination est peu conforme à l'esprit d'un établissement franco-allemand et à celui de l'accord du 31 mai 1994 relatif à la délivrance simultanée du baccalauréat et de la Allgemeine Hochschulreife. En Italie, les élèves italiens de nos

lycées peuvent passer l'esabac version française. En outre, le niveau d'exigence linguistique de l'abibac est élevé (C1), plus élevé que celui de l'esabac et du bachibac (B2), ce qui n'en fait pas une certification au rabais pour les jeunes Allemands.

Enfin, il serait souhaitable que le **pilotage** de cet établissement soit plus partagé. Le proviseur français, adjoint du chef d'établissement allemand, n'a en réalité aucun pouvoir de co-pilotage. Sans entrer dans le détail du partage des responsabilités et des mesures concrètes adoptées pour faciliter la meilleure collaboration possible, nous suggérons de retenir une proposition du proviseur pour lequel la dissymétrie entre les modes de direction français et allemand d'un établissement scolaire est une partie du problème. Le proviseur français est un personnel de direction, le chef d'établissement allemand un enseignant déchargé d'une partie de ses cours et il est entouré de plusieurs adjoints, enseignants également déchargés d'une partie de leurs cours. Ne pourrait-on, dans un établissement tel que celui-ci, calquer le modèle de direction allemand et composer une équipe de direction française formée d'un proviseur qui pourrait assurer quelques heures d'enseignement et d'un ou deux enseignants déchargés de quelques heures de service ? Selon notre proviseur, cette symétrie faciliterait un véritable co-pilotage en renforçant aux yeux des partenaires allemands la légitimité de l'équipe française. Nous sommes tentés de le suivre dans cette analyse. De toute manière, la singularité du contexte berlinois appelle des solutions innovantes. Cette solution pourrait donc faire l'objet d'une expérimentation bien cadrée et suivie, dont les leçons pourraient servir dans des situations comparables, ailleurs dans le monde.

Nous n'insisterons pas – thème déjà rencontré – sur la réduction nécessaire de la charge pour l'Etat des fonctionnements de l'école Voltaire et du lycée français de Berlin. Dans le pays le plus cher pour l'Etat de ceux que nous étudions, le lycée français arrive en tête de l'aide nette AEFÉ par élève (5 200,2€ en 2013-14) ; le primaire et le secondaire jouissent de taux d'encadrement parmi les plus élevés. Mais le remplacement de résidents par des recrutés locaux n'a d'intérêt financier que si la scolarité n'est pas gratuite. En effet, du pont de vue des salaires, il n'y a pas grande différence en Allemagne entre résidents et recrutés locaux, et donc si la charge pèse entièrement sur l'AEFE, la masse salariale ne s'en trouve guère allégée. Ce serait le cas au lycée français qui ne perçoit pas de recettes venant des familles. A Voltaire, en revanche, qui perçoit des droits de scolarité, l'école peut augmenter sa participation à la rémunération des personnels par le biais de versements à l'AEFE. C'est une évidence : la réduction pour l'AEFE du coût de la masse salariale du Lycée français implique que la scolarité n'y soit pas gratuite.

#### *IV .2.2.2 - Le devenir des petites écoles françaises de Bonn, Heidelberg et Stuttgart.*

Les écoles primaires de Bonn, Heidelberg et Stuttgart ont pour particularité de ne pas offrir de scolarité française après la classe de CM1. Quasiment tous les élèves – souvent binationaux – poursuivent leur cursus dans le système allemand à partir de la 5. Klasse. Du coup, la pression est forte dès le CE2 pour obtenir une « recommandation » permettant l'accès au Gymnasium. Les inspections pédagogiques menées dans ces 3 écoles mettent donc logiquement la lumière sur la distance prise avec les programmes français, l'objectif principal étant de préparer les enfants à leur entrée dans le système allemand. Est-il justifié, dans ces conditions, de conserver ces écoles en l'état ? Faut-il envisager un changement de statut qui en ferait des établissements homologués partenaires de l'AEFE, voire des écoles

labellisées FrancEducation? Les enjeux financiers ne sont pas non plus négligeables : l'agence finance 22 postes de résident et un poste d'expatrié.

- **A Bonn**

La première école primaire française a été créée à Bonn en 1950. A partir de 1984 la scolarité était assurée jusqu'au baccalauréat au sein du lycée français de Gaille-Adenauer. Le transfert du gouvernement à Berlin en 1999 a entraîné la fermeture des classes secondaires. Aujourd'hui l'école de Gaille-Adenauer (EdGA) est conventionnée avec l'AEFE ; elle accueille 73 enfants en maternelle et 103 en élémentaire dans un cursus bilingue. 60 % sont français dont 38 % de binationaux, 37 % allemands, 3 % étrangers tiers. L'école dispose de 6 postes AEFE, un expatrié (le directeur) et 5 résidents. A partir de 2001, l'école élémentaire a été reconnue Ersatzschule et bénéficie d'un apport de 408 000 euros à son budget (environ 4 000€ par élève), ce qui correspond à 45 % des recettes de l'élémentaire. Les frais de scolarité pour les parents sont de 2 730€ à la maternelle et de 2 000€ à l'élémentaire. Le statut d'Ersatzschule implique que l'établissement doit mettre en œuvre dans les classes élémentaires un enseignement conséquent de l'allemand et en allemand, conformément aux exigences du Sénat de Rhénanie du Nord-Westphalie.

A la sortie de l'école, presque tous les élèves poursuivent leurs études au Friedrich Ebert Gymnasium de Bonn qui propose une filière franco-allemande et, au-delà, la préparation de l'abibac.

La ville de Bonn, métropole de 900 000 habitants, se caractérise par une grande proximité avec la France, marquée, au-delà de son ancienne identité de capitale fédérale, par l'héritage d'Adenauer et de la « République rhénane ». Un centre franco-allemand est présent à Bonn, installé dans les locaux de l'Université qui est son principal actionnaire ; il est issu de l'ancien institut dont la fermeture en 2001 avait suscité une forte émotion.

Il existe donc ici tout un ensemble d'éléments qui justifient la présence d'une école française : environnement politique et culturel, absence de solution alternative à la scolarisation dans cette école, statut d'Ersatzschule, bonne articulation avec le Gymnasium où les élèves poursuivent leur scolarité, qualité de l'offre éducative (attractivité en particulier de la maternelle), engagement du comité de gestion. Mais cela suppose que l'on « réaffirme que l'EdGA est bien un établissement français, même si les enseignements dispensés tiennent fortement compte du contexte local » (rapport de mission de l'IEN, mars 2014). De plus, il est souhaitable et possible de réduire le coût pour l'AEFE en diminuant le nombre de postes de résident et en transformant le poste de directeur en contrat de résident, mais à durée limitée comme pour un expatrié : il ne serait pas bon, en effet, qu'un chef d'établissement puisse rester indéfiniment dans son poste et se tenir trop éloigné de l'enseignement français et de ses évolutions en France. Cela suppose une prise en charge par les parents de quelques recrutés locaux supplémentaires. Rappelons que les droits de scolarité sont ici raisonnables, notamment en élémentaire en raison du statut d'Ersatzschule.

- **A Heidelberg**

La situation de l'école Pierre et Marie Curie présente des traits analogues à celle de Bonn. Ecole créée en 1997, conventionnée, 191 élèves en maternelle et élémentaire, 63 % de Français dont beaucoup de binationaux, Ersatzschule pour l'élémentaire, maternelle subventionnée par la ville de Heidelberg, subvention de 385 000€ du Land (51 % du budget de l'élémentaire), frais de scolarité de 2 629€ pour tous les élèves, 6 résidents, même type d'exigences pédagogiques de la part du Land de Bade-Wurtemberg qu'à Bonn. Située dans un Land frontalier, Heidelberg, vieille ville universitaire, s'intègre également dans la Métropolregion Rhein-Necker avec Mannheim et Ludwigshagen, riche de 1,3M d'habitants et en plein développement économique.

A l'issue de l'école élémentaire, la quasi-totalité des enfants rejoint le système allemand et une grande partie fait le choix du Bunsen-Gymnasium, seul établissement à proposer l'enseignement du français. Mais cette filière n'est pas vraiment adaptée à des enfants bilingues ; d'autre part, les effectifs ne sont pas suffisants pour envisager que ce lycée mette en place un enseignement spécifique. Par ailleurs, la réflexion s'était poursuivie sur un projet de partenariat avec un établissement privé qui envisageait de construire un parcours de scolarité incluant un enseignement très renforcé du français. Ce projet est aujourd'hui abandonné après consultation des parents d'élèves dont l'avis majoritairement défavorable a été pris en compte. Il n'y a pas d'autres perspectives envisagées à l'heure actuelle (voir rapport de l'IEA, février 2015). C'est une différence sensible avec la situation précédente et l'on peut s'interroger sur le maintien de l'investissement français dans une école après laquelle les élèves n'ont pas de poursuite d'études vraiment adaptée à leur cursus antérieur.

Les services culturels de l'ambassade considèrent que toute évolution sur le sujet de l'école de Heidelberg devrait être politiquement liée au sujet du projet de création d'un nouveau centre franco-allemand à Mannheim, afin de pouvoir expliquer aux autorités comme à l'opinion publique qu'un retrait partiel s'accompagne d'une autre forme d'engagement. Pour notre part, nous estimons que si la question de la poursuite d'études n'avance pas, la perspective d'une déshomologation assortie d'une proposition de labellisation FrancEducation, comme à Berlin, devrait être engagée. Dans le cas contraire, l'école pourrait garder son statut d'établissement conventionné, mais en réduisant le nombre de postes AEF.

- **A Stuttgart**

Stuttgart, métropole de 1,8M d'habitants est la capitale du Land frontalier du Bade-Wurtemberg. Ville très francophile et très active économiquement, elle est un des points forts du dynamisme économique allemand, mais aussi des implantations économiques françaises. L'école maternelle de gestion parentale est conventionnée, elle accueille 118 élèves dont 80 % de Français, les frais de scolarité sont de 2 385€. L'école élémentaire franco-allemande est un EGD qui scolarise 184 élèves (83 % de Français). Elle est gratuite car elle a fusionné avec une école publique. Une convention datée du 17 septembre 1998 définit les partenariats institutionnels et régit l'organisation de cette école. La ville de Stuttgart fournit les locaux, assure leur entretien, finance le matériel scolaire. Le Land du Bade-Wurtemberg met à disposition les personnels enseignants de langue allemande dans les sections allemandes et françaises et l'AEFE les personnels enseignants des classes françaises (9 résidents en 2014-15). Cette école publique et gratuite regroupe sous

son toit une école de quartier avec l'enseignement de l'anglais et une école franco-allemande composée de deux sections : la section française et la section allemande avec du français.

La poursuite d'études se fait au Wagenburg Gymnasium qui offre une filière bilingue débouchant sur la préparation de l'abibac. Il existe une coopération étroite entre les deux établissements. Le Gymnasium accueille aussi une section CNED qui garantit un enseignement en français et en mathématiques en 5. et 6. Klasse pour des élèves qui seraient encore en difficulté pour suivre les cours de mathématiques en allemand ou pour ceux qui arriveraient de France à 10-11 ans. Il y a donc ici une vraie continuité de parcours entre l'école et le Gymnasium, qui justifie que l'on n'envisage pas une déshomologation. En revanche, le coût pour l'AEFE est très élevé : 650 496€ en 2014, soit 3 535€ par élève. La difficulté vient de l'engagement de cofinancement ville, Land, AEFE de 1998 et de l'absence de contribution des parents d'élèves. Comme évoqué plus haut, la gratuité de l'enseignement dans une section française est un vrai problème. Il conviendrait que l'ambassade approche les autorités locales du Land pour leur annoncer un désengagement partiel et progressif, c'est-à-dire une diminution des postes de résident, nombreux ici, qui devra être compensée par une participation des familles. Ce devrait être la condition du maintien de l'homologation.

#### *IV.2.2.3 - Réflexion sur les lycées franco-allemands de Sarrebruck et Fribourg*

Les lycées de Sarrebruck et Fribourg, ainsi que celui de Buc dans l'académie de Versailles, sont des établissements sui generis, régis par la Convention de Schwerin du 30 juillet 2002 qui stipule dans son article premier : « les lycées franco-allemands sont des établissements d'enseignement secondaire, dans lesquels la scolarité est assurée selon des programmes harmonisés fixés d'un commun accord. La scolarité des lycées franco-allemands est sanctionnée par un baccalauréat franco-allemand ». Ces établissements réalisent une forme de synthèse des systèmes allemand et français dans l'objectif de conduire progressivement chaque élève à suivre tous les enseignements dans sa langue maternelle et dans celle du partenaire. Les élèves des deux nationalités sont progressivement mélangés au niveau du collège pour l'être entièrement au lycée où toutes les classes sont binationales et où les disciplines sont enseignées en groupes intégrés, sauf pour la langue maternelle et la langue du partenaire. Les professeurs enseignent dans leur langue maternelle, ils sont rémunérés par le pays partenaire (l'AEFE pour les Français). Les élèves préparent un baccalauréat spécifique sur des programmes ad hoc (de nouveaux programmes, travaillés depuis plusieurs années, devraient être mis en place à la rentrée 2015). Les études sont gratuites pour les élèves français et allemands. L'inspecteur général de l'éducation nationale, Jean Ehrsam, notait dans son rapport de mission de 2012 que « les LFA sont passés progressivement de la cohabitation à l'intégration pédagogique depuis 1995 ». C'est dire tout l'intérêt éducatif de cette expérience unique d'une intégration entre deux systèmes qui fait de ces lycées de véritables laboratoires d'un enseignement biculturel.

Toutes ces spécificités apparentent ces deux lycées à **des outils de coopération éducative franco-allemande**, plus qu'à des établissements d'enseignement français à l'étranger (Buc n'est pas plus un établissement d'enseignement allemand en France). C'est pourtant l'AEFE qui finance les établissements en Allemagne : à Sarrebruck 2,55 millions d'euros en 2014 sur un coût total de 7 millions d'euros, à

Fribourg 2,2M€ (chiffre 2013). C'est seulement la rémunération des personnels français qui est prise en charge par l'agence.

Si les LFA représentent l'intégration la plus aboutie des deux systèmes d'enseignement, on peut néanmoins s'interroger sur l'importance de l'investissement humain et financier consenti dans un dispositif qui concerne si peu d'élèves. Des programmes et un baccalauréat spécifiques pour 3 établissements seulement, avec tout ce que cela comporte comme charges de gestion (fabrication des sujets d'examen, corrections doubles voire triples des copies, harmonisation entre les 3 LFA, travaux sur les programmes, traductions...) : ces interrogations existent depuis longtemps et des voix s'élèvent régulièrement, du moins du côté français, pour se demander s'il est bien raisonnable d'entretenir tout un système particulier d'enseignement pour un si petit nombre d'élèves. D'autant plus que le succès en France et en Allemagne de l'abibac pourrait offrir une solution alternative. On sait bien ce que l'on peut répliquer à ces arguments, notamment :

- que la scolarité franco-allemande est un modèle infiniment plus intégré que l'abibac dans lequel seules la langue allemande, pour les jeunes Français, et l'histoire-géographie font l'objet d'une intégration ;
- que se limiter par un jeu d'équivalence à l'obtention du bac avec OIB ou de l'abibac d'un côté, de l'Abitur ou de l'abibac de l'autre, mettrait inévitablement fin à la dimension expérimentale de ces établissements.

Nous voulons simplement ici évoquer quelques questions. Il ne nous appartient pas de nous prononcer sur l'existence même de ce dispositif si particulier. En 2002, les deux parties ont réitéré leur engagement de faire vivre ce système. C'est à elles de dire ce qu'elles veulent en faire à l'avenir. Mais si on considère de part et d'autre que cette fusion des programmes et des méthodes pédagogiques est un idéal de coopération en éducation vers lequel il faut tendre, pourquoi n'a-t-on pas étendu ce dispositif à d'autres établissements en France et en Allemagne ? On en est resté à des prototypes expérimentaux sans passer à l'étape suivante de la fabrication en série (modeste). A tout le moins, à défaut d'étendre ce réseau, on devrait s'appliquer à diffuser les résultats de ces expérimentations. Un laboratoire qui ne publie pas ses résultats n'a guère d'intérêt. L'impression que donnent ces LFA est de fonctionner quelque peu en vase clos. Il appartient aux services culturels de l'ambassade et à l'AEFE d'intégrer davantage ces établissements, particuliers sans nul doute, dans le réseau des lycées français d'Allemagne. Nous savons que c'est le souhait de leurs équipes pédagogiques de partager les expériences et les projets communs ; elles le font naturellement avec les autres LFA, il est souhaitable qu'elles le fassent aussi au sein du réseau élargi de l'enseignement français en Allemagne qui a tout à y gagner. D'un point de vue plus politique, ces deux lycées apparaissent d'abord comme des instruments de **coopération transfrontalière**. A Sarrebruck, le LFA est une référence centrale pour la coopération franco-allemande locale ; il participe de la mise en œuvre de la « Stratégie France » qui vise à rendre bilingue d'ici 30 ans le Land de Sarre. A Fribourg, il s'intègre dans une région du Rhin supérieur marquée par une coopération intensive entre les collectivités locales, illustrée dans le supérieur par la coopération de plus en plus forte entre les universités de Strasbourg, Mulhouse, Fribourg et Bâle. D'ailleurs, ces lycées recrutent des élèves dans les départements français limitrophes. A Sarrebruck, une part non négligeable des effectifs est composée de Français (181 à la rentrée 2015) venant chaque jour de Moselle, en particulier des 3 écoles bilingues de Sarreguemines. De plus en plus

nombreux aussi sont les élèves allemands résidant en France (247). A Fribourg, une soixantaine d'élèves viennent de France (Alsace-Vosges) et, pour quelques-uns, de Suisse. Pour de nombreux parents de l'autre côté de la frontière, le LFA fait presque partie de la «carte scolaire» et fait l'objet de demandes d'inscription croissantes. Ces deux établissements sont donc profondément inscrits dans un espace transfrontalier fait d'échanges intenses, de projets politiques et économiques communs, de mobilités naturelles. En ce sens, ils sont vraiment européens. Aussi gagneraient-ils à être **mieux intégrés dans l'environnement scolaire français** des académies de Nancy-Metz et Strasbourg. Nous considérons en particulier, mais ce n'est qu'un aspect du sujet, qu'il serait légitime que les rectorats concernés participent au financement de ces lycées à proportion des élèves français résidant en France qui y sont scolarisés. Leur accueil à Sarrebruck et Fribourg est une charge en moins pour les académies : elles devraient donc partager avec l'AEFE à due proportion le financement des personnels français de ces lycées. Nous verrons plus loin que ces relations avec les académies devraient être d'une portée beaucoup plus large.

#### *IV.2.2.4 - La question du « Betriebsrat » (Comité d'entreprise)*

Une récente décision de justice vient de faire droit à l'existence d'un Betriebsrat au sein d'un EGD. A Munich en 2012, quelques personnels avaient souhaité créer un comité d'entreprise (Betriebsrat) au sein du lycée. L'AEFE avait accepté cette structure nouvelle à condition qu'elle ne concerne que les personnels recrutés locaux. L'agence, qui souhaitait que les textes qui régissent les EGD et les prérogatives qui en découlent soient respectés par le Betriebsrat de Munich, avait engagé une procédure devant les juridictions allemandes compétentes pour faire dire le droit en la matière. L'issue de cette procédure qui vient de valider le principe d'un Betriebsrat au sein d'un EGD donne aux personnels un pouvoir de codécision en matière de recrutement, de gestion de personnels ou de gestion des travaux qui remet en cause le fonctionnement administratif et juridique de l'EGD. Il est difficile d'apprécier aujourd'hui la portée de cette décision, d'autant que le juge n'a pas tranché la question portant sur la présence possible ou non de personnels résidents de l'AEFE dans les membres du Betriebsrat. Remet-elle en cause la présence d'EGD en Allemagne ? Car cette décision du juge d'appel va permettre l'implantation de Betriebsrat dans les autres EGD (lycée de Francfort et école Voltaire de Berlin). Comment résoudre ce conflit de compétence ? Par la voie diplomatique, par l'assouplissement des règles de gestion d'un EGD, par un changement de statut ? A notre connaissance, ces questions sont ouvertes à ce jour.

L'enseignement français en Allemagne fait face à deux types de problématique :

- une problématique de clarification de son degré d'intégration dans l'environnement allemand, l'enjeu étant de ne pas perdre l'identité de l'éducation française, reconnue par l'homologation, à côté du réseau dense de la coopération éducative bilatérale. C'est une question d'équilibre, qui semble en général trouvé dans nos établissements. Mais il faut être vigilant ;
- une problématique financière qui trouvera des solutions, jamais aisées, dans des changements de statut éventuellement, dans la contribution de toutes les familles au financement de l'enseignement, dans la réduction progressive du nombre de résidents au profit de recrutés locaux.

## **V – PERSPECTIVES ET RECOMMANDATIONS COMMUNES**

Dans les pays que nous venons de parcourir, nous avons rencontré des situations locales particulières, des thématiques spécifiques et bon nombre de sujets communs ou comparables. Ce sont ces derniers que nous voulons rassembler ici, développer pour certains, compléter, afin de dégager des perspectives communes pour l'enseignement français dans ces 4 pays. Les contextes nationaux, nous l'avons vu, sont dissemblables, l'ordre des priorités pour l'enseignement français peut varier (de la Grande-Bretagne à l'Espagne, par exemple), mais les caractéristiques comparables du public scolaire, les attentes des familles, la proximité à tous égards de la France, le partage d'un espace européen commun permettent de dessiner un certain nombre d'évolutions convergentes.

### **V.1 - Quelques caractéristiques de l'offre éducative**

---

#### **V.1.1- Une éducation plurilingue et pluriculturelle**

Une éducation plurilingue et pluriculturelle est au cœur du projet éducatif de l'enseignement français à l'étranger et de la plupart des projets des établissements. C'est la signature du réseau français. Beaucoup d'établissements affichent des filières « bilingues » de la maternelle au baccalauréat, cet adjectif recouvrant, nous le savons, des acceptions et des ambitions différentes. Les autorités éducatives des 4 pays ont toutes des exigences relatives à l'enseignement de la langue, de la littérature, de l'histoire-géographie nationales qui se traduisent de diverses façons dans les pédagogies mises en œuvre. Dans un certain nombre d'établissements, ces enseignements apparaissent juxtaposés aux programmes français plutôt qu'intégrés dans une véritable pédagogie convergente. Il est vrai que les enseignants nationaux mis à disposition par les autorités éducatives n'ont pas nécessairement la même culture professionnelle, les mêmes pratiques pédagogiques que les enseignants français et de ce fait la coordination entre enseignants, l'harmonisation des pratiques peuvent être délicates à mettre en œuvre. Mais nous avons pu observer dans des environnements et des formes divers beaucoup d'expériences remarquables qui traduisent une grande maturité professionnelle des maîtres. Les organisations peuvent différer, elles doivent surtout revêtir la souplesse nécessaire pour s'adapter aux besoins des enfants et dessiner moins des dispositifs figés que des parcours individualisés. Lorsqu'une section française est hébergée dans une école publique nationale comme nous avons pu le voir à Londres et en Allemagne, cela crée une situation d'apprentissage bilingue et biculturel particulièrement riche et favorable. Il serait intéressant que de nouvelles expériences de ce type soient envisagées.

Dans le secondaire, il faut que ces acquisitions précieuses du primaire dans le domaine du bilingue et du biculturel ne se perdent pas. Il arrive que le collège soit une étape fragile de ce point de vue (la plus « franco-française » pour reprendre le mot d'un proviseur), d'autant plus que les élèves peuvent être amenés à changer d'établissement et à passer d'un microcosme très soudé autour du projet d'école à des ensembles plus vastes où la coordination est plus difficile. Il y a par ailleurs, nous l'avons déjà dit, les exigences croissantes des disciplines du programme français. On sera donc très attentif à développer ces acquis par les moyens les plus

divers (DNL, préparation aux certifications linguistiques, ouverture accrue sur l'environnement culturel).

Au lycée, l'objectif doit être le développement des sections internationales au Royaume-Uni et la préparation au diplôme binational qui sera proposée à tous les élèves dans les 3 autres pays. C'est déjà le cas en Italie, en Allemagne il faut lever les restrictions touchant les élèves allemands, en Espagne, où le bachibac version française n'est pas proposé, on doit s'engager résolument dans cette voie, tout en respectant le choix fait par certains établissements partenaires (Gava, Tenerife, Las Palmas) de proposer hors homologation la version espagnole si l'on estime qu'elle est plus adaptée à la demande locale des familles. Nous ne jugeons pas opportun de développer les sections internationales dans ces 3 pays. Pour les langues où existe un baccalauréat binational, les sections internationales ne sont plus perçues en France que comme un dispositif de scolarisation d'élèves étrangers ou d'origine étrangère. Il est alors légitime de considérer que dans le pays partenaire cette fonction est remplie par les établissements français en tant que tels ; l'OIB n'y a donc guère de sens.

Sous l'angle de la mission de coopération éducative de nos établissements, il serait bon que, sous l'impulsion des postes diplomatiques, ils entretiennent des relations privilégiées avec les établissements du pays qui préparent aux diplômes binationaux, comme, d'ailleurs, avec les sections bilingues labellisées. Certains le font, mais la pratique pourrait être étendue en particulier en Espagne et en Italie où les établissements préparant au bachibac et à l'esabac n'ont pas nécessairement de partenariat avec un lycée de France, car ce n'est pas obligatoire à la différence de l'abibac. Echanges d'élèves, de professeurs, de ressources pédagogiques, partage de projets, participation à des formations communes : les sujets de coopération sont nombreux.

Cette place privilégiée donnée à l'enseignement de la langue du pays d'accueil ne doit pas faire obstacle à l'apprentissage précoce d'une autre langue vivante, l'anglais le plus souvent. La demande d'anglais est universelle, son apprentissage est un élément important dans le jeu de la concurrence avec les écoles étrangères comme avec les établissements privés du pays ; dans les systèmes nationaux, celui-ci débute de plus en plus dès la première scolarité. Commencer l'anglais en CE1 ou CE2, comme cela se pratique dans certains EGD, c'est trop tard ; il ne faut pas hésiter à débiter en maternelle sous forme ludique, en petite section lorsque c'est possible : beaucoup d'homologués et de conventionnés le font déjà <sup>11</sup>.

Au Royaume-Uni, l'apprentissage d'une deuxième langue vivante étrangère peut ne débiter qu'en 6<sup>ème</sup> : au lycée Charles de Gaulle, les élèves de collège ont le choix entre une section internationale où les apprentissages bilingues sont poursuivis, et un parcours « plurilingue » où l'on commence dès la 6<sup>ème</sup> l'apprentissage d'une troisième langue. Les sections européennes peuvent ensuite prendre le relais à partir de la 4<sup>ème</sup>.

L'objectif général de tous ces dispositifs est double dans le contexte plurilingue de nos établissements : viser à développer chez les élèves une conscience « métalinguistique » qui favorise la compréhension de la langue comme système et construit ainsi la compétence à apprendre des langues, mais aussi la capacité à passer aisément d'une culture à une autre. L'AEFE et la MLF gagneraient à se rapprocher de l'éducation nationale (DGESCO, IGEN) pour traduire ces orientations

---

<sup>11</sup> Voir la conclusion du Conseil de l'UE sur le plurilinguisme et le développement de compétences linguistiques (20 mai 2014) : le Conseil invite les Etats membres à « adopter et renforcer les mesures destinées à promouvoir le plurilinguisme (...), notamment par l'enseignement dès le plus jeune âge d'au-moins deux langues autres que la langue principale d'instruction ».

dans un texte commun, valable pour le grand réseau tout entier, au moins dans le périmètre européen objet de cette étude. Mais le plus important n'est pas là. Notre réseau en Europe est une mine d'inventivité et d'innovation dans l'enseignement des langues visant à l'acquisition par les élèves de compétences plurilingues. Nous redisons ici combien il est nécessaire, avant toute nouvelle circulaire, que dans une démarche coordonnée entre les postes diplomatiques, l'AEFE, la MLF et l'éducation nationale, tous les projets, les solutions retenues, les résultats obtenus, surtout dans le primaire, soient systématiquement recensés, analysés, expertisés, éclairés de regards extérieurs d'universitaires et de chercheurs, diffusés. Car il y a trop peu de partage entre les équipes pédagogiques sur ces sujets, alors qu'elles en éprouvent et en expriment le besoin. Cette mutualisation doit s'effectuer d'abord à l'intérieur de chaque pays, par le biais de la formation continue notamment. Mais, plus largement, la publication d'un grand document partant des pratiques et des observations de terrain aurait un retentissement important dans le réseau mondial et en France. Façon de donner un contenu concret à l'expression un peu convenue de « laboratoires pédagogiques » qualifiant les écoles françaises à l'étranger.

### V.1.2 - La place du CNED

Il y a peu d'enseignement réglementé CNED dans les 4 pays. En revanche, la formule de la « **scolarité complémentaire internationale** » (SCI), c'est-à-dire un enseignement à distance et en ligne de 3 matières fondamentales françaises en complément d'une scolarité locale, se développe rapidement au Royaume-Uni (400 inscrits en 2014, contre 40 en Allemagne, 20 en Italie, 20 en Espagne). Ce succès s'explique par le manque de places dans l'enseignement homologué et devrait se confirmer dans les années qui viennent. Cet enseignement est sanctionné par une attestation de l'ambassade et coûte 499 euros pour l'année.

Mais plus encore que ce dispositif, ce sont les perspectives d'un **enseignement hybride** qui sont prometteuses, permettant d'allier enseignement en présence et à distance. Il ne s'agit pas d'un enseignement de substitution, mais d'un enrichissement de l'offre, d'un accroissement par le numérique de la valeur d'un enseignement en présence. Cela concerne potentiellement tous les établissements, français et nationaux, qui peuvent passer convention avec le CNED. Pour les établissements nationaux, on peut penser surtout à ceux qui ont reçu le label FrancEducation : le conventionnement avec le CNED ne pourrait-il pas faire partie des dispositifs d'accompagnement que les postes diplomatiques leur proposent ? Ce pourrait être un moyen intéressant de valoriser le label. Pour l'instant, le CNED est encore perçu à l'étranger seulement comme un outil pour les « empêchés », mais les choses pourraient changer rapidement. Il ne peut y avoir désormais de plan Ecole à moyen terme qui n'intègre un plan de développement de l'enseignement hybride dans chacun des pays concernés.

### V.1.3 - L'orientation vers l'enseignement supérieur

Alors qu'ils sont en moyenne 52 % dans le réseau mondial à poursuivre leurs études supérieures en France, les bacheliers des lycées français de nos pays, à l'exception de l'Italie, choisissent majoritairement de rester dans le pays après le baccalauréat. En Espagne et en Italie, toutefois, le choix de la France est en hausse. A cela, plusieurs explications :

- des habitudes « culturelles » qui font que l'on garde ses enfants au sein de la famille au moins au début des études supérieures (Espagne),
- la qualité de l'offre universitaire dans ces grands pays,
- le fait qu'une bonne partie du public scolaire est installée durablement dans le pays.

Pourtant, nous l'avons constaté, l'accompagnement des élèves dans leur projet d'orientation a fait des progrès considérables dans nos établissements depuis plusieurs années. L'information sur les diverses filières de formation de l'enseignement supérieur français est de très bonne qualité et la préparation à la procédure d'admission APB fait l'objet de tous les soins. Mais en même temps, il est indispensable que les lycées français donnent à leurs élèves le maximum de clés pour s'orienter vers l'enseignement supérieur du pays : information, mise en place de modules de préparation aux examens d'accès à l'université. A défaut, ils s'exposeraient, dans l'environnement concurrentiel tel qu'il est aujourd'hui, à perdre beaucoup d'élèves. Hors des lycées français, le recul manque encore pour mesurer l'effet des bi-baccalauréats sur l'orientation vers l'enseignement supérieur français.

Sur cette question de l'attractivité de l'enseignement supérieur français auprès des élèves des lycées français à l'étranger, l'attitude, nous semble-t-il, ne doit pas être défensive. Il convient de promouvoir nos atouts, ce qui marche bien chez nous, mais non pas de considérer comme désastreux qu'une minorité de bacheliers poursuivent leurs études en France. Du point de vue de l'influence, d'abord, et du rayonnement de la langue et de l'éducation françaises, on a gagné si l'on a conduit un jeune étranger jusqu'au baccalauréat français : l'acculturation est presque toujours définitive. D'autre part, il y aurait quelque paradoxe à vouloir récupérer « les siens » au motif d'un retour sur investissement, alors que l'espace européen de l'enseignement supérieur est ouvert, sans frontières et tend à faciliter les mobilités, les parcours mixtes et interculturels. Doit-on considérer comme un échec que de brillants élèves de nos lycées français en Europe, élevés dans un environnement par définition multiculturel, soient admis dans les meilleures universités européennes, dans les filières les plus sélectives ? C'est plutôt la marque de la qualité de nos établissements. La question est de savoir si l'on fait tout ce qui est nécessaire pour valoriser et promouvoir l'offre française d'enseignement supérieur dans les services culturels et les lycées français. Nous pensons que oui. L'admission chaque année de bacheliers dans les filières françaises les plus prestigieuses est là pour en témoigner aussi.

## **V.2 - Un partenariat privilégié avec les académies**

---

Tout le monde s'accorde à reconnaître que les partenariats entre les académies et les pays d'implantation des écoles françaises doivent être réorganisés, rationalisés, renforcés. Le plan d'actions en faveur de l'enseignement français à l'étranger appelle en particulier à un renforcement de la participation des corps d'inspection du MENESR à l'évaluation des personnels et des établissements, à l'animation pédagogique du dispositif, à la formation des personnels, comme au suivi et au contrôle de l'homologation. Le POS de l'AEFE reprend cet objectif (Action 2). La mission d'inspection générale en Espagne écrivait dans ses recommandations : «Le

rôle de l'académie partenaire doit être clarifié et renforcé. En Espagne, comme probablement dans l'ensemble de la zone Europe, l'académie partenaire pourrait avoir davantage de fonctions d'inspection, de conseil et de formation ». Ces rappels récurrents montrent que le système ne fonctionne pas de manière satisfaisante et, de plus, ils focalisent le partenariat sur la question des inspections individuelles dans le second degré (cf le rapport de la Cour des comptes de juin 2013), en mettant en avant l'insuffisance des moyens de contrôle du service pédagogique de l'AEFE.

Chacun des 4 pays a une académie partenaire, Grenoble pour l'Italie, Lille pour le Royaume-Uni, Toulouse pour l'Espagne, Strasbourg pour l'Allemagne, qui, dans le domaine pédagogique, s'implique essentiellement dans les inspections individuelles et dans la formation continue mise en place dans le cadre du Plan régional de formation (PRF). Mais il nous semble que, s'agissant de grands pays voisins avec lesquels la France entretient des relations très denses de coopération éducative, universitaire, linguistique et culturelle, les partenariats entre les académies et les écoles françaises de ces pays doivent prendre une autre dimension. Au fond, il s'agit d'étendre au pays tout entier les logiques des politiques transfrontalières, des Euro-régions. Nous proposons d'instaurer entre ces académies et les 4 pays concernés une relation privilégiée fondée sur la proximité géographique, humaine et culturelle (ce qui veut dire que nous n'imaginons pas nécessairement le même type de partenariat avec d'autres pays). Ce partenariat d'un nouveau genre dessinerait un espace partagé de l'enseignement français entre le territoire national et un pays voisin. Il devrait concerner bien sûr les domaines traditionnels de l'inspection des personnels, du contrôle et de l'évaluation des établissements, de l'animation pédagogique, de la formation continue, de la gestion des examens. Mais ce nouvel espace commun devrait être aussi celui des échanges : échanges pédagogiques, mutualisation des projets et des ressources, jumelages entre les établissements, accueil de professeurs stagiaires dans des établissements de l'autre côté de la frontière, mobilités d'enseignants et d'élèves, dans les deux sens. Ce dernier mot est essentiel : la relation ne peut pas être à sens unique, de l'académie vers les établissements à l'étranger, il faut que chacune des parties trouve un intérêt, un bénéfice partagé à cet élargissement. L'objectif d'un tel partenariat, c'est une ouverture, un enrichissement mutuel et non pas une limitation ou une contrainte. Il va de soi que l'académie et ses établissements ne sauraient être limités dans leur ouverture internationale à cette relation de voisinage ; inversement, les établissements à l'étranger pourraient, comme aujourd'hui, faire appel à d'autres partenaires pour les échanges, les jumelages, la formation des personnels... Il n'y a qu'un domaine où les établissements ne devraient pas avoir le choix de leurs interlocuteurs : c'est celui de l'inspection et du contrôle des personnels et des établissements. Cette mission doit relever exclusivement des inspecteurs détachés à l'agence ou des corps d'inspection de l'académie partenaire ou, suivant les circonstances, des inspections générales. Il n'est pas loisible aux établissements de faire appel à des inspecteurs d'autres académies.

Tout cela nécessite la mise en place d'un cadre formalisé, dont nous suggérons les grandes lignes. Il conviendrait qu'un travail soit engagé entre le MAEDI et le MENESR, avec le concours de l'AEFE et de la MLF, pour construire un cahier des charges de ces partenariats privilégiés. Ce cadre général serait ensuite discuté localement entre les parties et adapté aux conditions particulières de la relation entre chaque académie et chaque pays ; il donnerait lieu à l'établissement d'une

convention signée par le recteur et l'ambassadeur. Du côté du poste diplomatique, cette convention serait intégrée dans le plan Ecole du pays. Du côté de l'académie, elle participerait du volet international du projet académique et constituerait un des éléments du dialogue de gestion entre l'académie et l'administration centrale. Ce point est important : si l'on veut que ce partenariat soit institutionnalisé, il faut qu'il soit reconnu par le ministère comme un élément permanent de la politique académique et que les ressources allouées à l'académie soient ajustées en conséquence.

Les futures grandes régions françaises donnent des perspectives intéressantes à ces partenariats. Nous ne savons pas quelles conséquences à moyen terme la nouvelle organisation territoriale aura sur l'organisation de l'éducation nationale en région. Si de grandes académies étaient créées, elles constitueraient des partenaires idéaux pour les pays (Midi Pyrénées – Languedoc Roussillon pour l'Espagne, par exemple). Si les académies devaient demeurer en l'état, on pourrait imaginer que celles d'une même région inscrivent ce partenariat comme l'un des sujets de leur nécessaire coordination.

### **V.3 - Une articulation avec les Ecoles européennes ?**

---

Les Ecoles européennes (Ee) ont été créées pour scolariser les enfants des employés des institutions européennes (Commission européenne, Office européen des brevets, Banque centrale européenne). Les enfants des employés de ces institutions sont scolarisés de droit dans une Ee (catégorie I). D'autres organisations ont des contacts avec les Ee pour garantir l'inscription des enfants de leurs employés (catégorie II). Les enfants dont les parents n'entrent pas dans ces catégories peuvent être inscrits dans la mesure des places disponibles (catégorie III). On dénombre actuellement 14 écoles dans 7 pays de l'UE. Ce sont les écoles de type I. Il existe aussi des Ee agréées, 10 à ce jour, qui offrent aux personnels d'autres agences européennes la possibilité de scolariser leurs enfants dans ce système. Elles se situent dans le cadre des réseaux scolaires nationaux (Manosque, Strasbourg par exemple). Toutes ces écoles, type I et agréées, suivent les mêmes programmes et préparent à un examen final spécifique, le baccalauréat européen.

Ce rappel montre qu'il n'y a pas d'interaction possible entre les deux systèmes d'enseignement, chacun d'entre eux a sa finalité. L'enseignement européen est en croissance (25385 élèves à la rentrée 2014) ; 65% de la population scolaire globale se trouvent dans les écoles de Bruxelles et de Luxembourg. Le Conseil supérieur des Ee projette d'ouvrir de nouvelles écoles agréées en Allemagne (Cologne, Berlin...), à Londres dans le cadre des free schools, dans d'autres pays européens. Il serait utile que l'AEFE se rapproche du Secrétaire général des Ee pour échanger sur ces projets. En effet, dans les endroits en grande tension (Londres), ces écoles pourraient offrir une solution alternative de qualité pour des Français durablement installés, dans la limite des places disponibles. Ailleurs, elles peuvent localement entrer en concurrence avec nos écoles et capter un public de nationaux ou d'étrangers tiers intéressé par ce type d'enseignement multilingue et multiculturel.

Hors de notre champ, au Luxembourg, où existent deux grosses écoles européennes de type I et une école en cours d'accréditation, deux nouvelles classes francophones seront créées chaque année, pendant 10 ans, pour des enfants hors institutions européennes. C'est le ministère de l'éducation luxembourgeois qui finance ces créations. Le Luxembourg a choisi le système des Ee pour une scolarisation francophone.

#### **V.4 - Plan stratégique et contrat d'objectifs et de moyens**

---

«Les ambassades concernées sont invitées à présenter une stratégie locale de développement de notre offre éducative, basée sur l'analyse de la demande, un examen de la concurrence et une évaluation des moyens mobilisables» (Plan d'actions en faveur de l'enseignement français à l'étranger). L'objectif affiché d'un pilotage politique renforcé de l'enseignement français rend aujourd'hui nécessaire l'adoption de plans stratégiques à moyen terme. Il n'en existe pas en Italie ; l'Allemagne n'en dispose pas encore, mais la réflexion est largement engagée ; en Espagne, un document stratégique existe, mais n'a pas encore été officialisé ; au Royaume-Uni, le plan Ecole fait référence depuis plusieurs années, mais il n'aborde pas la question des moyens publics.

Elaboré de concert entre le poste diplomatique, l'AEFE et, le cas échéant, le siège de la MLF, le plan stratégique fixe des objectifs à 5 ans. Partant d'une analyse du contexte local, il englobe l'ensemble de l'offre éducative française, articulant enseignement homologué, propositions complémentaires, dispositifs de coopération éducative, afin de permettre une vision complète de la place de la langue et de l'éducation françaises dans un pays. Il arrête une prévision des effectifs et propose les évolutions du réseau des établissements. Il détermine les ressources humaines et financières en fonction des besoins et des orientations politiques arrêtées par le MAEDI. La démarche d'élaboration d'un tel document doit être largement participative, condition nécessaire, sinon suffisante, à la plus large adhésion. Ce plan fait l'objet d'un contrat d'objectifs et de moyens sur 5 ans passé entre le MAEDI et l'ambassadeur. Des réunions de suivi régulières sont organisées entre les parties, le contrat pouvant faire l'objet des adaptations rendues nécessaires par les circonstances. Notre mission nous a confirmé le besoin éprouvé et exprimé par les acteurs locaux, dans les établissements, par les parents d'élèves, d'un document qui fixe le cap et fait référence. C'est aussi un instrument indispensable dans notre relation avec les autorités nationales et locales.

#### **V.5 - La réduction des coûts pour l'Etat**

---

Rappelons que le MAEDI s'est donné comme objectif de redéployer les moyens de l'Etat au bénéfice des zones où les communautés françaises croissent et où se concentrent nos intérêts diplomatiques et économiques, l'Europe devant contribuer au premier chef à ce redéploiement en raison des moyens importants dont elle dispose. Nous ne reviendrons pas sur les chiffres que nous avons donnés au fil des pages précédentes. Il suffit d'indiquer quelques repères simples. Si l'on considère

l'aide nette AEFÉ relativement aux effectifs d'élèves scolarisés dans les EGD et les conventionnés, on constate que :

- la zone Europe consomme 29% de l'aide nette AEFÉ du monde pour 27% des effectifs d'élèves ;
- l'Italie et le Royaume-Uni consomment plus que leurs poids relatif en effectifs, l'Allemagne beaucoup plus, l'Espagne moins (6,94% de l'aide nette AEFÉ pour 7,1% des effectifs). A l'intérieur de ces ensembles, le coût des EGD est en règle très générale le plus élevé et les taux d'encadrement les plus favorables. La part du coût des personnels AEFÉ dans l'aide nette est écrasante : 87% en Allemagne et en Espagne, 90% au Royaume-Uni, 100% en Italie. C'est pourquoi nous nous centrerons exclusivement sur cet aspect.

La réduction des coûts en la matière passe par la suppression de postes de résident ou d'expatrié et leur remplacement, total ou partiel, par des recrutés locaux s'agissant des résidents, prioritairement dans les établissements qui bénéficient des taux d'encadrement par des titulaires les plus élevés. Un autre moyen consiste à augmenter la participation des établissements à la rémunération des personnels AEFÉ. Pour notre part, nous ne pensons pas qu'il soit opportun de fixer un seuil plancher et un taux plafond théoriques de titulaires, tant les situations, les environnements, les caractéristiques des établissements sont différents. Naturellement il est indispensable qu'il y ait un socle de titulaires suffisant (par exemple, dans les établissements importants un titulaire référent pour chaque discipline). Mais on sait bien que la qualité de l'enseignement n'est pas seulement dépendante du statut des enseignants : qu'on regarde pour s'en convaincre les excellents résultats obtenus par des établissements où la proportion de titulaires est faible. Par ailleurs, il n'est pas difficile dans la plupart des grandes villes de l'Europe de l'Ouest de recruter localement des titulaires de l'éducation nationale, ce que beaucoup d'établissements font déjà. Sur ce sujet, les possibilités de recrutement ne sont pas les mêmes à Murcie ou Valladolid qu'à Madrid ou Barcelone : c'est un point dont il faut tenir compte.

Nous suggérons donc que le MAEDI fixe dans un premier temps ses besoins de redéploiement à moyen terme au bénéfice des pays prioritaires. A partir de là, il détermine dans le contrat d'objectifs et de moyens la contribution de chaque pays à l'atteinte de cet objectif. Cette façon de procéder, la plus transparente possible, est celle qui donne le plus de chances à la réalisation des suppressions de postes nécessaires. Nous ne nous cachons pas la difficulté de l'exercice et son caractère très sensible ; nous considérons simplement que la suppression de postes dans un objectif de solidarité affiché avec les pays faiblement dotés est plus acceptable socialement que la réduction de coûts en soi. Il revient ensuite au poste, en liaison avec l'AEFE, de répartir sur les établissements la contribution demandée, en fonction de la situation des personnes, des effectifs prévisionnels d'élèves, du pourcentage de titulaires, de la capacité à recruter localement des enseignants, du niveau des frais de scolarité... Là aussi, on procède par contrat entre l'ambassade et l'établissement. Il ne nous appartient pas d'indiquer ici combien de postes de titulaires pourraient être supprimés sur 5 ans dans chacun des 4 pays. Il est possible que le jeu des départs à la retraite et des mutations suffise dans certains cas. Il est probable qu'il n'en sera pas ainsi partout.

Parfois, la suppression de postes de résident non remplacés entrera dans un plan d'économies de fonctionnement de l'établissement. Mais s'ils sont remplacés par des recrutés locaux, les conséquences sont différentes dans les EGD et les conventionnés :

- dans les conventionnés, l'employeur des recrutés locaux est l'organisme gestionnaire qui prend en charge leur rémunération. L'accroissement du nombre de recrutés locaux ne manquera pas de retentir sur les droits d'écolage ;
- dans les EGD, l'employeur des recrutés locaux est l'AEFE et il n'y a pas vraiment de gain pour l'agence à transformer les postes, car dans les pays d'Europe (au moins nos 4 pays), les coûts salariaux d'un recruté local sont souvent égaux, voire supérieurs à ceux d'un résident. Sauf, évidemment, si l'EGD augmente sa participation à la rémunération des personnels, ce qui peut entraîner une hausse des frais de scolarité.

Mais apparaît ici un autre point de blocage : l'AEFE (et donc les EGD) est soumise en tant qu'établissement public à un double plafond d'emplois, ce qu'on appelle le « sous plafond » et le « hors plafond ». L'un et l'autre ont presque été atteints dans l'exercice 2014 et il n'existe donc guère de marge de manœuvre pour, en schématisant, transformer des emplois de résident du « sous plafond » en emplois de recrutés locaux du « hors plafond ». Cette rigidité pose problème et il faut savoir ce que l'on veut. Si l'on estime qu'il convient de diminuer les postes de résident dans les EGD, il ne faut pas rendre trop difficile ou impossible leur transformation en postes de recrutés locaux.

Nous ne souhaitons pas entrer dans la problématique de la révision du statut des enseignants, abordée dans de nombreux rapports dont le récent rapport parlementaire déjà cité. Nous pensons, comme beaucoup d'autres, que l'absence de mobilité des résidents n'est pas un atout pour l'enseignement français à l'étranger dans la mesure où elle fait courir le risque d'une déconnexion avec l'éducation nationale, son actualité, ses priorités. Aujourd'hui la durée de contrat de résident est de 3 ans renouvelable par tacite reconduction. Or, conformément à l'article 21 du décret n°85-986 du 16 septembre 1985, base réglementaire du détachement, celui-ci doit faire l'objet d'une demande de renouvellement à chaque échéance de 3 ans. Dès lors, rien ne fait obstacle à ce que l'AEFE ou le MENESR s'opposent à une demande de renouvellement de détachement pour des motifs liés à la nécessité du service ou au comportement de l'agent. Rien ne s'oppose non plus à une limitation stricte de la durée de détachement des résidents, comme pour les contrats d'expatrié. On oppose parfois à cela que ces personnels sont recrutés dans le pays où ils exercent et que la notion de résidence s'entend d'une résidence fixe présentant un caractère stable et permanent coïncidant avec le centre des intérêts matériels et des liens familiaux. Mais alors comment concilier cette définition de principe avec la pratique des « faux résidents » qui amènent le titulaire de l'éducation nationale souhaitant devenir résident à se mettre en disponibilité pendant 3 mois avant de bénéficier du statut ? Tout cela est bien connu et nous ne minimisons pas les difficultés personnelles et familiales que peuvent entraîner des « mesures de carte scolaire ». Nous voulons seulement rappeler que de telles mesures, dictées par les nécessités du service, ne requièrent pas une révision du statut.

## V.6 - La question de la ressource enseignante

---

La justification de ces redéploiements n'est pas simplement de répartir de façon plus juste les moyens en postes de l'AEFE. Ils permettent aussi de dégager des ressources humaines au bénéfice des établissements partenaires dans les zones prioritaires ou ailleurs. Annoncée lors de la réunion interministérielle du 20 novembre 2014, la première conférence annuelle des ressources humaines et des moyens s'est tenue le 1<sup>er</sup> juillet 2015. Les tensions sur la ressource enseignante conduisent la DGRH du MENESR à limiter le volume des détachements prévus pour la rentrée 2016 à environ 10 800, pour tous les dispositifs touchant l'action extérieure de l'Etat. Il reviendra à la DGM, c'est une nouveauté, de procéder aux arbitrages entre les différents dispositifs et, pour l'enseignement français, entre les différents opérateurs, les pays, les types d'établissement. La hiérarchie traditionnelle par statuts d'établissement, EGD, conventionnés, partenaires qui prévalait devrait logiquement laisser la place à une hiérarchie des priorités géographiques et diplomatiques. De ce fait, la suppression de détachements dans des EGD et des conventionnés très bien dotés peut contribuer à pourvoir de détachés directs des établissements partenaires autofinancés, quand cela s'avère nécessaire. On voit ainsi qu'il ne s'agit pas simplement de redéployer des moyens publics, mais aussi de mieux répartir une ressource enseignante limitée. Cette meilleure répartition peut s'effectuer aussi entre les établissements à l'intérieur de chacun des 4 pays, mais même, en fonction de la politique du poste, d'un dispositif à un autre, par exemple de l'enseignement français vers la coopération éducative.

## En guise de Conclusion

Quel avenir pour l'enseignement français en Europe ? Pour tenter de répondre à cette question, il convient de distinguer le court du long terme.

### A court terme

1. Il faudra au minimum **stabiliser les effectifs** en Espagne, Allemagne, Italie, voire réduire la voilure dans certains gros EGD. A Londres, l'apport de places supplémentaires ne se fera que par le biais de nouveaux établissements partenaires, entièrement autofinancés, qui ne devraient être homologués que s'ils acceptent d'entrer dans la gestion concertée des effectifs du plan Ecole. Nous préconisons en tout état de cause d'attendre que l'édifice du plan Ecole soit stabilisé.
2. **Les réseaux d'établissements**, sauf au Royaume-Uni, ne devraient pas subir de retouches significatives (une exception en Allemagne), mais il y a des situations fragiles dans les 3 pays qui peuvent conduire à mettre en péril la pérennité de quelques implantations.
3. **Le coût pour l'Etat** doit diminuer. « L'Europe va devoir partager », disait le ministre des affaires étrangères lors de la réunion interministérielle. L'Europe peut en effet partager si la réduction de notre effort financier est conduite de façon progressive et transparente. Le recours à des financements privés est déjà engagé à Londres et se poursuivra ; les appuis financiers apportés par les pays d'accueil pourraient être accrus au Royaume-Uni (hébergement de nouvelles sections françaises dans des écoles publiques) et en Allemagne (via le statut d'Ersatzschule). Mais deux conditions à cela : que les exigences des autorités éducatives soient compatibles avec l'homologation, que l'on évite la gratuité totale de la scolarité pour les familles.
4. **L'offre éducative** sera largement ouverte sur la langue et la culture du pays ; ici plus qu'ailleurs, notre enseignement doit être plurilingue et multiculturel. C'est déjà le cas dans la plupart des établissements, mais certains restent un peu traditionnels et doivent progresser en ce sens. Les exigences dans l'enseignement du français doivent évidemment rester élevées.
5. **Des partenariats** d'un nouveau genre, plus ambitieux, seront construits **avec les académies partenaires**.
6. La politique d'appui au développement de sections bilingues francophones, des établissements conduisant aux doubles diplômes en Italie et en Espagne, la labellisation de certaines écoles emblématiques ne sont pas contraires aux intérêts de l'enseignement homologué. Ce sont des **propositions complémentaires, mais non alternatives**. Elles peuvent néanmoins intéresser à la marge des familles qui constitueraient un public potentiel pour nos établissements et alléger donc la pression qui s'exerce sur eux. Exceptionnellement, elles peuvent entrer en concurrence avec l'établissement français local (Berlin).

- **A plus long terme**

A plus long terme, l'enseignement français en Europe est confronté à deux défis principaux : celui de la concurrence et celui de la coopération.

1. Pour une part de notre public, schématiquement les Français expatriés « classiques », la présence d'un établissement français est un élément essentiel de la décision d'expatriation. Il faut continuer à répondre le plus largement possible à cette demande de service public. Elle est prioritaire. Mais en Europe, les caractéristiques et les comportements des familles évoluent : elles sont plus sédentarisées, plus souvent binationales, plus volatiles, moins fidèles par principe ou tradition familiale à l'école française, elles regardent en consommateurs la **concurrence** des bonnes écoles privées et des établissements internationaux. Elles choisissent parfois des stratégies d'alternance avec des parcours mixtes commençant par une scolarisation dans le système national et poursuivant dans l'école française, ou inversement. Nos établissements seront donc dans l'obligation de se mobiliser sans cesse, d'être innovants en faisant une large place au numérique, de communiquer sur le projet éducatif français en mettant en valeur ce qui le distingue des autres : la maternelle, atout décisif, l'enseignement des langues, la préparation aux études supérieures qui prend une importance déterminante... Plusieurs établissements en Espagne ont redressé leur situation grâce à des plans de communication offensifs et bien ciblés. L'accueil individualisé des familles et leur information, l'accompagnement personnalisé de l'élève jusqu'au terme de son parcours, la richesse de l'offre péri-éducative sont aussi des « services » auxquels les familles accordent aujourd'hui le plus grand prix. Beaucoup d'entre nous, beaucoup de professeurs, convaincus de l'excellence de l'école française, pensent au fond qu'elle n'a pas besoin d'être sans cesse rappelée. Il faut se convaincre aujourd'hui que les temps ont changé.
2. Nous sommes au sein de l'Union européenne. Dans le domaine de l'éducation, celle-ci ne dispose que d'une compétence d'appui qui vise à soutenir, coordonner ou compléter l'action des Etats membres. Elle propose des orientations européennes partagées, favorise les concertations centrées sur les échanges de bonnes pratiques et les coopérations grâce, en particulier, au programme Erasmus +. A terme et sous réserve du respect du principe de subsidiarité, ces impulsions devraient favoriser l'émergence progressive d'un **espace européen de l'éducation**, qui, sous l'égide du processus de Bologne, est déjà effectif dans l'enseignement supérieur. Tel est l'horizon qu'il convient d'avoir en vue quand on réfléchit à l'avenir de l'enseignement français en Europe. Or, dans ces 4 grands pays d'Europe, partenaires de premier plan de la France, nos établissements sont déjà engagés dans cette perspective. En forçant à peine le trait, on peut dire qu'ils sont tous, à des degrés divers, franco-allemands, franco-britanniques, franco-italiens, franco-espagnols. Ils sont les premiers instruments des politiques de coopération éducative avec les pays partenaires et vont ainsi dans le sens de l'édification d'un espace européen de l'éducation et de la formation de futurs

citoyens européens. Mais il faut aller plus loin dans cette direction et favoriser les mobilités des élèves et des enseignants à l'intérieur du pays d'accueil comme au-delà. Pour cela, on utilisera au maximum les capacités de financement du programme Erasmus + qui prévoit une augmentation très sensible du nombre des mobilités. Il conviendra aussi de faciliter de façon pragmatique les passages d'un système à un autre, sous certaines conditions. Sans passer nécessairement par une formalisation du même type, on pourrait s'inspirer pour cela de l'esprit de la décision du Conseil des ministres franco-allemand du 26 octobre 2004 qui prévoit de valider l'année de seconde passée par un élève français dans un établissement scolaire allemand, et inversement. « Cette mesure repose sur la **confiance** de chacun des deux partenaires envers le système d'enseignement du pays voisin ». Il nous semble qu'on a moins besoin d'accords formels pour cela que de discussions approfondies entre partenaires pour mieux se connaître. C'est sur cette idée de confiance réciproque qu'il faut travailler ; peut-être pourrait-on commencer, parce que c'est le plus facile, par les passerelles au niveau primaire entre les sections bilingues francophones, prioritairement celles qui bénéficient du label FrancEducation, et les écoles homologuées. Mais tous les niveaux peuvent être concernés : dans certains lycées français d'Espagne, on passe d'une seconde française à une première espagnole bachibac.

Jeter des ponts entre les établissements des pays européens et les établissements français qui y sont accueillis ne fait pas courir de risques à ces derniers. Car les deux enjeux de la concurrence et de la coopération se rejoignent. L'enseignement français de demain, ce sont plus d'échanges, plus de coopérations, c'est plus d'Europe : ce sera sa marque de fabrique face à la concurrence.

## **Annexes**



*Le Ministre des Affaires étrangères  
et du Développement international*

*La Ministre de l'Éducation nationale,  
de l'Enseignement et de la Recherche*

Paris, le 23 JAN. 2015

Monsieur le Doyen honoraire,

Le réseau d'enseignement français à l'étranger constitue un vecteur essentiel de notre rayonnement et de notre influence dans le monde. Composé de 494 établissements implantés dans 130 pays et scolarisant plus de 320 000 élèves, ce réseau est le premier par sa taille et sa densité. Il constitue un levier considérable pour notre diplomatie globale au service de notre stratégie d'attractivité.

Il connaît une demande croissante, ce qui nous impose de consolider la qualité de notre offre éducative et pédagogique et de veiller à sa diversification. Il convient de tenir compte également de ses spécificités et des perspectives d'évolution de chaque zone géographique afin de répondre au mieux à la demande.

Le réseau en Europe occupe une place à part pour des raisons historiques que nous connaissons tous. À la rentrée 2014, près d'un quart des établissements du réseau de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) se trouve en Europe avec 117 établissements qui concentrent 21,4 % des effectifs totaux, soit environ 70 000 élèves. Ce réseau est au cœur du territoire de l'Union européenne qui constitue notre premier cercle d'influence, car nos intérêts économiques, en termes d'exportation et d'investissements, s'y trouvent également. C'est aussi l'espace privilégié de la mobilité étudiante. Cette situation exceptionnelle nous invite à rechercher un positionnement particulièrement innovant de notre réseau, il ne s'agira donc pas de faire moins, mais de faire autrement, en valorisant davantage les passerelles avec les systèmes éducatifs de nos voisins.

Monsieur François PERRET  
Doyen honoraire

Outre ces défis qualitatif et quantitatif, le réseau doit également composer avec le contexte budgétaire durablement contraint de l'Etat, qui invite à une réflexion renouvelée sur l'avenir de l'enseignement français à l'étranger.

Conformément au Plan d'action en faveur de l'enseignement français arrêté à l'automne 2013, l'avenir de l'enseignement français en Europe doit être repensé d'une façon spécifique, grâce à une étude approfondie effectuée par un groupe de travail.

Votre expérience reconnue dans le domaine de l'expertise pédagogique en tant qu'ancien doyen de l'inspection générale de l'éducation nationale et d'ancien directeur du Centre international d'études pédagogiques, ainsi que la part active que vous avez prise à l'élaboration et à la rédaction du Plan d'actions en faveur de l'enseignement français, nous amènent à vous confier la mission de diriger ce groupe de travail sur le réseau de l'enseignement français en Europe.

Vous pourrez vous entourer, à cet effet, du concours d'un inspecteur des affaires étrangères et de celui d'un inspecteur général de l'éducation nationale, désignés par leurs chefs de corps. Le service pédagogique de l'AEFE, la direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats (DGM) ainsi que les postes diplomatiques, vous apporteront leur concours pour le bon déroulement de votre mission.

Sept objectifs généraux sont prioritaires :

- dresser un état des lieux consolidé du réseau de l'enseignement français en Europe : limites et enjeux du réseau homologué ; utilisation des dispositifs complémentaires (LabelFrancÉducation, dispositif FLAM) ; analyse succincte des publics de nos dispositifs, évolutions de ces publics au cours des dernières années et projection pour les années à venir ;
- étudier les modalités de gestion des établissements de l'AEFE et de la Mission laïque française (Mlf), la qualité des relations entre l'opérateur public et l'association, ainsi que l'insertion des établissements de leurs réseaux dans les systèmes éducatifs européens (au niveau local et national) ;
- améliorer l'attractivité du système universitaire français auprès des élèves scolarisés dans les établissements d'enseignement français ;
- étudier les passerelles possibles entre le réseau des établissements homologués et les systèmes éducatifs européens ; analyser les éventuelles interactions avec le réseau des Écoles européennes ;
- examiner la possibilité de mobiliser des financements privés pour l'ouverture de nouveaux établissements pour répondre à une très forte demande insatisfaite dans certains pays européens ;

- étudier les modalités d'une meilleure insertion des filières francophones dans les établissements étrangers ; renforcer la place du numérique dans notre offre pédagogique et valoriser celle proposée par le Centre national d'enseignement à distance ;
- proposer des recommandations de redéploiement des personnels titulaires de l'Éducation nationale, notamment dans les pays à fort réseau sans nuire à la qualité de l'enseignement dispensé.

Vous pourriez concentrer votre étude sur les pays suivants : Allemagne, Espagne, Italie et Royaume-Uni.

Vous serez à même de collaborer avec la DGM, les postes diplomatiques, l'AEFE, la Mlf, les établissements scolaires d'enseignement français implantés en Europe et, au ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, avec la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), la délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération (DREIC) et la direction générale des ressources humaines (DGRH).

Vous voudrez bien nous adresser votre rapport pour le 1<sup>er</sup> juin 2015.

Nous vous prions de croire, Monsieur le Doyen honoraire, à l'assurance de notre haute considération.



---

Laurent FABIUS



Najat VALLAUD-BELKACEM

### Effectifs élèves des établissements AEFE (EGD + Conventionnés + Homologués) - Rentrée scolaire 2014/2015 - Classes homologuées

Source : CDS/AEFE - Enquête rentrée 2014/2015 - expression référenée le 04/11/2014

	Effectifs élèves 2014/2015												
	1 <sup>er</sup> Deg			2 <sup>nd</sup> Deg			3 <sup>ème</sup> Deg			Total			
	France	Non-français	Total	France	Non-français	Total	France	Non-français	Total	France	Non-français	Total	
<b>ALLEMAGNE</b>	2 575	771	3 346	285	1 613	1 898	602	302	904	5 022	1 375	6 397	
% Pays / Monde	4%	1%	2%	1%	2%	1%	1%	2%	1%	4%	1%	2%	
Gestion Directe	1 488	263	1 751	155	1 906	2 061	484	229	713	3 528	747	4 275	
% pays EGD/EGD monde	7%	2%	5%	5%	6%	10%	3%	7%	7%	9%	9%	6%	
Conventionné	1 087	510	1 597	130	1 727	1 857	118	73	191	1 496	628	2 124	
% pays CONN/CONN monde	4%	2%	3%	1%	3%	2%	1%	1%	1%	3%	1%	2%	
Uniquement homologué	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
% pays HOM/HOM monde	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
<b>ESPAGNE</b>	4 699	6 837	11 536	550	12 005	12 555	4 381	465	4 846	8 019	11 218	19 237	
% Pays / Monde	7%	7%	7%	2%	6%	6%	6%	1%	6%	7%	7%	7%	
Gestion Directe	2 435	1 968	4 403	232	4 635	4 867	1 765	294	2 059	4 699	3 733	8 432	
% pays EGD/EGD monde	12%	17%	15%	8%	13%	10%	12%	8%	11%	11%	15%	12%	
Conventionné	1 178	1 509	2 687	175	2 362	2 537	1 038	131	1 169	1 973	2 577	4 550	
% pays CONN/CONN monde	4%	5%	4%	2%	4%	3%	5%	2%	4%	4%	5%	4%	
Uniquement homologué	986	3 360	4 346	152	4 498	4 650	1 548	80	1 628	1 505	4 908	6 413	
% pays HOM/HOM monde	5%	8%	6%	1%	5%	3%	5%	2%	4%	5%	5%	5%	
<b>ITALIE</b>	965	1 332	2 297	235	2 332	2 567	676	230	906	1 718	2 008	3 726	
% Pays / Monde	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	2%	1%	1%	1%	1%	
Gestion Directe	724	789	1 513	127	1 640	1 767	474	108	582	1 305	1 203	2 508	
% pays EGD/EGD monde	4%	7%	5%	4%	5%	3%	3%	3%	3%	3%	5%	4%	
Conventionné	118	263	381	23	404	427	82	14	96	205	345	550	
% pays CONN/CONN monde	0%	1%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%	
Uniquement homologué	123	280	403	85	488	573	120	98	218	227	400	610	
% pays HOM/HOM monde	1%	1%	1%	1%	1%	1%	0%	2%	1%	1%	0%	1%	
<b>ROYAUME UNI</b>	2 531	2 291	4 822	292	3 164	3 456	116	200	2 526	4 845	405	5 250	
% Pays / Monde	4%	0%	4%	1%	2%	4%	0%	1%	2%	6%	0%	2%	
Gestion Directe	1 419	122	1 541	167	1 708	1 875	99	156	2 155	3 339	221	3 560	
% pays EGD/EGD monde	7%	1%	4%	6%	5%	9%	1%	5%	6%	6%	1%	5%	
Conventionné	506	62	568	33	601	634	14	40	357	809	76	885	
% pays CONN/CONN monde	2%	0%	1%	0%	1%	1%	0%	1%	1%	2%	0%	1%	
Uniquement homologué	656	107	763	92	855	947	43	4	47	637	108	745	
% pays HOM/HOM monde	3%	0%	3%	1%	1%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	
<b>EUROPE</b>	20 029	15 320	35 349	4 563	39 912	44 475	9 461	3 558	30 023	37 039	24 731	61 770	
% Europe / Monde	29%	16%	23%	10%	21%	21%	14%	24%	22%	30%	15%	21%	
Gestion Directe	9 055	4 817	13 872	1 567	15 439	17 006	4 131	1 510	15 384	18 798	8 948	27 746	
% Europe EGD/EGD monde	45%	43%	44%	57%	45%	40%	27%	47%	40%	45%	35%	49%	
Conventionné	6 641	3 597	10 238	1 243	13 481	14 724	2 916	757	7 541	10 069	8 553	18 622	
% Europe CONN/CONN monde	22%	19%	20%	17%	20%	17%	14%	12%	15%	20%	17%	18%	
Uniquement homologué	4 333	4 906	9 239	1 753	10 992	12 745	2 374	1 291	7 104	7 772	7 280	14 054	
% Europe HOM/HOM monde	23%	9%	16%	12%	12%	9%	7%	25%	14%	27%	8%	18%	
<b>MONDE</b>	69 324	57 800	127 124	24 354	191 483	215 837	68 955	14 600	137 882	223 641	156 765	380 406	
Gestion Directe	20 231	11 268	31 499	3 017	34 516	37 533	14 355	3 120	38 821	41 476	25 614	67 090	
Conventionné	30 275	29 043	59 318	9 310	68 648	77 958	21 115	6 155	50 027	53 021	50 159	103 180	
Uniquement homologué	18 818	57 489	76 307	12 017	88 324	100 356	33 493	5 215	49 034	29 144	90 982	117 232	

Pour connaître la répartition des élèves par pays veuillez vous reporter à l'Annexe 1

## Aide nette avec aide à la scolarité par élèves - 2013 et 2014

Source : CDIS/AEFE - Fichier "Aide nette" 2013 et 2014 -

PAYS	Statut	2013		2014	
		Par élève *	Global en M€ *	Par élève	Global en M€
<b>Total ALLEMAGNE</b>		3 032,37 €	20,98 M€	2 998,09 €	20,94 M€
ALLEMAGNE	Conventionné	2 228,80 €	5,11 M€	2 155,15 €	5,02 M€
ALLEMAGNE	Gestion Directe	3 430,68 €	15,87 M€	3 419,30 €	15,92 M€
<b>Total ESPAGNE</b>		2 381,41 €	32,2 M€	2 287,25 €	31,19 M€
ESPAGNE	Conventionné	2 112,35 €	10,04 M€	1 999,04 €	9,61 M€
ESPAGNE	Gestion Directe	2 527,32 €	22,16 M€	2 444,22 €	21,58 M€
<b>Total ITALIE</b>		2 593,37 €	8,58 M€	2 506,94 €	8,5 M€
ITALIE	Conventionné	1 553,25 €	0,87 M€	1 515,04 €	0,89 M€
ITALIE	Gestion Directe	2 805,71 €	7,71 M€	2 715,02 €	7,61 M€
<b>Total ROYAUME UNI</b>		2 522,02 €	11,97 M€	2 376,74 €	11,51 M€
ROYAUME UNI	Conventionné	2 429,70 €	2,31 M€	2 609,47 €	2,50 M€
ROYAUME UNI	Gestion Directe	2 545,15 €	9,66 M€	2 319,32 €	9,01 M€
<b>Total EUROPE</b>		2 590,92 €	131,55 M€	2 507,05 €	130,37 M€
EUROPE	Conventionné	2 358,78 €	47,97 M€	2 284,23 €	48,02 M€
EUROPE	Gestion Directe	2 746,05 €	83,58 M€	2 671,76 €	82,35 M€
<b>TOTAL MONDE</b>		2 422,34 €	458,77 M€	2 338,50 €	449,41 M€
MONDE	Conventionné	2 156,56 €	250,32 M€	2 072,98 €	246,40 M€
MONDE	Gestion Directe	2 846,31 €	208,45 M€	2 742,22 €	203,01 M€

\*\* Aide nette avec aide à la scolarité par élèves : Somme des rémunérations expatriés et résidents nettes des participations des établissements (rémunérations, ISVL, HSA, HSE et IJE) - Contributions au titre des 6% des recettes de frais de scolarité + subventions ( fonct., invest., pédagogiques, voyages) + montants de l'aide à la scolarité (bourses et PEC) sur le nombre d'élèves