

**LA COOPÉRATION ÉDUCATIVE  
ET LINGUISTIQUE FRANÇAISE  
AVEC LES NOUVEAUX PAYS MEMBRES  
DE L'UNION EUROPÉENNE (1995-2005)**

Évaluation réalisée par  
DME

*Sous la direction de  
Olivier SUDRIE  
Comité de pilotage sous la direction de  
Philippe de SUREMAIN*

*Ce rapport est un document interne établi à la demande du ministère des Affaires étrangères et européennes.  
Les commentaires et analyses développés n'engagent que leurs auteurs  
et ne constituent pas une position officielle.*

Tous droits d'adaptation, de traduction et de reproduction par tous procédés,  
y compris la photocopie et le microfilm, réservés pour tous pays.

# Avant-propos

Le ministère des Affaires étrangères et européennes a demandé au cabinet DME de procéder à l'évaluation rétrospective de la coopération éducative et linguistique française conduite dans les nouveaux pays membres de l'Union européenne sur la période 1995-2005.

Les termes de référence de cette évaluation figurent en annexe.

La mission confiée aux consultants comportait trois phases principales :

1. La première a été consacrée à une étude documentaire visant à constituer une base de connaissance sur les thèmes à évaluer ainsi qu'à des entretiens, en France, avec les acteurs concernés<sup>(1)</sup>. Elle a donné lieu à la rédaction d'un rapport d'étape (en octobre 2006) consacré, pour l'essentiel, à la description du contexte, du dispositif de coopération et des moyens engagés ;
2. La deuxième phase a consisté en un déplacement des consultants dans six pays : Bulgarie, Estonie, Pologne, République tchèque, Roumanie et Slovaquie. Ces missions ont été réalisées entre les mois de novembre 2006 et février 2007<sup>(2)</sup>. Elles ont donné lieu à la rédaction de rapports de mission remis au bureau de l'évaluation. L'avis des Postes non visités lors des missions de terrain (Chypre, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Malte et Slovénie) a été recueilli au moyen d'un questionnaire figurant en annexe.
3. La troisième et dernière phase a été consacrée à l'évaluation du dispositif de coopération linguistique et éducative avec les nouveaux pays membres de l'Union européenne ainsi qu'à un travail de synthèse. Cette phase conduit à la rédaction d'un rapport provisoire, puis définitif.

Ce document constitue le **rapport définitif** rédigé à l'issue de la troisième phase.

Ce rapport a été rédigé par Béatrice Bernou, Claude Olivieri et Olivier Sudrie.

Les consultants tiennent à adresser leurs plus vifs remerciements aux personnes qu'ils ont pu rencontrer à l'occasion de cette évaluation. Ces remerciements s'adressent, en particulier, à l'ensemble des personnels des SCAC pour le soutien permanent qu'ils leur ont prodigué au cours de leurs missions. Par leurs conseils et les orientations qu'ils ont impulsées, les membres du comité de pilotage nous ont apporté un précieux concours : qu'ils trouvent ici l'expression de notre gratitude.

*1) Les noms des personnes rencontrées à Paris lors de la première phase de l'évaluation figurent en annexe.*

*2) La liste des personnes rencontrées au cours de ces missions figure en annexe.*

# Sommaire

<b>Sigles et acronymes</b>	<b>9</b>
<b>Données de base</b>	<b>10</b>
<b>Synthèse</b>	<b>13</b>
<b>1. Le contexte : un ensemble hétérogène</b>	<b>21</b>
<b>Diversité géopolitique</b>	<b>22</b>
Un ensemble hétérogène	22
Des relations politiques et culturelles différenciées	24
Des relations économiques encore modestes	25
<b>Diversité linguistique</b>	<b>28</b>
Une mosaïque de langues	28
La situation du français dans l'UE10+2	29
Recul du plurilinguisme et baisse de l'attractivité du français chez les lycéens	35
Une mobilité étudiante accrue qui profite à la France	41
<b>2. Le dispositif français de coopération éducative et linguistique</b>	<b>47</b>
<b>Les enjeux et la stratégie de coopération</b>	<b>49</b>
L'enjeu de la diversité culturelle	49
Les grandes priorités et les objectifs généraux	49
Les grands axes de la coopération linguistique et éducative	56
<b>Les moyens financiers de la coopération linguistique et éducative</b>	<b>59</b>
Un recul de l'aide bilatérale française	59
Une aide éducative en forte progression	61
Les moyens de la coopération dans le domaine du français	66
<b>3. Analyse et évaluation sectorielles</b>	<b>69</b>
<b>Les appuis à l'enseignement primaire et secondaire</b>	<b>71</b>
L'appui aux sections bilingues	71
<b>La coopération éducative entre remédiation et modernisation</b>	<b>77</b>
Trois défis majeurs	77
Les apports de l'expertise française	78
La diffusion d'appuis pédagogiques	79
Éléments d'évaluation	80
Recommandations	81
<b>Les établissements scolaires de l'AEFE</b>	<b>83</b>
Des établissements aux multiples configurations	83
Éléments d'évaluation	85

<b>La promotion de la langue française dans l'enseignement supérieur</b>	<b>87</b>
Le soutien aux Départements d'études françaises	88
Les filières francophones	100
<b>La promotion du français dans le réseau culturel</b>	<b>105</b>
Le réseau des établissements culturels	105
Les formations linguistiques dispensées dans le réseau culturel	109
Éléments d'évaluation	113
Recommandations	115
<b>Le plan pluriannuel d'action pour le français</b>	<b>117</b>
Le dispositif et ses objectifs	117
Éléments d'évaluation	119
Recommandations	121

#### **4. Évaluation globale et recommandations générales** **123**

<b>Une évaluation globale du dispositif de coopération éducative et linguistique</b>	<b>127</b>
Un dispositif pertinent	127
Un dispositif devenu moins cohérent au fil du temps	128
Une efficacité mitigée	132
Une forte efficacité	132
<b>Recommandations générales</b>	<b>135</b>

#### **Annexes** **139**

Termes de référence de l'évaluation	141
Liste des personnes rencontrées et des membres du Comité de pilotage	155
Questionnaire transmis aux Postes	163



# Sigles et acronymes

- AEFE : Agence pour l'enseignement du français à l'étranger
- AIF : Agence intergouvernementale de la francophonie
- APD : Aide publique au développement
- AT : Assistant technique
- AUF : Agence universitaire de la francophonie
- AUPELF : Association des universités entièrement ou partiellement de langue française
- BTS : Brevet de technicien supérieur
- CAD : Comité d'aide au développement
- CDI : Centre de documentation et d'information
- CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe
- CEES : Centre d'études européennes de Strasbourg
- (D)CCF : (Direction de la) Coopération culturelle et (du) français
- CCF/F1 : Bureau du plurilinguisme
- CCIP : Chambre de commerce et d'industrie de Paris
- CDI : Centre de documentation et d'information
- CELF : Centre européen de langue française
- CFDI : Centre francophone de documentation et d'information
- CITE : Classification internationale type de l'enseignement
- CRSP : Contrat de recruté sur place
- DALF : Diplôme approfondi de langue française
- DEF : Département d'études françaises
- DELF : Diplôme élémentaire de langue française
- DgCiD : Direction générale de la coopération internationale et du développement
- DME : Didacticiels & modélisation économiques
- DNL : Discipline non linguistique
- EAF : Établissement à autonomie financière
- ENA : École nationale d'administration
- EUR : Euro
- FIP : Fonds d'intervention pédagogique
- FIPF : Fédération internationale des professeurs de français
- FLE : Français langue étrangère
- FR : France
- IDE : Investissement direct à l'étranger
- LEA : Langues étrangères appliquées
- LMD : Licence-Master-Doctorat
- LV1 : Langue vivante 1
- MAEE : Ministère des Affaires étrangères et européennes
- Mds : Milliards
- MENESR : Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
- Mns : Millions
- OCDE : Organisation de coopération et de développement économique
- OIF : Organisation internationale de la francophonie
- ONU : Organisation des Nations unies
- OTAN : Organisation du traité de l'Atlantique nord
- PECO : Pays d'Europe centrale et orientale
- PPAF : Plan pluriannuel d'action pour le français
- PIB : Produit intérieur brut
- SCAC : Service de coopération et d'action culturelle
- SPA : Standard de pouvoir d'achat
- TCF : Test de connaissance du français
- TEF : Test d'évaluation de français
- TICE : Technologies de l'information et de la communication à l'école
- UE : Union européenne
- UE12 : Bulgarie, Chypre, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Malte, Pologne, Roumanie, Slovaquie, Slovaquie, République tchèque.
- UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
- USD : Dollar des États-Unis d'Amérique

## Données de base

Sources	Bulgarie	Chypre	Rep. Tchèque	Estonie	Hongrie	Lettonie	Lituanie	Malte	Pologne	Roumanie	Slovaquie	Slovénie	UE10+2
<b>ECONOMIE</b>													
1	PB total (€ mms) 2005 [b]	13 418	99 733	11 061	88 800	12 837	20 621	4 515	243 398	79 314	38 138	27 634	660 917
1	PB/hab (€ en SPA) 2005 [c]	19 500	17 300	14 100	14 400	11 100	12 200	16 300	11 700	8 100	129 900	18 900	nd
1	PB/hab en % moyenne UE	32	83	74	61	47	52	69	50	34	55	80	nd
<b>DEMOGRAPHIE</b>													
1	Population (2005)	7 761	479	10 221	1 348	10 098	3 425	403	38 174	21 659	5 385	1 938	103 525
1	- en milliers [a]	1,7	0,2	2,2	0,3	2,2	0,8	0,1	8,3	4,7	1,2	0,4	22,6
1	- en % de l'UE-25												
<b>POPULATION SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE</b>													
Totaleffectifs scolarisés [d]													
1	- 1998 (milliers)	1 404	137	1 914	290	1 855	471	78	8 867	4 020	1 123	386	21 258
1	- 2004 (milliers)	1 250	148	1 934	293	1 988	811	81	9 004	3 901	1 108	411	21 431
	Croissance 1998/04 en %	-11	8	1	1	7	14	4	2	-3	-1	6	1
<b>Evénements à l'UE</b>													
1	- Effectifs 1998 (milliers)	340	30	428	57	512	126	7	2 596	1 013	322	116	5 633
1	- Effectifs 2004 (milliers)	374	32	491	58	539	115	12	2 168	1 038	312	123	5 368
	Croissance 1998/04 en %	10	7	15	2	5	-9	71	-16	2	-3	6	-5
Effectifs apprenant le français :													
1	- 1998 (milliers)	77	9	53	2	30	4	1	434	806	32	11	1 469
1	- 2004 (milliers)	57	11	93	4	33	4	1	254	875	42	12	1 393
	Croissance 1998/04 en %	-26	22	75	100	10	-30	-33	-41	9	31	9	-5
Répartition des apprenants par langues en % du total des effectifs													
1	Apprenants de français	15	34	19	7	6	6	5	12	84	14	10	15
1	Apprenants d'allemand	37	4	69	45	52	30	2	66	12	77	80	31
1	Apprenants d'anglais	82	79	100	92	70	79	45	94	93	97	100	54
<b>Etudiants</b>													
1	- 1998 (milliers)	261	10	215	43	255	70	6	1 191	361	113	68	2 689
1	- 2004 (milliers)	229	21	276	68	220	130	9	1 800	621	107	72	3 744
	Croissance 1998/04 en %	-12	110	28	58	-14	99	50	51	72	-5	6	39
<b>FRANCOPHONIE</b>													
2	Nombre total d'apprenants de français (2004)	111	5	55	7	35	27	9	296	1 898	43	6	2 498
	- en % du total des effectifs [j]	9	3	3	2	2	3	11	3	49	4	1	12
2	Apprenants de français dans les CCF et Alliances (2004)	5 000	680	2 869	100	4 623	1 448	800	9 000	9 931	1 900	221	38 072
2	Candidats reçus aux DEFL et DALF (2004)	357	1 434	453	128	602	37	75	4 036	2 676	235	43	10 134
2	Nbre de prof. de français (2004)	3 000	nd	1 400	95	950	355	94	2 929	16 000	712	144	25 799

Sources	Bulgarie	Chypre	Rép. Tchèque	Estonie	Hongrie	Lettonie	Lituanie	Malte	Pologne	Roumanie	Slovaquie	Slovénie	UE10+2
<b>DISPOSITIF DE COOPERATION</b>													
2 Sections bilingues [j] 2004	430	47	4	47	114	1	1	0	27	257	65	2	995
- nombre	13 180	1 000	1 234	1 713	5 342	45	90	0	2 714	6 395	1 580	52	33 345
- effectifs concernés													
2 DEF (2004)	7	1	4	2	11	nd	1	1	16	16	6	1	66
- nombre	490	450	677	119	500	59	80	57	3 000	6 000	600	100	12 132
- effectifs concernés													
2 Filères francophones U	7	0	6	0	5	1	2	0	14	23	4	0	62
- nombre	860	0	347	0	700	20	nd	0	300	1 500	330	0	4 057
- effectifs concernés													
2 Total des personnels pour le français 2004 [g]	22	2	19	4	53	8	8	2	27	25	4	15	189
2 Budget DCCF (1000 euros 2005)	413	232	2 984	241	2 258	355	416	99	1 451	4 724	1 038	801	15 012
- Total [j]	413	50	553	112	963	107	133	61	974	1 035	393	45	4 859
- Titre IV DCCFF1													
Bourses (2004)	214	2	52	4	8	10	50	8	354	61	54	44	861
- Nombre	84	6	899	18	235	27	17	9	222	1 023	118	67	2 725
- Coût (1000 euros)	393	3 000	17 288	4 500	29 375	2 700	340	1 125	627	16 770	2 185	1 523	3 165
- Coût unitaire (euros)													
<b>AIDE PUBLIQUE AU DEVELOPPEMENT</b>													
3 APD netta française 2004													
- Total (USD mns)	25	1	11	2	13	2	4	0	197	42	7	2	305
- par habitant (USD) [h]	2,1	0,6	0,9	0,9	1,3	0,6	0,7	0,6	5,3	1,4	0,9	0,5	2,7
3 APD netta française en % de l'APD netta allemande	10	106	51	28	54	23	19	ns	64	104	54	ns	61
3 APD éducative annuelle moyenne (USD)	7 079	425	2 377	364	3 547	410	580	30	9 545	10 818	1 620	28	36 824
- France 1995-2004	58 642	2 224	9 425	2 254	13 716	3 152	5 680	0	42 711	19 615	6 854	0	164 273
- Allemagne 2001-2004													

### *Notes sur les données de base :*

- [a] Pour mémoire : Population France = 62,371 millions soit 13,5 % du total de l'UE-25
- [b] Pour mémoire : PIB France = 1 710 024 millions d'euros
- [c] Pour mémoire : PIB par habitant en SPA = 25 500, soit 105 % de la moyenne de l'UE-25
- [d] Tous niveaux d'enseignement, y compris le supérieur, à l'exclusion de l'enseignement pré-primaire
- [e] Cette ligne est à rapprocher du taux de pénétration du français déclaré par les autorités nationales respectives et compilé par Eurostat
- [f] Classes bilingues et/ou à français renforcé
- [g] Total des personnels rémunérés sur Titre III (ACPF/ACE), sur Titre IV (AT/CSRP) et autres personnels (stagiaires FLE, assistants, lecteurs...)
- [h] Moyenne 1995-2004
- [i] Enveloppe totale (Titres III + IV + VI) de la programmation "Coopération culturelle et enseignement du français"
- [j] En pourcentage des effectifs scolaires et universitaires

### *Sources des données de base :*

- [1] Eurostat
- [2] MAEE
- [3] CAD de l'OCDE

### *Notes méthodologiques :*

1. Les pays sous revue sont les dix pays ayant adhéré à l'Union européenne le 1<sup>er</sup> mai 2004 (Chypre, République tchèque, Estonie, Lettonie, Lituanie, Hongrie, Malte, Pologne, Slovaquie, Slovénie) ainsi que la Bulgarie et la Roumanie qui ont rejoint l'UE le 1<sup>er</sup> janvier 2007. Par commodité, on utilisera dans ce rapport le terme "UE10+2" pour désigner ce groupe (l'abréviation "UE12" étant déjà utilisée pour désigner les douze pays de la zone euro).
2. La présente évaluation porte sur la période 1995-2005. Les évaluateurs ont rencontré de grandes difficultés à rassembler une information cohérente et pertinente sur le dispositif français de coopération éducative et linguistique sur la totalité de la période sous revue.

# *Synthèse*

## Un ensemble hétérogène

Les 12 nouveaux pays membres de l'Union européenne constituent un ensemble disparate, tant au plan géographique qu'au regard de l'histoire, de leur degré d'intégration dans l'UE, voire de leur engagement francophone. Le seul point commun est leur appartenance à l'UE. Les bouleversements qui ont conduit à cet acte majeur ont-ils donné une nouvelle chance à la francophonie ? Si celle-ci a connu un certain regain dans les années 1990 (qui s'est traduit par l'adhésion à l'OIF de 9 pays), elle reste limitée face au développement de l'anglais et à la forte présence de l'allemand, à la fois notre allié dans le combat pour la diversité linguistique en Europe, et notre concurrent direct pour le choix des langues à l'école comme sur le plan commercial où elle occupe le premier rang.

La diversité linguistique de l'UE10+2 (14 langues différentes, sans parler des langues des minorités) est-elle un atout ou un danger pour l'usage du français en Europe ? Si on compte en moyenne dans cette zone 1 francophone sur 20 habitants, on regrette qu'aucun État n'ait accordé un statut particulier au français. La répartition des francophones est inégale. La plus forte densité se trouve en Roumanie, en Bulgarie et en Pologne - ce qui n'empêche pas le français de reculer dans ces mêmes pays. L'attractivité des universités françaises est en revanche toujours importante, mais différents facteurs rendent difficile la mobilité, et l'Allemagne reste la destination préférée des étudiants de l'Europe médiane - ce qui conforte sa position dominante.

## Le dispositif français de coopération éducative et linguistique

S'il n'a pas remis en cause le régime linguistique de l'Union, l'élargissement a rendu plus délicate la position du français. C'est pourquoi le Département s'est fixé comme priorités stratégiques la préservation du français comme langue de communication au sein de l'UE et la généralisation de la deuxième langue vivante étrangère à l'école. Mais cette recommandation est loin de se traduire dans la réalité, elle se heurte même à l'indifférence totale de certains gouvernements. En revanche, partout où l'obligation de deux langues étrangères a été instituée, la place du français s'en est trouvée renforcée. Il faut plus compter sur la persévérance des postes pour faire progresser cette obligation à l'intérieur de chaque système éducatif qu'attendre une généralisation décidée d'en haut au niveau européen où l'éducation reste du domaine de la subsidiarité.

La participation de 9 des 12 nouveaux États à l'OIF dénote un intérêt qui dépasse la stricte question linguistique. Une part de calcul a pu intervenir, dès lors que la Francophonie apparaissait comme un marchepied vers l'Europe, une ouverture vers des débouchés commerciaux, de nouvelles possibilités de formation et d'emploi. Certains se sont inquiétés de cet afflux qui porte un risque de dilution de l'identité francophone. Il reste que ces adhésions renforcent le poids de la Francophonie institutionnelle, dont la lisibilité en Europe médiane s'est trouvée renforcée par le XIème Sommet à Bucarest et par la mise en place d'un plan pluriannuel d'action pour la promotion du français qui est venu renforcer les axes habituels de notre coopération bilatérale.

L'aide éducative que nous apportons aux pays de l'UE10+2 a baissé de 40 % entre 1996 et 2002, ce qui accentue le déséquilibre avec l'Allemagne. La part de la programmation des Postes consacrée aux français a baissé globalement de 23% en euros constants au cours de cette période. Cet appui bénéficie essentiellement à cinq pays : Pologne, Roumanie, Hongrie, Bulgarie et République tchèque. Il représente seulement 2 € par apprenant !

## **Analyse et évaluation sectorielles**

La politique française de coopération linguistique et éducative se décline selon 5 axes principaux que l'on retrouve, à des degrés divers, dans tous les pays d'Europe médiane : (1) appui aux sections bilingues des lycées ; (2) appui à la formation continue des enseignants ; (3) appui aux établissements de l'AEFE ; (4) appui à l'enseignement supérieur (aux Départements d'études françaises et aux filières universitaires francophones) ; enfin (5) appui à l'apprentissage du français pour les personnels diplomatiques et administratifs dans le cadre du Plan pluriannuel d'action pour le français.

### *L'appui aux sections bilingues*

L'enseignement bilingue constitue le cœur de la francophonie dans les PECO, surtout en Bulgarie et en Roumanie qui représentent 70 % des établissements concernés ; il est également bien représenté en Pologne et en Hongrie. Ces établissements d'excellence, très sélectifs, sont appréciés des familles et reconnus comme des lieux de formation des élites nationales. Les Postes ont beaucoup aidé ces sections à s'implanter, s'organiser et à faire face aux problèmes que rencontre partout ce type d'enseignement (formation de professeurs francophones des disciplines non linguistiques, reconnaissance académique, élaboration de matériels pédagogiques adaptés), voire à susciter des projets innovants (ex. le projet PERLE en Bulgarie).

Il convient de poursuivre dans cette voie, en renforçant la lisibilité de ces sections au niveau national et européen à l'image de l'accord franco-roumain signé le 28 septembre 2006 à Bucarest par les deux ministres des Affaires étrangères.

Le maintien de la qualité impose de limiter l'offre et de veiller à la cohérence du maillage national. Diverses mesures pratiques pourraient venir renforcer ce réseau notamment : (i) l'institution d'une coopération plus étroite avec les établissements de l'AEFE où pourraient être affectés des professeurs référents de DNL ; (ii) la nomination dans chaque pays d'un responsable administratif et/ou pédagogique de haut niveau chargé de coordonner l'organisation de ces sections dans les différentes langues et dans les différents ordres d'enseignement, de mutualiser les expériences et de diffuser les initiatives les plus novatrices.

### *La coopération éducative entre remédiation et modernisation*

Notre coopération éducative est confrontée à trois défis majeurs : une baisse générale du nombre d'apprenants dans un contexte de baisse démographique, le vieillissement du corps enseignant et la faible attractivité de la profession, la réforme des systèmes nationaux marquée par une forte tendance à la décentralisation administrative – ce qui ne facilite pas le travail des postes et a parfois des effets pervers (faiblesse des budgets locaux, réduction de l'offre linguistique).

Notre coopération éducative a pris des formes multiples, allant de l'appui général aux systèmes éducatifs jusqu'à des actions de proximité. De gros efforts ont été faits en matière de stages pédagogiques et de documentation avec parfois la mise en place de CDI pour servir de relais à notre coopération linguistique et aujourd'hui l'utilisation des TICE. Des initiatives ont été prises pour induire certaines innovations (ex. projet d'établissement en Pologne). Cela correspond à une volonté d'instiller une dose de système éducatif français dans les systèmes nationaux et de maintenir ainsi une part de notre influence, mais donne l'impression d'actions diffuses, à faible valeur ajoutée, dont la pérennité est mal assurée.

Un resserrement de nos actions d'appuis dans une coopération par projets donnerait sans doute plus de lisibilité et de cohérence à notre politique. Il convient par ailleurs d'inviter les autorités nationales à généraliser des systèmes de bonification pour valoriser en termes de carrière les efforts de formation continue. Ce système qui existe dans certains pays peut être une façon de renforcer l'attractivité de la profession.

### *Les établissements de l'AEFE*

Présents dans 9 pays sur 12, ces établissements, de taille et d'importance variables, permettent à la fois de scolariser dans de bonnes conditions les enfants d'expatriés français et francophones et d'accueillir les élèves nationaux (à hauteur d'environ 30 % des effectifs) qui souhaitent bénéficier d'un système à la française. Cette proportion pourrait être augmentée si les capacités d'accueil de nos établissements le permettaient. Lieux de dialogue interculturel, ouverts aux collègues nationaux, ces établissements sont bien implantés dans la vie nationale et sont des vitrines importantes de notre présence : ils contribuent efficacement avec les sections bilingues et les filières universitaires francophones à former des élites francophones.

### *L'appui aux Départements d'études françaises*

Les Départements d'études françaises (DEF) et, dans certains pays, les facultés de pédagogie, ont notamment vocation à former les futurs professeurs de français. On en dénombre environ 80 sur toute l'Europe médiane qui accueillent près de 12 000 étudiants (soit 0,3 % des effectifs inscrits dans l'enseignement supérieur).

Ces formations sont presque partout en difficulté, et ce depuis plus de 15 ans. Les études sont jugées souvent trop littéraires et l'attractivité des DEF se réduit régulièrement à mesure que le statut – social et financier – des enseignants se dégrade. Il s'en suit un vieillissement du corps professoral alors que la qualité de la recherche pâtit de la désaffection des “bons” doctorants. Notre coopération n'a cessé d'appuyer les DEF et les facultés de pédagogie pour limiter les effets négatifs des facteurs d'involution. Nos appuis ont été nombreux et multiformes (mise à disposition de lecteurs, soutien aux échanges universitaires, appui à la mise en réseau, aide à la publication...). Ces appuis ont visé aussi à mieux répondre à la demande étudiante et au marché (filières LEA, interprétariat, traduction...). L'enveloppe consacrée aux DEF a absorbé environ 30 % de la programmation des Postes consacrée aux français.

Ces appuis étaient pertinents mais leur efficacité est demeurée limitée. L'évaluation suggère : (1) de concentrer notre coopération sur un nombre réduit de DEF (les plus dynamiques et ceux qui sont en relation avec les sections bilingues) ; (2) de soutenir la mise en réseau des DEF et les recherches francophones menées en commun.

### *L'appui aux filières universitaires francophones*

Désignées sous un vocable unique, les 60 filières francophones d'Europe médiane sont, en pratique, très diverses. Formations supérieures implantées dans des établissements du pays bénéficiaire et dont les enseignements sont dispensés totalement ou partiellement en français, les filières ont vocation à former de futurs praticiens, principalement dans le domaine des sciences de l'ingénieur, de l'économie et de la gestion, ou encore du droit et des sciences politiques. Ces formations n'attirent pas, majoritairement, les élèves sortant des sections bilingues des lycées.

Les filières francophones ont fait l'objet d'une évaluation indépendante en 2000 qui concluait à leur pertinence, leur cohérence et leur efficacité. Cette évaluation soulignait aussi la qualité de ces formations supérieures, mais également que l'attraction des meilleurs étudiants supposait de dispenser un enseignement trilingue (en langue nationale, en français et en anglais).

La présente évaluation ne remet pas en cause la précédente mais relativise certains constats (tant est grande aussi l'hétérogénéité de ces filières). Ainsi, près de 60 % des formations ne délivrent aucun diplôme reconnu réellement par l'université française et ne s'inscrivent pas dans le processus Bologne-Sorbonne. L'évaluation suggère de réserver nos appuis aux seules formations passant au LMD et qui s'engageraient à délivrer des masters en partenariat international (ou des masters conjoints) avec leurs partenaires universitaires français. Elle reprend aussi à son compte l'impératif du trilinguisme et déplore que cette recommandation n'ait toujours pas été suivie d'effet.

### *La promotion du français dans le réseau culturel*

Le réseau culturel est constitué des Instituts culturels (qui œuvrent en étroite concertation avec les SCAC) et des Alliances françaises (qui sont des associations de droit local). Ce réseau dispense des cours de français à quelque 40 000 apprenants en Europe médiane. Certaines formations sont sanctionnées par des certifications comme le DELF ou le DALF.

L'évaluation montre que cette offre est pertinente et efficace. Le succès des formations dispensées par le réseau culturel repose sur la qualité des enseignants, sur leurs méthodes pédagogiques ainsi que sur l'organisation des cours (toujours en effectif restreint). L'offre de formation répond à une réelle demande émanant de jeunes (scolaires et universitaires) mais aussi d'actifs (et notamment des agents de la fonction publique dans le cadre du Plan pluriannuel d'action pour le français).

Cette offre rencontre toutefois, dans certains pays, quelques difficultés (liées notamment à la concurrence exacerbée des cours de langues privés) : (1) les prix pratiqués sont plutôt élevés et peuvent réprimer une partie de la demande ; (2) les équipements ne sont pas toujours adaptés à la formation ou sont insuffisants pour s'appuyer sur les TICE. Dans certains cas, fréquents pour les Alliances, le réseau souffre d'un réel dénuement.

L'évaluation conclut à l'impérieuse nécessité de maintenir et, si possible, de renforcer ce réseau qui constitue une vitrine, souvent prestigieuse, de la France et de la francophonie. Cette présence revêt un caractère stratégique indéniable au moment où le British Council et le Goethe Institut ferment nombre de leurs implantations en Europe médiane.

### **Le plan pluriannuel d'action pour le français**

Ce plan, qui vise à lutter contre l'érosion du français dans les instances européennes, se développe sous la forme de cours de français dans les pays, de stages en France et en Europe à destination des diplomates, fonctionnaires et traducteurs appelés à travailler dans le nouveau cadre communautaire. Le PPAF touche un nombre étendu de ministères et s'étend, dans certains pays, aux administrations régionales. Initié par le Département, il est depuis 2005 piloté par l'OIF. Financé aux trois quarts par la France, il bénéficie des aides belge et luxembourgeoise, voire de contributions complémentaires de certains États. Les formations linguistiques sont pour l'essentiel assurées par notre réseau d'Instituts, Centres culturels et Alliances (auxquels il apporte de nouveaux publics). Le PPAF associe également des établissements de haut niveau dans l'ensemble de l'Europe pour des programmes centrés sur les politiques et institutions communautaires.

Si les propositions françaises ont rencontré dès le départ un bon accueil dans les pays promis à l'élargissement, cet intérêt s'est considérablement développé, passant d'une dizaine d'opérations en 2002 à une centaine actuellement, et cela pour un nombre d'heures et de bénéficiaires de plus en plus importants (180 personnes en 2003, plus de 8 800 en 2005, 11 000 en 2006).

Telle qu'elle a été conçue et mise en place, cette action est remarquable au triple point de vue de la cohérence, de la coordination et de la complémentarité. Il reste à la consolider, en veillant à la qualité des cours, à l'assiduité des stagiaires et à leur capacité à faire usage du français dans leur vie professionnelle. Sur un plan pratique, il serait bon que les postes disposent d'un même logiciel de gestion des cours et d'outils statistiques communs. Il va sans dire que la forte montée en puissance du PPAF ne manque pas de soulever quelques inquiétudes chez nos partenaires du Sud. Il faut donc être en mesure de justifier de l'importance de notre investissement en ce domaine.

## Évaluation globale et recommandations générales

**Les choix stratégiques et le dispositif mis en place sont pertinents** : ils correspondent bien à la volonté politique affichée de retrouver une part d'influence dans ces nouveaux pays que nous avons aidés dans leur longue marche vers l'adhésion. La coopération éducative et linguistique a participé au renforcement de notre influence politique et diplomatique au sein d'une zone sensible, dont l'histoire nous avait très longtemps tenu à l'écart, et qui est devenue la nouvelle frontière orientale de l'UE.

L'enjeu géopolitique, le combat pour la diversité culturelle, l'ancienneté et l'importance de notre réseau culturel dans ces pays où le français, langue de prestige, apparaît comme un contrepoids utile à d'autres hégémonies culturelles et politiques, la présence d'une élite francophone, la nécessité d'accompagner ces nouveaux partenaires européens dans leur progression vers la démocratie, l'État de droit et l'économie de marché, sont autant de facteurs essentiels qui ont guidé et sous-tendu fermement nos actions.

**Le dispositif était historiquement très cohérent, mais il l'est moins aujourd'hui.** La coopération française avait correctement apprécié, dès le début des années 1990, les enjeux stratégiques de l'ouverture de l'Europe médiane. Elle avait anticipé le déclin du russe et la montée en puissance de l'anglais. Il s'agissait alors d'assurer la promotion du français comme LV2 dans un contexte de forte concurrence avec l'allemand.

Le dispositif conçu pour relever ce défi était complet, de grande ampleur et doté de moyens importants. Il avait été conçu comme une longue filière partant de l'enseignement scolaire jusqu'au supérieur, en passant par des appuis divers à la formation des enseignants de français et dans le domaine de la coopération éducative. La complétude du dispositif lui conférait une grande cohérence interne et externe.

Cette cohérence va être mise progressivement en défaut. Nous n'avons probablement pas bien apprécié les évolutions de la demande en continuant de promouvoir une offre de français comme langue de communication (LV2) alors que cette demande se portait surtout sur le français comme langue – et signe – de distinction. Nous n'avons pas bien pris en compte, non plus, que la demande ne s'inscrivait pas dans la logique de filière telle que nous l'avions conçue historiquement dans notre offre.

La complétude du dispositif qui devait assurer sa cohérence initiale n'est plus aujourd'hui un atout, mais peut-être une charge. La promotion du français comme LV2 n'ayant pas rencontré tout le succès que nous pouvions légitimement escompter, la complétude du dispositif est nettement moins justifiée désormais.

**L'efficacité du dispositif est mitigée.** Elle est réduite si notre objectif était de promouvoir le français comme LV2 “majeure”. Le français arrive en troisième position (10 % des apprenants de langues étrangères au niveau 3 de la CITE), très loin derrière l'anglais (55 %) et l'allemand (30 %). Notre langue subit une perte d'attractivité dans les lycées se traduisant, dans certains pays, par un très net recul du nombre d'apprenants.

Cette efficacité est en revanche avérée si notre objectif est de promouvoir le français auprès des élites politiques, administratives, culturelles et économiques. Notre offre (dans les sections bilingues, au lycée français, dans certaines filières universitaires francophones et dans quelques DEF) répond à cette demande qui s'exprime tant pour notre langue que pour ce qu'elle véhicule.

**L'efficacité du dispositif de coopération est forte.** Cette efficacité doit être appréciée dans son contexte historique. La création du réseau, au début des années 1990, a justifié de forts investissements. Nous nous sommes alors donné les moyens de nos ambitions. Passée cette phase de forte accumulation de capital physique et humain, les moyens financiers se sont progressivement réduits. Les Postes se sont adaptés à cette nouvelle donne financière en réalisant de forts gains de productivité. Actuellement, les enveloppes et, surtout, les effectifs sont calibrés au plus juste. L'efficacité du dispositif peut être renforcée encore (à budget global constant) en procédant à certaines réallocations sectorielles et géographiques au profit des activités et des pays où nos avantages comparés sont les plus grands.

Cette évaluation se conclue par **cinq recommandations** à caractère stratégique :

1. **Notre coopération doit se spécialiser** dans les secteurs d'excellence où elle possède des avantages comparés. Le dispositif doit être calibré pour répondre au mieux à la demande, exigeante, exprimée par les élites. Il pourrait se concentrer sur (1) le Plan pluriannuel d'action pour le français, (2) les sections bilingues des grands lycées, (3) quelques filières universitaires francophones, (4) certains DEF.
2. **La coopération doit s'adapter à des demandes diversifiées.** La standardisation du dispositif pouvait se justifier historiquement. Elle est moins pertinente aujourd'hui. Les budgets doivent être alloués en fonction de l'importance géostratégique des partenaires et du nombre d'apprenants (et non en fonction de la taille des populations). La Roumanie et la Bulgarie, pays emblématiques de la francophonie européenne, méritent à cet égard un intérêt tout particulier.
3. **Mieux associer la coopération linguistique et culturelle.** La coopération culturelle participe à l'ancrage et au renforcement de la francophonie en Europe médiane. Ses actions devraient être plus ciblées encore sur les publics que notre coopération linguistique cherche à conquérir. Les moyens de la coopération culturelle doivent être préservés pour qu'elle puisse moderniser ses actions.
4. **Coordonner davantage nos actions avec nos partenaires européens et francophones.** Nous avons beaucoup à gagner de la mutualisation de certains moyens avec nos partenaires – qui disposent souvent de budgets d'intervention supérieurs aux nôtres. Ce partage et/ou cette coordination pourraient porter tant sur les hommes que sur les matériels. Enfin, les fonds structurels européens devraient être plus mobilisés pour contribuer à la rénovation de certaines infrastructures éducatives.
5. **Maintenir les actions en faveur de la promotion du français dans les instances européennes.** Cet enjeu est stratégique. Le Plan pluriannuel d'action pour le français est un succès. Il faut non seulement le maintenir mais, si possible, le renforcer encore en l'adaptant à l'évolution du contexte.



# *1. Le contexte : Un ensemble hétérogène*

# Diversité géopolitique

*L'Europe médiane regroupe des pays fort différents les uns des autres*

## Un ensemble hétérogène

Si les douze nouveaux États membres de l'Union européenne (UE) diffèrent beaucoup par leur taille (superficie, démographie, poids économique...), on constate également de très grandes diversités politiques et culturelles. Le seul point commun est leur appartenance récente à l'Union européenne.

Malte et Chypre, pays déjà géographiquement distincts du continent par leur appartenance au monde méditerranéen, se distinguent des dix pays d'Europe centrale et orientale (PECO) qui ont en commun d'avoir été sous influence soviétique - avec des évolutions historiques différentes (Tchécoslovaquie, Hongrie, Pologne, Roumanie, Slovaquie, pays baltes). À l'intérieur des PECO, huit pays ont rempli les conditions politiques et économiques de l'adhésion en 2004 tandis que la Bulgarie et la Roumanie n'ont rejoint l'UE qu'au 1er janvier 2007 (adhésions assorties de mesures d'accompagnement strictes). Le plus avancé dans l'intégration européenne est la Slovaquie, seul pays de notre champ d'étude à être passé à l'euro (il devrait être suivi en 2008 par Chypre) alors que d'autres ont annoncé des mesures d'austérité sans précédent afin de réduire les déficits publics en vue de leur entrée dans la zone euro (ex. Hongrie). D'autres pays semblent éprouver quelques difficultés à partager les valeurs fondatrices de l'Europe telles qu'on les retrouve par exemple dans la Charte des droits fondamentaux, même lorsqu'ils prétendent jouer un rôle de grande puissance (ex. Pologne).

*L'adhésion à l'UE constitue le plus petit dénominateur commun.*

Si l'on compare les adhésions aux grands ensembles multilatéraux (UE, OTAN, OIF), on se rend compte que tous les pays n'ont pas avancé au même rythme, ni avec le même enthousiasme : Malte qui n'a adhéré à l'Union qu'avec réticence, se tient à l'écart aussi bien de l'OTAN que de la Francophonie institutionnelle.

## Une construction à géométrie variable

	Adhésion à l'Union européenne			Adhésion à l'OTAN	Adhésion à l'OIF	
	Candidature	Référendum / ratification	Adhésion UE		Membre associé ou observateur	Membre à part entière
Bulgarie	décembre 1995	Ratification : 25/04/2005	01/01/2007	2004	Obs. 1991	1993
Chypre	juillet 1990	ratification	01/05/2004	NON	Ass. 2006	
Estonie	novembre 1995	OUI : 66,84 %	01/05/2004	2004	NON	NON
Hongrie	avril 1994	OUI : 83,9 %	01/05/2004	1999	Obs. 2004	
Lettonie	octobre 1995	OUI : 67,0 %	01/05/2004	2004	NON	NON
Lituanie	décembre 1995	OUI : 89,92 %	01/05/2004	2004	Obs. 1999	
Malte	juillet 1990	OUI : 53,5 %	01/05/2004	NON	NON	NON
Pologne	avril 1994	OUI : 77,41 %	01/05/2004	1999	Obs. 1997	
Roumanie	juin 1995	Ratification : 25/04/2005	01/01/2007	2004	Obs. 1991	1993
Slovaquie	juin 1995	OUI : 92,46 %	01/05/2004	2004	Obs. 2002	
Slovénie	juin 1996	OUI : 89,66 %	01/05/2004	2004	Obs. 1999	
République tchèque	janvier 1996	OUI : 77,33 %	01/05/2004	1999	Obs. 1999	

### *UE Rappel de la chronologie de l'élargissement :*

- 1993 : le Conseil européen de Copenhague définit les critères politiques et économiques d'adhésion.
- Octobre 2002 : le Conseil de Bruxelles ouvre la voie à l'entrée dans l'Union européenne, en 2004, de 10 pays candidats.
- 16 avril 2003 : signature du traité d'adhésion des dix nouveaux pays membres à Athènes.
- 1<sup>er</sup> mai 2004 : entrée officielle de 10 nouveaux pays dans l'Union européenne.
- 26 septembre 2006 : la Commission confirme l'adhésion à l'UE de la Bulgarie et de la Roumanie au 1<sup>er</sup> janvier 2007, assortie d'un train de mesures d'accompagnement strictes.
- 1<sup>er</sup> janvier 2007 : entrée de la Bulgarie et de la Roumanie dans l'UE, et entrée de la Slovénie dans la zone euro.

### *OTAN :*

Tous sont membres de l'OTAN sauf Chypre et Malte qui partagent cette particularité avec les pays de l'UE traditionnellement neutralistes : Autriche, Finlande, Irlande, Suède.

### *OIF :*

L'OIF compte 55 États ou gouvernements membres (dont 2 associés) et 13 observateurs.

Pays voisins membres de l'OIF : Albanie, Macédoine, Moldavie, Grèce (membres de plein droit).

Autres pays observateurs : Arménie, Croatie, Géorgie et, depuis 2006, Serbie et Ukraine.

## Des relations politiques et culturelles différenciées

*Le français a été longtemps perçu comme la langue de la culture et de la liberté.*

Si l'on regarde l'histoire des relations que la France a entretenues avec ces pays, on relève là encore de très grandes différences : anciennes et denses (Pologne), distantes (Hongrie), faibles (pays baltes). La langue française bénéficie d'une image positive historiquement associée à une présence culturelle importante assurée jusqu'à la deuxième guerre mondiale par les Alliances et les Instituts initialement mis en place par des universités françaises comme des relais pour leurs chercheurs et étudiants (ex. Grenoble à Prague) et qui sont devenus à l'époque communiste des espaces de liberté qui attiraient naturellement l'intelligentsia locale. Cela alimentait l'image du français langue de la culture et de la liberté.

*La chute du Mur nous a permis de reprendre langue avec les pays d'Europe médiane.*

De l'entre-deux guerres à l'après-guerre, on ne cesse d'évoquer les grands artistes et écrivains qui ont pu faire croire que la France conservait en Europe la place prestigieuse qui fut la sienne aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles. Pour ne prendre que l'exemple de la Roumanie, le "petit Paris des Balkans" vanté par Paul Morand, qui fut ambassadeur de France à Bucarest, n'est plus qu'un souvenir lointain, mais toujours vivace. Ionesco et Cioran, anciens boursiers du gouvernement français dans les années 1930, Mircea Eliade, Tristan Tzara, Brancusi, Georges Enesco, ou encore plus près de nous, Virgil Gheorghiu ou Virgil Tanase témoignent de la vitalité de cette mixité culturelle. Quant au lycée français de Bucarest, il porte le nom de la poétesse Anna de Noailles, née Brancovan, et l'Institut français garde le souvenir d'un certain Roland Barthes qui en fut le bibliothécaire, avant sa fermeture en 1948 par le régime communiste. Si la France et la Roumanie se portent encore des regards croisés empreints de sympathie<sup>(3)</sup>, il n'en va pas de même pour tous les pays : la plupart souffrent d'une image négative qu'ils n'ont pas su corriger et d'une faible capacité à se situer sur le nouvel échiquier international.<sup>(4)</sup>

La chute du mur de Berlin a rouvert de nouvelles possibilités dans toute la zone. Instrument privilégié de la politique d'influence de la France, notre réseau culturel est engagé depuis les années 1990 dans un processus d'adaptation appelé à s'accélérer : modernisation de nos modes d'action, recherche d'une meilleure visibilité, adaptation aux priorités de notre diplomatie (accompagnement de l'adhésion à l'UE), en fonction des réalités du terrain. Nous bénéficions d'une bonne implantation historique et d'une densité toujours forte, par contraste avec nos principaux partenaires européens. En revanche, certains locaux ne sont plus fonctionnels, des constructions sont nécessaires (notamment pour quelques lycées français de l'AEFE) et le coût de fonctionnement des structures mobilise une part importante de l'enveloppe d'intervention culturelle de nos postes. Cela laisse planer des inquiétudes sur l'avenir de ce réseau dans un contexte général de restrictions budgétaires et rend encore plus nécessaires des procédures d'évaluation rigoureuses, des redéploiements, des recentrages, si l'on veut éviter que la régulation ne vienne pallier l'absence de choix politiques.

*La France a soutenu la double adhésion à l'OTAN et à l'UE.*

Après la chute du régime communiste en 1990, nos relations bilatérales avec les PECO ont évolué favorablement : notre soutien constant au double élargissement de l'OTAN et de l'Union européenne a été bien apprécié par ces pays qui ont vu dans la France un partenaire de choix et de poids pour promouvoir leurs candidatures et diversifier leurs relations politiques, surtout ceux qui en Europe centrale redoutent toujours un face-à-face déséquilibré avec l'Allemagne.

<sup>3)</sup> Ce serait une erreur de considérer que ce capital de sympathie est inépuisable : la cote d'amour de la France s'est effritée en Roumanie. Les candidats à l'émigration se sentent mal aimés et préfèrent désormais l'Espagne et l'Italie. Le tropisme américain affiché par Traian Basescu n'est pas de nature à atténuer ce vague à l'âme.

<sup>4)</sup> À titre d'exemple, la Bulgarie était très tournée économiquement vers ... la Yougoslavie et l'Irak.

*Malgré ce soutien, notre influence est restée limitée.*

*Le modèle anglo-saxon s'est imposé.*

*La France demeure un partenaire utile, mais souvent au deuxième rang de la scène.*

*Nos relations commerciales avec l'Europe médiane sont réduites : 15 mds d'€, soit 3 % de notre commerce extérieur.*

*Seules la Pologne et la République tchèque sont des marchés "stratégiques".*

*L'Allemagne est le premier partenaire commercial de la zone.*

Si la rupture avec le modèle culturel soviétique a entraîné un développement considérable de la langue anglaise et du modèle économique et culturel américain, l'adhésion des PECO à l'OIF<sup>5)</sup> a traduit une volonté de maintenir un certain équilibre et, pour certains pays, de renouer avec une tradition.

Il ne faudrait cependant pas trop attendre de dividendes de cette situation. Ne pas sous-estimer certes, mais ne pas surévaluer le poids de ces adhésions : l'Allemagne, qui a pourtant plaidé sans relâche pour l'adhésion des PECO à l'UE, a enregistré de vives tensions avec la Pologne et les pays baltes sur la question de l'énergie. De même, le Royaume-Uni n'a pas été davantage en mesure de fidéliser des pays réputés atlantistes et néo-libéraux. Les conflits d'intérêts nationaux et le difficile apprentissage du système communautaire par les nouveaux membres ne prédisposent pas à des alliances privilégiées avec les grands pays fondateurs. Ajoutons en ce qui nous concerne que le Non français au Traité constitutionnel européen a souvent dérouté nos interlocuteurs.

## Des relations économiques encore modestes

Même si elles ne sont pas toujours exemptes de tensions, les relations politiques bilatérales avec les nouveaux États membres sont bonnes. Toutefois, ce dialogue politique privilégié ne s'est pas traduit, dans les faits, par un renforcement marqué des relations économiques. À ce titre, la France demeure encore un partenaire second, voire marginal, dans nombre de pays de l'UE10+2 :

→ Nos échanges commerciaux avec l'ensemble des pays de la zone (hors Chypre et Malte) s'élevaient en 2005 à 15 milliards d'euros environ, soit un peu plus de 3 % du total de notre commerce international (et autant que les échanges avec les seuls Pays-Bas). Ces échanges étaient à peu près équilibrés (25 millions d'euros d'excédent en notre faveur).

→ Seuls deux pays (la Pologne et la République tchèque) figurent sur la liste des "25 marchés cibles" définis par le ministre délégué au Commerce extérieur, ces marchés pouvant bénéficier de "plans d'action commerciale" destinés à attirer les entreprises françaises vers ces destinations. La Pologne constitue notre premier partenaire commercial dans la région (cf. tableau ci-après). Elle est notre 11<sup>e</sup> client (au même titre que le Portugal) et notre 14<sup>e</sup> fournisseur. La France est le deuxième client de la Pologne (6 % de ses exportations totales), mais très loin derrière l'Allemagne (qui absorbe le tiers des marchandises polonaises vendues sur le marché mondial). Notre pays est le quatrième fournisseur de la Pologne (7 % du total de ses importations). Mais, là aussi, notre position commerciale est très en retrait par rapport à l'Allemagne qui vend quatre fois plus que nous sur le marché polonais. La République tchèque occupe une place moins importante dans nos échanges extérieurs. Elle est notre 17<sup>e</sup> fournisseur et notre 19<sup>e</sup> client (des positions proches de celles qu'occupe le Danemark). Les échanges avec ce pays représentent 0,6 % de la valeur de notre commerce extérieur. La France est le 7<sup>e</sup> fournisseur de la République tchèque qui achète majoritairement des produits allemands (pour une valeur 7 fois plus importante). Et la réciproque est vraie : nos achats de produits tchèques sont modestes et nous placent au sixième rang des clients. Loin encore de l'Allemagne, premier débouché de la République tchèque et qui lui offre un marché huit fois plus important que le nôtre.

5) Deux pays sont membres à part entière : la Bulgarie et la Roumanie, Chypre a un statut d'associé, la Hongrie, la Lituanie, la Pologne, la Slovaquie, la Slovénie et la République tchèque siègent en qualité d'observateurs. Seuls dans l'UE 10+2, l'Estonie, la Lettonie et Malte se tiennent à l'écart de l'OIF.

	Exportations françaises vers		Importations françaises de		Balance commerciale	Rang de la France dans la liste des	
	En (mns d'€)	En % des exports FR	En (mns d'€)	En % des imports FR	(FR) (mns d'€)	Clients	Fournisseurs
Estonie	183	0,0	149	0,0	34	16	14
Lettonie	152	0,0	323	0,1	- 171		
Lituanie	323	0,1	695	0,2	- 372	14	11
Hongrie	2 305	0,5	2 423	0,5	- 118	4	6
Pologne	4 670	1,0	3 890	0,88	780	2	4
Rép. tchèque	2 582	0,6	3 212	0,7	- 630		7
Slovaquie	826	0,2	871	0,2	- 45	8	8
Slovénie	1 318	0,3	1 059	0,2	259		
Bulgarie	503	0,1	512	0,1	- 9	6	6
Roumanie	1 973	0,4	1 675	0,4	298	4	4
Ensemble	14 835	3,3	14 809	3,2	26		

*Les relations capitalistiques demeurent assez lâches.*

Les relations capitalistiques sont plus difficiles à appréhender :

- On dénombre plusieurs milliers d'entreprises françaises installées dans la région : en République tchèque, 400 filiales françaises emploient près de 70 000 personnes ; le nombre de firmes françaises installées en Roumanie dépasse les 4 000 (dont bon nombre de PME). Les statistiques sont lacunaires pour les autres pays de la région.
- Les investissements français ne sont pas négligeables mais demeurent souvent inférieurs à ceux réalisés par l'Allemagne. En 2004, la France était le septième investisseur étranger en Hongrie (pour un montant de 4,5 millions d'euros, soit 0,1 % du total des IDE entrants). Les flux français étaient 10 fois moins importants que ceux provenant du Royaume-Uni et 100 fois plus faibles que les flux allemands. En République tchèque, les flux d'investissements directs français s'élevaient, en 2005, à un peu moins de 180 millions d'euros (soit 2 % du total). Ces montants étaient cinq fois plus faibles que ceux en provenance d'Allemagne (et ne représentaient que 5 % du montant investi par les firmes espagnoles). La capitalisation française en Hongrie (près de 7 % du total des capitaux étrangers investis dans le pays) était trois fois plus faible que celle de l'Allemagne et cinq fois moins importante que celle des Pays-Bas. Ce palmarès est différent en Roumanie où les investissements français occupent la quatrième position (10 % du total) en faisant jeu égal avec l'Allemagne (mais derrière les Pays-Bas et l'Autriche). Enfin, en Pologne, la France est le 1<sup>er</sup> investisseur étranger devant les USA et l'Allemagne.

*Sauf en Roumanie et en Pologne, les investissements français dans l'UE10+2 sont nettement plus faibles que ceux de l'Allemagne.*

Il est difficile de tirer un bilan général de ces données parcellaires. Les indicateurs disponibles montrent que les nouveaux marchés de l'Est européen ont certainement constitué une réelle opportunité pour les entreprises françaises qui s'y sont installées. Celles-ci ont pu alors bénéficier d'un large marché (une centaine de millions de consommateurs) et de coûts de main d'œuvre plus bas que dans le reste de l'UE15. Mais, ces succès micro-économiques ne laissent encore, dans l'ensemble, qu'une empreinte macro-économique assez peu marquée.

## Influence économique et linguistique : une relation complexe

Les performances économiques, commerciales et financières d'un pays sont probablement l'un des facteurs explicatifs de la diffusion de sa langue dans le monde. Mais, les relations entre le linguistique et l'économique sont assez complexes et fortement transcendées par le politique. Une distinction, chère aux économistes, entre deux niveaux d'analyse (mondial d'une part, international de l'autre) permet d'éclairer ces relations.

Au niveau mondial, cette relation ne souffre d'aucune ambiguïté : l'anglais est aujourd'hui la langue universelle des affaires (et de bien d'autres activités). Le poids dominant des États-Unis dans l'économie mondiale n'est pas pour rien dans cet état de fait.

Les liens sont certainement plus complexes au niveau international où se jouent les relations bilatérales. Ainsi, la France et l'Allemagne ont tissé de longue date des relations économiques étroites qui font que chaque pays trouve en l'autre son premier partenaire. Pourtant, la promotion de la langue allemande en France (et du français en Allemagne) ne doit qu'assez peu à ces relations économiques et certainement beaucoup plus à la volonté politique des deux exécutifs. Mais, il existe d'autres cas de figure où l'intensification des relations économiques est un facteur réellement explicatif de l'apprentissage d'une langue étrangère (c'est peut-être le cas de l'espagnol en France qui présente par ailleurs l'avantage de posséder un statut de langue internationale que n'offre pas l'allemand). Enfin, il existe des situations inverses où les relations commerciales ne suscitent guère l'apprentissage de la langue des partenaires (c'est le cas du français en Chine ou du mandarin dans l'Hexagone). Et l'on pourrait certainement multiplier le nombre d'exemples pour parvenir à une typologie plus ou moins détaillée des liens entre le linguistique, l'économique et le politique. Mais, ces quelques cas suffisent peut-être pour éclairer certains choix linguistiques opérés par les pays de l'Europe médiane :

- Le statut mondial de la langue anglaise justifie pleinement son choix comme première langue vivante étrangère ;
- C'est probablement la combinaison (variable selon les pays) d'au moins deux facteurs qui détermine le choix de la seconde langue étrangère : d'une part son utilité, notamment dans les relations professionnelles et, d'autre part, sa proximité linguistique avec la langue maternelle qui en facilite, ou non, l'apprentissage. Ces deux facteurs se cumulent dans le cas de la Roumanie. Partout ailleurs, la romanité de notre langue souffre de sa distance avec le monde slave ou les langues finno-ougriennes. Le français s'avère plus difficile à apprendre que l'allemand qui revêt, de plus, un caractère plus "utile" en raison des relations économiques autrement plus importantes que celles entretenues avec la France ;
- Enfin, les liens entre la présence d'entreprises nationales et l'apprentissage du français méritent d'être fortement relativisés. Les implantations françaises sont surtout le fait d'entreprises de grande dimension qui choisissent plutôt l'anglais comme langue de travail. Ce n'est pas le cas des firmes allemandes qui sont plutôt des PME et qui ont conservé l'allemand comme langue véhiculaire. Il apparaît ainsi que la nationalité d'une entreprise n'est pas un facteur clé pour le développement d'une langue à usage professionnel ; la taille de la firme pourrait jouer, en revanche, un rôle beaucoup plus significatif (\*\*).

L'évaluation du degré d'utilité respectif des différentes langues européennes était au centre d'un récent sondage réalisé par la Commission européenne et présenté dans l'encadré ci-après (page 26).

(\*) Cette opposition renvoie à celle du "tout" (le monde) aux parties qui le composent (les nations). Or, en sciences sociales, le tout n'est jamais la somme des parties.

(\*\*) Bien sûr, ce constat souffre d'exceptions, comme Peugeot en Slovaquie, Renault ou la Société générale en Roumanie qui ont choisi le français comme langue de l'entreprise.

# Diversité linguistique

*De tous les liens que nouent les hommes dans la cité,  
le lien de la langue est le plus fort,  
parce qu'il fonde le sentiment d'appartenance à une communauté.*

Renaud Donnedieu de Vabres,  
Communication au Conseil des ministres  
17 mars 2005

## Une mosaïque de langues

*9 pays sont partie prenante à l'OIF.*

Bien que 9 pays sur 12 soient partie prenante à l'OIF, aucun n'accorde au français un statut de langue officielle. On note une prépondérance des langues slaves, mais aussi une présence des langues baltes (letton, lituanien), romanes (roumain), du grec (Chypre), de la famille finno-ougrienne (estonien, hongrois), une série d'ensembles hétérogènes auxquels il faut ajouter les cas particuliers du maltais à Malte et du turc à Chypre. Le spectre s'élargit encore si l'on prend en compte les minorités linguistiques<sup>6)</sup>. Dans au moins la moitié des nouveaux États membres, les minorités constituent plus de 10 % de la population totale, avec une grande variété de situations : Malte déclare de ne pas avoir de minorités alors qu'en Lettonie, les Lettons ne constituent que 58,7 % de la population. Les Russes forment le groupe régional linguistique le plus important dans tous les États baltes, avec plus de 1,2 million de locuteurs d'après les recensements les plus récents (la moitié d'entre eux sont en Lettonie). Compte tenu des remaniements territoriaux effectués après les deux guerres mondiales au XX<sup>e</sup> siècle, les minorités dans les pays d'Europe centrale et orientale peuvent être différenciées en plusieurs groupes :

*On dénombre  
14 langues  
officielles dans  
l'UE10+2*

*... et une douzaine  
de plus pratiquées  
par des minorités  
linguistiques.*

- des minorités habitant des régions frontalières avec l'État de leur "nation mère" (ex. les Hongrois de Slovaquie) ;
- des minorités "enclavées" à l'intérieur de leur État de résidence, voisin à l'État de la "nation mère" : les Hongrois en Roumanie, une partie des Turcs de Bulgarie, etc. ;
- des minorités dont l'État de résidence n'est pas limitrophe avec l'État de la "nation mère" : les Allemands en Roumanie, etc.
- des minorités "dispersées", non territoriales, qui ne sont liées à aucun État nation : les Roms (dont le dénombrement est particulièrement difficile).

Cette question des minorités mérite une attention particulière tant au plan des équilibres ethnolinguistiques (plusieurs pays enregistrent de fortes baisses démographiques) que géopolitiques.

Avec les deux derniers élargissements, la nouvelle frontière orientale de l'Union européenne court sur 7 000 km, de la mer Égée à la mer de Barents. L'Union compte trois nouveaux voisins : l'Ukraine, la Biélorussie et la Moldavie. Cette nouvelle donne pose une série de défis complexes, notamment la compensation des écarts de développement, la gestion des flux migratoires et le contrôle de la criminalité. Au delà, elle soulève la question des frontières ultimes de l'Union européenne. Une éventuelle redéfinition de notre politique

6) Sur la question des droits des minorités linguistiques, cf. l'excellente étude de Sabine Riedel, *Minorités nationales et protection des droits de l'homme : un enjeu pour l'élargissement (Politique étrangère 3/2002)*.  
[http://www.ifri.org/files/politique\\_etrangere/PE\\_3\\_02\\_Riedel.pdf](http://www.ifri.org/files/politique_etrangere/PE_3_02_Riedel.pdf)

*L'élargissement  
a repoussé  
les frontières  
de l'UE.*

*Notre coopération  
culturelle doit  
favoriser les  
rapprochements  
avec ces nouveaux  
voisins.*

*La chute du Mur a  
entraîné un déclin  
du russe et une  
percée des langues  
anglo-saxonnes.*

*Le français n'a pas  
le même statut  
que l'anglais  
ou l'allemand.*

culturelle dans cette zone doit prendre en compte la Politique européenne de voisinage (PEV) dont Bruxelles s'est dotée. On attend des nouveaux pays de l'UE qu'ils aident leurs voisins à se rapprocher de l'Europe et de la Francophonie. Notre coopération culturelle a tout à y gagner, en faisant des pays francophones de l'UE des avant-postes de notre influence culturelle et en encourageant des opérations de coopération bi/multi.

## La situation du français dans l'UE10+2

Depuis l'effondrement des régimes communistes, le russe a perdu son statut de langue première et obligatoire de la fin de l'enseignement primaire à l'université. L'offre linguistique en Europe centrale et orientale s'est donc libéralisée, phénomène qui a bénéficié au français, mais aussi (et surtout) à l'anglais et à l'allemand. La plupart des PECO oscille entre les anciennes générations auxquelles le russe fut enseigné à titre obligatoire, et les jeunes générations qui accordent une nette préférence à l'anglais dans lequel ils voient le passeport pour l'étranger et la promesse d'emplois intéressants<sup>7)</sup>.

Le français – qui a marqué l'histoire du continent – tire parti de ses implantations anciennes (sections bilingues, Instituts, établissements scolaires) et de son important réseau d'enseignants. Il bénéficie de l'appel d'air que constitue l'adhésion à l'UE et, dans une moindre mesure, de l'installation de grandes entreprises françaises dans ces pays. Il faudra voir si cette embellie reste conjoncturelle et comment pérenniser les effets de cette nouvelle donne politique. Des pays comme la Hongrie, où l'on parlait assez peu les langues étrangères, devraient opter pour un équilibre entre les pays de langue allemande et le monde anglo-saxon d'une part, et d'autre part, la France, pays fondateur de l'Europe avec l'Allemagne à laquelle plus aucun contentieux ne l'oppose. Français vecteur de civilisation et/ou langue d'échanges économiques : est-il possible de jouer à la fois sur les deux tableaux ? La question mérite d'être étudiée de près, car déclarer la complémentarité naturelle de deux fonctions, c'est parfois prendre le risque de vendre du fonctionnel là où l'on attend du culturel – et réciproquement.

*7) Une étude réalisée en Pologne montre que d'une manière générale la connaissance des langues étrangères augmente chez les jeunes, et chez les personnes habitant de grandes villes, ayant un niveau de formation élevé, une situation matérielle aisée. "L'anglais bénéficie d'une tendance visiblement à la hausse en ce qui concerne les compétences déclarées, le français étant déclaré connu de 6 % de l'ensemble de la population. Chose importante, même les personnes qui déclarent le connaître, estiment le niveau de cette connaissance comme relativement bas". (Beata Ciezka, La Langue française en Pologne : compétences et attentes des Polonais et offre des écoles de langues, Ambassade de France en Pologne et Instytut Spraw Publicznych, Varsovie, décembre 2003)*

## Un habitant sur 20 est francophone

On peut estimer à environ 5,5 millions le nombre de francophones dans les pays de l'UE10+2 (soit environ 5,3 % des 104 millions d'habitants de la zone). Cette proportion est conforme à celle figurant dans l'Eurobaromètre de février 2006 (cf. ci-après).

	Francophones / population	Autres langues Minorités linguistiques	Langues officielles
Bulgarie	100 000 / 7 973 671 hab. (recensement 2001)	Turcs : 0, 8 M Roms : 0,3/0,6 M Russes, Arméniens, Macédoniens	bulgare
Chypre	? / 0,7 M hab.	Turcs : 18 %	grec + turc
Estonie	400 / 1, 3 M hab.	Russes : 28 % – Biélorusses : 1,5 % Ukrainiens : 2,7 % – Polonais : 2,2 % Finlandais : 1 %	estonien
Hongrie	3 000 / 10, 1 M hab.	Roms : 0,450 M – Allemands : 0,150 Slovaques : 0,110 – Croates : 80 000 Roumains : 25 000 – Polonais : 10 000	hongrois
Lettonie	1500 / 2,3 M hab.	Russes : 33 % – Biélorusses : 4 % Ukrainiens : 3 % – Polonais : 2,2 % Lituanais : 1,3 %	letton
Lituanie	? / 3,4 M hab.	Russes : 8 % – Polonais : 7 % Biélorusses : 1,5 % – Ukrainiens : 1 %	lituanien
Malte	? / 0,4 M hab.	Aucun	maltais + anglais
Pologne	300 000 / 38,2 M hab.	Allemands : 250 000 /400 000 Ukrainiens : 300 000 Biélorusses : 200 000 Lituanais : 30 000 Tchèques/ Slovaques : 25 000	polonais
Roumanie	15 à 20 % des 22 272 000 hab. (rec. 2000)	Hongrois : 1,5 M Roms : 1 à 2 M Allemands : 0,12 M Serbes	roumain
Slovaquie	0,11 M / 5,4 M hab.	Hongrois : 9,7 % Roms : 1,7 % Tchèques, Ukrainiens	slovaque
Slovénie	0,02 M / 2 M hab.	Croates + Serbes : 2 % Hongrois : 9 000 Italiens : 2 à 3 000	slovène
République tchèque	0,2 M / 10, 2 M hab.	Moldaves : 3,7 % – Slovaques : 2,3 % Polonais : (0,5 %) – Allemands : (0,4 %)	tchèque

**NB 1.** Les données statistiques sont fréquemment utilisées comme argument politique et par conséquent régulièrement contestées. Le recensement des données est souvent "intuitif" et les comparaisons entre pays sont d'autant plus aléatoires qu'elles ne reposent pas sur une méthodologie commune. Il n'est donc pas étonnant que les chiffres fournis par les différentes sources divergent, parfois considérablement. Pour le dénombrement des francophones, on retiendra la recommandation adoptée le 27 juin 2002 par le Haut Conseil de la Francophonie : le terme de "francophone" devrait être réservé pour désigner "les personnes capables de faire face en français aux situations de communication courante" (on qualifiera donc de "francophone partiel" toute personne ayant une compétence réduite en français, lui permettant de faire face à un nombre limité de situations).

**NB 2.** La colonne 2 concerne les **minorités linguistiques**, mais ne prend pas en compte le nombre de locuteurs non natifs. Ex. en République tchèque, la population allemande ne représente que 0,4 % alors que le pourcentage de germanophones s'élève à 27 %.

*Un habitant sur 20 est francophone (5,5 millions).*

Près de 10 % des 55 millions d'apprenants de français (hors de France) résident dans les pays d'Europe centrale et orientale. Bien qu'en recul, le français se maintient encore en bonne position dans ses bastions traditionnels. Il a bénéficié par ailleurs de la désaffection du russe dans des pays où il était moins implanté (Hongrie, République tchèque).

*La densité est la plus forte en Roumanie, en Bulgarie et en Pologne*

Les trois plus gros contingents de francophones se situent en Roumanie, "îlot de latinité", où la tradition du français est partie intégrante du patrimoine culturel, en Pologne et en Bulgarie. Par rapport au nombre d'habitants, la Roumanie reste toujours nettement en tête (avec près de 8 % de francophones et 20 % de francophones partiels), mais la Bulgarie, avec ses quelque 100 000 francophones sur une population de moins de 8 millions d'habitants et où un quart des lycéens tout de même apprennent le français, passe en deuxième position, devant la Pologne où les 300 000 francophones estimés représentent moins de 8 % de la population. En République tchèque, dont l'histoire reste liée à celle de l'Autriche-Hongrie, le nombre de lycéens qui apprennent le français a triplé entre 1990 et 2000.

Dans les autres pays, sa place est plus modeste. Mais leur entrée dans l'Union "a puissamment stimulé leur intérêt pour la Francophonie", estime le rapport Turpin (Sénat, 2000)<sup>(8)</sup>. Le phénomène tient sans doute au statut de langue de travail du français au sein des institutions européennes, mais il procède aussi d'une aspiration à s'ouvrir sur le monde et sur les valeurs véhiculées par la Francophonie. On observe enfin un intérêt croissant pour la production culturelle francophone.

*La demande de français s'essouffle, voire recule dans certains pays.*

D'une manière générale, il semble bien qu'après avoir bénéficié du boom de l'ouverture, on assiste aujourd'hui à un tassement général, et cela même dans nos bastions les plus forts comme la Roumanie où le nombre d'élèves apprenant l'anglais augmente plus vite que ceux qui choisissent le français<sup>(9)</sup>.

8) Mais cette "stimulation" n'a pas été générale. Ainsi, le SCAC de Budapest relève que l'ouverture à l'Europe n'a pas suscité d'élan de francophilie en Hongrie et "qu'en dehors d'une petite minorité qui nous est acquise, le grand public [demeure] relativement insensible aux réalités du monde francophone". Réponse au questionnaire d'évaluation (cf. annexe).

9) En 1999-2000, l'anglais représentait 38 % des effectifs, en 2002-2003, il a rejoint le français à 46 %. Dans ce pays même si le français constitue toujours le premier choix de LV1 au lycée, dans les premières classes 50 % des élèves préfèrent l'anglais.

## Le français : langue “utile” ?

Le sondage Eurobaromètre sur “Les Européens et leurs langues” réalisé à la demande de la Commission européenne à la fin de l’année 2005 renseigne sur l’usage et le statut des langues en Europe<sup>(10)</sup>. Il tente, notamment, d’évaluer la réalité du multilinguisme en Europe. Certains de ses résultats peuvent être utilement comparés à ceux produits par un Eurobaromètre semblable réalisé en 2001<sup>(11)</sup>. Trois enseignements, au moins, peuvent être tirés de ces deux sondages réalisés à cinq années d’intervalle environ :

### [1] L’utilité du français a globalement baissé à la suite de l’élargissement

En 2001, 40 % des Européens (de l’UE-15 à l’époque) jugeaient que la connaissance du français (FLE) était utile pour leur développement personnel et leur carrière. Ils n’étaient plus, cinq ans plus tard, que 25 % à émettre le même avis. Ce recul doit être toutefois relativisé en rapportant ces ratios à la population de chaque époque (qui a augmenté, rappelons-le, de plus de 80 millions à la suite du passage de l’UE-15 à l’UE-25). La baisse d’intérêt pour notre langue n’en demeure pas moins et son recul réel serait de l’ordre de 25 %.

Interrogés en 2001, 23 % des Européens de l’UE-15 classaient l’allemand au rang des langues “utiles”. Ce ratio n’a guère varié depuis et s’établissait à 22 % en 2005 (mais, cette fois, au niveau de l’UE-25). Corrigée de l’effet taille de population, l’utilité de la langue allemande a progressé de 16 % entre 2001 et 2005.

Le recul de l’utilité du français est imputable essentiellement à l’élargissement : 5 % seulement des personnes interrogées originaires des pays de l’UE10 (hors Roumanie et Bulgarie) jugent le français utile ; mais ils sont 47 % à attribuer cette qualité à l’allemand, 19 % au russe et 72 % à l’anglais.

L’adhésion de la Roumanie et de la Bulgarie, plus francophones que les autres nouveaux États membres, permet de relever le palmarès : le français étant jugé “utile” pour 12 % des européens de l’UE10+2, ces gains d’utilité étant pris essentiellement sur l’allemand (– 7 points par rapport à l’UE10) et le russe (– 3 points).

*Question QA2a : “À l’exception de votre langue maternelle, quelles sont les deux langues qu’il est le plus utile de connaître pour votre développement personnel et pour votre carrière ?”*

En %	anglais	français	allemand	espagnol	russe	italien
CZ République tchèque	70	6	55	3	7	1
EE Estonie	76	2	14	1	48	0
CY Chypre	94	35	19	4	5	7
LV Lettonie	74	3	17	1	54	
LT Lituanie	87	4	28	1	50	1
HU Hongrie	62	4	55	1	2	3
MT Malte	91	12	6	2		64
PL Pologne	72	5	46	2	9	1
SI Slovénie	78	4	61	2	1	12
SK Slovaquie	72	5	61	2	6	2
BG Bulgarie	65	11	34	5	11	2
RO Roumanie	64	34	17	7	2	8
Ensemble UE10+2	70	12	40	3	9	3
Ensemble UE10	72	5	47	2	11	2

Source : Commission européenne, Eurobaromètre spécial 243, Bruxelles, février 2006.

10) [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/eurobarometer\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/eurobarometer_fr.pdf)

11) <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/baroland.pdf>

## *[2] Des langues jugées utiles mais pas forcément maîtrisées*

L'étude sur les Européens et leurs langues permet aussi de connaître le degré de maîtrise des langues étrangères. Ces résultats sont à rapprocher avec ceux concernant l'utilité :

- Si 70 % des Européens de l'UE10+2 jugent que l'anglais est une langue utile, ils ne sont pourtant que 29 % à la maîtriser suffisamment pour participer à une conversation. Ainsi approché, le nombre de locuteurs en anglais serait de 30 millions (toujours dans l'UE10+2) ;
- Il apparaît alors que 5 % seulement (soit à peine plus de 5 millions des citoyens de l'UE10+2) seraient capable de suivre une conversation en français ;
- Un décalage similaire entre l'utilité de la langue et sa pratique effective est repérable en ce qui concerne l'allemand, jugé utile par 40 % des Européens de l'UE10+2, mais pratiqué effectivement par 17 % seulement d'entre eux (soit 18 millions de germanophones environ).

*Question D48T : "Quelles sont les langues que vous parlez suffisamment bien pour participer à une conversation, exception faite de votre langue maternelle ?"*

<b>En %</b>	<b>anglais</b>	<b>allemand</b>	<b>français</b>	<b>russe</b>	<b>autres</b>
CZ République tchèque	24	28		20	
EE Estonie	46	22		66	
CY Chypre	76	5	12		
LV Lettonie	39			70	23
LT Lituanie	32			80	15
HU Hongrie	23	25			11
MT Malte	88		17		66
PL Pologne	29	19		26	
SI Slovénie	57	50			59
SK Slovaquie	32	32		29	25
BG Bulgarie	23	12		35	
RO Roumanie	29	6	24		
Ensemble UE10+2	29	17	5	21	5
Ensemble UE10 (*)	30	21	0	25	7

*Note : les sondés sont invités à donner trois réponses.*

*(\*) Hors Roumanie et Bulgarie.*

*Source : Commission européenne, Eurobaromètre spécial 243, Bruxelles, février 2006.*

*.../...*

.../...

### *[3] L'avenir du français dans l'Europe médiane : de faibles perspectives de développement*

L'étude Eurobaromètre permet aussi de connaître les deux langues étrangères que les Européens souhaiteraient voir apprises par leurs enfants. L'immense majorité (84 %) des Européens de l'UE10+2 se prononce en faveur de l'anglais et 54 % de l'allemand. Le français n'arrive qu'en troisième position avec 13 % d'avis favorables, soit à peine trois points de plus que le russe :

*Question QA2b : "Et à l'exception de votre langue maternelle, quelles sont les deux langues que vous souhaiteriez que vos enfants apprennent ?"*

<b>En %</b>	<b>anglais</b>	<b>français</b>	<b>allemand</b>	<b>espagnol</b>	<b>russe</b>	<b>italien</b>
CZ République tchèque	89	9	66	4	9	0
EE Estonie	94	2	22	1	47	
CY Chypre	98	49	19	2	4	4
LV Lettonie	94	6	28	1	42	
LT Lituanie	93	6	34	2	43	
HU Hongrie	85	4	73	3	2	2
MT Malte	90	24	13	2		61
PL Pologne	90	7	69	1	10	1
SI Slovénie	96	6	69	3	0	12
SK Slovaquie	87	7	75	3	6	1
BG Bulgarie	87	13	49	5	14	1
RO Roumanie	64	34	17	7	2	8
Ensemble UE10+2	84	13	54	3	10	3

*Source : Commission européenne, Eurobaromètre spécial 243, Bruxelles, février 2006.*

## Recul du plurilinguisme et baisse de l'attractivité du français chez les lycéens

*On souligne parfois la stabilité de nos parts de marché.*

*Ce constat fait débat.*

Le processus d'élargissement s'est accompagné d'une croissance du nombre d'élèves apprenant des langues étrangères. Selon certains observateurs, cette dynamique aurait été favorable au renforcement du plurilinguisme dans l'enseignement secondaire. L'apprentissage du français aurait bien enregistré, çà et là, quelques reculs, mais sa "part de marché" serait restée globalement stable.

Ces affirmations méritent d'être débattues.

### Renforcement du plurilinguisme et stabilité du français ?

*Selon certains observateurs, le plurilinguisme se développe en Europe et le français "résiste" bien.*

Conséquence du déclin démographique en Pologne, le nombre total d'élèves inscrits au niveau 3 de la CITE dans les dix pays sous revue<sup>(12)</sup> a baissé d'environ 270 000 entre 1998 (5,6 mns) et 2004 (5,3 mns)<sup>(13)</sup>. Cette baisse des effectifs lycéens (de l'ordre de 5 %) s'est accompagnée toutefois d'une augmentation du nombre d'apprenants d'une langue étrangère européenne (allemand, anglais et français). Ces effectifs sont passés, sur la même période, de 8,7 millions à près de 9 millions, soit une croissance d'environ 3,5 %.

Le rapprochement des effectifs d'apprenants à la population cible montre une augmentation du nombre moyen de langues étrangères par élève (qui est passé de 1,55 en 1998 à 1,68 en 2004). Cette progression pourrait être interprétée, au moins en première analyse, comme la manifestation d'un certain renforcement du plurilinguisme dans l'Europe médiane.

Dans le même temps, le poids relatif des élèves apprenant le français est resté à peu près stable : 25,9 % du total des effectifs au niveau 3 de la CITE en 2004 contre 26,5 % en 1998. Ce constat inviterait à conclure à une certaine constance de la "part de marché" du français.

Une analyse plus fine montre toutefois que ces appréciations sont largement en trompe l'œil.

### Une réduction de la diversité linguistique

*Le nombre d'apprenants d'anglais a fortement augmenté. Celui des autres langues a baissé.*

La généralisation de l'apprentissage des langues étrangères a profité essentiellement à l'anglais : sur les 300 000 nouveaux apprenants au niveau 3 de la CITE entre 1998 et 2004, 400 000 environ ont fait le choix de l'anglais ; le nombre d'apprenants des autres langues a reculé, quant à lui, de 100 000. La baisse la plus sensible concerne le français qui a perdu globalement 5 % de ses effectifs, soit environ 80 000 apprenants de moins entre 1998 (1,5 million environ) et 2004 (moins de 1,4 million). En comparaison, le recul de l'apprentissage de l'allemand semble beaucoup plus modeste (de l'ordre de 25 000 entre 1998 et 2004).

Les données consignées dans le tableau ci-dessous montrent plutôt une certaine réduction de la diversité linguistique chez les jeunes Européens de l'Est. Ainsi, le nombre de francophones et de germanophones dans le total des apprenants a eu tendance à baisser, passant de 49 % de 1998 à 46 % en 2004.

*12) Hors Chypre et Malte. Sauf mention contraire, l'analyse statistique développée dans cette section exclut ces deux pays en raison de la très faible fiabilité des statistiques produites par Eurostat les concernant.*

*13) En Pologne, le nombre d'élèves au niveau 3 de la CITE a diminué de 428 000 entre 1998 et 2004 (- 16 %). La progression des effectifs dans les autres pays sur la même période est demeurée insuffisante (+ 146 000 élèves) pour inverser la tendance.*

## Évolution du nombre d'élèves et d'apprenants de langues étrangères européennes (1998-2004)

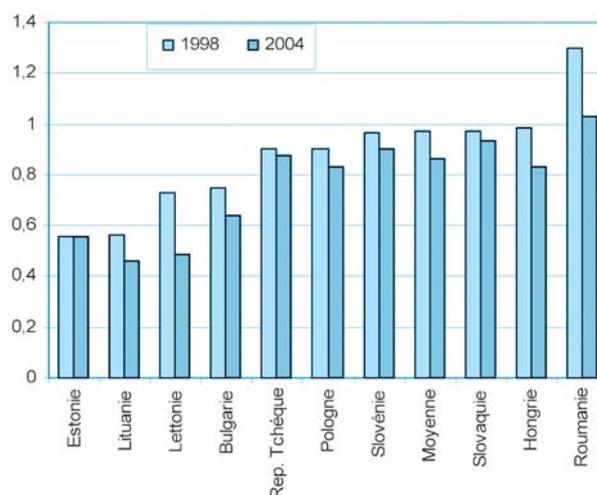
En milliers et en %	1998			2004			Variation 1998/2004	
	Nombre	Répartition en % du total		Nombre	Répartition en % du total		Nombre	En %
		des élèves	des apprenants		des élèves	des apprenants		
Total élèves CITE 3	5 598	100		5 325	100		- 273	- 4,9
Total apprenants (*)	8 666	155	100	8 963	168	100	+ 297	+ 3,4
- d'anglais	4 433	79	51	4 835	91	54	+ 402	+ 9
- d'allemand	2 772	50	32	2 747	52	31	- 25	- 1
- de français	1 460	26	17	1 381	26	15	- 80	- 5

Source : Eurostat. Ensemble UE10+2 à l'exception de Chypre et de Malte.  
 (\*) Exclusivement anglais, allemand et français.

*La diversité linguistique a tendance à se réduire.*

La construction d'un "indicateur de diversité linguistique" permet de mieux apprécier encore cette tendance au renforcement du monolinguisme en Europe médiane. Cet indicateur est défini ici comme le nombre d'apprenants d'allemand et de français rapporté à celui des élèves apprenant l'anglais. Pour l'ensemble de la zone, la moyenne pondérée de cet indicateur est passée de 0,97 en 1998 à 0,86 en 2004.

### Indicateur de diversité linguistique



Comme le montre le graphique ci-contre, l'indicateur accuse une baisse dans tous les pays de la zone (à l'exception peut-être de l'Estonie). Le repli est le plus sensible en Roumanie où la progression de l'apprentissage de l'allemand et du français (+ 82 000 élèves entre 1998 et 2004) a été très inférieure à celle de l'anglais (+ 261 000).

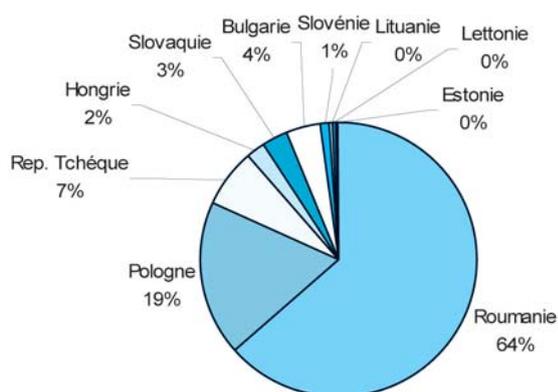
### Une perte d'attractivité du français assez prononcée

Les effectifs d'apprenants de français (toujours au niveau 3 de la CITE) sont très fortement concentrés dans deux pays : la Roumanie et la Pologne (qui cumulent, à elles deux, un peu plus de 80 % du total).

### Répartition du nombre d'apprenants de français (CITE-3) en 2004

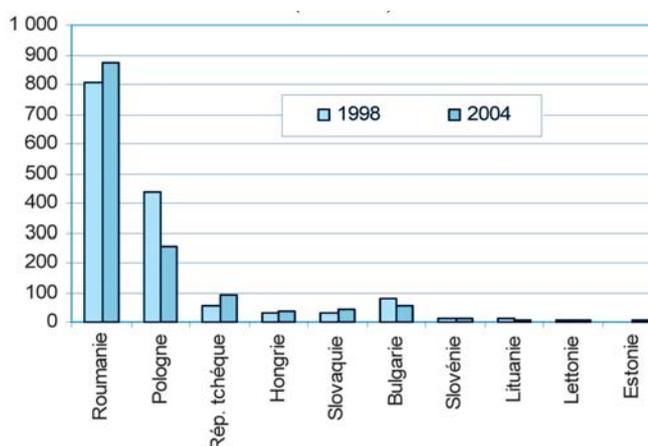
*Le nombre d'apprenants de français régresse*

*Le recul est particulièrement net en Pologne.*



Les évolutions du nombre d'apprenants de français entre 1998 et 2004 sont assez contrastées selon les pays :

### Nombre d'apprenants de français par pays (en milliers)



Source : Eurostat

- La baisse du nombre total d'apprenants de français (- 80 000 entre 1998 et 2004) est imputable essentiellement à la Pologne (- 180 000 sur la même période). Ce recul très sensible est généralement expliqué par deux phénomènes : par la démographie déclinante du pays (qui s'est traduite par une baisse de 458 000 élèves au niveau CITE-3 sur la période) ainsi que par le recul de l'apprentissage des langues (- 543 000 élèves dans les classes d'allemand, d'anglais et de français).
- En dehors de cette "exception polonaise" (et bulgare aussi, mais dans une bien moindre mesure), l'apprentissage du français aurait eu plutôt tendance à progresser

(+ 102 000 apprenants au total dans les autres pays de l'Europe médiane) ; plus de la moitié de ce supplément étant le fait de la Roumanie (+ 69 000 sur la période).

Ces constats sont commodes : ils permettent d'affecter à un seul pays (qui fait donc exception) la totalité du recul dans l'apprentissage de notre langue, ce recul étant lui-même imputable essentiellement à la démographie (et donc à des facteurs qui nous sont exogènes). Ces constats sont donc commodes, mais peu rigoureux. Il convient en effet de tenir compte de la démographie y compris dans l'explication des variations à la hausse du nombre d'apprenants. Il importe, enfin, de bien distinguer dans l'évolution des effectifs ce qui relève de dynamiques exogènes (et sur lesquelles nous n'avons aucune influence) de ce qui dépend de l'attractivité relative de notre langue.

*L'attractivité de notre langue se réduit.*

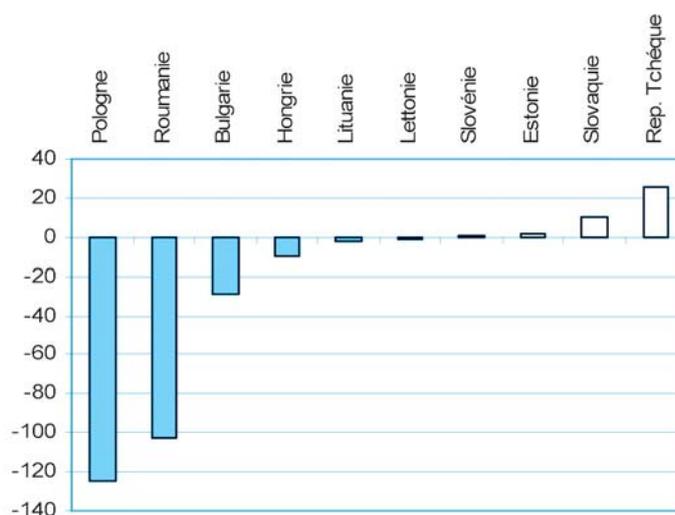
On peut tenter d'opérer cette distinction en définissant un indicateur d'attractivité de la langue française auprès des élèves au niveau 3 de la CITE. Cet indicateur est le rapport entre le nombre d'apprenants de français en fin de période (2004) et le nombre total d'élèves apprenant une langue étrangère européenne multiplié par la "part de marché" du français en début de période (1998) ; cette "part de marché" est calculée elle-même comme le rapport du nombre d'apprenants de français en 1998 au nombre total d'apprenants d'une langue étrangère à la même date. Une valeur de cet indicateur inférieure à l'unité révèle une perte d'attractivité (et une hausse dans le cas contraire).

L'indicateur d'attractivité du français sur la période 1998-2004 ressort à 0,86. Si les jeunes apprenants de l'année 2004 avaient fait les mêmes choix linguistiques que leurs aînés six ans auparavant, le nombre d'élèves francophones aurait dû atteindre, cette année là, quelque 1,6 million. Cette rétopolation montre ainsi que le nombre de jeunes apprenants de français dans le second cycle des lycées aurait dû augmenter, toutes choses égales par ailleurs, de plus de 200 000 (+ 14 %) au lieu de baisser de 80 000 (- 5%) entre 1998 et 2004. Cette perte d'attractivité du français a bénéficié essentiellement à l'anglais (coefficient d'attractivité de 1,06) alors que l'intérêt pour la langue allemande s'est maintenu globalement (coefficient de 0,98).

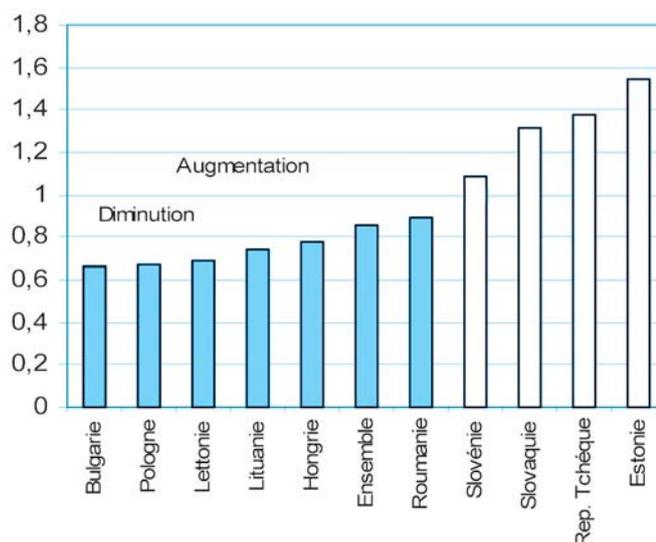
*Si l'attractivité n'avait pas fléchi, les effectifs d'apprenants de français auraient dû augmenter de 200 000 au lieu de baisser de 80 000.*

Ce constat général masque, on s'en doute, des disparités entre les différents pays que retracent les graphiques ci-dessous :

### Indicateur d'attractivité du français (1998-2004)



## Nombre d'étudiants supplémentaires (en milliers) imputable à l'attractivité du français (1998-2004)



Sources : Données Eurostat et calculs DME.

*Ce bilan doit être relativisé.*

*Nous souffrons d'une perte d'attractivité en Pologne et en Roumanie.*

*Nous bénéficions de sa croissance en République tchèque, en Slovaquie et en Estonie.*

C'est en Pologne et en Roumanie que les conséquences de la baisse de l'attractivité du français sont les plus notoires. Dans ces deux pays, les choix des élèves en défaveur de notre langue ont conduit à une réduction des effectifs potentiels de près de 227 000 élèves :

- Ainsi en Roumanie, pays le plus francophone de la région, la stabilité des préférences linguistiques aurait dû faire augmenter les effectifs des classes de français de près de 100 000 élèves et porter le total en 2004 à près de 980 000 étudiants ;
- En Pologne, les effectifs d'élèves apprenant le français ont baissé d'environ 180 000 entre 1998 et 2004 (- 41 %). Le calcul montre que 30 % de cette baisse peut être imputée à la seule démographie polonaise ; les 70 % restants (soit 124 000 élèves) peuvent être expliqués par la perte d'attractivité du français. Ces 124 000 élèves qui n'ont pas rejoint les classes de français ont opté à 64 % pour l'anglais et à 36 % pour l'allemand.

Inversement, on constate un renforcement de l'attractivité du français dans au moins quatre pays : la Slovénie, la Slovaquie, la République tchèque et, enfin, l'Estonie (qui figure en tête du palmarès avec un indicateur d'attractivité de 1,54). La modification des préférences linguistiques en notre faveur a permis d'attirer près de 40 000 élèves supplémentaires. Cette croissance s'est faite principalement au détriment de l'allemand qui a perdu, dans ces quatre pays et sur la même période, près de 55 000 élèves qui ont opté pour d'autres choix linguistiques. Ces performances sont appréciables. En revanche, elles ne suffisent pas à contrebalancer les tendances plutôt négatives enregistrées dans les autres pays.

En milliers et en %	Roumanie	Pologne	Rép. tchèque	Hongrie	Slovaquie	Bulgarie	Slovénie	Lituanie	Lettonie	Estonie	Ensemble
<b>Nombre total d'élèves au niveau 3 de la CITE</b>											
- en 1998	1 013	2 596	428	512	322	340	116	126	86	57	5 598
- en 2004	1 038	2 168	491	539	312	374	123	115	106	58	5 325
<i>Variations 1998-2004 :</i>											
- en nombre	25	- 428	64	27	- 10	34	7	- 11	20	1	- 272
- en %	2	- 16	15	5	- 3	10	6	- 9	24	1	- 5
<b>Nombre total d'apprenants (a)</b>											
- en 1998	1 617	4 250	720	486	595	542	217	144	107	78	8 666
- en 2004	1 960	3 708	922	694	585	500	234	132	145	83	8 963
<i>Variations 1998-2004 :</i>											
- en nombre	343	- 543	203	208	- 10	48	17	- 13	38	5	297
- en %	21	- 13	28	43	- 2	11	8	- 9	39	7	3
<b>Nombre total d'apprenants de français</b>											
- en 1998	806	434	53	30	32	77	11	10	4	2	1 460
- en 2004	875	254	93	33	42	57	12	7	4	4	1 381
<i>Répartition en % du total</i>											
- en 1998	50	10	7	6	5	17	5	7	4	3	17
- en 2004	45	7	10	5	7	11	5	5	2	5	15
<i>Variations 1998-2004 :</i>											
- en nombre	69	- 180	40	3	10	- 20	2	- 3	0	1	- 80
- en %	9	- 41	76	11	30	- 26	17	- 32	- 7	64	- 5
<b>Nombre total d'apprenants d'allemand</b>											
- en 1998	107	1 584	288	211	261	116	96	42	41	26	2 773
- en 2004	120	1 426	338	281	240	138	98	35	44	26	2 747
<i>Répartition en % du total</i>											
- en 1998	7	37	40	43	44	26	44	29	39	33	32
- en 2004	6	38	37	40	41	28	42	26	30	31	31
<i>Variations 1998-2004 :</i>											
- en nombre	13	- 157	50	70	- 21	21	3	- 7	3	0	- 26
- en %	12	- 10	17	33	- 8	18	3	- 17	6	1	- 1
<b>Nombre total d'apprenants d'anglais</b>											
- en 1998	703	2 233	379	244	301	258	110	93	62	50	4 433
- en 2004	964	2 027	491	380	303	305	123	90	98	54	4 835
<i>Répartition en % du total</i>											
- en 1998	43	53	53	50	51	57	51	64	58	64	51
- en 2004	49	55	53	55	42	61	53	68	67	64	54
<i>Variations 1998-2004 :</i>											
- en nombre	261	- 206	113	135	2	47	13	- 2	36	3	402
- en %	37	- 9	30	55	1	18	12	- 3	58	7	9

Notes : (a) Nombre total d'apprenants d'anglais, d'allemand et de français  
Source : Eurostat et calculs des auteurs

## Une mobilité étudiante accrue qui profite à la France

### Une forte croissance du nombre d'étudiants

Phénomène ancien dans les pays de l'UE-27, la démocratisation de l'enseignement supérieur a touché plus récemment les pays de l'Europe médiane. Entre 1998 et 2004, les effectifs d'étudiants dans les douze pays sous revue sont passés de 2,7 à 4,4 millions, soit une hausse de 60 % environ. Cette croissance (de l'ordre de 8,5 % par an) a été beaucoup plus soutenue que dans l'ensemble de l'UE-27 (+3,1% par an) où les effectifs d'étudiants n'ont crû, globalement, que de 20 % sur la même période (pour atteindre aujourd'hui les 18 millions). En 2004, un étudiant sur quatre était originaire de l'Europe médiane (soit un poids relatif à peu près comparable à celui de la population totale de la zone dans l'ensemble européen). Les systèmes d'enseignement supérieur polonais et roumain accueillent un peu plus de 60 % du total des étudiants.

*Les effectifs d'étudiants ont augmenté de 60 % entre 1998 et 2004.*

### Des étudiants de plus en plus mobiles

Le nombre d'étudiants en mobilité originaires de l'UE10+2 a presque doublé entre 1999 (50 000 environ) et 2004 (un peu moins de 100 000)<sup>(14)</sup>. Cette progression a été plus vive que celle du total de la population étudiante ; le taux de mobilité passant sur cette période de 1,8 à 2,1 %. Ce ratio est désormais proche de la moyenne de l'UE-27 (2 % en 2004) et légèrement supérieur à la mobilité des étudiants français (1,8 % en 2004). Le taux de mobilité varie sensiblement d'un pays à l'autre : il atteint 10 % en Bulgarie, mais seulement 1,3 % en Pologne.

*Les étudiants sont de plus en plus mobiles.*

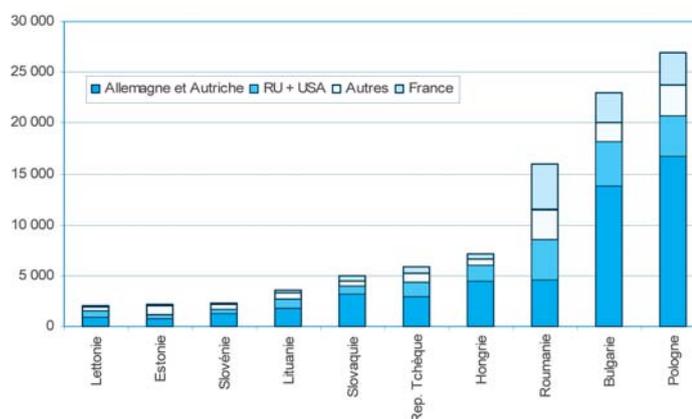
*La France est la 3<sup>e</sup> destination.*

*Le pouvoir d'attraction de l'Allemagne est 4 fois plus fort que le nôtre.*

La France est la troisième destination des étudiants en mobilité originaires de l'UE10+2. En 2004, notre pays accueillait un peu moins de 13 000 étudiants, soit 14 % environ du total des effectifs en mobilité. Comme le montre le graphique ci-après, la France arrive loin derrière l'Allemagne (qui attire, avec l'Autriche, 54 % des étudiants en mobilité de la zone) ; l'écart avec le Royaume-Uni et les États-Unis (20 % à eux deux) étant beaucoup plus faible.

Plusieurs facteurs se conjuguent pour expliquer l'attractivité relativement modeste de la France, notamment par rapport à l'Allemagne (qui attire quatre fois plus d'étudiants que nous). La mobilité étudiante vers la France est certainement handicapée par la "barrière linguistique" (l'apprentissage de l'allemand est nettement plus répandu que celui du français). Les freins à la mobilité peuvent s'expliquer aussi par d'autres facteurs, notamment géographiques (proximité ou éloignement) et économiques (coût du séjour, politique des bourses...).

### Effectifs des étudiants en mobilité (2004)



Source : UNESCO

<sup>14</sup> Les données concernant la mobilité étudiante sont tirées des bases statistiques de l'UNESCO. Il est difficile d'apprécier la qualité des informations contenues dans cette base et, notamment, leur exhaustivité. Eurostat produit aussi des données sur la mobilité étudiante mais sans distinguer l'origine et la destination des flux de mobilité.

### *La barrière linguistique n'est pas le seul facteur qui freine la mobilité vers la France*

Il est évidemment très difficile d'évaluer avec exactitude les poids relatifs de ces facteurs. On peut toutefois chercher à apprécier l'importance des barrières linguistiques en rapprochant le nombre d'étudiants originaires de l'UE10+2 du nombre de locuteurs de la langue du pays d'accueil (français ou allemand par exemple).

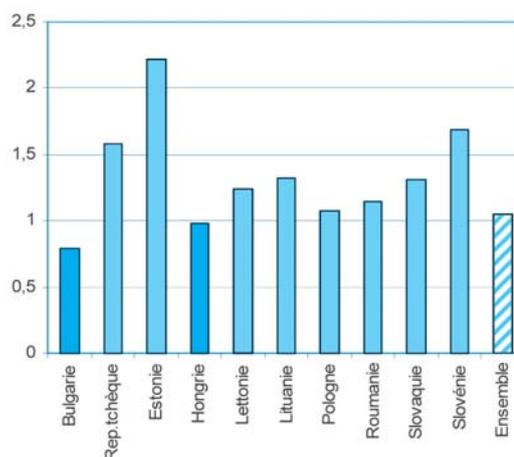
Le nombre d'étudiants pratiquant l'une des trois grandes langues européennes (allemand, anglais ou français) est inconnu. On l'a estimé, pour l'année 2004, en appliquant aux effectifs d'étudiants le taux d'apprentissage des langues étrangères prévalant dans le second cycle de l'enseignement secondaire en 1998.

On peut estimer ainsi que, sur 1 000 étudiants, 500 environ parlent l'allemand et 11 (soit 2,1 % des locuteurs) ont effectué une mobilité vers ce pays (ou en Autriche). Toujours sur une même base de 1 000 étudiants, on peut considérer que de 250 environ parlent le français, mais que trois seulement se rendront en France pour y poursuivre momentanément leurs études universitaires. Le nombre d'étudiants mobiles rapporté aux effectifs de locuteurs s'élève à 1,2 %, soit deux fois moins que dans le cas de l'allemand. Cette différence, qui annule les effets de la langue, conduit à supposer que les barrières non linguistiques sont plus fortes en France qu'en Allemagne. En d'autres termes, si la France avait la même politique d'accueil des étudiants de l'UE10+2 que l'Allemagne, le nombre d'étudiants se rendant en France serait multiplié par deux environ.

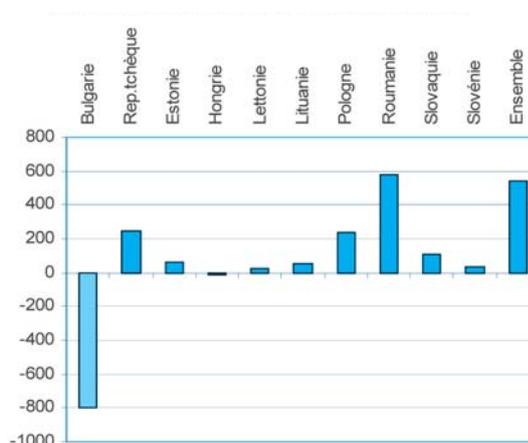
*Les étudiants francophones sont plutôt moins mobiles que leurs collègues germanophones.*

Ce constat montre que l'attractivité en France des étudiants de l'UE10+2 peut être certainement améliorée. Les dynamiques récentes (entre 1999 et 2004) révèlent des progrès sensibles allant dans ce sens. On peut calculer, comme précédemment dans le cas dans l'enseignement secondaire, un coefficient d'attractivité des étudiants du supérieur en estimant, dans un premier temps, le nombre d'étudiants qui se seraient rendus en France s'ils avaient choisi les mêmes destinations que leurs aînés (ceux de l'année 1999). Ces effectifs "potentiels" sont comparés alors aux effectifs réels d'étudiants en mobilité en France en 2004. Le coefficient d'attractivité est le rapport entre les effectifs potentiels et réels. Un coefficient supérieur à l'unité montre un renforcement de l'attractivité de la France. Ces coefficients figurent dans le graphique ci-dessous (à gauche).

### **Indicateur d'attractivité de la France pour les étudiants de l'UE-12 (1999-2004)**



## Nombre d'étudiants supplémentaires imputable à l'attractivité de la France (1999-2004)



*L'attractivité de la France pour les étudiants se renforce.*

Le renforcement de l'attractivité de la France est visible au niveau de presque tous les pays de la zone (à l'exception notable de la Bulgarie<sup>15</sup>). Ce renforcement est particulièrement fort en Roumanie et aussi, mais dans une bien moindre mesure, en République tchèque. La situation de l'Estonie est tout à fait remarquable : le coefficient d'attractivité y est très élevé, même si le supplément d'étudiants induit par cette amélioration est faible (une centaine seulement). De même, on ne peut que se féliciter du renforcement de l'attractivité de la France que manifestent les choix des étudiants slovènes (3 % en 2004 contre 2 % en 1999). Néanmoins, 56 % d'entre eux préfèrent choisir l'Allemagne comme lieu d'étude (et 21 % les États-Unis ou le Royaume-Uni).

### *L'attractivité de la France augmente... mais elle doit assez peu à notre dispositif !*

*90 % du renforcement de cette attractivité est imputable à la démographie étudiante....*

En résumé, le nombre d'étudiants originaires de l'UE10+2 se rendant en France pour y poursuivre momentanément leurs études a doublé entre 1999 et 2004 (pour atteindre 13 000 cette année-là, soit 14 % des effectifs en mobilité). Dix pour cent de cet accroissement est imputable spécifiquement au renforcement de l'attractivité de la France ; 90 % à la croissance de la démographie étudiante et à l'augmentation générale de leur mobilité.

<sup>15</sup> La mobilité étudiante s'est considérablement accrue en Bulgarie entre 1999 et 2004 (+ 107 %). La perte d'attractivité de la France est révélée par le choix des étudiants en mobilité qui étaient 16 % à se rendre dans notre pays en 1999, mais 13 % seulement en 2004.

## D'Erasmus au Programme d'éducation et de formation tout au long de la vie

### *Le programme d'échange interuniversitaire Erasmus fête ses 20 ans cette année*

Dès 1971, les ministres de l'Éducation des 9 pays de la Communauté s'accordent sur le principe d'une coopération dans le domaine de l'éducation. En 1976, un programme d'action définit les priorités. L'objectif central est de parvenir à une meilleure connaissance des systèmes éducatifs en Europe. Dans les années 80, le cadre du futur programme "Erasmus" apparaît à partir des "Joint studies programs", qui instaurent la mise en place de réseaux transnationaux entre établissements de l'enseignement supérieur et des échanges d'étudiants financés par la communauté européenne. En 1983, le conseil des ministres de l'Éducation définit les principes de la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur en Europe à partir d'une nouvelle forme de partenariat entre universités d'accueil et d'origine. L'incitation à la mobilité s'appuie sur la reconnaissance des périodes d'études et des diplômes ainsi que sur la facilitation des démarches administratives. En 1985, Jacques Delors, président de la Commission européenne va relancer ce projet. Mais il faudra attendre 1987 pour que le programme "Erasmus" se concrétise. Depuis sa création, il a fait voyager près d'un million et demi de jeunes Européens, et parmi eux 217 000 Français.

Après 8 ans d'existence, Erasmus est intégré au sein de Socrates. Ce nouveau programme européen en matière d'éducation, mis en place pour la période 1995-2000, couvre toutes les étapes de l'éducation : de l'école à l'université. Le lancement de Socrates en 1995 entraîne des changements majeurs dans la structure organisationnelle et éducative d'Erasmus. La responsabilité administrative de la mobilité des étudiants, des départements et des réseaux, est transférée à l'administration centrale des établissements d'enseignement supérieur. Ce nouveau mode de gestion améliore le fonctionnement d'Erasmus. De 1995 à 2000, le nombre d'étudiants en mobilité double. Du coup, le programme Socrates est reconduit pour la période 2000-2006.

En 2007, le nouveau programme d'"éducation et formation tout au long de la vie" couvre l'ensemble des programmes préexistants (Leonardo, Jean Monnet, etc.). Il succède ainsi au programme Socrates, e-learning et à d'autres programmes connexes expirant fin 2006. L'objectif de ce nouveau programme est d'augmenter la mobilité en volume et en qualité de façon à atteindre 3 millions d'étudiants d'ici 2012. Le budget consacré à Erasmus est augmenté. De 950 millions d'euros pour la période 2000-2006, il passe à 3,114 milliards d'euros pour la première période de 2007 à 2013.

**Une étude de 2005 NATMOB**, concernant à l'échelon NATIONAL la MOBilité des étudiants, réalisée à l'initiative du Parlement européen, permet de dégager quelques traits saillants du programme Erasmus. Les résultats de cette étude ont été compilés à partir des données d'Eurostat et de l'UNESCO et des résultats d'une enquête menées auprès des agences nationales Leonardo et Comenius.

- 75 % des étudiants européens vont dans un autre État de l'Union européenne.
- La moitié des étudiants profitant du programme Erasmus sont originaires de 4 pays : France, Allemagne, Espagne, et Italie.
- La France est le quatrième pays hôte après, notamment, l'Autriche, et le Royaume-Uni.
- 12 États membres de l'Union sont "importateurs nets" d'étudiants : le Royaume-Uni et l'Allemagne affichent de loin le déséquilibre le plus frappant avec 8 fois plus d'étudiants entrants que d'étudiants sortants. La France en fait partie, la mobilité entrante est verticale, la mobilité sortante horizontale.
- Le taux de mobilité est particulièrement faible concernant les entrants dans les Pays baltes, en Pologne, en Slovaquie et en Slovénie.
- La Lituanie et la Slovaquie (avec la Grèce) sont les principaux pays exportateurs nets d'étudiants. En Lituanie, le nombre d'étudiants sortants est 8 fois plus élevé que celui des entrants.
- D'une manière générale, il y a peu d'entrants dans les pays d'Europe orientale.

Chypre est un important pays exportateur net d'étudiants compte tenu du nombre limité de place dans les universités.

L'Estonie est un pays exportateur net d'étudiants, mais ils sont très peu nombreux et préfèrent les pays frontaliers.

La Hongrie est un pays importateur net d'étudiants. Les entrants sont des natifs des pays voisins.

La Lettonie est un pays exportateur net d'étudiants. La Russie joue un rôle très important.

La Lituanie est un pays exportateur net d'étudiants, surtout vers la Pologne et la Russie.

Malte est un pays exportateur net d'étudiants essentiellement vers le Royaume-Uni.

Le fait que la République tchèque soit importateur net est dû aux étudiants slovaques.

La Slovénie et la Slovaquie sont des exportateurs nets d'étudiants.

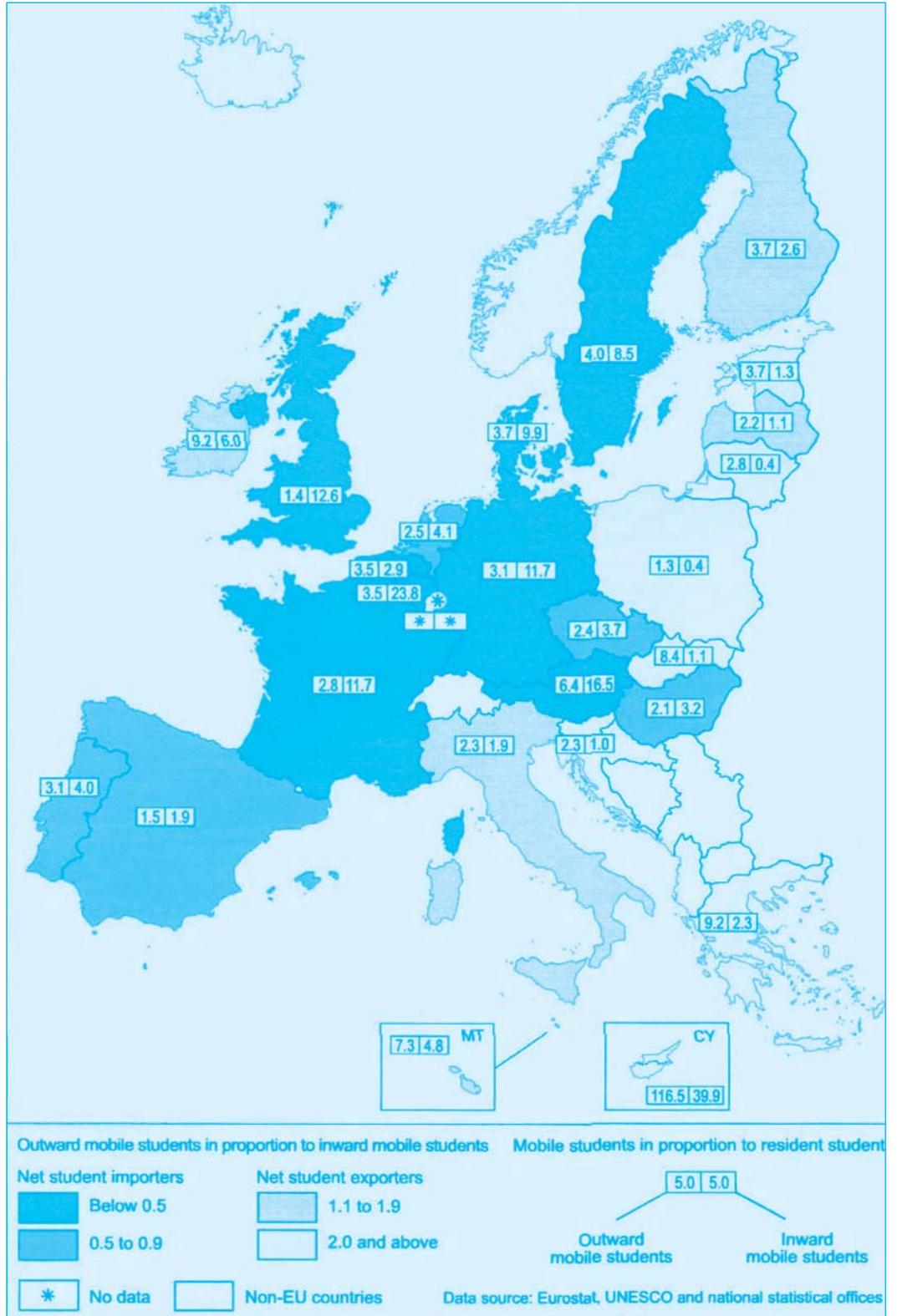
## Les 20 universités les plus demandées (Programme ERASMUS)

Rang	Université d'accueil	Nombre d'étudiants accueillis
1	<u>Université de Grenade</u>  Espagne	1620
2	<u>Université de Complutense (Madrid)</u>  Espagne	1484
3	<u>Université de Valence</u>  Espagne	1413
4	<u>Université de Bologne</u>  Italie	1284
5	<u>Université Polytechnique de Valence</u>  Espagne	1257
6	<u>Université de Barcelone</u>  Espagne	1255
7	<u>Université de Séville</u>  Espagne	1180
8	<u>Université autonome de Barcelone</u>  Espagne	1142
9	<u>Université de Salamanque</u>  Espagne	1108
10	<u>Université d'études de Florence</u>  Italie	871
11	<u>Université d'études 'La Sapienza' (Rome)</u>  Italie	871
12	<u>Université d'Alicante</u>  Espagne	860
13	<u>Université autonome de Madrid</u>  Espagne	838
14	<u>Université de Saragosse</u>  Espagne	828
15	<u>Université Humboldt (Berlin)</u>  Allemagne	827
16	<u>Université de Lund</u>  Suède	794
17	<u>Université polytechnique de Catalogne (Barcelone)</u>  Espagne	707
18	<u>Université de Vienne</u>  Autriche	693
19	<u>Université de Valladolid</u>  Espagne	669
20	<u>Université libre de Berlin</u>  Allemagne	660

Source : Commission européenne

## Soldes de mobilité dans l'enseignement supérieur (CITE 5-6)

Nationaux étudiants inscrits à l'étranger par rapport aux étudiants étrangers (ou mobiles entrants), et rapports étudiants mobile étudiants résidents pour les états membres de l'UE en 2002/2003 (ou 2003/2004).



## *2. Le dispositif français de coopération éducative et linguistique*



# Les enjeux et la stratégie de coopération

## L'enjeu de la diversité culturelle

*Le statut du français est garanti dans les institutions européennes.*

L'élargissement de l'Union européenne à 27 pays fait de notre continent un immense laboratoire pour la diversité culturelle et linguistique (23 langues officielles), mais aussi un terrain de concurrence où les jeux ne sont pas égaux. Comment la France qui a, par le passé, exercé une forte influence culturelle sur les élites européennes peut-elle s'adapter à cette nouvelle donne ?

*Mais, sa pratique se réduit.*

Au plan communautaire, le statut du français n'est pas menacé puisque toutes les langues sont reconnues officiellement, et que le français reste avec l'anglais et l'allemand l'une des trois langues les plus usitées dans les institutions communautaires. Mais l'adhésion de dix nouveaux États au 1er mai 2004 a rendu plus délicate la position du français. S'il n'a pas remis en cause le régime linguistique de l'Union, l'élargissement constitue un changement de contexte important<sup>(16)</sup>.

*L'élargissement peut conduire à une réduction de l'influence de la francophonie en Europe.*

Dans tous les pays, le processus d'intégration européenne a entraîné une plus grande motivation pour l'apprentissage des langues étrangères, au détriment du russe naguère omniprésent. Si cette tendance a dans un premier temps servi la cause du français, il semble aujourd'hui que l'allemand en tire davantage parti et que le russe parvient à se maintenir dans certaines zones (voire à augmenter légèrement comme dans les pays baltes ou encore en Pologne). Parallèlement, on a pris conscience du fait que la connaissance des langues étrangères constitue un atout pour obtenir un emploi intéressant. L'avenir du français dépend donc en partie de la dynamique économique qui pourrait le porter, comme de son aptitude à occuper une juste place dans le plurilinguisme qui, pour être consensuel au niveau du principe, n'élimine en rien les concurrences.

C'est dans cette dialectique que s'inscrit aujourd'hui la politique linguistique de la France.

## Les grandes priorités et les objectifs généraux

Le Département affiche donc une priorité stratégique<sup>(17)</sup> : la promotion du français comme langue de communication en Europe avec maintien des pratiques plurilingues comme garanties de la diversité culturelle – un des fondements même de la Communauté européenne (cf. la devise : *“Unis dans la diversité”*).

*16) On relève la présence pour la première fois d'un commissaire européen chargé exclusivement du multilinguisme : le Roumain Leonard Orban. Ce dossier entrait précédemment dans les attributions du Slovaque Jan Figel, commissaire à l'éducation, la formation et à la culture. Pour la première fois, la présidence de l'UE reviendra à des PECO : la Slovénie en 2008 et la République tchèque en 2009. Des formations de hauts fonctionnaires de ces pays sont programmées par CID/CCF/F sur les budgets 2006 et 2007 (“stages présidence”).*

*17) “Le français doit rester une langue européenne, pour rester une langue de communication internationale” (Michel Lummaux, ancien directeur de la coopération culturelle et du français).*

*Une priorité stratégique : respect du plurilinguisme et préservation du français comme langue de communication au sein de l'UE.*

Ses objectifs généraux sont de :

- conforter la place du français au sein des systèmes éducatifs européens en promouvant le plurilinguisme et la généralisation de deux langues vivantes obligatoires (recommandation de l'UE)<sup>(18)</sup> ;
- remédier à une situation caractérisée par le recul de l'usage du français au sein des institutions de l'Union européenne, recul accéléré par l'adhésion des 10 nouveaux membres ayant intégré l'UE en 2004.

### *Quelques constats préoccupants*

L'élargissement a renforcé la tendance au monolinguisme dans les institutions européennes. Sur la très longue période, ce constat est difficilement contestable. Ainsi, l'Europe des six de 1958 ne comptait pas moins de la moitié de ses États membres totalement ou partiellement francophones. Ce poids relatif a chuté à 12 % environ en 2004 avec l'élargissement à vingt-cinq.

De nombreux rapports s'émeuvent de l'érosion constante de l'usage du français dans les institutions européennes. En 1986, 58 % des documents réalisés par la Commission avaient le français comme langue de rédaction d'origine. Ce ratio devait chuter à 38 % dix ans plus tard (1996) ; il n'était plus que de 26 % en 2004. Sur la même période, le nombre de documents rédigés initialement en anglais passait de 26 % du total (en 1986) à 46 % (en 1996), pour atteindre 62 % en 2004. À cette date, 66 % des pages Web sur le site Internet de la Commission étaient rédigées en anglais, contre 12 % à peine pour le français.

Ce recul de l'usage du français au profit de l'anglais a été particulièrement visible lors des conférences intergouvernementales d'adhésion qui se sont déroulées exclusivement en anglais, y compris avec les représentants des pays membres ou observateurs de l'OIF. On relève par ailleurs que, sur le site de la DG Élargissement, 65,6 % des pages sont en anglais contre seulement 4,9 en français et 4,8 en allemand.

Le 27 mars 2007, la ministre déléguée aux Affaires européennes protestait vigoureusement, dans une lettre à M. Orban, contre l'anglophonie galopante des sites Internet de la Commission et rappelait que le multilinguisme est "un élément essentiel de l'identité culturelle européenne" et "un moyen essentiel pour maintenir et renforcer le lien entre les citoyens et l'Union dans un contexte parfois difficile".

Par ailleurs, on constate (cf. ci-après) que, dans nombre de nouveaux États membres, l'anglais s'impose comme une langue maîtrisée par une très forte proportion d'élèves de l'enseignement secondaire. À l'exception de la Roumanie, de Chypre et de Malte, le français se trouve en troisième, voire en quatrième position, loin derrière l'allemand. Cette tendance est évidemment préoccupante quant au statut de "deuxième langue" que nous revendiquons au sein de l'Union.

Une étude récente réalisée par le Haut conseil de la Francophonie révèle qu'en Europe, un quart environ des élèves apprenant le français ont disparu au cours des deux dernières années, passant de 36 à 28 millions. Le HCF précise, face à cette situation qualifiée de "réellement préoccupante", que "*partout où le système n'impose l'apprentissage que d'une seule langue, le français disparaît*".

*18) Cf. Plan stratégique de renforcement du français en Europe : "Le ministère des Affaires étrangères et européennes s'attache à conforter la présence du français au sein des systèmes éducatifs nationaux en promouvant la généralisation de deux langues vivantes obligatoires pendant la scolarité, l'introduction d'une seconde langue obligatoire bénéficiant toujours, par expérience, au français. L'Union européenne a fait de l'apprentissage obligatoire de deux langues vivantes dans les systèmes éducatifs nationaux sa priorité lors du Conseil européen de Barcelone (mars 2002). Cette priorité a été réaffirmée dans la communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions intitulée "Nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme" (novembre 2005). Pourtant, elle n'est pas encore suivie d'effet dans sept pays européens (Espagne, Italie, Royaume-Uni, Hongrie, Estonie, Lituanie et Lettonie)".*

## La généralisation de la deuxième langue

*L'allemand est le principal allié du français...*

*... mais aussi son concurrent direct pour la LV2*

Un document récent de DgCiD affirme : “*Le développement du français contribue à la diversité linguistique et culturelle, qui est une des grandes causes défendues par la France sur la scène internationale*” (ministère des Affaires étrangères et européennes, janv. 2007). La difficulté est justement de faire comprendre à nos partenaires que le combat mené l’est réellement dans l’intérêt de tous – ce qui est loin d’être admis par tous les nouveaux États pour qui la diversité linguistique apparaît plus comme un objet de rivalités politiques qu’un enjeu culturel majeur (ex. Lituanie). Au nom de la défense de cette diversité, chacun s’avance avec quelques arrière-pensées : de quels alliés la France dispose-t-elle dans la bataille des langues ? Plus que l’espagnol ou l’italien, dont le poids reste encore limité (mais qui progresse fortement, cf. encadré ci-contre), l’allemand est à la fois le principal allié du français, mais aussi son concurrent direct pour la deuxième place.

### *L’essor remarquable de l’apprentissage de l’espagnol*

L’apprentissage de l’espagnol (généralement en LV2 ou LV3) demeure encore limité en Europe médiane mais les effectifs progressent sensiblement ces dernières années.

Ainsi, en République tchèque, le nombre d’élèves apprenant l’espagnol a doublé entre 2001 et 2006. Le supplément d’élèves hispanophones (+ 7 500 en 5 ans) est à comparer aux effectifs supplémentaires apprenant le français (+ 9 800 sur la même période). Certes, la “part de marché” de l’espagnol demeure encore marginale (1,1 %). Mais, la prolongation des tendances actuelles montre qu’il ne faudrait que 3 ans pour que le nombre d’hispanophones en République tchèque rattrape celui des francophones (en milieu scolaire)...

Ce rattrapage est d’ores et déjà effectif dans l’enseignement supérieur où le nombre d’apprenants d’espagnol est équivalent à celui du français.

En Pologne, les effectifs apprenant le français dans l’enseignement primaire et secondaire ont baissé de près de 3 000 élèves entre 2003 et 2004 ; le nombre d’apprenants d’espagnol a crû, quant à lui, de 1 130 (et de 1 460 pour l’italien).

Concurrent sérieux aussi parce que l’allemand bénéficie d’une proximité géographique, d’une implantation ancienne de minorités germanophones en Europe centrale et orientale (notamment en Slovaquie : 36 % de locuteurs germanophones, République tchèque : 27 %, Slovaquie : 22 %, Lituanie : 15 %, Estonie : 10 %) et d’une présence économique plus forte que la nôtre – ce qui place l’allemand devant le français dans tous les pays de notre champ d’étude (à l’exception de Chypre et Malte)<sup>(19)</sup>. L’attractivité des pays de langue allemande est particulièrement sensible dans un pays comme la Bulgarie (45 % des étudiants bulgares à l’étranger sont inscrits en Allemagne<sup>(20)</sup> et 7,2 % en Autriche) ou même la Roumanie<sup>(21)</sup> (plus de 4 000 étudiants roumains dans les universités allemandes).

19) Outre l’Allemagne, d’autres coopérations bilatérales sont montées en puissance : Grande-Bretagne, Autriche, Espagne, Italie, qui s’appuient pour la plupart sur d’importants investissements économiques directs et sur de multiples interventions de collectivités locales ou de partenaires associatifs. Pour sa part, la Grèce, qui a maintenant une frontière commune avec le reste de l’UE, se tourne vers ses voisins (Bulgarie, Roumanie, Croatie...) avec l’ambition de devenir le centre de gravité de la région. Depuis 2002, la Grèce a investi 40 à 50 milliards d’euros dans les Balkans.

20) La Bulgarie est le 2<sup>e</sup> pays après la Chine pour les effectifs d’étudiants étrangers dans les universités allemandes.

21) Cette attractivité de l’Allemagne tient à l’importance du budget du DAAD (3,1 M€ en 2005 contre 1,26 M€ pour la France) qui lui permet d’attribuer des bourses à tous les niveaux universitaires et à soutenir les filières germanophones de Timisoara, Bucarest et Cluj-Napoca. Il faut aussi rappeler l’implication des entreprises allemandes dans le soutien aux universités techniques avec des stratégies d’embauche en Allemagne.

*Le statut de l'allemand comme langue principale de travail au sein des institutions européennes est aussi menacé.*

*Le nombre d'apprenants d'allemand en Europe médiane s'est réduit de 26 000 entre 1998 et 2004.*

*Après avoir décliné, l'apprentissage du russe rencontre un intérêt renouvelé chez les élèves et les étudiants.*

Allié incontournable néanmoins parce que l'allemand est indubitablement menacé lui aussi dans son statut de principale langue de travail, face à l'anglais – ce qui a conduit la France et l'Allemagne à resserrer leur coopération linguistique, après avoir constaté l'effondrement dans l'un et l'autre pays des enseignements respectifs de leurs langues, et à pousser l'idée qu'il faut arriver progressivement à l'enseignement obligatoire, en Europe, de deux langues étrangères au lieu d'une. On notera par ailleurs que le Goethe Institut vient de se voir attribuer une rallonge de 13,5 millions d'euros pour 2007 (sur un budget total de 278 millions), avec pour mission de se recentrer sur la promotion de la langue et de la culture allemandes<sup>(22)</sup>. Le nouveau ministre des Affaires étrangères, Frank-Walter Steinmeier, entend faire de la culture un élément d'une politique étrangère active. C'est un tournant par rapport à la politique de son prédécesseur qui préconisait plutôt une fusion dans les institutions européennes.

On peut se féliciter des nombreuses recommandations prises en faveur de la généralisation de la deuxième langue (ex. Conseil européen de Barcelone en mars 2002), mais force est de reconnaître que leur traduction dans la réalité scolaire tarde à se manifester, voire se heurte à l'indifférence totale des gouvernements (ex. Hongrie). En revanche, partout où l'obligation de deux langues étrangères a été instituée<sup>(23)</sup>, la situation du français s'en est trouvée renforcée. Le combat est donc loin d'être négligeable, mais il faut davantage compter sur la persévérance des postes pour faire progresser cette obligation à l'intérieur de chaque système éducatif qu'attendre une généralisation décidée d'en haut au niveau européen où l'éducation reste du domaine de la subsidiarité.

Si l'anglais paraît aujourd'hui indépassable et l'allemand mieux placé que le français, on ne doit pas pour autant négliger la place du russe : après avoir connu un très fort recul, le russe conserve une certaine audience surtout en milieu rural, où l'offre linguistique est moins diversifiée. Dans un pays comme la Bulgarie, la chute des effectifs a conduit de nombreux professeurs de russe en sous-emploi à se reconvertir en chefs d'établissement : les pouvoirs dont ils disposent du fait de la décentralisation les amènent à développer l'apprentissage du russe au nom de sa proximité linguistique avec le bulgare. En Pologne où il connaît une décline régulière depuis 15 ans, le russe est encore appris par 363 960 élèves (soit 6,1 % de la population scolaire contre 6,7 en 2004) ; il devance le français à la troisième place dans les établissements techniques de cycle court, dans le primaire et dans les collèges de zones rurales et reste bien implanté dans les voïvodies orientales. En République tchèque, le nombre total d'élèves apprenant le russe a augmenté de 110 % entre 2001 et 2005 (et de 235 % au niveau du primaire et du collège) ; à l'Université, le nombre d'étudiants en russe est aujourd'hui équivalent à celui des étudiants en français.

22) Cette rallonge budgétaire devrait surtout profiter au redéploiement du Goethe Institut en Asie et au Moyen-Orient. Le Goethe envisage ainsi de fermer plusieurs centres en Europe occidentale. Ce "désherbage" devrait toucher notamment des centres en France et au Danemark, mais aussi en Estonie. De son côté, le British Council a diminué ses budgets en Europe (en fermant des bureaux en Allemagne et en France). Plus récemment (en mars 2007), le British Council a annoncé sa volonté de fermer ses bureaux en Hongrie, en Slovaquie, en Bulgarie, en Slovaquie, en Estonie, en Lituanie et en Lettonie. L'Institut britannique cherche, lui aussi, à se développer en Chine, en Inde et en Russie.

23) C'est le cas de 5 pays : Bulgarie, Chypre, Pologne, République tchèque, Roumanie.

### *L'Imaginaire des langues*

Le français ne fonctionne pas comme une langue isolée, mais au sein d'un ensemble de langues étrangères : la dépréciation ou, à l'inverse, l'essor d'une langue a forcément des conséquences sur l'ensemble. Ce sont les acteurs qui font la dynamique d'une langue : vitalité, déclin, transmission intergénérationnelle.

Outre la proximité géographique et les parentés linguistiques qui favorisent telle ou telle langue, les comportements langagiers et les politiques linguistiques dépendent pour une large part des représentations, jugements, idées reçues, stéréotypes sociaux (prestige, image de la vitalité économique et ethno-linguistique). Ainsi en Pologne, la langue des deux grands voisins – russe et allemand – produisent des réactions ambivalentes et émotionnelles : le russe, langue imposée pendant plus de 40 ans, est perçue aujourd'hui comme une langue inutile, mais facile à apprendre et "mélodieuse" (à cause de son cousinage phonétique) ; l'allemand, langue d'anciens occupants, apparaît au contraire comme dure, difficile, mais utile. Les images traditionnelles de l'anglais langue internationale, et du français langue de l'élite culturelle et de la diplomatie (France = élégance) clivent des situations qui sont pour nous plus flatteuses que porteuses d'avenir. (cf. Josiane Boutet, Krystyna Wroblewska-Pawlak, *Le Français en Pologne : mythes et réalités, Varsovie, 1996*).

### *L'apport de la Francophonie*

*L'adhésion de 9 des 12 nouveaux États membres à l'OIF dénote une sensibilité au thème de la diversité culturelle*

Beaucoup se demandent en quoi certains pays peuvent être qualifiés de "francophones" et quel intérêt l'Organisation Internationale de la Francophonie peut avoir à compter parmi ses membres, des États où l'usage du français reste ici et là du domaine de l'anecdote, et qui ne cherchent manifestement pas à enrayer la poussée de l'anglo-américain et de l'allemand. L'afflux, ces dernières années, de candidats européens à l'OIF ne porte-t-il pas un risque de dilution de l'identité francophone ? Sans doute peut-on faire observer que les membres européens ont pour la Francophonie un intérêt qui dépasse la stricte question linguistique (24) : ils peuvent se reconnaître dans la défense de valeurs comme la promotion de la démocratie et les droits de l'homme, et montrent bien sûr une grande sensibilité à la question de la diversité culturelle. Une part de calcul a pu aussi intervenir, dès lors que la Francophonie apparaissait comme un marche-pied vers l'Europe, une ouverture vers des débouchés commerciaux, de nouvelles possibilités de formation et d'emploi.

Pour l'OIF en revanche, l'apport de ces pays est plus de nature géopolitique que linguistique. En termes de territoire, Pologne, Roumanie et Bulgarie ont à elles seules une superficie totale supérieure à celle de la Francophonie d'Europe occidentale. La population des 12 pays est, elle aussi, supérieure à celle de l'ensemble formé par la France, la Belgique, la Suisse, Luxembourg et Monaco. Leur poids au sein de l'Union européenne est un atout diplomatique non négligeable pour une organisation géopolitique comme l'OIF.

24) *L'argumentaire produit par les autorités tchèques en appui à leur candidature à la Francophonie souligne ainsi que "les autorités de l'État tchèque reconnaissent le besoin de la diversité culturelle et donc, aussi, linguistique, qui seule permet à une petite nation de sauvegarder son identité dans le monde actuel".*

*Pour l'OIF, ces États sont des adhérents "qui pèsent" et dont l'histoire est précieuse.*

*L'adhésion des nouveaux États membres à la Francophonie n'a pas amélioré sensiblement la position du français.*

*Le sommet de Bucarest (2006) a renforcé l'image de la francophonie en Europe médiane.*

Ce sont en outre des pays qui ont lutté durant des siècles pour sauvegarder leurs langues et leurs cultures nationales face à des Empires, germanique, ottoman, russe et plus récemment soviétique. Leur expérience historique est à coup sûr précieuse pour une OIF qui s'est donnée pour mission de défendre et promouvoir le pluralisme culturel et linguistique à l'échelle planétaire. C'est sans doute à cette OIF respectueuse de la souveraineté des États, "de leurs cultures et de leurs langues" (article I de la charte de la Francophonie adoptée à Hanoi en 1997) qu'ont souhaité adhérer des pays où la pratique du français reste limitée mais qui ont une tradition d'attachement pour cette langue liée, dans l'imaginaire planétaire, aux valeurs de liberté et de tolérance.

En fait, la Francophonie, comme l'Union européenne, se construit en cherchant sa voie entre approfondissement et élargissement. Comme le constate Pierre Alexandre, "*même si son élargissement devait la réduire à n'être qu'une zone de libre-échange, l'Union européenne conserverait sa spécificité géographique et économique. La Francophonie, elle, si elle s'élargit jusqu'à n'être plus qu'une simple entité diplomatique, n'aurait plus en commun que des "valeurs" éthico-politiques. Or ces valeurs sont manifestement plus universelles que spécifiquement "francophones". L'OIF courrait alors le risque de devenir un simple sous-ensemble de l'ONU et de l'UNESCO. Sa seule spécificité serait que les chefs d'État et de gouvernement des pays qui la composent s'exprimeraient en langue française [sous réserve qu'ils en soient capables – l'exemple du président roumain montre que ce n'est pas toujours le cas] pour réitérer, à l'occasion des sommets de la Francophonie, des engagements déjà pris dans les enceintes mondiales.*"

On peut se demander s'il ne faudrait pas mieux faire le partage entre les pays désireux d'entrer de plain pied dans la Francophonie, en accordant notamment toute sa place au français dans leurs systèmes d'éducation et ceux qui se contenteraient de rapports culturels renforcés. Une problématique, on le voit, semblable à celle de l'élargissement de l'Europe en plusieurs cercles allant de l'intégration à l'association.

Le fait que la majorité des nouveaux pays aient tenu à siéger dans les instances de la Francophonie n'a apparemment pas apporté une amélioration sensible de la position du français, même si l'on est parvenu à faire signer aux gouvernements des engagements officiels en faveur de l'apprentissage de notre langue par des diplomates et fonctionnaires de l'UE, voire des engagements à utiliser notre langue dans les instances communautaires (voir p. 124). Le cas le plus symptomatique est sans doute celui de la Hongrie, observateur à l'OIF depuis 2004, et qui vient de décider que l'anglais serait la seule langue obligatoire dans tout l'enseignement national à compter de la rentrée 2010.

La Francophonie a connu une bonne visibilité en Europe centrale et orientale avec l'organisation à Bucarest en octobre 2006<sup>(25)</sup> du XI<sup>e</sup> Sommet, et précédemment de la XII<sup>e</sup> conférence ministérielle en décembre 1998. Cette visibilité est renforcée par l'implantation d'une antenne de l'OIF à Bucarest. L'Agence universitaire de la Francophonie s'est montrée plus réactive que l'OIF, puisqu'elle a ouvert dès 1994, à Bucarest, un Bureau Europe centrale et orientale (BECO), qui dispose également de filiales en Hongrie, en Bulgarie et en Moldavie.

25) Cette année 2006 a vu également à Bucarest la réunion des États généraux "Roumanie et Francophonie" (20-28 mars) et de la 22<sup>e</sup> session de la Conférence ministérielle de la Francophonie (26 septembre).

*La participation de nos partenaires au Plan pluriannuel pour le français traduit une réelle volonté francophone.*

On notera aussi que Sofia, qui accueillait déjà depuis 1996 l'IFAG (Institut de la francophonie pour l'administration et la gestion), établissement de l'AUF à vocation régionale, vient d'obtenir en 2006 avec le CREFECO le premier Centre régional francophone d'ingénierie éducative de l'OIF pour l'Europe centrale et orientale, parallèle à ceux existant à Hanoi pour le Sud-Est asiatique (CREFAP) et Antananarivo pour l'océan Indien (CREFOI). Cet organisme a pour vocation de devenir un espace commun d'informations, d'échanges, d'expertise et de conseil, et de contribuer ainsi à l'amélioration des enseignements du ou en français dans les cinq pays de la région membres de l'OIF (Albanie, Bulgarie, Macédoine, Moldavie et Roumanie). Il est naturellement trop tôt pour dresser le bilan de son fonctionnement, mais on peut être sceptique sur l'impact réel de ce type de structure (conçue sur le modèle du centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe à Graz) sur les systèmes éducatifs nationaux<sup>(26)</sup>.

Au-delà de ces effets d'affichage institutionnel, la mise en place d'un plan pluriannuel qui propose aux usagers des mécanismes européens des programmes d'apprentissage du français pour leur permettre d'être opérationnels dans notre langue constitue une manifestation tangible de la volonté francophone : les Français, de leur côté, ou en association avec les autres francophones concernés (Communauté française de Belgique et Luxembourg), ont lancé en 2002 de grandes manœuvres en confiant à l'OIF le rôle de chef d'orchestre pour la formation en français des fonctionnaires chargés des dossiers européens. C'était pour la Francophonie un chantier d'une ampleur inédite (cf. p. 123 sq.).

*La francophilie demeure toutefois réduite à une petite élite, politique, sociale et administrative.*

La question se pose de savoir si la double ouverture à l'Europe et à la Francophonie a développé un élan de francophilie. La réponse varie beaucoup selon les pays, mais il semble bien que la France et ses réalités contemporaines restent souvent mal connues de la population et que tout repose sur les élites francophones qui servent de trait d'union entre leur pays et le monde francophone. L'appel d'air créé par l'adhésion à l'UE et la perspective des futures présidences européennes confortent naturellement ces élites. Le réseau de francophones actifs dans la haute administration<sup>(27)</sup> permet aux Postes d'avoir de bons interlocuteurs dans la plupart des pays et des secteurs de coopération. La visibilité du français dans la vie publique reste très réduite en dépit de notre action culturelle et de la présence de nos Instituts et centres culturels qui ont un rôle de vitrine particulièrement important dans les capitales.

*26) L'expérience montre qu'il faudra surveiller le profil des participants aux séminaires, leur capacité de démultiplication dans leurs pays respectifs, et surtout la pertinence de la programmation (par rapport aux priorités de notre coopération éducative et linguistique). Nous en avons les moyens puisque des représentants de nos Postes siègent au comité de pilotage.*

*27) C'est naturellement dans les ministères des Affaires étrangères que l'on rencontre le plus grand nombre de francophones. Ex. en Bulgarie, on estime à 15 % le nombre de diplomates ayant une bonne maîtrise de notre langue et à 15 à 20 % supplémentaires ceux qui ont une compétence de compréhension passive.*

## Les grands axes de la coopération linguistique et éducative

La politique française en matière de coopération linguistique et éducative se décline selon plusieurs axes principaux que l'on retrouve, à des degrés différents, dans tous les pays de notre champ d'étude – les mesures étant mises en œuvre dans un cadre bilatéral ou avec nos partenaires de la Francophonie. Elles s'inscrivent dans le cadre d'actions habituelles et dans le nouveau contexte communautaire. Ces actions de coopération s'organisent autour de cinq axes principaux :

1. Un **Plan pluriannuel d'action pour le français** dans l'U.E. dont la France est le principal contributeur (1,5 M€ sur 1,9 M€ en 2004) qui concerne la formation en français de diplomates et fonctionnaires, des traducteurs et interprètes des pays de l'UE, des pays candidats et des pays voisins. Ces actions ont été élargies récemment afin de renforcer les critères de compétence linguistique pour les fonctionnaires de l'UE qui, depuis le 1<sup>er</sup> mai 2006, doivent être capables de travailler dans une troisième langue pour obtenir leur première promotion. La négociation en cours avec la Commission porte sur la fixation du niveau de compétence et les modalités de certification<sup>(28)</sup> ;
2. Des appuis à l'enseignement du français dans le cycle secondaire (développement des **sections bilingues** et des **sections de langue renforcée**) ;
3. Une **coopération éducative** multiforme se traduisant par
  - a. des **appuis pédagogiques** : réalisation d'outils pour la classe, développement des TICE, accréditation des certifications DELF-DALF (+ mise en place du DELF scolaire), expertise pour la réforme des programmes et des examens, définition de nouveaux curricula professionnalisants... ;
  - b. par une aide à la **formation continue des enseignants** du secondaire : en 2004/2006, plus de 2 000 enseignants de français en ont bénéficié dans les nouveaux États de l'UE10+2 (soutien local, programmes de bourses de courte durée en France et programmes de bourses de 3<sup>e</sup> cycle en littérature, linguistique, interprétation-traduction).<sup>(29)</sup>
4. Des appuis à l'**enseignement supérieur** : appuis aux **Départements d'études françaises** et aux **filières francophones** ;
5. Des **actions en faveur de la promotion du français engagées par les centres culturels, les Instituts et les Alliances françaises, et les SCAC au travers du réseau de lecteurs mis à la disposition des lycées et des universités.**

*28) De nouveaux arrangements linguistiques au Conseil ont fait l'objet d'un accord qui garantit le plurilinguisme : maintien de l'ensemble des langues officielles au Conseil des ministres, fonctionnement en français, anglais et allemand au COREPER, pour les groupes de travail : régime d'interprétation plein, absence d'interprétation ou application d'un système utilisateur /payeur.*

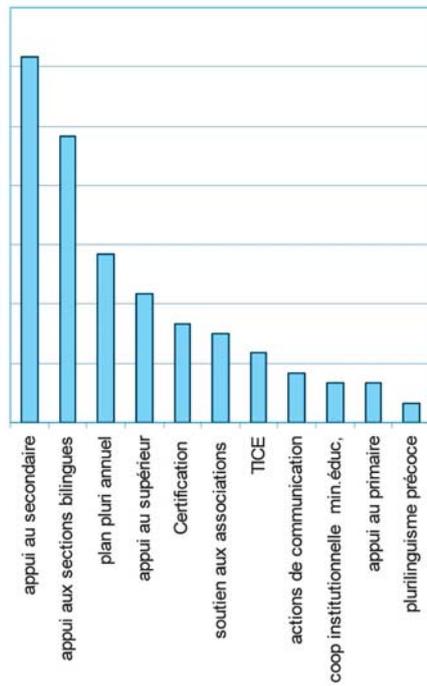
*29) On notera aussi l'organisation du premier congrès régional des professeurs de français d'Europe à Vienne (du 2 au 5 novembre 2006).*

## Les priorités des Postes

Les documents de programmation des SCAC permettent de repérer les actions jugées prioritaires par les Postes. Le graphique ci-après classe les priorités par importance décroissante (tous Postes confondus).

L'appui à l'enseignement du français dans l'enseignement secondaire apparaît clairement comme l'action jugée la plus prioritaire par les SCAC, suivie du soutien aux sections bilingues.

Le plan pluriannuel pour le français est classé en troisième position, mais il apparaît deux fois moins stratégique pour les Postes que les appuis à l'enseignement secondaire.



Source : MAE, documents de programmation des Postes (2005 et 2006).

TABLEAU DES PRIORITES AFFICHEES

	Bulgarie	Chypre	Estonie	Hongrie	Lettonie	Lituanie	Malte	Pologne	Rep.tchèque	Roumanie	Slovaquie	Slovénie
plurilinguisme précoce						3						
appui au primaire	1											
appui au secondaire		1	3	1	2	2	1	3	1	1	2	1
appui aux sections bilingues	2				1	1		1	2	2	1	1
appui au supérieur	3	2	2	2					3			
TICE	3	1								4		
Certification		1									3	1
plan pluriannuel	1	3	1						4	3	4	2
coop inst ministère de l'éducation				1								
soutien aux associations			4		3		2	2				
actions de communication						3	3	2				

### *La fondation France-Pologne*

La fondation France-Pologne a été créée en 1989 pour gérer un don du Trésor affecté à la coopération technique et à la formation des cadres dans la nouvelle démocratie. Elle était placée sous la double tutelle du ministère de l'Économie et des Finances et du ministère des Affaires étrangères et européennes.

Les actions de la fondation France-Pologne se sont concentrées dans cinq domaines principaux :

- promotion des relations entre les collectivités territoriales françaises et polonaises, et soutien au processus de décentralisation polonais ;
- soutien au développement rural ;
- aide à la définition de politiques sociales ;
- appuis au processus de préadhésion ;
- support aux filières francophones d'enseignement supérieur.

De nombreux jumelages sont à mettre à l'actif de la fondation France-Pologne ainsi que le financement d'une trentaine de lecteurs.

La dotation accordée par le Trésor a évolué d'une façon inversement proportionnelle à celle des programmes communautaires d'aide à la transition, puis à l'adhésion. Les moyens de la fondation France-Pologne s'élevaient ainsi à 6 mns d'euros en 1995, mais seulement à 1,83 mns d'euros en 2000.

La Pologne bénéficiait alors de la plus forte coopération bilatérale au sein des nouveaux pays européens. Mais si l'enveloppe polonaise était la plus forte en valeur absolue, les moyens financiers de l'aide rapportés à la population restaient parmi les plus faibles de la région. Comme le notait le conseiller de coopération et d'action culturelle en 1999 : *“Si, en termes absolus, les moyens attribués à ce stade à la coopération avec la Pologne (23,2 millions de francs) sont en effet légèrement supérieurs à ceux accordés par exemple à la Hongrie (21,4 millions de francs) ou à la République tchèque (17,7 millions de francs), le déséquilibre en termes relatifs est manifeste : par habitant, le dispositif de coopération est trois fois plus important en République tchèque qu'en Pologne, et 3,6 fois plus important en Hongrie. (...)”*.

La souplesse du fonctionnement de cette fondation a permis d'intervenir utilement en appui de l'action menée par l'Ambassade de France. Mais les actions financées par la fondation ne correspondaient pas toujours aux priorités définies par cette dernière.

### *L'association “Initiatives France-Hongrie” (INFH)*

Créée par le gouvernement français en 1994, l'INFH avait pour objectif prioritaire d'encourager et de développer la coopération entre collectivités territoriales françaises et hongroises ainsi que les relations entre les responsables des deux pays. Une trentaine de collectivités françaises ont adhéré à l'INFH.

Comme dans bon nombre de pays candidats, l'enveloppe consacrée à la coopération éducative et linguistique du Poste de Budapest a connu une diminution sensible entre 1995 et 2000 (– 40 % environ). L'association Initiatives France-Hongrie a permis d'atténuer cette tendance en apportant 7 millions de francs (plus d'un million d'euros) pour financer des actions de coopération en matière d'agriculture, d'enseignement supérieur, et de collectivités locales.

Au total, ces deux fondations ont joué un rôle important pour nos dispositifs de coopération en Pologne et en Hongrie. Elles ont permis de financer de 25 à 35 lecteurs (selon les années) en Pologne et jusqu'à 42 lecteurs en Hongrie (en 2005).

# Les moyens financiers de la coopération éducative et linguistique

Ce chapitre examine l'évolution au cours des dix dernières années de trois types de transferts financiers octroyés par la France au bénéfice des nouveaux États membres :

1. l'aide bilatérale nette ;
2. l'aide bilatérale éducative (telle que déclarée au CAD de l'OCDE) ;
3. l'enveloppe de la sous-direction du français.

*Les crédits affectés au français sont partout en recul.*

*Notre aide éducative est deux fois plus faible que celle de l'Allemagne.*

*Notre stratégie financière est peu lisible.*

Cinq enseignements principaux peuvent être tirés de ces évolutions :

1. la contrainte budgétaire, forte, a conduit à une réduction du montant des transferts bilatéraux, mais moins prononcée ici qu'ailleurs ;
2. notre aide a été, dans l'ensemble, deux fois plus faible que celle de l'Allemagne ;
3. l'aide éducative de la France a fortement progressé, mais elle demeure encore trois fois plus faible que celle prodiguée par l'Allemagne ;
4. contrairement à l'Allemagne, la France ne semble pas faire de choix budgétaires très clairs : à l'exception notable de la Hongrie, l'enveloppe éducative se répartit plus au prorata de la taille des pays qu'en fonction d'une stratégie d'influence linguistique ;
5. les crédits de la DgCiD consacrés au français accusent un recul depuis le début de la décennie (moins 23 % en euros constants) et s'établissent à moins de 2 euros par apprenant.

## Un recul de l'aide bilatérale française

### *Un recul de l'aide française... mais plutôt moins prononcé qu'ailleurs*

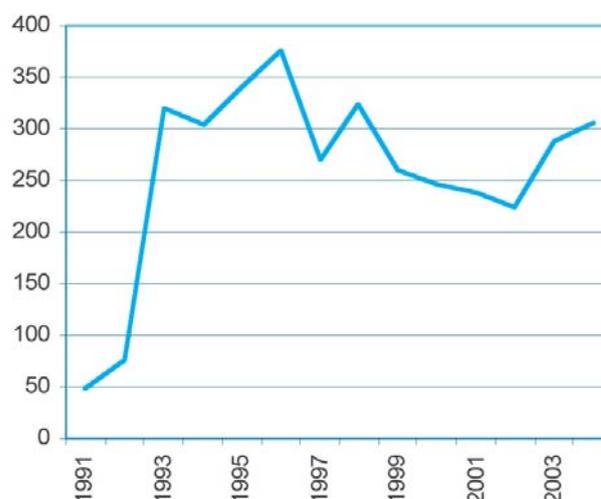
*L'aide française aux pays d'Europe médiane a baissé de 40 % entre 1996 et 2002.*

L'aide bilatérale accordée par la France aux pays d'Europe centrale et orientale (UE10+2) s'est élevée, en moyenne, à 290 millions de dollars par an entre 1995 et 2004 (soit environ 2,7 USD par habitant). Ce montant représente quelque 5 % du total de l'APD versée par la France au reste du monde<sup>(30)</sup>.

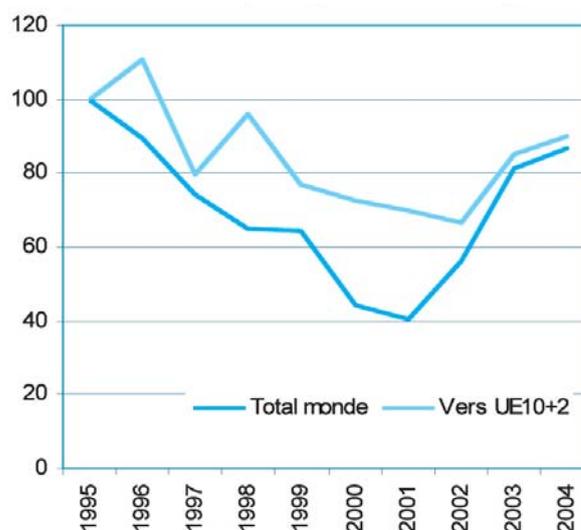
L'aide française aux pays de l'UE10+2 a décru fortement entre 1996 et 2002 (- 40 %, cf. graphique gauche ci-après). Toutefois, la croissance des transferts enregistrée depuis 2002 a permis de limiter le recul global de l'aide française (- 10 % seulement sur l'ensemble de la période 1995-2004). Cette restriction budgétaire s'avère finalement moins importante qu'ailleurs dans le monde (cf. graphique droite ci-après).

30) L'aide bilatérale versée par les pays de l'OCDE aux pays d'Europe centrale et orientale est enregistrée comme une aide publique au développement (APD). Les montants sont déclarés au CAD de l'OCDE.

## APD nette de la France au profit de l'UE10+2 (mns d'USD)



## APD nette française (base 100 en 1991)



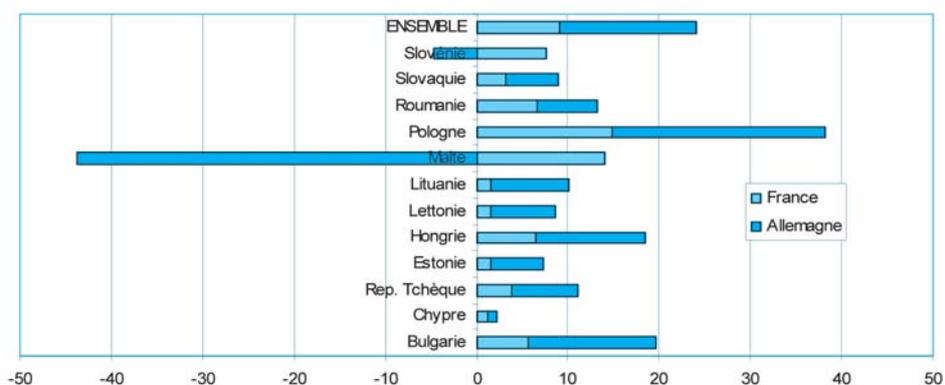
*L'aide allemande entre 1995 et 2004 a été de 60 % supérieure à la nôtre.*

### *Une aide allemande nettement plus généreuse*

Nos engagements ont été, dans l'ensemble, plus faibles que ceux de l'Allemagne. L'APD allemande s'est établie, en moyenne, à quelque 520 mns d'USD par an entre 1995 et 2004 (4,5 USD par habitant), soit 60 % de plus que la contribution française.

Les contributions françaises et allemandes ont représenté, en moyenne, le quart du total de l'APD perçue par les pays de l'UE10+2 sur la période 1995-2004 (mais jusqu'à près de 40 % en Pologne, cf. graphique ci-dessous). Ces flux d'aide étaient équivalents à 2 % du PIB de l'UE10+2 (0,7 % pour l'aide française et 1,2 % pour celle accordée par l'Allemagne).

## Contribution de l'aide française et allemande au total de l'APD reçue par les pays de l'UE10+2 (en % et en moyenne 1995/2004)

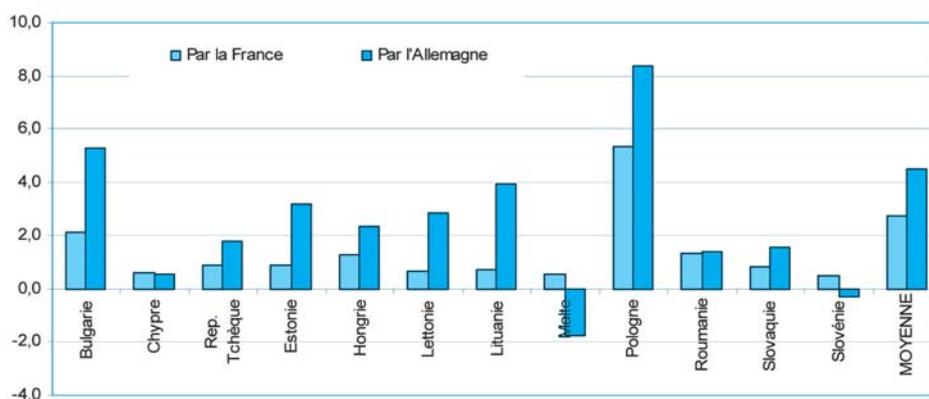


### Une aide française qui profite essentiellement à la Pologne

*La Pologne a absorbé 70 % de l'aide française.*

On constate une très forte disparité dans la répartition géographique de l'aide. L'essentiel de l'aide française sur la période 1995-2004 s'est concentré sur la Pologne, qui a bénéficié d'environ 70 % des concours, et accessoirement sur la Roumanie (10 % du total de l'APD) ; le reste (20 %) se répartissant en faveur des dix autres pays. La distribution de l'aide allemande s'avère tout aussi déséquilibrée : 68 % du total en faveur de la Pologne, 9 % pour la Bulgarie, 6 % pour la Roumanie.

## APD nette par habitant (en USD) – Moyenne 1995-2004

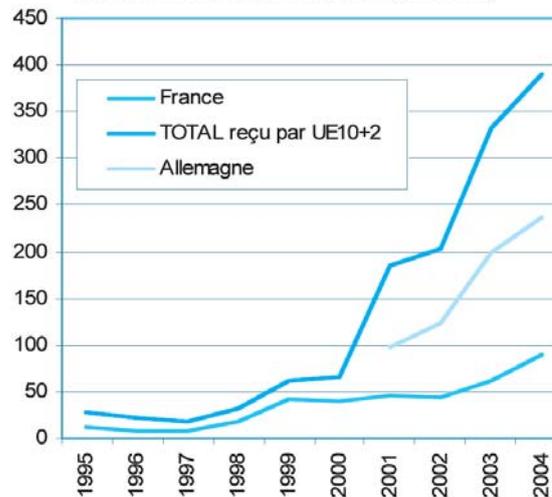


### Une aide éducative en forte progression

**Une aide éducative française en forte progression et qui bénéficie essentiellement à quatre pays.**

L'aide française affectée à l'éducation s'est élevée à environ 37 millions de dollars par an en moyenne entre 1995 et 2004. Ce budget représentait un peu moins de 15 % du total de l'APD française en faveur des pays de l'UE10+2. Comme le montre le graphique ci-contre, l'aide éducative prodiguée par la France a cru fortement passant de 12 mns d'USD en 1995 à quelque 90 mns d'USD en 2004 (soit une multiplication par près de 8).

## Evolution de l'APD "Education" (mns d'USD)



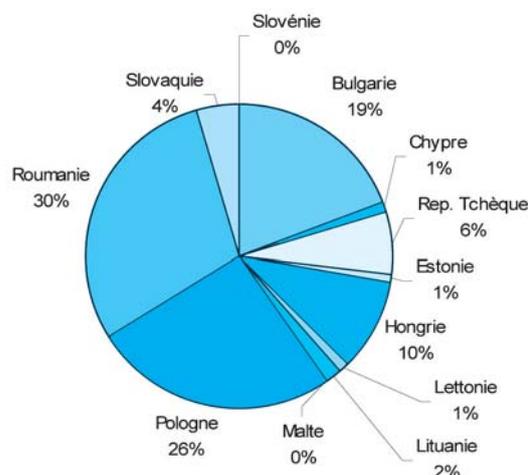
Notre contribution est demeurée toutefois inférieure à celle de l'Allemagne. Entre 2001 et 2004, l'aide éducative allemande s'est élevée, en moyenne, à 165 millions de dollars par an, contre 60 millions de dollars pour l'aide française (soit une différence de l'ordre de 1 à 3 entre les deux enveloppes).

L'aide française en faveur de l'éducation apparaît mieux répartie entre les différents pays bénéficiaires que l'APD totale. Elle bénéficie essentiellement à quatre pays : Roumanie, Pologne, Bulgarie et Hongrie (qui totalisent 85 % des montants).

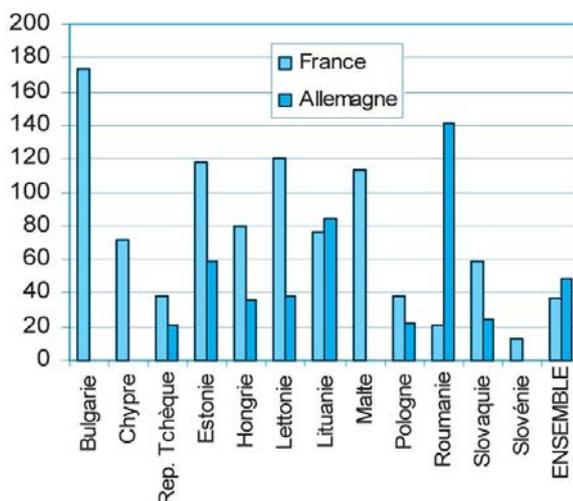
*La Roumanie, la Pologne, la Bulgarie et la Hongrie absorbent 85 % de l'aide éducative française.*

Cette distribution, plus équilibrée, masque cependant de profondes disparités dans la répartition de l'aide éducative rapportée au nombre de locuteurs dans chaque pays : en 2004, l'aide éducative française se montait à environ 20 dollars par élèves ou étudiants roumains parlant le français et à 170 dollars en Bulgarie (cf. les barres bleues dans le graphique ci-dessous). Des écarts similaires entre les pays sont aussi repérables en ce qui concerne l'aide éducative allemande (barres rouges sur le graphique). Ces différences sont analysées plus en détail dans l'encadré placé ci-après.

## Répartition par bénéficiaire de l'APD éducative française (moyenne 1995-2004, en %)



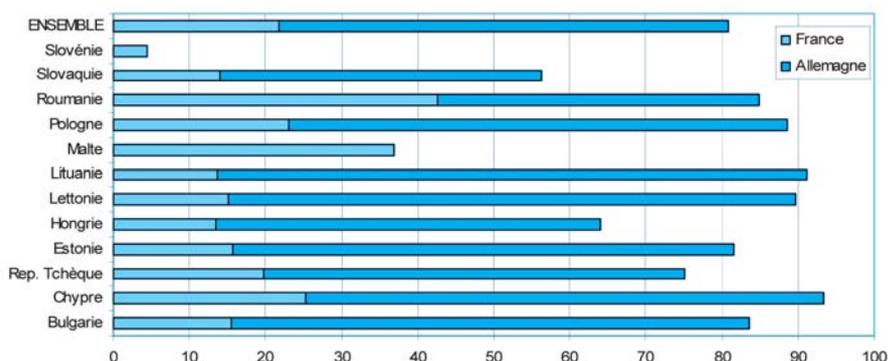
## APD éducative française et allemande par locuteur (en USD, année 2004)



### L'Allemagne est le premier pourvoyeur d'aide éducative

La France et l'Allemagne sont les deux principaux bailleurs d'aide éducative en faveur des pays de l'UE10+2 : entre 2001 et 2004, les contributions de Paris et de Berlin ont représenté, en moyenne, 80 % du total de l'aide éducative reçue par les pays sous revue (à hauteur de 60 % pour l'Allemagne et de 20 % pour la France). Ce déséquilibre (en faveur de notre voisin d'outre-Rhin) est repérable dans tous les pays (sauf en Roumanie où les deux contributions ont le même poids relatif).

### Contribution de l'aide française et allemande au total de l'APD éducative reçue par les pays de l'UE10+2 (en % et en moyenne 2001/2004)



### Des budgets nationaux très peu dépendants de l'aide éducative internationale

*La contribution des aides éducatives française et allemande au budget des États bénéficiaires est marginale.*

L'aide éducative prodiguée par les donateurs de l'OCDE (330 millions d'euros en 2004) ne représentait que 2,7 % des dépenses d'éducation réalisées dans les pays de l'UE10+2 (12,2 milliards d'euros au total, soit environ 2,3 % du PIB de la zone). La contribution française (62 millions d'euros d'aide éducative en 2004) ne finançait que 0,5 % des dépenses nationales d'éducation (1,6 % pour l'Allemagne).

## Positionnement stratégique et effort budgétaire : une relation ambiguë

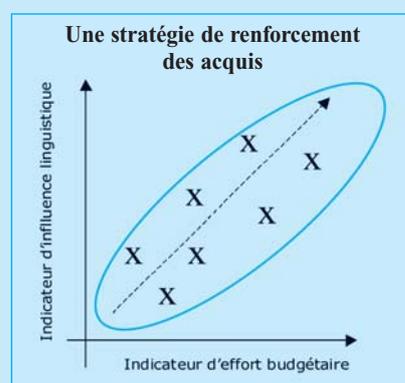
L'analyse de la répartition géographique des flux d'aide révèle assez bien les choix stratégiques des pays donateurs. Les indications sont encore plus claires quand l'aide est mesurée, non en valeur absolue, mais par habitant. Dans le cas de la France par exemple, la volonté politique de définir une "Zone de solidarité prioritaire" se traduit par un effort budgétaire en sa faveur plutôt plus important qu'envers le reste du monde.

Fort de ce constat, on peut chercher à qualifier les "stratégies éducatives et linguistiques" des pays donateurs à partir des efforts budgétaires qu'ils consentent en faveur des pays de l'UE10+2. Pour ce faire, on rapproche le montant de l'aide éducative accordée par un donateur au nombre d'élèves et étudiants locuteurs de sa langue dans le pays bénéficiaire du transfert. Pour éviter les effets d'échelle qui perturbent la lecture, l'**indicateur d'effort budgétaire** consenti par un donateur est défini comme le montant de son APD dans le domaine de l'éducation rapporté au nombre total d'élèves et d'étudiants locuteurs de sa langue dans le pays bénéficiaire. De même, l'**indicateur d'influence linguistique** est défini comme le nombre total d'élèves et d'étudiants parlant la langue du donateur rapporté au total des effectifs scolarisés (du primaire au supérieur).

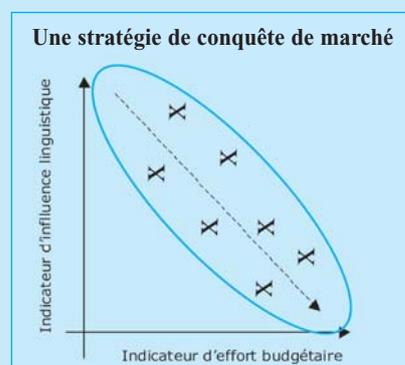
### *Des stratégies linguistiques et éducatives révélées par les engagements financiers*

La mise en relation statistique de l'indicateur d'effort budgétaire et d'influence linguistique permet de repérer différentes stratégies possibles.

La première stratégie, illustrée sur le graphique ci-contre, conduit un pays donateur à conférer au secteur de l'éducation des moyens d'autant plus importants que sa "part de marché linguistique" dans le pays bénéficiaire est importante. Dans ce cas, les montants d'aide par étudiant (qui figurent



sur l'axe horizontal du graphique) sont, peu ou prou, proportionnels à l'importance du nombre de locuteurs de la langue du pays donateur parmi l'ensemble des élèves et des étudiants (ce poids, qui mesure l'influence linguistique du donateur dans le pays bénéficiaire de l'aide est porté sur l'axe vertical du graphique). Si la stratégie est appliquée avec rigueur, l'ensemble des pays bénéficiaires se distribuent sur une droite. Sinon, les pays forment un "nuage" (comme ici sur le graphique) orienté positivement sur la même droite. Cette politique peut être qualifiée de **stratégie de renforcement des acquis** où les moyens vont en priorité aux pays dans lesquels l'influence linguistique est la plus forte.



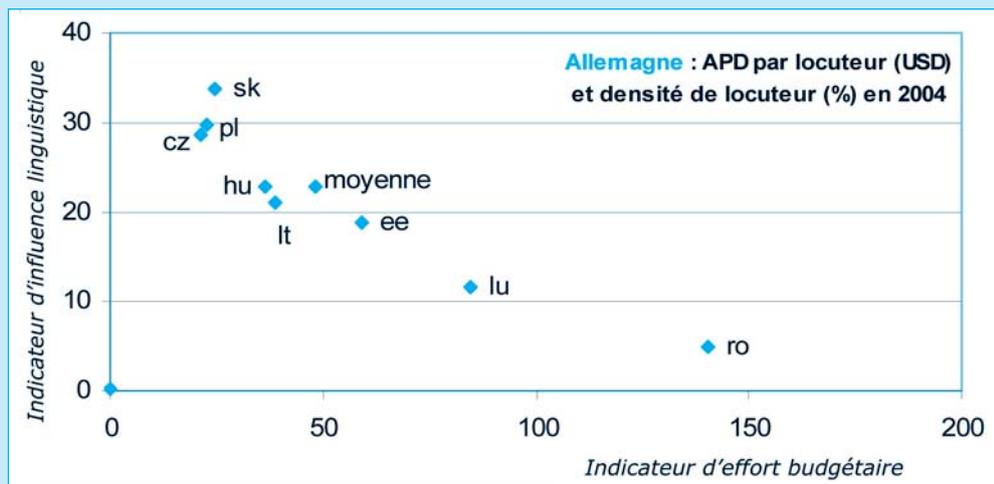
La seconde stratégie est l'inverse de la première. La politique du pays donateur en matière d'aide à l'éducation conduit à privilégier les pays dans lesquels son influence linguistique est faible. Cette politique vise, clairement, la conquête de nouveaux locuteurs. Une étude fine de la forme du nuage et, partant, de la droite ou de la courbe de régression, renseigne sur la difficulté à pénétrer de nouveaux "marchés". Ainsi, plus la convexité de cette courbe est importante, plus les "marchés marginaux" (ceux où l'influence linguistique est faible) sont coûteux à conquérir. Ce qui est logique en soi : les pays dans lesquels l'influence linguistique du donateur est faible

sont nécessairement dominés par une autre influence. Le coût de la pénétration d'un tel marché est d'autant plus élevé que l'influence initiale est faible. Cette politique, schématisée ci-contre, peut être qualifiée de **stratégie de conquête de marché**.  
.../...

## Positionnement stratégique et effort budgétaire : une relation ambiguë (suite)

### *L'Allemagne : une stratégie de conquête de marché*

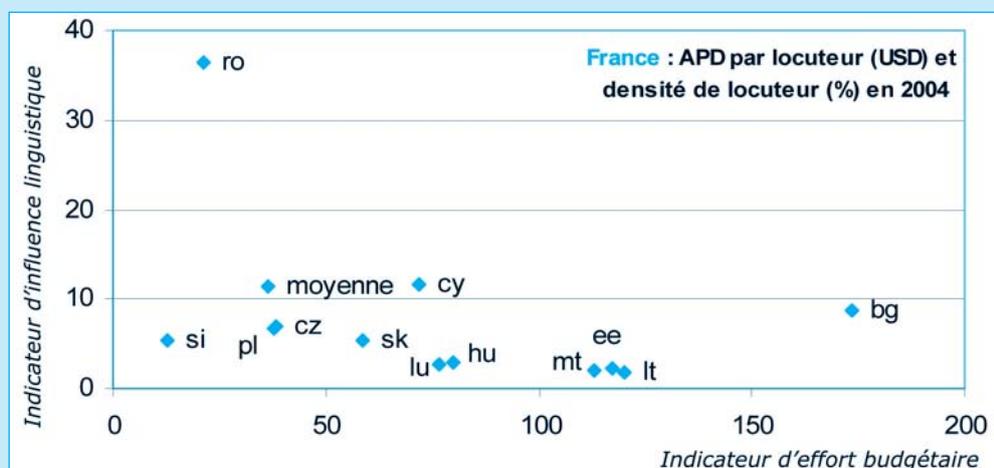
C'est cette seconde stratégie, celle de la "conquête de marché" que semble avoir adoptée l'Allemagne. Comme le montre le graphique ci-dessous, les efforts budgétaires consentis par Berlin en faveur des pays d'Europe centrale et orientale semblent bien inversement proportionnels au degré d'influence de l'allemand auprès des étudiants et des élèves de la zone. Les cas de la Pologne (pl sur le graphique) et de la Roumanie (ro) illustrent clairement cette stratégie.



Source : Calcul des auteurs d'après Eurostat et CAD de l'OCDE.

### *Quelle(s) stratégie(s) pour la France ?*

La politique française est nettement moins lisible (cf. graphique ci-dessous). Elle ne s'inscrit pas, en tout état de cause, dans une stratégie de renforcement des acquis. Elle pourrait s'expliquer, dans quelques cas limites, par une volonté de conquête de marché : ainsi, les budgets d'aide par élève et étudiant lituaniens ou estoniens sont-ils nettement plus élevés que ceux accordés à leurs homologues roumains. Mais ces cas, limites, ne sont pas représentatifs de l'ensemble de la distribution. Force est alors de constater que les efforts financiers per capita varient, pour un même degré d'influence, du simple au quintuple. Le cas de la République tchèque (7 % d'influence, 38 \$ par élève) s'oppose sensiblement à celui de la Bulgarie (9 % d'influence, plus de 170 \$ par élève).



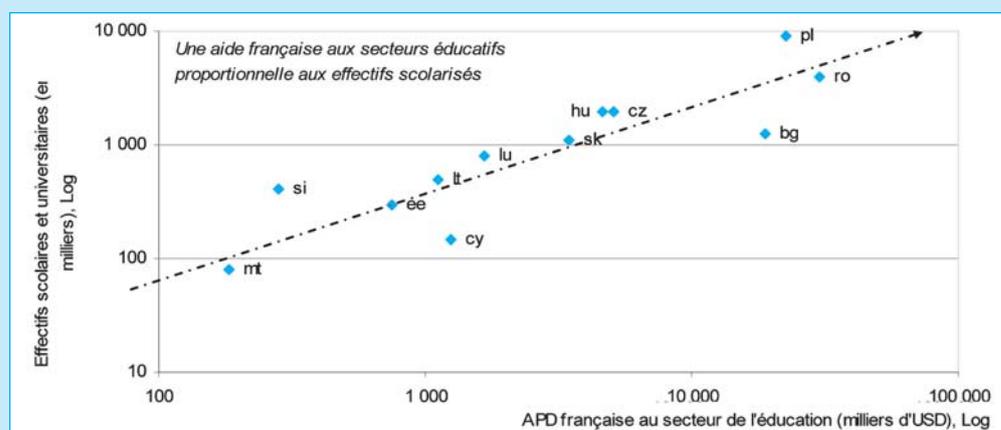
Source : Calcul des auteurs d'après Eurostat et CAD de l'OCDE.

.../...

## Positionnement stratégique et effort budgétaire : une relation ambiguë (fin)

### *Une stratégie française fortement contrainte par des impératifs budgétaires*

Cette dispersion de l'aide française ne révèle pas, pour autant, une absence totale de stratégie. L'affectation des ressources entre les pays semble en effet très fortement marquée par la contrainte budgétaire. Et celle-ci ne semble pas s'encombrer de considérations stratégiques. Ainsi, comme le montre le graphique ci-dessous, le montant de l'aide française affectée à l'éducation pour un pays donné (ce montant figure sur l'axe des abscisses) apparaît simplement proportionnel à la taille de la population scolaire et universitaire (sur l'axe des ordonnées).



Source : Eurostat et CAD de l'OCDE

## Les moyens de la coopération dans le domaine du français

Les crédits de la DgCiD consacrés au français atteignaient les 4,8 millions d'euros en 2005 pour l'ensemble des pays de l'UE10+2. Ce montant représentait environ 40 % du total de l'enveloppe du Titre IV, 7 % du montant de l'APD "éducative" déclarée au CAD de l'OCDE et, enfin, 2 % à peine du total de l'APD française en faveur de la zone d'étude.

### *Une contrainte budgétaire forte*

*L'enveloppe réelle a diminué d'un quart environ au cours des 5 dernières années*

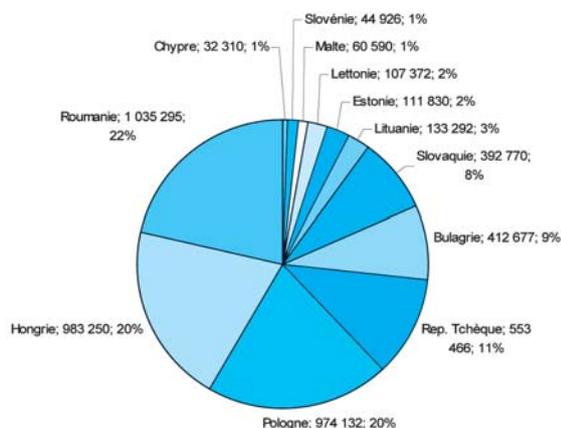
L'enveloppe consacrée à la coopération éducative et linguistique dans la zone a baissé globalement de 10 % environ en euros courants (23 % en euros constants) au cours des cinq dernières années. Cette baisse a eu lieu dans un contexte plutôt de hausse de notre APD nette globale et de notre aide éducative. Le contraste n'en est que plus saisissant alors même que les enjeux et les grands objectifs de la sous-direction ne semblent pas avoir varié considérablement depuis le début des années 2000. La contrainte budgétaire semble donc avoir été plus forte ici qu'ailleurs.

### *Une aide qui profite essentiellement à quatre pays*

Comme le montre le graphique ci-dessous, quatre pays (Roumanie, Hongrie, Pologne et République tchèque) absorbent près des trois quarts de l'enveloppe (et les quatre cinquièmes en rajoutant la Bulgarie).

## Répartition de l'enveloppe (2005, en euros et en %)

*Les dotations par pays semblent proportionnelles à la taille de la population (et indépendantes du nombre de locuteurs).*



Source : MAEE.

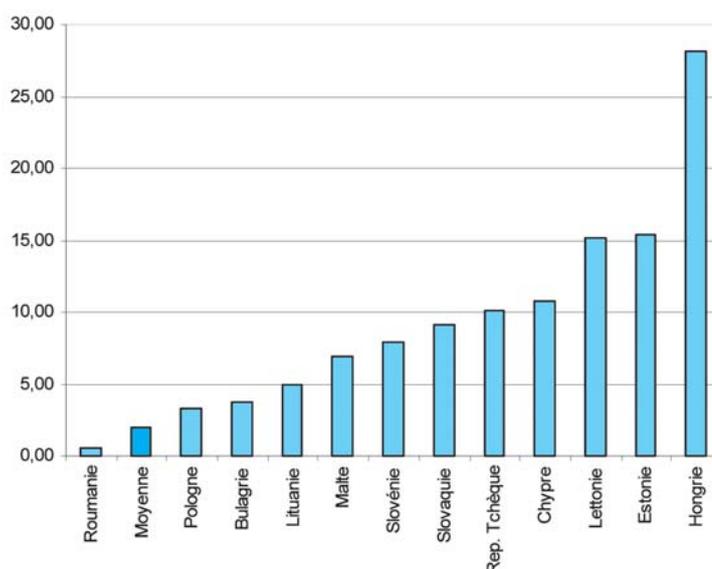
## Une aide moyenne de 2 euros par apprenant...

En 2005, l'enveloppe moyenne était de l'ordre de 2 euros par apprenant.

Cette moyenne cache une très forte dispersion entre les pays. Le montant de l'enveloppe moyenne par apprenant oscille entre 55 centimes d'euros en Roumanie et près de 30 euros en Hongrie (soit un écart de l'ordre de 1 à 50). De telles différences laissent à penser que la distribution des moyens consacrés à la coopération éducative et linguistique est peu en rapport avec le nombre d'apprenants de français dans chaque pays (cf. graphique ci-dessous).

## Enveloppe par apprenant (en euros, 2005)

*Les dotations en faveur de la Hongrie semblent disproportionnées par rapport à celles dont bénéficie la Roumanie.*



Source : MAEE.

Les données des moyens de la coopération éducative et linguistique par pays figurent dans le tableau ci-après. De nombreuses données font défaut, notamment sur la période 1995-2000.

## Programmation des Postes (1995-2005)

En euros	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
<b>Ensemble UE10+2</b>											
TITRE III		57 473	303 953	2 075 790	3 917 275	4 043 603	2 474 865	3 216 253	3 096 000	3 038 131	3 058 000
TITRE IV		81 103	278 524	5 753 577	6 662 389	9 123 469	6 752 693	9 168 862	8 648 510	11 356 511	11 751 315
TITRE VI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>		<b>138 576</b>	<b>582 477</b>	<b>7 829 367</b>	<b>10 579 664</b>	<b>13 167 072</b>	<b>9 227 558</b>	<b>12 385 115</b>	<b>11 744 510</b>	<b>14 394 642</b>	<b>14 809 315</b>
Français		61 010	2 414 992	2 657 166	5 256 555	5 348 802	4 694 439	5 006 576	4 487 932	5 157 360	4 841 910
Bourses		41 420	61 788	277 670	659 087	1 966 438	1 890 184	2 153 780	2 026 020	2 726 180	2 949 460
<b>Roumanie</b>											
TITRE III				1 244 000	1 338 000	1 092 000	783 000	861 000	859 000	840 000	955 000
TITRE IV				4 720 000	4 781 000	4 345 000	2 421 000	2 334 000	2 307 000	3 767 000	3 769 000
TITRE VI											
<b>TOTAL</b>				<b>5 964 000</b>	<b>6 119 000</b>	<b>5 437 000</b>	<b>3 204 000</b>	<b>3 195 000</b>	<b>3 166 000</b>	<b>4 607 000</b>	<b>4 724 000</b>
Français					1 035 295	1 132 222	622 023	620 306	622 023	1 132 222	1 035 295
Bourses						1 085 000	1 193 000	1 105 000	1 049 000	1 023 000	1 220 000
<b>Hongrie</b>											
TITRE III					1 344 448	1 343 579		617 600	650 000	625 000	625 000
TITRE IV					503 204	454 755		1 807 013	1 662 104	1 531 765	1 632 602
TITRE VI											
<b>TOTAL</b>					<b>1 847 652</b>	<b>1 798 334</b>		<b>2 424 613</b>	<b>2 312 104</b>	<b>2 156 765</b>	<b>2 257 602</b>
Français			1 469 260	1 377 406	1 097 315	924 086	1 079 622	1 235 158	1 082 722	1 040 035	983 250
Bourses					358 469	318 710		324 474	265 330	234 950	242 050
<b>Pologne</b>											
TITRE III						1 538 735	1 586 567	1 768 546	1 548 832	1 356 146	1 451 674
TITRE IV											
TITRE VI											
<b>TOTAL</b>						<b>1 538 735</b>	<b>1 586 567</b>	<b>1 768 546</b>	<b>1 548 832</b>	<b>1 356 146</b>	<b>1 451 674</b>
Français						1 035 281	1 049 763	1 172 110	988 964	872 986	974 132
Bourses						274 559	323 327	313 780	283 300	222 460	236 450
<b>Republique tchèque</b>											
TITRE III						537 687	537 687	537 687	500 000	530 000	468 000
TITRE IV						1 118 850	1 191 981	1 191 981	1 187 176	2 534 785	2 515 780
TITRE VI											
<b>TOTAL</b>						<b>1 656 537</b>	<b>1 656 537</b>	<b>1 729 668</b>	<b>1 687 176</b>	<b>3 064 785</b>	<b>2 983 780</b>
Français						768 922	601 652	570 827	590 610	591 459	553 133
Bourses							78 222	84 396	82 600	97 760	883 990
<b>Slovaquie</b>											
TITRE III				498 966	558 973	407 801	499 271	499 271	470 000	440 000	475 000
TITRE IV						538 558	535 935	550 611	453 013	551 280	562 530
TITRE VI											
<b>TOTAL</b>						<b>946 359</b>	<b>1 035 206</b>	<b>1 049 882</b>	<b>923 013</b>	<b>991 280</b>	<b>1 037 530</b>
Français					1 019 727	378 398	379 371	378 398	285 513	395 170	392 770
Bourses			150 162	151 397	105 495	92 003	108 450	96 260	118 490	108 020	
<b>Lituanie</b>											
TITRE III					171 397	116 623	157 785	188 300	189 000	180 000	210 000
TITRE IV					281 301	231 510	189 524	201 704	211 354	265 423	206 392
TITRE VI											
<b>TOTAL</b>					<b>452 698</b>	<b>348 133</b>	<b>347 309</b>	<b>390 004</b>	<b>400 354</b>	<b>445 423</b>	<b>416 392</b>
Français					114 550	165 942	121 570	133 720	167 355	223 134	133 292
Bourses					51 711	33 409	3 500	9 700	27 550	17 090	39 650
<b>Bulgarie</b>											
TITRE III								376 782	370 181	475 133	412 677
TITRE IV											
TITRE VI											
<b>TOTAL</b>								<b>376 782</b>	<b>370 181</b>	<b>475 133</b>	<b>412 677</b>
Français			562 536	530 156	424 570	410 051	376 782	376 782	288 115	475 133	412 677
Bourses							119 093	87 046	79 750	83 920	38 600
<b>Estonie</b>											
TITRE III				25 060	24 700	24 700	106 710	106 800			
TITRE IV				246 070	361 760	253 090	239 010	247 590	236 840	238 620	241 240
TITRE VI											
<b>TOTAL</b>				<b>271 130</b>	<b>386 460</b>	<b>277 790</b>	<b>345 720</b>	<b>354 390</b>	<b>236 840</b>	<b>238 620</b>	<b>241 240</b>
Français				190 940	295 870	173 920	160 050	173 810	157 550	163 840	111 830
Bourses				45 490	47 080	31 560	19 740	24 180	25 700	17 540	10 900
<b>Lettonie</b>											
TITRE III						106 700	106 700	106 800	110 000	110 000	145 000
TITRE IV				207 331	227 149	204 890	204 590	212 300	211 500	209 160	210 054
TITRE VI											
<b>TOTAL</b>						<b>311 590</b>	<b>311 290</b>	<b>319 100</b>	<b>321 500</b>	<b>319 160</b>	<b>355 054</b>
Français				167 694	138 729	145 130	137 200	128 290	132 090	141 670	107 372
Bourses				24 087	9 147			6 360	9 740	27 410	16 290
<b>Malte</b>											
TITRE III		57 473	60 980	61 742	65 706	66 773	69 638	92 900	89 400	89 220	99 430
TITRE IV		81 103	73 328	83 695	64 943	96 580	92 530				
TITRE VI											
<b>TOTAL</b>		<b>138 576</b>	<b>134 308</b>	<b>145 436</b>	<b>130 649</b>	<b>163 353</b>	<b>92 530</b>	<b>92 900</b>	<b>89 400</b>	<b>89 220</b>	<b>99 430</b>
Français			60 675	69 059	55 796	76 377	62 900	59 400	61 271	60 590	
Bourses		11 586		12 043	3 049		11 280	10 300	10 600	8 700	14 100
<b>Slovenie</b>											
TITRE III			183 671	185 500	350 023	161 600	161 600	161 600	170 000	170 000	180 000
TITRE IV				290 218	257 349	266 953	286 418	295 600	290 000	248 486	620 966
TITRE VI											
<b>TOTAL</b>				<b>475 718</b>	<b>607 372</b>	<b>428 553</b>	<b>448 018</b>	<b>457 200</b>	<b>460 000</b>	<b>418 486</b>	<b>800 966</b>
Français		61 010	63 205	57 107	56 070	50 544	64 874	54 822	48 051	46 376	44 926
Bourses		29 834	28 904	25 764	23 142	19 971	29 728	63 550	68 930	67 630	133 970
<b>Chypre</b>											
TITRE III			59 303	60 522	64 029	186 140	122 112	137 195	148 000	143 131	
TITRE IV			205 196	206 264	185 683	74 548	78 269	89 835	81 110	89 493	28 970
TITRE VI											
<b>TOTAL</b>			<b>264 499</b>	<b>266 786</b>	<b>249 711</b>	<b>260 688</b>	<b>200 381</b>	<b>227 030</b>	<b>229 110</b>	<b>232 624</b>	
Français			259 316	264 804	249 711	255 200	62 719	70 455	64 690	50 390	32 310
Bourses			20 992	20 123	15 092	9 452	14 117	18 340	12 100	5 900	5 440

Source : MAEE.

Notes : les données figurant en italiques sont extraites des fiches de programmation des Postes. Les données en bleu ciel sont des estimations DME obtenues par interpolation linéaire entre deux dates. Les pays sont classés par enveloppe décroissante (sur la base de l'année 2005). Les totaux portant sur l'ensemble de la zone (UE10+2) n'ont de sens que sur la période postérieure à 1999.

### *3. Analyse et évaluation sectorielles*



# Les appuis à l'enseignement primaire et secondaire

## L'appui aux sections bilingues

### État des lieux

*Les sections bilingues constituent le fleuron de la promotion du français en Europe médiane.*

Excepté en Bulgarie où leur existence remonte aux années 1950, la création de sections bilingues dans les PECO date du début des années 1990<sup>(31)</sup> et constitue un mode privilégié de promotion de la langue française dans ces pays. Ces sections, et souvent les établissements qui les abritent, constituent des pôles d'excellence très appréciés des familles<sup>(32)</sup>. Dans l'UE10+2, nous avons dénombré actuellement 169 établissements offrant des enseignements bilingues francophones à plus de 20 000 élèves. Les sections bilingues constituent le cœur de l'enseignement du français dans les PECO, surtout en Bulgarie (49 établissements, soit 9 237 élèves) et en Roumanie (70 lycées à français renforcé, dont 15 lycées pilotes, soit 6 430 élèves), qui à eux deux, représentent 70 % des établissements concernés. L'enseignement bilingue est également bien représenté en Pologne (14 collèges et 8 lycées, soit 2 700 élèves) et en Hongrie (11 établissements, soit 1 352 élèves). Il est beaucoup plus faible en Slovaquie (6 établissements, 700 élèves), en République tchèque (4 établissements, 841 élèves), en Lettonie (2 classes primaires) et en Lituanie (lycée d'Alytus). Chypre, Malte, la Slovénie et l'Estonie n'ont pas de sections bilingues. On note toutefois l'existence de quelques sections européennes : 4 en Slovénie<sup>(33)</sup> depuis 2004 tandis qu'au lycée "français" de Riga, les trois dernières années fonctionnent selon le modèle des sections européennes.

### Le dispositif

*Les enseignements sont dispensés en langue nationale et en français.*

Le principe de base est partout le même : l'enseignement est dispensé en deux langues, langue nationale et LV1, l'enseignement de certaines disciplines non linguistiques (DNL) dans la langue cible permettant d'augmenter le temps d'exposition à la langue sans trop alourdir les horaires hebdomadaires. Ces filières d'excellence présentent une grande diversité selon les pays : une "année zéro" (avec enseignement intensif du français, de 17 à 23 heures par semaine, qui se poursuit dans les classes suivantes à un rythme soutenu : 8 h/semaine dans le cas le plus favorable) permet aux élèves d'acquérir un niveau de français suffisant pour entamer un cursus dans les disciplines non linguistiques (DNL) –

31) 1987 pour la Hongrie, 1990 pour la Roumanie, la République tchèque et la Slovaquie, 1991 pour la Pologne.

32) Dans quelques pays, un enseignement confessionnel a été reconstitué qui accorde une place notable à l'enseignement du français et représente un vivier non négligeable de francophones (ex. Hongrie).

33) L'ouverture de ces sections européennes s'est traduite par un apprentissage renforcé du français et l'introduction d'une dimension européenne dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de la musique et des arts plastiques. Ces matières sont en partie dispensées en français (jusqu'à 10 % du volume horaire).

six ans en République tchèque, cinq ans en Hongrie (34). D'un pays à l'autre, le nombre et la nature des disciplines enseignées en français est variable (trois en moyenne). Les sections bilingues francophones ont souvent une dominante scientifique (physique, chimie, biologie, mathématiques). En règle générale, histoire et géographie sont au programme des sections bilingues (plus rarement la philosophie et l'économie) – ce qui rapproche les DNL de l'enseignement de la civilisation française et permet d'assurer la cohérence avec les programmes nationaux, la DNL approfondissant de préférence les questions qui ont une dimension européenne ou qui justifient un croisement des regards.

À l'exception de quelques cas en Roumanie, en Bulgarie et en Hongrie où des sections se développent aussi dans l'enseignement professionnel (notamment dans les secteurs banque, commerce, hôtellerie, tourisme), les sections bilingues sont implantées dans des lycées d'enseignement général – ce qui correspond à un modèle bilingue tardif et partiel (dans la mesure où certaines disciplines seulement sont enseignées en français). Il arrive toutefois, comme en Pologne, que la réorganisation du système scolaire conduise à la création de collèges et, partant, de sections bilingues au sein des collèges. Le modèle bilingue s'en trouve ainsi avancé et correspond à un modèle moyen, toujours partiel.

*Les sections bilingues sont très sélectives.*

### **Certification et évaluation des compétences**

La demande étant généralement forte, elle appelle une procédure de sélection, plutôt habituelle dans les cultures éducatives nationales. L'accès se fait donc par un concours très sélectif (ex. dans le modèle bulgare, épreuves en mathématiques et en langue maternelle) : par leur mode de recrutement, ces sections s'affirment comme des filières d'excellence.

Dans certains pays, le diplôme national obtenu à l'issue de ces cursus porte la mention "section bilingue" (Hongrie, Lituanie, Pologne, Roumanie)<sup>(35)</sup>. En Pologne par ailleurs, l'augmentation du nombre de sections bilingues et la volonté de valoriser ces sections, ont conduit à envisager un projet de certification binationale : le Matubac (délivrance simultanée du baccalauréat et de la matura) qui permettrait de valoriser le cursus bilingue auprès des familles et des élèves polonais, et de favoriser la mobilité de ces étudiants vers la France.

*Le DELF scolaire conforte la lisibilité et l'attractivité des sections bilingues.*

Parallèlement, le DELF scolaire<sup>(36)</sup> expérimenté cette année en Roumanie et Bulgarie, et à l'étude dans d'autres pays (Slovénie), permet d'avoir une évaluation des compétences en français selon le cadre commun européen de référence (CECRL, niveaux A2, B1, B2) – ce qui conforte la lisibilité et l'attractivité de l'enseignement bilingue. Une évaluation de l'exercice devrait déboucher sur l'extension du système et son adaptation aux différents niveaux. Cette démarche est importante dans des pays où la culture de l'évaluation est embryonnaire.

34) En Pologne, avant la création des collèges, le lycée prévoyait, à l'entrée de la section bilingue, une année dite "zéro", consacrée à l'enseignement intensif du français, à raison d'environ 18 heures par semaine. Cette année, qui s'ajoutait au parcours scolaire, est en principe rendue inutile par le nouveau parcours. Certains lycées l'ont toutefois maintenue, notamment pour atteindre un degré supérieur de maîtrise de la langue (l'objectif est de passer du FLE au FLM) et permettre l'admission en section bilingue d'élèves n'ayant pas fréquenté un collège bilingue. (cf. Laurent Gajo, Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne Enjeux et constats finaux, Varsovie, 2005)

35) L'accord-cadre signé en marge du XI<sup>e</sup> Sommet francophone a apporté une reconnaissance très attendue ; malheureusement, nous avons constaté lors de notre mission en Roumanie que ce document n'était pas connu des enseignants concernés !

36) Les premiers résultats sont particulièrement encourageants : en Bulgarie, on a enregistré 1106 inscrits à la première session du B1 et du B2 et 996 reçus.

## Problèmes pédagogiques

La problématique est bien connue et se retrouve à peu près à l'identique dans tous les pays<sup>(37)</sup>. Comme pour les filières universitaires francophones<sup>(38)</sup>, quatre exigences sont posées :

*Les sections bilingues doivent répondre à quatre exigences :*  
1) *qualité pédagogique ;*  
2) *conformité avec les programmes nationaux ;*  
3) *intégration dans les cursus ;*  
4) *débouchés attractifs.*

- exigence de légitimité scientifique ou tout simplement de qualité pédagogique de l'enseignement des DNL – ce qui renvoie à la question fondamentale de la double compétence linguistique et pédagogique des enseignants affectés à ces sections (voir infra) ;
- exigence de reconnaissance : les contenus des DNL enseignés en français sont-ils conformes aux programmes nationaux ? (d'où l'importance de la certification et des examens et l'articulation avec le DELF scolaire) ;
- exigence de cohérence : les sections bilingues s'inscrivent-elles bien dans la logique du continuum éducatif ? Au niveau de la didactique des langues et des disciplines, les pratiques présentent des divergences notables : les traditions nationales s'attachent plus aux connaissances qu'au processus d'apprentissage. Il en découle, parfois, une approche très encyclopédique de la DNL qui se traduit, du côté linguistique, par une vision de la langue comme nomenclature ;
- exigence de pertinence : sur quoi débouchent ces sections ? filières universitaires francophones orientées sur les mêmes secteurs ? débouchés professionnels à moyen terme ? rapport avec les perspectives de développement économiques et l'évolution du marché du travail dans le cadre européen ?

La difficulté majeure concerne l'organisation des enseignements des DNL dans une langue non maternelle : on note parfois chez les enseignants nationaux de DNL un manque d'aisance en français qui se retrouve dans la pratique pédagogique de leur discipline et la conduite de leur classe.

*La principale difficulté est de recruter des professeurs de DNL.*

L'idéal serait de disposer de professeurs bivalents (ex. français-histoire) formule courante dans des pays anglo-saxons, mais peu développée ailleurs. Dans un pays comme la Bulgarie où l'enseignement bilingue est déjà ancien, il n'est pas rare de rencontrer des professeurs de DNL qui sont eux-mêmes issus des lycées bilingues et répondent donc à la double qualification souhaitée.

La deuxième formule (ex. la République tchèque), consiste pour la France à mettre à disposition des établissements, des professeurs de DNL. Ce type de dispositif étant honoreux pour la coopération<sup>(39)</sup>, certains Postes ont parfois recours à des missions d'intervenants d'AGIR<sup>(40)</sup> dans les lycées pilotes (ex. 2 missions de 2 semaines de 12 intervenants en Roumanie en 2005-2006).

37) De nombreux travaux, rencontres et séminaires ont permis de faire le point du fonctionnement de ces sections bilingues Cf. *Rencontres de l'enseignement bilingue à Prague, nov. 2005 (CD)*, *Actes de l'université d'été de Valbonne sur l'enseignement bilingue (Sophia-Antipolis, juil. 1998)*, *Actes des rencontres sections bilingues (Vienne, avr. 1997)*, *Stratégies innovantes et Standards de qualité pour l'apprentissage bilingue en Europe (projet SCALA, Genève, Varsovie, 2006)*.

38) Cf. Laurent Bazin, *Quatre exigences pour la pluridisciplinarité... (in compte-rendu du séminaire sur les Départements d'études françaises, Paris, sept. 1995, pp. 39-42)*.

39) À titre indicatif, en Roumanie, le salaire mensuel d'un professeur est d'environ 250 €.

40) AGIRabcd (Association Générale des Intervenants Retraités – Actions de Bénévoles pour la Coopération et le Développement) regroupe des bénévoles retraités et préretraités qui proposent et entreprennent, tant en France qu'à l'étranger, des actions de solidarité mettant à profit leur expérience professionnelle et humaine.

La troisième formule consiste à utiliser des enseignants nationaux de DNL que leur carrière a conduits à résider dans un pays francophone et à y apprendre le français. Le cas existe dans plusieurs pays qui, à l'époque communiste, envoyaient de nombreux coopérants au Maghreb et en Afrique. La plupart d'entre eux ne sont aujourd'hui plus en activité. En revanche, il nous a été donné de rencontrer à la tête de ces lycées bilingues leurs enfants qui ont justement été scolarisés dans des lycées français à l'étranger – ou encore d'anciens élèves de ces sections bilingues. Si ces exemples sont la preuve de la fécondité de notre politique culturelle, ils restent suffisamment isolés pour ne pas constituer une réponse satisfaisante aux besoins quantitatifs et qualitatifs d'enseignants francophones dans les lycées bilingues.

### *Une priorité de la coopération française*

La coopération française s'est donc rabattue sur la sélection d'établissements pilotes sur lesquels elle a fait porter les efforts de formation, d'équipement, de documentation et de certification, avec des implantations de lecteurs – toujours très appréciées – dans des lycées pilotes (services mixtes d'animation dans plusieurs établissements).

*Nos appuis ont porté principalement sur la formation continue des enseignants et la définition des programmes.*

Pour l'essentiel, les actions ont visé :

- à assurer la formation continue des enseignants : bourses pour des stages courts ou longs en France (approches méthodologiques et/ou linguistiques), sessions de formation sur place, encadrement par des réseaux de professeurs tuteurs, etc.
- à aider à la définition et à la rénovation des programmes dans les disciplines enseignées partiellement en français (des missions de l'inspection générale de l'Éducation nationale sont régulièrement organisées à ces fins ; des groupes de travail mixtes, chargés de faire des propositions dans ce domaine, sont constitués avec certains États).

Ces soutiens ont permis à ces sections de se développer et, dans un environnement pédagogique peu innovant, de servir de moteur à des initiatives intéressantes. C'est ainsi qu'en Bulgarie est expérimenté dans cinq lycées pilotes depuis 2005 le projet PERLE (Parcours éducatif de recherche en langue étrangère) qui, en s'inspirant de l'exemple français des TPE (travaux personnels encadrés), valorise par un prolongement pluridisciplinaire les spécificités de l'enseignement bilingue et prépare les élèves à leurs études supérieures<sup>(41)</sup>. Cette initiative a pour ambition de motiver les élèves et les parents dans le choix des sections bilingues francophones.

On mentionnera enfin la production de supports informatifs et didactiques : en Bulgarie, 11 ouvrages de DNL ont été fabriqués pour les classes de 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> (lycée) entre 1997 et 2002 par une quarantaine de professeurs avec le concours de l'Institut français de Sofia et du ministère bulgare de l'Éducation et de la Science ; en Hongrie, un CD-Rom a été conçu pour les DNL et un vaste programme de mise à disposition de ressources numériques multimédia pour le français ; en Pologne, le "plan TICE pour les sections bilingues" mis en place en 2005 favorise le travail en réseau des enseignants et assure la formation à la production et à l'exploitation des ressources en ligne.

*41) Partant de thèmes déterminés dans une DNL, les élèves réunis en groupes ont à organiser une recherche en vue d'une production finale dont la forme va du dossier à l'exposition, autour d'une problématique acceptée par l'équipe pédagogique d'encadrement.*

## Évaluation

*Prodiguant un enseignement de qualité, les sections bilingues sont très appréciées.*

Les sections bilingues francophones sont sans aucun doute le maillon le plus productif de qualité francophone. Elles constituent des références appréciées dans des systèmes éducatifs souvent en difficulté. En Bulgarie par exemple, les élites nationales sont souvent issues de ces lycées dits “français”, qui portent d’ailleurs des grands noms de notre histoire (Lamartine, Victor Hugo, Romain Rolland, Saint-Exupéry, Joliot-Curie...) : autant d’hommages émouvants à notre culture... Elles sont donc le point fort de notre coopération éducative et linguistique et comme telles, doivent être soutenues. Notre coopération a bien pris la mesure du problème et a su intervenir aux bons endroits. Quelle plus grande récompense que de pouvoir côtoyer des responsables nationaux de premier plan qui sont le pur produit de cet enseignement et ses plus ardents défenseurs ?

*Les sections francophones sont en concurrence avec d’autres formations bilingues.*

Nous ferons toutefois nôtre cette remarque de Laurent Gajo dans son étude sur la Pologne : “Si les sections bilingues francophones incarnent sans doute une identité éducative propre, s’adressant en priorité à un public donné, elles doivent penser très minutieusement cette identité et revoir constamment leur bassin de recrutement en fonction d’autres offres éducatives et des enjeux transversaux au niveau européen” (op. cit.). Il faut en effet éviter que la difficulté soit associée au français : or, on sait que les représentations du français en font souvent une langue difficile, chargée de culture, ce qui peut tout à la fois attirer une certaine élite et décourager toute une frange de la population, surtout à l’heure où l’anglais se développe, à tort ou à raison, sur des représentations tout autres.

Enfin, nous devons toujours garder en mémoire que ces sections bilingues ne sont pas une exclusivité de l’offre française<sup>(42)</sup> : en Pologne, par exemple, on dénombre 40 établissements à sections anglophones (3 500 élèves environ), 36 germanophones (3 200 élèves), 5 hispanophones (450 élèves), 1 italianophone (90 élèves), et 1 russophone (90 élèves). La demande des familles étant plus forte pour les sections anglophones, les sections francophones accueillent parfois de moins bons élèves.

## Recommandations

*Il faut renforcer la lisibilité des sections bilingues, au niveau national et européen.*

1. Un renforcement de la lisibilité nationale et européenne de ces sections est souhaitable, à l’image de l’accord franco-roumain signé solennellement le 28 septembre dernier à Bucarest par les deux ministres des Affaires étrangères, en marge du XI<sup>e</sup> Sommet de la Francophonie. Cet accord exemplaire prévoit le doublement entre 2007 et 2010 du nombre de sections existantes, l’apposition de la mention “section bilingues” sur le diplôme du baccalauréat, la mise en place du DELF scolaire dans les classes bilingues, l’élaboration de cursus d’enseignement des DNL en français, ainsi que la reconnaissance de la formation de formateurs assurée par la France sur les mêmes bases que les formations assurées par la Roumanie.
2. On doit bien avoir présent à l’esprit que pour rester de qualité, cet enseignement ne peut être étendu. Il ne faudrait pas que, cédant à la tentation de l’image de marque et par complaisance envers la francophonie, on n’affiche des progressions d’effectifs spectaculaires mais artificielles. La mise en place d’une commission nationale de délivrance du label “enseignement bilingue” à partir d’une charte de qualité qui fixerait le nombre minimum d’heures de français et de DNL permettrait d’éviter les dérives inflationnistes.

*Le maintien de la qualité impose de limiter l’offre.*

<sup>42)</sup> Il en va de même pour les filières universitaires francophones qui sont concurrencées par des filières anglophones et germanophones.

*Les sections doivent être coordonnées.*

*Les sections bilingues et les lycées de l'AEFE pourraient être "jumelés".*

*Les DEF doivent se rapprocher des sections bilingues.*

3. À l'inverse, pour pallier certaines difficultés de recrutement, il serait bon de conseiller la mise en place d'une carte scolaire : cela éviterait que deux établissements voisins ne se concurrencent sur la même offre – ce qui constitue une menace pour les sections francophones des deux établissements. Si de tels doublons n'ont été constatés que dans quelques cas (Bucarest, Lodz, Lublin), le développement non planifié des sections bilingues risque à terme de poser des problèmes de ce type.
4. De même, il serait bon que dans les pays où l'enseignement bilingue est développé, soit nommé un responsable national (administratif et/ou pédagogique) de haut niveau ayant pour mission de coordonner l'organisation de ces sections dans les différentes langues et dans les différents ordres d'enseignement, de mutualiser les expériences et de diffuser les initiatives les plus novatrices. Ce serait là un interlocuteur privilégié pour nos postes et un effet d'affichage important de la vitalité de notre coopération. Il va sans dire qu'il est indispensable que dans nos SCAC il y ait toujours un attaché de coopération chargé de suivre attentivement ce dossier clé.
5. Une autre piste à explorer serait, pour reprendre le vœu souvent formulé par le Département et l'AEFE, de parvenir à une coopération entre établissements de l'AEFE et lycées à sections bilingues en instituant des jumelages locaux entre lycée français et établissements nationaux. On pourrait aller plus loin en expérimentant le recrutement d'enseignants dont le service serait partagé entre enseignement au lycée français et animation des sections bilingues, comme professeur référent. Bien entendu, cette nouvelle mission devrait faire l'objet d'une définition en amont, avec publication de postes à profil. On devra également veiller à compenser pour l'AEFE le temps partiel effectué à l'extérieur. Un montage administratif et financier devrait donc être étudié et, le cas échéant, discuté avec les représentants des personnels et des associations gérant les établissements. Une présence française – même limitée – de professeurs référents renforcerait l'attractivité de ces sections et constituerait une aide précieuse aux professeurs de DNL.
6. On pourrait enfin suggérer aux DEF d'offrir à leurs étudiants en formation initiale et aux enseignants en formation continue des modules de didactique des DNL en français, auxquels pourraient apporter leur concours les professeurs référents recrutés sur le modèle ci-dessus préconisé. Cela renforcerait l'attractivité des DEF et celle de la profession enseignante (perspective d'être recruté dans des établissements prestigieux).
7. La nécessaire mutualisation des expériences pourrait être encouragée par l'intermédiaire des structures multilatérales (ex. CREFECO), notamment par la voie des TICE. La mise en ligne du répertoire des sections bilingues francophones en Europe sur le site du MAEE en décembre 2006 et le projet de création d'un portail consacré au bilingue avec le CIEP devraient permettre de renforcer la cohérence et la visibilité de ces sections.

# La coopération éducative entre remédiation et modernisation

Les systèmes éducatifs ont connu des transformations importantes au cours des dix dernières années, sans pour autant avoir toujours réussi à se moderniser ou à gagner en efficacité. En ce qui concerne l'enseignement des langues toutefois, les transitions ont parfois permis de refondre les programmes et d'intégrer les innovations de la didactique.

## Trois défis majeurs

*Notre coopération est confrontée à trois défis majeurs.*

L'avenir de l'enseignement du français dans les écoles, collèges et lycées des pays de l'UE10+2 doit être apprécié à la lueur de trois problèmes majeurs, que nous devons prendre en compte, mais auxquels nous ne pouvons guère remédier :

*1) le ralentissement démographique,*

1. **Une baisse générale du nombre des apprenants dans un contexte de baisse démographique.** La Bulgarie est sans doute avec la Pologne le pays qui connaît les plus graves problèmes démographiques : du fait de la baisse de la natalité et de l'émigration, la population bulgare est passée de 8,7 millions à 7,9 en dix ans. À ce rythme, la Bulgarie aura perdu la moitié de sa population en 2050, avec un net rééquilibrage au profit des minorités. La situation est également préoccupante en Roumanie où la décrue est forte (- 2,8 % par an)<sup>(43)</sup> et où l'exode de la main d'œuvre vers l'Italie, l'Espagne et l'Allemagne concerne plus de 2 millions de personnes à la recherche d'un emploi mieux rémunéré<sup>(44)</sup>. Cette situation n'a pas que des inconvénients pour la francophonie : nos centres culturels et nos alliances proposent des cours de français aux candidats à l'immigration au Québec<sup>(45)</sup> !

*2) la faible attractivité de l'enseignement,*

2. **Le vieillissement du corps enseignant et la faible attractivité de la profession :** en Roumanie, on a calculé que 50 % des 14 000 professeurs de français ont plus de 50 ans. Partout les départements d'études françaises ont du mal à recruter et encore plus à fournir de nouvelles promotions d'enseignants.

*3) la décentralisation du système éducatif qui ne favorise pas le plurilinguisme.*

3. **La réforme des systèmes nationaux marquée par une forte tendance à la décentralisation administrative.** On a pu en mesurer les effets pervers en Hongrie, pays qui constitue un exemple de très grande décentralisation avec transfert des charges aux municipalités et recrutement direct des personnels par les établissements. L'offre des langues dépend donc de la demande des parents et le transfert des responsabilités à l'échelon local ne permet pas de mener une politique nationale volontariste de soutien à la diversité linguistique. Il en est de même en Roumanie où la responsabilité des budgets a été déplacée au niveau local, sans que les montants correspondants aient été transférés ; la capacité d'initiative des chefs d'établissement reste donc limitée, même si leur responsabilité dans le choix des matières optionnelles est primordiale. Dans ces contextes, la place du français est fragilisée et justifie soit des actions de proximité bien ciblées, soit une redistribution de nos appuis. On a vu aussi

43) On compte 117 interruptions de grossesse pour 100 naissances.

44) Paradoxe de cette situation : pour pallier le déficit grandissant de travailleurs qui, dans le seul secteur du bâtiment, s'élèverait à 300 000 personnes, le gouvernement fait appel à des ouvriers venant de Moldavie, d'Ukraine et même de Chine !

45) Le service d'immigration du Québec basé à Vienne prospecte activement les candidats potentiels dans toute l'Europe : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/biq/vienne/index.asp>. 4 000 Roumains partent chaque année pour le Canada.

en Bulgarie que de nombreux professeurs de russe reconvertis en chefs d'établissement militaient, principalement dans les zones rurales, pour le développement du russe au nom de sa proximité linguistique avec le bulgare. En tout état de cause, la grande faiblesse des ministères de l'Éducation et des administrations régionales (inspections) ne facilite pas le travail de nos Postes. Les municipalités qui assurent généralement le fonctionnement des établissements et versent les salaires des enseignants n'ont pas assez de recettes fiscales pour investir dans des projets pédagogiques. Des interventions décentralisées ne sont donc envisageables qu'avec une très forte prise en charge extérieure française ou multilatérale (cf. encadré). On est plus souvent dans l'assistance que dans le partenariat.

## La coopération décentralisée en Europe médiane

Durant la période communiste, la dimension francophone était très présente dans les jumelages entre villes françaises et villes de l'Est. À partir des années 1990 se sont développées des actions à caractère économique, puis des opérations centrées sur le développement municipal et la démocratie locale. Les actions éducatives constituent cependant toujours l'un des moteurs des nouveaux jumelages entre la France et les PECO.

Dans les PECO, certaines associations ont joué un rôle important d'impulsion et de coordination, notamment : Initiatives France-Hongrie, la Fondation France-Pologne (cf. p. 58), et l'association Eurom, avec la Roumanie. C'est dans ce cadre-là qu'ont été mis en place en Pologne un réseau de lecteurs de français (25 à 35 selon les années) et en Hongrie un réseau de jeunes diplômés français visant à assurer dans les provinces la présence de l'enseignement de notre langue (42 jusqu'en 2005). En Roumanie, le projet "Éducation à l'information en milieu rural défavorisé" (cf. pp. 83-84) a drainé plus de 250 partenariats de coopération décentralisée.

Dans le budget consacré par le ministère des Affaires étrangères et européennes à la coopération décentralisée, les PECO ont représenté jusqu'à 27 % du total des crédits. Les deux principaux pays bénéficiaires sont la Pologne et la Roumanie, suivis de la République tchèque, la Hongrie et la Slovaquie.

Le Département a enregistré jusqu'en 1994 une croissance forte des demandes de co-financements des collectivités locales pour l'ensemble des PECO. Une légère décline se fait sentir depuis 1995, qui s'explique parfois par une certaine lassitude des collectivités, mais surtout par le fait que certains projets ayant réussi à s'inscrire dans la durée ont pu élargir à d'autres budgets, notamment dans le cadre du programme PHARE de l'Union européenne. (source : Rapport TURPIN sur l'état de la francophonie dans les PECO, 2000).

## Les apports de l'expertise française

De nombreux pays, après la chute des régimes communistes, ayant retenu des options très libérales en matière éducative, la nécessité d'un pilotage plus centralisé et d'un meilleur contrôle du système s'est imposée pour pallier les effets pervers d'une dérégulation trop brutale. Les Postes ont donc sollicité fréquemment l'expertise du ministère français de l'Éducation nationale dans plusieurs domaines essentiels des enseignements scolaires :

- l'évaluation des systèmes éducatifs,
- la mise en place d'outils statistiques,
- la formation des cadres (chefs d'établissement, inspecteurs) et des enseignants,
- la rénovation des programmes,
- la mise en place d'examens nationaux de fin d'études secondaires, et les modalités d'accès à l'enseignement supérieur,

*Le MENESR est largement intervenu en appui aux réformes éducatives.*

- la création de diplômes professionnels à référentiels communs au niveau bac + 2 (Pologne, Roumanie, Bulgarie...).

Les SCAC se sont efforcés de relayer les demandes, d’accompagner les missions, et, dans la mesure du possible, d’en assurer le suivi. Une des difficultés rencontrées tient souvent à la faible disponibilité des interlocuteurs nationaux et à la dilution des responsabilités administratives que des décentralisations massives au profit des collectivités territoriales rendent encore plus aléatoires.

Parallèlement, les nombreux stages pédagogiques organisés dans les pays et en France ont permis aux professeurs de français (et pour une moindre part de DNL) d’être relativement bien informés de l’évolution des méthodes d’enseignement. Peut-être a-t-on sous-estimé les difficultés matérielles dans lesquelles vivent tous les enseignants, contraints d’avoir plusieurs services pour assurer leur survie. Il reste que la réceptivité est bonne.

## La diffusion d’appuis pédagogiques

Principalement orientés vers les établissements à horaires de français renforcé et les sections bilingues, les appuis pédagogiques contribuent largement à marquer notre présence dans les systèmes éducatifs et à en garantir l’attractivité. Il va sans dire qu’ils sont particulièrement appréciés par des personnels enseignants aux salaires trop modestes pour s’approvisionner eux-mêmes en matériel didactique.

Cela passe par les apports habituels en manuels, documentation, abonnements, etc. ainsi que par l’aide à la production d’outils originaux pour les DNL ou pour l’enseignement précoce (ex. *La Valise d’Alice en Bulgarie*). On citera à titre d’exemple en Roumanie le programme “Éducation à l’information en milieu rural défavorisé” qui a débouché sur l’équipement de 400 CDI<sup>(46)</sup>. Plus modestement, en Bulgarie un réseau de 10 centres francophones de documentation et d’information (CFDI) permet d’assurer une présence pédagogique.

Dans certains pays, le développement rapide d’Internet<sup>(47)</sup> offre de nouvelles possibilités de diffusion et plusieurs Postes ont choisi d’accompagner les efforts nationaux en faveur des TICE. C’est par exemple le cas de la Pologne où un portail francophone de ressources culturelles et linguistiques est opérationnel depuis 2004, en liaison avec le programme national **Interkl@sa** qui a permis d’équiper l’ensemble des établissements scolaires primaires et secondaires d’au moins une salle avec 10 postes informatiques en réseau local, reliés à Internet grâce à des partenariats avec des entreprises privées. De même, en Hongrie a été créé le site **www.franciaoktatas.hu** qui regroupe un certain nombre de ressources proposées par les deux principaux portails français (CNS et KNE). Ces ressources payantes, financées par le Poste, sont mises à la disposition d’une soixantaine d’établissements (20 % des établissements où le français est enseigné). Parallèlement, des formations sont prévues en 2007 pour que les enseignants s’approprient ces ressources en vue de la préparation de leurs cours, puis de leur utilisation en classe.

*La fourniture de matériels et les aides à la production d’outils pédagogiques sont très appréciées.*

<sup>46</sup> Le projet commencé en 2000 d’un coût total de 1 270 000 € sur six ans s’inscrit dans une politique d’égalisation des chances au travers d’une modernisation du système éducatif. S’il a eu incontestablement un effet bénéfique dans les campagnes et, d’une manière plus générale, sur l’ensemble du dispositif scolaire en montrant l’importance de la documentation dans la formation des enseignants, il restera à vérifier la pérennité de cette action maintenant que la coopération française a achevé sa mise en place. On notera par ailleurs que ce projet a suscité l’intérêt de la coopération décentralisée (plus de 250 partenariats autour des CDI).

<sup>47</sup> Le gouvernement slovène, par exemple, envisage de relier 90 % des foyers au réseau à fibre optique d’ici 2020.

## Éléments d'évaluation

Il y a, à l'évidence, un très fort décalage entre la détérioration de la situation du français dans le système scolaire, qui dépend de facteurs macro-structurels sur lesquels nous n'avons que peu de prise, et les actions que nous menons au quotidien avec constance, en dépit de la réduction de nos moyens.

*Nos actions apparaissent trop souvent ponctuelles et leur pérennité est faible.*

Notre coopération éducative prend naturellement des formes multiples, allant de l'appui général aux systèmes éducatifs jusqu'à des actions de proximité, en passant par des initiatives pour induire certaines innovations à partir de nos expériences françaises (ex. action en Pologne sur le thème "projet d'établissement"<sup>(48)</sup>) : cela correspond à une volonté d'instiller une dose de système éducatif français dans les systèmes nationaux et de maintenir ainsi une part de notre influence intellectuelle, sans prétendre concurrencer les interventions lourdes de la Banque mondiale en appui aux réformes des structures.

Cela donne l'impression d'actions diffuses, à faible valeur ajoutée et dont la durée de vie est souvent limitée à la durée de la mission de l'attaché de coopération pour le français qui les a initiées. C'est par exemple le cas des actions en faveur de l'enseignement précoce du français qui, en l'état actuel des dispositifs nationaux et de nos moyens, ne peut pas être un axe de notre coopération (mais cela n'interdit pas de répondre à des demandes éventuelles par exemple dans le cadre des cours de français de notre réseau). Or, un projet doit s'évaluer en fonction d'une politique et par rapport à d'autres priorités et non dans l'absolu, sur la base de présupposés d'école. Mieux vaut se concentrer sur des points forts plutôt que d'ouvrir de nouveaux chantiers si l'on n'est pas certain qu'ils entrent dans notre stratégie globale, ni qu'on ait l'assurance de les mener à terme.

*Il faut éviter la dilution de notre aide qui réduit son efficacité.*

Pour importantes que soient ces actions de proximité, il ne sert à rien de vouloir être omniprésent : notre vocation n'est pas de porter à bout de bras des systèmes éducatifs étrangers, et nos moyens financiers sont loin de l'autoriser. Vouloir être présent partout, c'est se condamner à n'être efficace nulle part. Les actions les plus efficaces à long terme ne sont pas nécessairement celles qui ont le plus de visibilité politique.

*Il faut concentrer nos appuis sur les meilleurs établissements et sur les formations d'excellence.*

Notre coopération éducative ne doit pas être un terrain d'expérimentation ou de manœuvre. Disons-le clairement, au risque de contredire certaines idées reçues : nous n'avons pas à exporter notre propre modèle, et il n'est pas dans nos responsabilités de prendre en charge la démocratisation du système. Nous ne devons donc avoir aucune mauvaise conscience à nous concentrer sur les meilleurs établissements et sur les secteurs de qualité pour renouveler notre vivier d'élites francophones : pour l'enseignement scolaire, les sections bilingues et les lycées à profil linguistique sont des priorités absolues. Cette orientation qui va certes profiter plus aux villes qu'aux campagnes, n'est toutefois pas exclusive d'une politique régionale. C'est ce qui a été entrepris il y a quelques années en Hongrie où la fondation France-Hongrie (financée à 50 % par la partie hongroise) a permis un maillage intéressant des structures éducatives avec le déploiement de jeunes diplômés sur tout le territoire. Cela a eu l'avantage d'éviter d'accentuer la disparité entre les campagnes et les villes où se concentrent naturellement les élites francophones. S'il ne semble plus possible aujourd'hui d'assurer une telle couverture géographique, rien n'interdit de concentrer des moyens dans certaines capitales régionales appelées à un réel développement économique.

48) Cf. aussi le projet PERLE en Bulgarie.

De toutes les manières, les phénomènes de concentration risquent de s'accélérer avec la baisse des effectifs ; seuls pourront résister les gros lycées qui offrent une carte de formations plus variée que les écoles rurales, et les établissements qui cherchent à capter une population spécifique par des éléments discriminants, à forte valeur ajoutée. D'ailleurs le français ne perd que peu d'apprenants dans les lycées à profil (enseignement bilingue).

## Recommandations

*Inscrire notre coopération dans des projets.*

Il est souhaitable qu'au niveau de chaque Poste, les différents moyens d'intervention (missions, formations, bourses, appuis pédagogiques) soient affectés à des projets fixant des secteurs et des implantations stratégiques, un calendrier et des procédures d'évaluation. Il serait évidemment utile d'associer nos partenaires à cette démarche, ne serait-ce que pour éviter la pression de demandes répétées que la facilité incite à satisfaire, mais qui rendent difficile l'ouverture d'actions nouvelles.

*Continuer à militer pour la généralisation de la LV2.*

Il va sans dire que le combat pour la généralisation de la deuxième langue étrangère est toujours d'actualité et qu'il revient aux Postes de traduire les recommandations en actes. La tâche est longue et délicate, mais le succès des sections bilingues francophones peut être un exemple intéressant. On suivra avec intérêt la démarche originale du ministre bulgare de l'Éducation et de la Recherche, M. Daniel Valchev, lui-même issu de ces sections, qui envisage de généraliser la deuxième langue, sous une forme intensive, en 8<sup>ème</sup> année (comme dans les sections bilingues) afin que les élèves arrivent au terme de leurs études secondaires au même niveau de maîtrise des deux langues (B2 du CECRL). Une telle réforme ne pourrait évidemment que servir la cause du français.

*Inviter les autorités à valoriser les efforts de formation continue.*

Enfin, il conviendrait de convaincre nos partenaires de généraliser des systèmes de bonification pour valoriser en termes de carrière les efforts de formation continue<sup>(49)</sup>. Ce système qui existe dans certains pays peut être une façon de renforcer un peu l'attractivité de la profession.

49) En Estonie, les efforts de formation continue réalisés par les enseignants ne sont pas valorisés par le ministère de l'Éducation. En Pologne, on a dénombré 585 établissements de formation privés qui offrent des services (payants) aux enseignants pour assurer leur formation continue et leur avancement professionnel. En Roumanie, le SCAC n'a pu obtenir qu'une reconnaissance partielle de ses formations du fait de l'obstruction du CNFP (centre national de la formation du personnel pré-universitaire), dominé par des universitaires et qui ne reconnaît que les formations universitaires. Le paradoxe est que cet ostracisme touche aussi les actions conduites par les formateurs de formateurs nationaux !.



# Les établissements scolaires de l'AEFE

## Des établissements aux multiples configurations

L'analyse des statistiques établies par l'AEFE et regroupées ici dans les deux tableaux ci-après fait apparaître de fortes disparités :

*Tous les pays de la zone ne disposent pas d'établissement de l'AEFE.*

*Les établissements n'offrent pas tous un cursus complet.*

*Les nationaux et étrangers tiers sont plutôt moins représentés qu'ailleurs.*

*Les effectifs scolarisés progressent...*

*... mais pas partout !*

- **sur le plan géographique** : trois pays n'ont pas d'établissement français : Malte, l'Estonie et la Lettonie, encore que ce dernier dispose avec le lycée de Riga (932 élèves) d'une structure d'accueil intéressante où le français est enseigné comme première langue vivante et où les trois dernières années fonctionnent en sections européennes. On note que tous les établissements sont implantés uniquement dans les capitales, à l'exception de Chypre où l'école Arthur Rimbaud dispose d'une annexe à Limassol ;
- **sur le plan pédagogique** : quatre pays n'ont qu'une école primaire et maternelle - la scolarité au collège se poursuit alors pour les enfants français par l'intermédiaire du CNED. La pyramide est constante : le premier degré est le plus important (42,27 %, 61,82 % si l'on ajoute les classes maternelles), suivi du collège (24,36 %) et du lycée (13,8 %) ;
- **sur le plan des nationalités** : les nationaux représentent en moyenne dans notre zone 30,5 % de la population scolarisée, avec des écarts importants selon les pays (Lituanie : 74,1 %, Bulgarie : 48,7 % pour les taux les plus élevés ; 13,52 % en Slovaquie, pour le bas de tableau), mais une grande constance aux différents degrés d'enseignement : 30,17 % pour les écoles, 31,24 % pour les collèges, 30,9 % pour les lycées. Si l'on additionne nationaux et étrangers tiers, on atteint le taux d'environ 50 % d'élèves non français – ce qui est assez nettement inférieur à la moyenne des établissements AEFE dans le monde qui s'élève à 66 % de non français (rapport Marie-Christine Saragosse, *Les élèves étrangers dans les lycées français : un enjeu pour l'enseignement supérieur français*, juillet 2006).

D'une année à l'autre, on constate une grande stabilité dans la carte scolaire AEFE et dans les effectifs scolarisés (avec une tendance générale à l'augmentation). Certains établissements connaissent toutefois des évolutions notables et sont parfois limités dans leur développement par des problèmes de locaux. Ainsi, le lycée Victor Hugo à Sofia qui enregistre une progression de ses effectifs de 10 % par an depuis 3 ans, fonctionne en plusieurs endroits, le lycée Anna de Noailles à Bucarest, à la suite de péripéties douloureuses, n'a toujours pas pu bénéficier de la construction prévue... Inversement, certains établissements (exceptions qui confirment la règle) enregistrent un recul sensible des effectifs scolarisés. C'est le cas du Lycée René Goscinny de Varsovie dont les effectifs sont passés de 850 élèves en 1998/99 à 710 aujourd'hui (2006/07). Ce recul concerne avant tout les élèves polonais qui représentaient 40 % des effectifs en 1993, mais seulement 22,8 % aujourd'hui<sup>(50)</sup>.

<sup>50)</sup> Ce recul peut s'expliquer, en partie, par le montant des frais d'écologie (6000 euros/an pour un élève de terminale). Il peut être dû, aussi, à une perte d'attractivité.

*Les frais d'écolage sont élevés compte tenu du niveau de revenu moyen.*

Les frais de scolarité payés par les familles varient beaucoup selon les niveaux d'enseignement et les pays : 1 706 € pour les maternelles à Chypre, 6 389 € pour un lycéen étranger à Prague. En revanche, ils sont identiques pour toutes les nationalités, sauf en Lituanie et en République tchèque (où les nationaux paient moins), en Pologne, en Roumanie et en République tchèque (où les étrangers tiers paient davantage). Ces droits d'écolage ont connu des variations sensibles d'une année à l'autre.

L'AEFE prend à sa charge 162 postes dont 77 % sont des résidents. Le coût global des charges de personnel est de 7 642 306 €, soit une moyenne de 47 175 € par agent. Le taux d'encadrement est de 19,79 élèves par agent AEFE, taux qui est naturellement amélioré grâce à l'apport des recrutés locaux. L'essentiel de l'effort qualitatif porte sur le second degré avec 90 postes et l'administration (12 postes dont 11 expatriés pour les 9 établissements AEFE de notre zone).

## Éléments d'évaluation

*Certains établissements enseignent la langue nationale. C'est un exemple à suivre.*

La mission première des établissements de l'AEFE (scolarisation des enfants français) ne semble pas poser de problèmes spécifiques dans cette zone. Il semble qu'il en soit de même pour les étrangers tiers. Il serait toutefois intéressant d'analyser l'attractivité de nos établissements par rapport à la concurrence d'autres pays lorsqu'elle existe.

Pour apprécier l'impact des établissements AEFE sur les systèmes éducatifs, il conviendrait de calculer le nombre d'élèves nationaux de ces établissements qui poursuivent leurs études dans les sections bilingues et filières francophones aux différents niveaux d'entrée et combien s'inscrivent ensuite dans des universités françaises. Ce pourrait être l'objet d'une étude à conduire.

*Les liens entre les établissements de l'AEFE et les sections bilingues doivent être renforcés.*

Certains établissements ont inscrit l'enseignement de la langue nationale dans leurs programmes. Ex. l'école française de Bratislava comprend 2 sections maternelles et 3 élémentaires franco-slovaques ; à Ljubljana, la langue slovène est enseignée à tous les niveaux, etc. Cette pratique pourrait être généralisée.

Beaucoup d'établissements apportent une contribution substantielle à la coopération linguistique et éducative : stages pédagogiques pour des enseignants de français en formation, aide aux enseignements de DNL dans les sections bilingues, etc., mais ces actions reposent sur le volontarisme des chefs d'établissement et la bonne volonté des enseignants – ce qui ne garantit pas leur pérennité. Des engagements plus précis devraient être pris en ce sens (voir recommandation au chapitre de l'enseignement bilingue).

## Établissements scolaires AEFÉ (année scolaire 2005/2006)

	École maternelle			École primaire			Collège			Lycée			Totaux		
	Fr.	Nat.	Étr.	Fr.	Nat.	Étr.	Fr.	Nat.	Étr.	Fr.	Nat.	Étr.	Fr.	Nat.	Étr.
<b>Bulgarie</b> Lycée Victor Hugo SOFIA	16	40	22	32	82	42	34	41	23	17	24	11	99	187	98
Total = %	78 élèves = 20,3 %			156 élèves = 41 %			98 élèves = 25,5 %			52 élèves = 13,5 %			384 élèves = 100%		
<b>Chypre</b> École Arthur Rimbaud NICOSIE + LIMASSOL	15	8	9	26	8	18							41	16	27
Total = %	32 élèves = 38 %			52 élèves = 62 %									84 élèves = 100%		
<b>Hongrie</b> Lycée Gustave Eiffel BUDAPEST	68	33	15	124	68	29	93	50	27	60	30	15	345	181	86
Total = %	116 élèves = 19 %			221 élèves = 36 %			170 élèves = 27,8 %			105 élèves = 17,2 %			612 élèves = 100%		
<b>Lituanie</b> École française VILNIUS	10	28	1	9	32	1							19	60	2
Total = %	39 élèves = 48 %			2 élèves = 52 %									81 élèves = 100%		
<b>Pologne</b> Lycée René Goscinny VARSOVIE	55	18	16	177	74	53	108	43	34	74	30	15	414	165	118
Total = %	89 élèves = 12,8 %			304 élèves = 44 %			185 élèves = 26,5 %			119 élèves = 17,2 %			697 élèves = 100%		
<b>Roumanie</b> Lycée Anna de Noailles BUCAREST	60	31	16	131	61	55	80	29	38	38	38	21	309	159	130
Total = %	107 élèves = 17,9 %			247 élèves = 41 %			147 élèves = 24,6 %			97 élèves = 16,2 %			598 élèves = 100%		
<b>Slovaquie</b> École française BRATISLAVA	32	5		41	7	4							73	12	4
Total = %	37 élèves = 41,6 %			52 élèves = 58,4 %									89 élèves = 100%		
<b>Slovénie</b> École française LJUBLJANA	7	6	5	9	4	6							16	10	11
Total = %	18 élèves = 48,7 %			19 élèves = 51,3 %									37 élèves = 100%		
<b>République tchèque</b> Lycée français PRAGUE	78	18	15	128	75	59	64	81	36	38	15	17	308	189	127
Total = %	111 élèves = 17,8 %			262 élèves = 42%			181 élèves = 29 %			70 élèves = 11, 2 %			624 élèves = 100%		
TOTAUX	341	187	99	677	411	267	379	244	158	227	137	79	1624	979	603
TOTAL Général	627			1355			781			443			3206		

## POSTES AEFÉ expatriés et résidents (hors recrutés locaux) Année scolaire 2005-2006

	Ens. 1er degré		Ens. 2ème degré		Administration			Totaux		Taux encadrement (nombre élèves/agent)
	Expatrié	Résident	Expat.	Résid.	Expatriés	Résid.	Expat.	Résidents		
<b>Bulgarie</b>	1	5	5	4	1		7	9	24	
Lycée Victor Hugo SOFIA							44 %	56 %		
Total = %	6 agents = 37,5 %		9 agents = 56,3 %		1 agent = 6,3 %		16 agents : 837 833		17	
<b>Chypre</b>		3		1	1		1	4	17	
École Arthur Rimbaud NICOSIE + LIMASSOL							20 %	80 %		
Total = %	3 agents = 60 %		1 agent = 20 %		1 agent = 20 %		5 agents : 184 635		17	
<b>Hongrie</b>	1	11	4	19	2		7	30	17	
Lycée Gustave Eiffel BUDAPEST							19 %	81 %		
Total = %	12 agents = 32,4 %		23 agents = 62,2 %		2 agents = 5,4 %		37 agents : 1 807 442		81	
<b>Lituanie</b>	1						1		17	
École française VILNIUS							100 %			
Total = %	1 agent = 100 %						1 agent : 25 986		20	
<b>Pologne</b>	1	11	3	18	2		6	29	20	
Lycée René Goscinny VARSOVIE							17 %	83 %		
Total = %	12 agents = 34,3 %		21 agents = 60 %		2 agents = 5,7 %		35 agents : 1 783 923		23	
<b>Roumanie</b>	1	10	3	9	2		6	20	23	
Lycée Anna de Noailles BUCAREST							23 %	77 %		
Total = %	11 agents = 42,3 %		12 agents = 46,2 %		3 agents = 11,5 %		26 agents : 1 229 911		45	
<b>Slovaquie</b>		2						2	19	
École française BRATISLAVA								100 %		
Total = %	2 agents = 100 %						2 agents : 10 673		16	
<b>Slovénie</b>	1	1					1	1	16	
École française LJUBLJANA							50 %	50 %		
Total = %	2 agents = 100 %						2 agents : 88 875		16	
<b>République tchèque</b>	2	9	3	21	3		8	30	16	
Lycée français PRAGUE							21 %	79 %		
Total = %	11 agents = 29 %		24 agents = 63,2 %		3 agents = 7,9 %		38 agents : 1 673 028		19,79	
<b>TOTAUX</b>	<b>8</b>	<b>52</b>	<b>18</b>	<b>72</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>37</b>	<b>125</b>	<b>19,79</b>	
<b>TOTAL GÉNÉRAL</b>	<b>60</b>		<b>90</b>		<b>12</b>		<b>162 agents : 7 642 306 €</b>			

# La promotion de la langue française dans l'enseignement supérieur

La promotion de la langue française dans l'enseignement supérieur passe principalement par un appui aux **Départements d'études françaises** et aux **facultés de pédagogie** (qui forment les futurs enseignants de français<sup>(51)</sup>) ainsi que par un soutien aux **filières francophones** des universités (où certains enseignements sont dispensés en français).

Moins de 60 000 étudiants (sur un total d'environ 3,8 millions, soit 1,5 %) apprennent le français dans l'enseignement supérieur. L'apprentissage du français de spécialité (dans les DEF et les diverses facultés de pédagogie) ne concerne que 15 000 étudiants environ (soit 20 % du nombre total d'apprenants de français).

	Nombre total d'étudiants	Nombre d'apprenants de français				Total	En % du nombre total d'étudiants
		Dans les DEF	Dans les facultés de pédagogie (c)	Dans les Universités	Dans les filières francophones		
Bulgarie	228 468	490	90	1 584	860	<b>3 024</b>	1 %
Chypre	20 800	450	nd	nd	0	<b>nd</b>	
Estonie	67 790	119	120	1 314	0	<b>1 553</b>	2 %
Hongrie	220 000	500	250	3 700	700	<b>5 150</b>	2 %
Lettonie	130 000	59	112	1 516	20	<b>1 687</b>	1 %
Lituanie	190 700	80	190	5 979(a)	nd	<b>6 249 (a)</b>	3 %
Malte	8 890	57	37	80	0	<b>174</b>	2 %
Pologne	1 800 000	3 000	1 500	9 000	300	<b>13 800</b>	1 %
Roumanie	620 785	6 000	nd	nd	1 500	<b>7 500 (b)</b>	1 %
Slovaquie	107 022	600	nd	14 000 (a)	330	<b>14 930 (a)</b>	14 %
Slovénie	71 638	100	150	250	0	<b>550</b>	1 %
Rép. tchèque	276 340	677	1271	6 120	347	<b>8 415</b>	3 %
<b>Total</b>	<b>3 742 400</b>	<b>11 680</b>	<b>3 720</b>	<b>43 543</b>	<b>4 037</b>	<b>57 030</b>	<b>1,5 %</b>

Source : MAEE. Les données en italique sont des estimations (données obtenues généralement par solde, sauf à Chypre)

Notes :

(a) Ces données semblent surestimées.

(b) Cette donnée est sous-estimée

(c) Cette rubrique regroupe les étudiants apprenant le français dans plusieurs institutions comme les collèges de formation des maîtres (Pologne), les filières pédagogiques (Slovaquie), les facultés de pédagogie (République tchèque), la faculté d'éducation (Malte)...

51) Les Départements d'études françaises n'ont pas le monopole de la formation des enseignants de français. Celle-ci est assurée aussi dans des filières LEA, dans des masters spécialisés ou encore dans les filières de traduction et d'interprétariat. D'un autre côté, les DEF remplissent aussi d'autres missions, notamment dans le domaine de l'enseignement et de la recherche en philologie.

## Le soutien aux Départements d'études françaises

### Un dispositif multiforme

*On dénombre pas moins de 80 DEF dans la zone. C'est probablement trop.*

Placés, le plus souvent, au sein des facultés de lettres (classiques ou modernes selon les pays<sup>(52)</sup>), les Départements d'études françaises (DEF) assurent la formation initiale des professeurs de français. Dans certains pays, cette formation est aussi assurée dans des facultés de pédagogie avec lesquelles ils sont souvent en concurrence.

On dénombre, dans les douze pays sous revue, environ 80 DEF qui accueillent près de 12 000 étudiants (soit 0,3 % des effectifs inscrits dans l'enseignement supérieur).

Les appuis prodigués par la coopération française<sup>(53)</sup> aux DEF et aux facultés de pédagogie sont nombreux et multiformes :

*Nous appuyons les DEF par des lecteurs, des bourses, des aides à la publication...*

- Mise à disposition de lecteurs (80 environ sur toute la zone). Ces lecteurs assurent un service de cours à la fois dans les DEF mais aussi dans d'autres facultés que celles des lettres. Dans la majorité des cas, les lecteurs bénéficient d'un contrat de recruté sur place (CRSP) et perçoivent alors une indemnité complémentaire au traitement payé par les États bénéficiaires<sup>(54)</sup>.
- Soutien aux échanges universitaires. Les Postes apportent leurs concours pour financer des missions d'enseignement, des séminaires et des colloques ou encore des études et des stages pédagogiques en France (bourses). L'AUF et le Département appuient aussi les échanges interuniversitaires en favorisant la mise en réseau des enseignants-chercheurs (cf. encadré p. 97) ;
- Appui à la publication. Ces crédits permettent la publication des actes des colloques ou des rencontres thématiques. Ils financent aussi l'achat de documentation ;
- Appui à des associations de professeurs de français (cf. encadré page suivante) et à l'organisation de manifestations artistiques (théâtre francophone notamment) ou pédagogiques (ex. concours scolaires).

Par ailleurs, le Département soutient des projets à vocation régionale, comme celui bénéficiant aux États baltes ainsi que l'École doctorale développée en partenariat avec la République tchèque, la Slovaquie, la Pologne et la Hongrie.

*52) En Pologne, par exemple, les Instituts de philologie romane sont des départements de lettres modernes. En République tchèque, six des douze DEF que compte le pays sont placés auprès des facultés de pédagogie. Ailleurs, les DEF dépendent souvent des facultés de lettres classiques.*

*53) La coopération française n'est pas la seule à apporter son soutien aux DEF : nos partenaires francophones (Belgique, Québec, Suisse, OIF) participent notamment par la mise à disposition de lecteurs, de fonds documentaires pour les espaces francophones, etc.*

*54) En République tchèque, les indemnités complémentaires versées aux lecteurs CRSP s'élèvent à moins de EUR 300/mois.*

## Les associations de professeurs de français

On compte neuf associations de professeurs de français (membres de la FIPF et de la CECO, cf. ci-dessous) dans notre champ d'étude. Leur représentativité et leur audience varient selon les pays et les ordres d'enseignement. Leur dynamisme et leur dévouement à la cause francophone en font des interlocuteurs privilégiés de nos services culturels.

Mais malgré le soutien des SCAC, les responsables de ces associations sont souvent tenus à l'écart des circuits institutionnels nationaux et des centres de décision. Ils sont assez peu écoutés des autorités nationales qui les associent rarement à des réflexions sur l'évolution de l'enseignement des langues. Il est vrai que ce mode de concertation n'est guère conforme à la culture héritée du modèle communiste.

Ces associations servent donc surtout de relais aux actions des Postes pour la rénovation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire : séminaires thématiques, théâtre scolaire, concours pour élèves et étudiants, revue pédagogique, etc. Ces activités sont d'importance et de qualité inégales et ne peuvent toucher les publics visés qu'avec l'aide des SCAC dont les subventions conditionnent l'existence des associations. Vu la faiblesse des structures administratives, ces associations sont souvent le meilleur vecteur pour la diffusion des informations auprès des enseignants.

De toutes les associations rencontrées, c'est sans aucun doute l'association polonaise Prof-Europe qui semble avoir déployé le plus grand dynamisme. Elle regroupe 600 enseignants de français (sur les 3 000 que compte le pays) au sein de 12 sections régionales. Cette association, très active, a su nouer des partenariats solides, tant avec le Poste qu'avec le Centre de formation continue des enseignants (CODN, ministère de l'Éducation). Prof-Europe et CODN sont impliqués dans trois réseaux :

- 1) Le réseau COFRAN regroupe 8 coordinateurs régionaux sur l'ensemble du territoire. Ces coordinateurs évaluent les besoins en matière de formation continue des enseignants de français et organisent des formations régionales et locales. Ce réseau permet de rompre l'isolement de certains professeurs de français et assure un dialogue avec les chefs d'établissement ;
- 2) Un réseau multimédia. Articulé à COFRAN, ce réseau regroupe 14 coordinateurs TICE pour le français. Le réseau développe des séquences de travail mises en ligne et participe à la rédaction de documents thématiques pour les DNL ;
- 3) Un réseau d'écoles bilingues (en articulation avec les deux autres).

Bénéficiant d'une reconnaissance institutionnelle et d'une forte implantation locale, l'association Prof-Europe pourrait devenir, à terme, un opérateur important de notre coopération éducative et linguistique en Pologne.

### *La fédération internationale des professeurs de français*

La fédération internationale des professeurs de français (FIPF) est une organisation internationale non gouvernementale qui reçoit le soutien des ministères français (MAEE notamment), québécois et belge. La FIPF rassemble quelque 70 000 enseignants répartis dans 165 associations. La fédération vise plusieurs objectifs, et notamment de faire connaître les préoccupations des enseignants et de leur apporter un soutien constant dans leur travail quotidien. La FIPF organise tous les ans un congrès international et, tous les quatre ans, un congrès mondial. En novembre 2006, le congrès de la FIPF (à Vienne) a porté sur : "Le français dans l'enseignement des langues étrangères en Europe : enjeu et perspectives".

### *La CECO*

La Commission d'Europe centrale et orientale de la Fédération internationale des professeurs de français ([www.ceco-fipf.eu](http://www.ceco-fipf.eu)) a pour objectif d'informer ses membres sur les activités des associations nationales des professeurs de français et de favoriser les échanges entre ses différents membres. La commission bénéficie d'un soutien (visible) du MAEE et singulièrement du Poste de Varsovie. Le site Internet de la CECO doit être rénové et réactualisé prochainement. Sa nouvelle version devrait donner certainement une meilleure image de cette organisation.

**Les DEF absorbent 30 % de la part de la programmation des Postes consacrée aux français.**

**Le coût par étudiant est de 100 € contre 2 € en moyenne par apprenant sur toute la zone.**

Les crédits alloués à la formation initiale des professeurs de français dans l'enseignement supérieur s'élevaient, en 2004/05, à moins d'1,5 mns d'euros. Ce montant représentait 30 % de la part de la programmation des Postes consacrée aux français et 8 % du total du Titre IV bénéficiant à l'UE10+2. Les deux tiers de ces crédits (mais jusqu'à 90 % en Roumanie) étaient absorbés par la rémunération des personnels (et notamment des lecteurs de français).

Le coût moyen par étudiant s'élève à moins d'une centaine d'euros par an.

Ces moyennes cachent de profondes disparités entre les pays. Les efforts en faveur des DEF sont parfois inversement proportionnels à la taille des dispositifs nationaux (cf. tableau ci-après).

	Bulgarie	Chypre	Estonie	Hongrie	Lettonie	Lituanie	Malte	Pologne	Roumanie	Slovaquie	Slovénie	Rép. tchèque	ENSEMBLE
Notes	(a)	(b)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(j)	(k)	(l)	(c)	
Nombre de DEF	7	1	2	11	nd	1	1	16	16	6	1	4	66
Nombre d'étudiants	490	450	119	500	59	80	57	3000	6000	600	100	677	12132
Nombre de facultés de pédagogie	3	nd	2	6	nd	1	1	24	nd		1	6	44
Nombre d'étudiants	90	nd	120	250	112	190	37	1500	nd		150	1271	3 720
TOTAL étudiants	580	450	239	750	171	270	94	4500	6000	600	350	1948	15852
Appuis français (milliers d'€)	94	8	71	222	48	75	46	293	427	50	34	95	1463
Répartition en % :													
- Bourses	7		5	2	34	21	11	15		39	71	45	13
- Missions		7	5	8	7	2	2	1	4	19	2	5	4
- Personnels	42	93	71	81	45	22	21	73	89	24		41	66
- Subventions	48		4		14	20	61	10	2	12	27	9	11
- Achats	3		14	8		35	4		6	6			6
En % de l'enveloppe:													
- Titre IV	5	3	17	7	12	12	46	7	11	9	5	4	8
- DCCF	13	14	30	14	23	27	nd	20	28	13	19	9	19
- CCF/F1	23	25	43	23	47	37	75	31	41	13	31	17	29
Appuis par étudiant (en €)	162	18	297	296	280	278	489	65	71	83	97	49	92

Notes : Années 2003 à 2005 selon les pays

(a) Projet "La langue française dans l'enseignement supérieur"

(b) Projet "Enseignement supérieur"

(c) Projet "Promotion du français dans l'enseignement supérieur"

(d) Projet "Renforcement du français dans les Universités"

(e) Estimation d'après le projet "Promotion du français"

(f) Projet "Soutien du français en milieux scolaire et universitaire"

(g) Projet "Valorisation du vivier des enseignants et formateurs de français"

(h) Projet "Université de Malte"

(i) Projet "La langue française dans l'enseignement supérieur"

(j) Projet "Appui aux DEF"

(k) Projet "Enseignement du français dans les DEF" et "Personnel du réseau de coopération" pour le financement des lecteurs dans l'enseignement supérieur"

(l) Projet "Promotion du français dans l'enseignement supérieur".

*Beaucoup de DEF rencontrent encore les mêmes difficultés qu'il y a 15 ans :*

*– Baisse des effectifs ;*

*– Vieillesse du corps enseignant ;*

*– Faiblesse de la recherche*

### *Des formations presque partout en difficulté*

Dans la plupart des pays de l'UE10+2, les Départements d'études françaises rencontrent des difficultés pour attirer les étudiants dans une proportion qui permettrait d'une part, d'assurer, la relève du corps professoral (qui est presque partout vieillissant) et, d'autre part, de faire face à une éventuelle augmentation des effectifs d'apprenants de français dans l'enseignement secondaire<sup>(55)</sup>.

Ces difficultés ne sont pas nouvelles. Dès 1995, un séminaire organisé par le ministère des Affaires étrangères et européennes sur l'avenir des DEF dans les pays de l'UE et les PECO soulignait la désaffection dont souffraient alors ces formations<sup>(56)</sup>. Margie Sudre, alors Secrétaire d'État à la Francophonie, insistait sur l'état de "crise" dans laquelle se trouvaient plongés les DEF dans le monde qui pâtissaient d'une baisse de leurs effectifs et des difficultés à recruter de "bons" étudiants. Pour nombre de participants à ce séminaire, cette crise, dont les prémices remontaient au début des années 1980, était un révélateur de la place accordée au français dans les systèmes éducatifs nationaux<sup>(57)</sup>.

Plusieurs facteurs se conjugaient pour expliquer ces difficultés. Les études françaises gardaient une orientation trop littéraire. Les formations à orientations professionnelles prenant en compte les besoins du marché des langues demeuraient encore l'exception. Enfin, l'attractivité des DEF se trouvait réduite en raison d'une évolution plutôt négative du statut des enseignants et de leur rémunération.

Ce séminaire fournissait aussi l'occasion de formuler plusieurs propositions pour sortir de la crise. Il s'avérait alors impératif de s'adapter à la demande en envisageant une refonte et une diversification de l'offre :

*Les remèdes à la crise passaient par une meilleure adaptation de l'offre à la demande...*

*... en suggérant de développer les filières LEA et de moderniser l'apprentissage du français.*

- Redéfinir les "études françaises" comme des "études francophones" en insistant sur la modernité et le dynamisme de la langue. Il s'agissait alors de valoriser le français en tant que langue de communautés culturelles différentes et en favorisant, chez les étudiants, un sentiment d'appartenance spirituelle à une aire européenne ouverte et active ;
- Développer des filières de formation de type LEA pour mieux répondre aux besoins des entreprises ;
- Resserrer les liens (binômes) entre les Départements d'études françaises et les filières francophones (cf. infra) ;
- Encourager l'enseignement des langues à des non-spécialistes (DNL) en favorisant la création ou le développement de centres de langues implantés dans les Universités ;
- Renouveler la pédagogie et la didactique du FLE ;
- Favoriser la création ou le développement de filières de formation de traducteurs et d'interprètes ;
- S'assurer de la reconnaissance des diplômes et des certificats.

55) À titre d'exemple, en Bulgarie, il manquera 2 500 professeurs de langue d'ici trois ans sur un total de 12 747, soit un déficit de près de 20 %.

56) Ministère des Affaires étrangères et européennes, Les Objectifs à moyen terme des Départements d'études françaises dans les pays de l'Union européenne et les pays associés d'Europe centrale et orientale, Direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques, Paris, 18-19 septembre 1995.

57) Cette crise n'était pas l'apanage des DEF des seuls pays d'Europe centrale et orientale. Roger Pihlion, alors sous-directeur de la politique linguistique et éducative à la DGRCSST, soulignait que les effectifs d'étudiants de français avaient baissé de 50 % en Allemagne et aux Pays-Bas entre 1985 et 1995.

## Un soutien aux réseaux virtuels d'enseignants-chercheurs en philologie romane

Les Départements d'études françaises de l'UE10+2 apparaissent à la fois hétérogènes (par leur statut, par leur place dans les institutions universitaires locales ou encore par leur niveau de reconnaissance académique), atomisés et, au moins dans les grands pays, dispersés géographiquement. Ce constat invitait la coopération française à appuyer la mise en place de réseaux virtuels d'enseignants-chercheurs en philologie romane. Ces réseaux visaient plusieurs objectifs. Il s'agissait, en premier lieu, de rompre l'isolement scientifique dans lequel se trouvait plongée la plupart des enseignants en favorisant la constitution d'une "communauté de travail" en lien avec l'ensemble du monde de la recherche francophone. Il s'agissait aussi de créer des outils favorisant une meilleure diffusion des savoirs et un accès facilité aux ressources, tant scientifiques que didactiques. Il s'agissait, enfin, de faire de ces réseaux autant de vitrines reflétant le dynamisme des études françaises en Europe médiane. Les appuis français ont permis la constitution (ou le développement) d'au moins trois grands réseaux : Pléjada (en Pologne), Gallica (en République tchèque) et un réseau thématique ("Étude du français en francophonie") soutenu par l'AUF. Ces réseaux présentent des résultats très contrastés.

### *Pléjada : une plate-forme active et performante*

Pléjada ("Pléiades") est une association de romanistes polonais. L'association et son site Internet ([www.romanisci-plejada.pl](http://www.romanisci-plejada.pl), entièrement bilingue) ont reçu un soutien important de la part du Département et singulièrement du SCAC de Varsovie. L'association organise des séminaires de doctorants, des conférences et des congrès. Pléjada a organisé ainsi, en octobre 2006, un colloque sur le thème "Norme, normalité, transgression" dans le champ linguistique, de la littérature, de la didactique du français et de la traductologie. Ce colloque, qui s'inscrivait dans le cadre de l'école doctorale de l'Université Jagellonne de Cracovie, a mobilisé de nombreux intervenants polonais, mais aussi tchèques, slovaques, hongrois et français (Paris-III). Cette manifestation a reçu le soutien de l'Ambassade de France en Pologne. L'association a réalisé aussi une vaste enquête sur le devenir des étudiants à la sortie de leurs études dans les DEF polonais (cf. plus loin). Le site de Pléjada (régulièrement mis à jour) héberge une vaste bibliothèque virtuelle. Ce centre de ressources répertorie les thèses de philologie romane soutenues depuis 2004 dans les différentes universités polonaises. Une étude bibliographique succincte montre une croissance du nombre de thèses soutenues (19 en 2004, 23 en 2005 et 10 au cours du premier semestre 2006) et une très forte augmentation du nombre de thèses rédigées en français (8 en 2004 et 17 en 2005). Cette coopération apparaît exemplaire à maints égards. On ne peut que s'en féliciter.

### *Gallica : un réseau tchèque à valoriser*

Gallica est une association d'une soixantaine de membres, enseignants de français (linguistes, professeurs de lettres, didacticiens et traductologues) exerçant leurs activités au sein des départements ou des instituts de français, de romanisme, de traductologie ou encore de phonétique des universités tchèques. Cette association œuvre en collaboration avec les instituts français de Prague, de Varsovie et de Bratislava. Elle publie une revue semestrielle de linguistique et de littératures romanes ("Écho des études romanes"). Gallica décerne un prix qui récompense, tous les ans, la meilleure thèse ainsi que le meilleur mémoire de maîtrise de philologie romane. Le site Internet ([www.gallica.cz](http://www.gallica.cz)), entièrement bilingue, est régulièrement mis à jour. On peut regretter toutefois la vacuité de sa bibliothèque virtuelle. De même, le catalogue des thèses et mémoires ne semble plus mis à jour depuis 2004. L'association entretient des liens avec Pléjada et participe à l'école doctorale régionale (qui a tenu son dernier séminaire de recherches à Cracovie en octobre 2006). Gallica bénéficie du soutien de la coopération française. Ce partenariat, de qualité, doit être maintenu et amplifié.

.../...

.../...

### **“Étude du français en francophonie” : un réseau en panne ?**

L'Agence universitaire de la francophonie (AUF) anime 21 réseaux de chercheurs, réunis autour de trois thématiques principales, et rassemblant plus de 7 500 membres (en octobre 2006). Le thème “Diversité culturelle et linguistique” fédère sept réseaux (1 769 chercheurs, soit le quart des effectifs inscrits), dont le principal est consacré à l’“Étude du français en francophonie” (EFF, 402 membres). Un recensement exhaustif des membres montre que le réseau EFF ne mobilise que 13 chercheurs de l’UE10+2 (soit 3 % des effectifs inscrits). On ne dénombre aucun chercheur en Pologne, en Slovaquie, en Hongrie, à Chypre, à Malte, en Slovénie, en Lituanie, en Estonie ou en Lettonie. Le réseau compte un chercheur bulgare (mais qui n’a pas mis sa fiche à jour depuis 2002). On compte 8 chercheurs roumains, mais 4 seulement publient régulièrement dans des revues à comité de lecture. Enfin, le réseau accueille un enseignant-chercheur tchèque. De toute évidence, le réseau EFF ne fait pas preuve de tout le dynamisme que pouvaient escompter ses concepteurs.

Les participants au séminaire ne se sont pas cachés les difficultés que pouvait rencontrer cette rénovation qui visait, fondamentalement, à mieux enseigner le français, et enseigner plus en français.

*Nombre de recommandations formulées en 1995 ont été mises en œuvre.*

Nombre de recommandations formulées à l’occasion du séminaire de 1995 ont été testées et certaines largement mises en œuvre depuis dans les pays sous revue. On peut citer ici quelques réalisations marquantes (sans prétendre à l’exhaustivité) :

*Mais, les améliorations ont plus profité aux enseignements de FOS et de LEA qu’aux DEF.*

- La décennie passée a vu le développement de très nombreuses filières francophones essentiellement dans le domaine des sciences économiques, de la gestion, du droit, des sciences politiques et dans les filières techniques. Ces formations bilingues ont fortement contribué à la diffusion du français dans les pays de l’Europe médiane. Elles ont participé aussi au renforcement des solidarités universitaires en associant étroitement des partenaires nationaux et francophones (universités, grandes Écoles et AUF notamment) ;
- Ces dix ans ont été mis à profit aussi pour développer de très nombreuses formations en français sur objectifs spécifiques. En Pologne, les studios de langue accueillent 9000 étudiants qui bénéficient d’un enseignement de français spécialisé au sein d’un cursus non linguistique. L’appui à ces studios constitue une priorité forte du Poste. En Lettonie, la coopération française appuie, depuis 2002, l’université de Riga qui délivre un diplôme interuniversitaire d’affaires européennes sanctionnant un cursus dispensé en français. En Lituanie, l’intérêt pour le français manifesté par les étudiants des filières de droit, de sciences politiques ou encore de relations internationales s’est traduit par la mise à disposition de lecteurs français dans ces DNL. Et l’on pourrait multiplier facilement les exemples du soutien apporté par la France au développement des enseignements de français (ou en français) dans les disciplines non linguistiques ;
- Les demandes exprimées par nos partenaires pour renforcer leurs effectifs de traducteurs et d’interprètes (notamment dans la perspective de leur entrée dans l’Union européenne) a rencontré un écho très largement favorable de notre part. En Roumanie, l’appui français dans ce domaine a fait l’objet d’un projet “Formation de traducteurs et interprètes de haut niveau” qui a mobilisé quelque 40 000 euros. En Hongrie, un projet COCOP lancé en 2001 sur une période de trois ans a permis d’assurer une “formation de formateurs à l’interprétation”. Ce projet a donné lieu à une convention entre les universités Marc Bloch de Strasbourg et des sciences et techniques économiques de Budapest pour la mise en place d’une année de post-graduation (DESS) en interprétation de conférence ; ce diplôme faisant suite à un cursus commun de type

master organisé conjointement par les deux universités depuis 1996. En Bulgarie, le Poste appuie un master de traduction et interprétariat au sein du DEF de Veliko Tarnovo ;

*Notre coopération s'est attachée aussi à promouvoir les réseaux universitaires et à rénover la didactique.*

- La coopération française s'est attachée aussi à réduire l'isolement relatif dont souffraient encore les systèmes universitaires des pays d'Europe centrale et orientale au début des années 1990. Elle a favorisé pour cela (avec l'appui de l'AUF et d'autres instances) la signature d'accords interuniversitaires et a contribué au financement de certaines missions d'enseignement et d'expertise. Le nombre de ces accords est allé grandissant sur toute la période. Il atteint désormais les 160 en Roumanie, 179 en Pologne, 50 en Hongrie et quelque 20 en Slovaquie et 8 en Slovénie (pour ne citer que ces quelques exemples). Le renforcement des liens entre les universités a fait aussi l'objet de projets spécifiques comme celui favorisant la formation d'un "réseau de formateurs" au sein des États baltes ou encore celui appuyant la création d'une École doctorale commune entre la République tchèque, la Slovaquie, la Pologne et la Hongrie ;
- La coopération française a aussi apporté son soutien à la rénovation et à la modernisation des pratiques pédagogiques des enseignants de français. Ces appuis ont été multiformes. Ils ont fait, par exemple, l'objet de projets spécifiques comme en République tchèque et en Slovaquie qui ont bénéficié d'un appui sur trois ans en faveur du "renouveau des pratiques didactiques des enseignements de français". Les appuis français ont été aussi nombreux, et ont profité à presque tous les pays, dans le domaine des technologies de l'information et de la communication. Ainsi en Pologne, la coopération française a soutenu un portail de ressources francophones (Fr@ntice) destiné aux apprenants et aux enseignants de français ; ce portail proposera bientôt des formations TICE aux enseignants de DNL. En République tchèque, un projet de trois ans a permis la "formation des professeurs de français aux TICE". En Roumanie, le Poste a apporté son appui à un projet d'enseignement à distance en français à l'Université de Bucarest... ;
- Enfin, le processus de Bologne (que la France soutient fermement) permet certainement de répondre aux demandes exprimées par nos partenaires en faveur d'une reconnaissance européenne des diplômes délivrés.

*Tous nos efforts n'ont pas été couronnés de succès et de nombreux DEF demeurent en difficulté.*

Ces quelques exemples (que l'on pourrait multiplier aisément) montrent que notre coopération éducative et linguistique dans l'enseignement supérieur a fait preuve d'une très grande réactivité, avérée par la multiplication des projets et le foisonnement des initiatives. Sa dynamique sur la période a conduit à une forte diversification de l'offre de formation en français (cf. ci-dessous pour ce qui concerne les filières francophones). Mais, force est aussi de constater que ces progrès ont bénéficié essentiellement à l'enseignement du français à visées fonctionnelles. Par comparaison, notre coopération en faveur des Départements d'études françaises s'est avérée peut-être moins innovante et ces structures ont certainement moins profité que les autres de l'ouverture européenne<sup>(58)</sup> (cf. encadré).

*58) On peut être aujourd'hui plus réservé sur la pertinence de certaines orientations qui faisaient naguère consensus : les filières LEA se sont révélées le plus souvent décevantes et les masters d'études francophones, peut-être trop nombreux et mal ciblés, attirent de moins en moins d'étudiants dans les PECO.*

## Quels débouchés pour les étudiants des départements d'études françaises ?

### *Une étude sociologique sur la Pologne*

En dépit des soutiens permanents prodigués par la partie française, un grand nombre de Départements d'études françaises des universités d'Europe médiane continue de souffrir des dysfonctionnements repérés de longue date et qui ont fait l'objet d'une analyse détaillée lors d'un séminaire tenu à Paris à l'initiative de la DGRCSST en... 1995 (\*).

Dans bon nombre de pays, la baisse des effectifs d'apprenants de français réduit les débouchés dans l'enseignement. Dans d'autres, les contraintes financières (ou parfois les choix décentralisés) conduisent les autorités éducatives à ne pas renouveler un corps professoral pourtant vieillissant ; celles-ci préfèrent alors réduire les options concernant la deuxième langue vivante (en arbitrant souvent en faveur de l'allemand contre le français). À cette baisse de la demande s'ajoute, dans tous les pays, une dévalorisation symbolique et financière du métier d'enseignant. Ces facteurs se conjuguent bien souvent pour réduire l'attractivité des DEF aux yeux des meilleurs étudiants.

Une étude réalisée par le Dr Sozanski sur le devenir des étudiants issus des philologies romanes en Pologne confirme partiellement ce tableau difficile (\*\*):

- Les études françaises attirent de nombreuses jeunes bacheliers, mais constituent pour elles un second choix. Près de 90 % des candidats à l'entrée des DEF sont de sexe féminin (et ce ratio se retrouve peu ou prou dans les autres pays). Nombre d'étudiants se présentent au concours d'entrée dans les Instituts de philologie romane (IPR) sans une ferme intention d'y poursuivre leurs études (mais plutôt en cas d'échec aux autres sélections) ;
- Les concours d'entrée dans les DEF sont peu sélectifs. On compte, en moyenne, 3 candidats pour une place au concours alors que la philologie ibérique attire 23 étudiants (toujours pour une place) et l'économie, 15.
- Les IPR produisent "trop" de diplômés. Les IPR polonaises délivrent environ 1 500 magistères par an (l'équivalent de notre master). Le nombre de diplômés atteint probablement les 2 500 en intégrant les étudiants venus d'autres formations (comme ceux issus des collèges de formation des maîtres). Les effectifs de chaque promotion (2 500) sont à rapprocher du nombre de professeurs de français en poste dans les établissements d'enseignement secondaire (3 000).
- Le chômage des jeunes diplômés croît, mais demeure encore inférieur à la moyenne. Le taux de chômage des jeunes diplômés des IPR est passé de 7 % en 2001 à 18 % en 2003 (contre 34 % en moyenne nationale pour les jeunes diplômés BAC+5).
- Les IPR forment des enseignants... du secteur privé. 60 % des diplômés d'études françaises ayant un emploi exercent le métier d'enseignant. Mais, 64 % de ces enseignants (soit près de 40 % du total des diplômés) professent dans des établissements privés (cours particuliers, écoles privées, Alliances, entreprises...). Le recrutement d'enseignants dans les établissements secondaires est inférieur à 40 par an (moins de 2 % des débouchés) ; le ratio est à peu près identique pour les recrutements dans l'enseignement supérieur.
- Enfin, la moitié des diplômés estiment avoir un emploi sans rapport avec la propagation de la culture française.

(\*) *Ministère des Affaires étrangères et européennes, Les objectifs à moyen terme des Départements d'études françaises dans les pays de l'Union européenne et les pays associés d'Europe centrale et orientale, Direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques, Paris, 18-19 Septembre 1995*

(\*\*) *Cette étude a été réalisée par le Dr Sozanski, sociologue à l'Université Jagellonne de Cracovie, à la demande de l'association Pléjada. Elle a été commentée et enrichie par J. Kobielski, alors Attaché de coopération universitaire au SCAC de Varsovie.*

## Éléments d'évaluation

*Nos appuis aux DEF d'Europe médiane étaient pertinents : le développement de l'apprentissage supposait de former un grand nombre d'enseignants.*

*Le dispositif, alliant formation et recherche, était cohérent.*

*Mais, notre offre de coopération n'a pas rencontré sa demande.*

*Le statut d'enseignant s'est considérablement dévalorisé...*

*La carrière n'est plus attractive.*

*La pénurie d'enseignants qualifiés est un indicateur de la perte d'efficacité de notre coopération.*

Les appuis prodigués par la coopération française aux départements d'études françaises, aux facultés de pédagogie ou encore aux centres de langues des universités étaient **pertinents**. L'objectif de faire du français une LV2 majeure (peut-être à part égale avec l'allemand) supposait effectivement de former un nombre important de professeurs du second degré (et de recycler, comme nous l'avons fait, les anciens enseignants de russe). Ces appuis à l'enseignement du français ont été complétés par une coopération active au profit, cette fois, de la recherche francophone en Europe médiane. Ce choix de ne pas concentrer nos efforts sur la seule didactique du français était **cohérent**. Le statut que nous cherchions à donner à la langue française dans la région supposait en effet de renforcer la reconnaissance universitaire et scientifique des enseignants-chercheurs en philologie et en linguistique. Cet appui était d'autant plus important que nombre de chaires d'études françaises avaient été longtemps fermées ou mises en sommeil durant la guerre froide. Le souci d'être présent partout nous invitait à prodiguer nos appuis à toutes les structures (DEF, universités de pédagogie, centres de langues...) présentes sur tout le territoire. D'un autre côté, la coopération française s'attachait aussi à renforcer les synergies entre les différents acteurs en favorisant la création, puis le développement de réseaux de philologues (comme Pléjada et Gallica) ou encore d'écoles doctorales à vocation régionale.

Au total, notre coopération a appuyé, dans les temps les plus brefs et souvent en partant de rien, la majeure partie des dispositifs de formation initiale des enseignants de français. Cette politique, volontariste, d'accumulation du capital humain nécessaire pour répondre au développement attendu de l'apprentissage du français était bien pertinente et cohérente.

Finalement, les principales difficultés auxquelles nous allions nous heurter proviendront moins de l'offre que de la demande.

La libéralisation et le processus de transition à l'économie de marché se sont accompagnés, dans tous les pays de l'Europe médiane, d'une dévalorisation relative du statut social et financier des enseignants (cf. encadré page 104). Cette tendance lourde, sur laquelle notre coopération n'a finalement aucune prise, devait se traduire à son tour :

- par une diminution du nombre des étudiants choisissant volontairement d'embrasser la carrière d'enseignant (ces étudiants étant remplacés par d'autres procédant à ce choix par défaut) ; cette sélection adverse a conduit alors de nombreuses facultés à réduire leur exigence de qualité aux concours d'entrée ;
- par de fortes déperditions. Très peu d'étudiants (moins de 10 % dans la plupart des cas, et pas toujours les meilleurs) choisissent, in fine, d'enseigner le français ; les autres préfèrent opter pour d'autres professions plus rémunératrices (comme l'interprétariat, la traduction ou, plus simplement, le secrétariat de direction où la connaissance des langues est valorisée).

La rencontre de l'offre de formation et de la demande des étudiants a conduit, dans l'ensemble, à un niveau d'équilibre certainement plus bas que celui auquel nous pensions pouvoir parvenir initialement et, de surcroît, assez instable :

- un équilibre "bas" : dans quelques pays, l'insuffisance de la demande conduit déjà à une certaine pénurie de professeurs de français ; dans la plupart, cette rareté touche plutôt les enseignants qualifiés (ce qui suppose de notre part le maintien de nos efforts en matière de formation continue). Ce niveau d'équilibre (bas) réduit l'**efficacité** du dispositif de coopération en faveur des DEF et des facultés de pédagogie ;
- un équilibre instable. Force est de constater, qu'en dépit du soutien important que nous lui avons prodigué, l'offre n'a pas rencontré sa demande (pour des raisons, comme

*La baisse de qualité peut entraîner des dynamiques involutives préjudiciables à la pérennité de notre coopération.*

on l'a vu plus haut, qui nous sont largement exogènes). Le risque est fort, dans ces conditions, que cette inadaptation engendre des dynamiques involutives à long terme : la baisse de la qualité des étudiants a des répercussions négatives sur leurs futures compétences professionnelles ; des enseignants de piètre qualité ne participent pas à l'essor de l'apprentissage du français dans les établissements primaires et, surtout, secondaires ; les parents hésitent à inscrire leurs enfants dans des cours de français dispensés par des enseignants mal formés et les chefs d'établissement diminuent leur offre d'apprentissage. Enfin, cette dégradation de la qualité de l'enseignement du français aura nécessairement des répercussions négatives sur la qualité des études et recherches en philologie et en linguistique : il est difficile de susciter des vocations d'enseignant-chercheur dans des disciplines dont l'image de marque (et les débouchés) se dégradent.

### **Recommandations**

Cette dynamique, peu souhaitable, n'est pas inéluctable. Quelques pays (comme la Pologne ou la République tchèque) ont déjà pris conscience du danger à moyen terme que représentait le déclassement social et financier de leurs enseignants. Des mesures de revalorisation des traitements sont à l'étude (mais leur généralisation se heurtera à une contrainte budgétaire de plus en plus tendue au fur et à mesure que ces pays chercheront à se qualifier pour l'euro). Notre coopération peut participer aussi, avec les moyens qui sont les siens, à briser le cercle vicieux exposé plus haut (et qui réduit la **pérennité** de nos actions). Deux propositions peuvent être formulées en ce sens :

1. **Concentrer nos appuis en faveur d'un nombre limité de DEF et de facultés de pédagogie.** Le nombre de départements d'études françaises en Europe médiane est probablement trop important (on en dénombre 80 environ auxquels s'ajoutent des facultés de pédagogie et de didactique). Nous ne pouvons leur accorder à tous un soutien identique. La rigueur financière doit conduire à des choix et à concentrer nos efforts sur les formations réellement d'excellence, qui s'inscrivent dans un parcours LMD et qui ont (ou qui auront) vocation à assurer, en priorité, la formation initiale et continue des professeurs de français des sections bilingues ;
2. **Favoriser le rapprochement des réseaux et mutualiser les moyens.** La dispersion géographique et la petite taille des DEF est un handicap : leur capacité de production scientifique est limitée, l'émulation est réduite et leur rayonnement s'en trouve diminué. Les moyens manquent pour stimuler les travaux de recherche et assurer leur diffusion. Il importe, dans ce contexte, de favoriser le rapprochement des DEF de la région afin de mutualiser les moyens et de renforcer les synergies. La coopération française peut jouer un rôle important dans cette dynamique. Nous pouvons susciter l'émergence d'une plate-forme commune et la soutenir, en favorisant, par exemple, dans un premier temps, le rapprochement des réseaux Pléjada et Gallica. Nous pourrions aussi redynamiser l'École doctorale régionale et appuyer l'organisation d'un seul colloque annuel sur des thèmes relevant aussi bien de la recherche littéraire et linguistique que de la didactique du FLE.

Enfin, et seulement si la contrainte financière le permet, il pourrait être opportun d'envisager la création d'un "Institut francophone" à vocation régionale. Cet institut pourrait abriter un centre de ressources (bibliothèque, médiathèque, produits TICE...) ainsi qu'un centre de formation initiale (au niveau master et en partenariat international avec une grande université française) et de formation continue des enseignants de français. Cet institut, à vocation régionale, serait susceptible de pouvoir bénéficier des fonds européens ; la mobilité étudiante pourrait être financée, pour partie, dans le cadre du programme Erasmus.

*Il faut concentrer notre coopération au profit de quelques DEF (les meilleurs).*

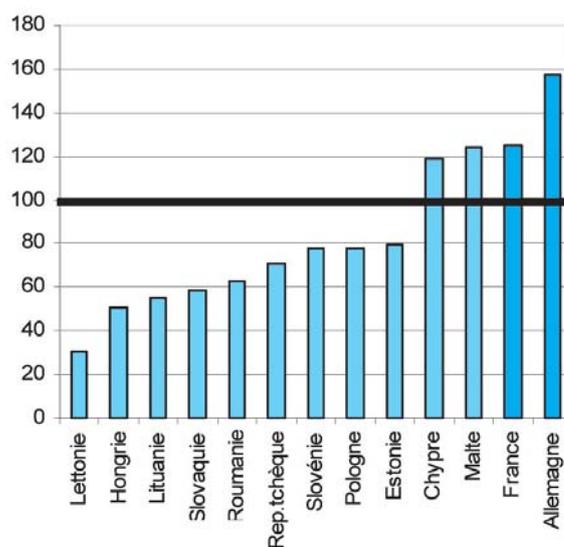
*Il faut continuer à soutenir les réseaux inter-universitaires.*

Cet Institut serait la vitrine de la coopération française en Europe centrale et orientale. La localisation d'un tel établissement relève d'un choix éminemment politique. Compte tenu de son attachement à la francophonie et de l'importance que revêt encore notre langue dans ce pays, la Roumanie pourrait figurer parmi les candidats privilégiés. Si cette hypothèse devait être retenue, il faudrait bien entendu rechercher une complémentarité avec les structures francophones existantes : CREFECO (qui a une vocation de formation continue) et IFAG (à vocation de formation initiale pour un master d'administration et de gestion). Le rapprochement avec ces deux établissements francophones peut favoriser l'adoption d'un projet de cette importance. La qualité de l'IFAG qui parvient efficacement à faire cohabiter des étudiants de nationalité et de formation différentes dans une même structure et à développer des enseignements originaux où l'interculturel se joue au quotidien est un atout à ne pas négliger<sup>(59)</sup>.

## Des enseignants... bien mal traités

La faiblesse des traitements octroyés aux jeunes enseignants constitue l'un des principaux facteurs expliquant la relative désaffection de ces carrières. Le graphique ci-contre révèle l'ampleur des écarts de revenus. En Slovaquie par exemple, le salaire moyen d'un enseignant en début de carrière ne représente que 60 % du revenu moyen par habitant (mesuré ici par le PIB par tête) ; par comparaison, ce ratio est de 125 % en France et de près de 160 % en Allemagne.

### Salaires moyens des jeunes enseignants en % du revenu moyen par habitant



Source : Eurydice

Les entretiens réalisés à l'occasion des missions confirment la perte de statut social et financier des enseignants (dont les revenus ont crû nettement moins vite que les salaires dans le secteur tertiaire). En Pologne, le traitement moyen d'un professeur de lycée ne représente que 60 % de celui d'un technicien. La situation financière des universitaires n'est guère plus favorable ; ces derniers pouvant espérer, au mieux, recevoir un salaire équivalent à celui d'un technicien (non cadre). En République tchèque, le salaire d'un professeur débutant ne représente que 40 % du salaire moyen prévalant dans le secteur privé. .../...

<sup>59)</sup> 500 diplômés de l'IFAG sont aujourd'hui reliés par Intranet, constituant un important réseau francophone et francophile. À noter le très bon taux de retour : 90 % se retrouvent dans leur pays d'origine.

.../...

La théorie du salaire d'efficience enseigne que les agents ayant le sentiment que leur taux de salaire n'est pas suffisamment rémunérateur ont le choix entre plusieurs options : (1) quitter leur emploi et en rechercher un nouveau mieux payé ; (2) rechercher des revenus complémentaires en multipliant les activités ; (3) réduire leur productivité marginale jusqu'à ce qu'elle égalise leur taux de salaire. Les professeurs de français en Europe médiane ont utilisé, à des degrés divers, ces différentes options : (i) nombre d'entre eux ont abandonné la carrière au profit des métiers de la traduction et de l'interprétariat. Les opportunités qui leur étaient offertes d'exercer ces nouvelles activités (notamment au sein des institutions européennes ou des administrations nationales) sont certainement moins importantes aujourd'hui que durant la phase de pré-adhésion ; (ii) l'option conduisant à réduire le niveau de productivité marginale pour la rendre conforme au taux de salaire n'est certainement pas la plus fréquente dans des systèmes éducatifs décentralisés où le corps enseignant ne dispose pas de la sécurité de l'emploi et où le chef d'établissement peut rompre le contrat de travail d'un enseignant ; (iii) reste alors la deuxième option, celle de pluriactivité, qui est effectivement la plus usitée. Un grand nombre d'enseignants cherchent ainsi des compléments de revenu dans des cours privés (en direct ou via des officines spécialisées), ou encore dans des activités de traduction et d'interprétariat (voire de guide touristique).

Cette contrainte financière forte qui pèse sur les professeurs de français mérite toute notre attention. Il ne nous appartient pas, évidemment, de chercher à la desserrer en octroyant à ces personnels des compléments de revenu. En revanche, il nous faut prendre garde à ne pas la renforcer (involontairement). Dans la plupart des pays en effet, notre coopération appuie les associations de professeurs de français. Ce soutien prend presque toujours la forme d'un appui institutionnel (c'est-à-dire aux structures) et rarement aux membres de l'association eux-mêmes. Les engagements personnels – que nous valorisons de manière symbolique – ne sont pas rémunérés. Ils ont, en revanche, un coût d'opportunité (mesuré par le temps consacré aux activités associatives et qui n'est donc plus disponible pour un travail salarié complémentaire). Dans ces conditions de marché, le calcul économique invite les personnels enseignants les plus compétents et les plus dynamiques à ne pas s'investir dans les associations (car ils peuvent valoriser sur le marché leur temps libre et obtenir ainsi un supplément de revenu). Les enseignants qui participent tout de même au mouvement associatif ont intérêt à réduire leur engagement à la hauteur de la rémunération symbolique qu'ils perçoivent<sup>60</sup> et, surtout, à ne pas exercer des activités d'encadrement, qui sont souvent "chronophages" mais dont le rendement financier est nul, voire négatif. Ces éléments montrent que si nous souhaitons nous appuyer durablement sur les associations de professeurs de français pour la promotion de notre langue, il importe de ne pas compter seulement sur l'altruisme de leurs membres.

*60) Il s'agit surtout de reconnaissances officielles (invitations en France, réceptions à l'ambassade, décorations, etc.) qui créent parfois des clivages entre des dirigeants d'associations (qui cumulent leurs fonctions électives avec des postes de responsabilité : chef de chaire, inspecteur...) et leur base qui est réduite à courir le cachet pour survivre. La même observation concerne aussi les présidents d'Alliances. Elle n'est pas propre à notre zone d'étude.*

## Les filières francophones

### *Un dispositif hétérogène*

Les filières francophones sont des formations supérieures implantées dans des établissements du pays bénéficiaire et dont les enseignements sont prodigués, totalement ou partiellement, en français. Désignées sous un vocable unique, ces filières apparaissent en fait extrêmement diverses<sup>(61)</sup> :

*Il n’y a pas de définition univoque des filières francophones.*

*Ces formations sont très diverses et très inégales.*

*On dénombre une soixantaine de filières dans la zone qui accueillent moins de 4 000 étudiants.*

- par le statut de l’opérateur français impliqué dans la relation de partenariat qui peut être : une université, une école, un établissement universitaire (de type IAE, IUT, IUP...), un organisme fédérateur (comme la FNEGE, l’AUF ou encore la CCIP) ;
- par le statut du partenaire local, qui peut être, à son tour, une université, une faculté (voire un simple département), une école, une académie, un institut ;
- par la nature des diplômes délivrés : “certificat” délivré par le partenaire français (dont la reconnaissance académique est symbolique), diplôme français (souvent d’Université, mais pas d’État), diplôme conjoint, diplôme exclusivement local (avec ou sans référence explicite à la nature francophone de la formation)...
- par les modalités d’enseignement. Dans la majorité des cas, les filières francophones assurent une formation initiale classique à des jeunes étudiants. Mais, on rencontre aussi des filières intervenant en formation continue pour adultes. Certaines filières s’appuient sur les TICE (et sur l’EAD) et d’autres non ;
- par les modes de pilotage et de financement. Si les contributions locales demeurent très souvent assez modestes, les partenaires financiers du côté français ou francophone sont nombreux (Département, MENESR, AUF) et leurs contributions relatives diffèrent d’une filière à l’autre. À ces sources s’ajoutent parfois celles du secteur privé et de l’Union européenne ;
- par les engagements financiers du MAEE qui varient fortement d’un pays à l’autre : moins de 300 euros par étudiant en Bulgarie, de l’ordre de 540 euros en Hongrie et environ 1 400 euros par étudiant et par an en République tchèque et en Roumanie ;

Ces filières n’ont pas pour objectif de former des enseignants-chercheurs mais, plutôt, des praticiens susceptibles d’exercer leurs talents dans des métiers utiles au développement immédiat de leur pays<sup>(62)</sup>. Les formations dispensées dans les filières sont ainsi largement professionnalisantes. Elles sont concentrées essentiellement dans trois domaines : (i) sciences de l’ingénieur et filières techniques, (ii) économie et gestion ; (iii) droit et sciences politiques.

On dénombre aujourd’hui une soixantaine de filières francophones dans les pays de l’UE10+2. La moitié d’entre elles sont concentrées en Pologne et en Roumanie. Ces filières n’existent pas dans les plus petits pays : Slovénie, Malte et Chypre, Estonie. Elles accueillent environ 3 500 étudiants (soit 0,08 % du total des inscrits dans l’enseignement supérieur).

61) Cette section s’appuie largement sur le rapport “Évaluation des filières francophones implantées dans les pays d’Europe centrale et orientale et dans les nouveaux États indépendants”, publié par la DgCiD dans la série “Évaluations” (n°54), en février 2001. Cette évaluation a été réalisée par le cabinet SFERE.

62) Ces filières permettent aussi aux étudiants de tisser des liens avec la France, et plus généralement avec la francophonie.

## Les filières francophones dans les pays de l'UE10+2

Pays	Nombre de filières	Nombre d'étudiants	Disciplines
Bulgarie	7	860	Économie-gestion, sciences politiques, gestion touristique et filières techniques : chimie, génie électrique, informatique, agro-alimentaire...
Chypre	0	0	
Estonie	0	0	
Hongrie	5	700	Économie, droit, gestion, politique agricole (a)
Lettonie	1	20	Affaires européennes
Lituanie	2	nd	Sciences politiques, droit
Malte	0	0	
Pologne	14	300	Droit, sciences économiques, gestion, sciences de l'ingénieur
Roumanie	23	1 500	Sciences de l'ingénieur, droit, gestion-finances, économie, développement urbain (e)
Slovaquie	4	330	Économie et gestion
Slovénie	0	0	
République tchèque	6	347	Économie, gestion, administration publique, sciences sociales, génie automobile
Ensemble	62	4 057	

Notes :

- (a) Projet (2006) de création d'un Institut universitaire francophone à Budapest qui regrouperait l'ensemble des filières  
 (b) Projet d'un pôle technologique francophone en partenariat avec l'université de Compiègne

### Les points forts

L'évaluation des filières francophones en Europe médiane réalisée en 2001<sup>(63)</sup> mettait en avant les nombreux atouts que présentait ce type de formation. Quatre d'entre eux peuvent être soulignés ici :

- La **cohérence** : la concentration sur un nombre relativement limité de disciplines correspond bien aux priorités du Département qui a cherché, au travers de ces filières, à favoriser le transfert de technologies, à encourager l'initiative économique privée et, enfin, à renforcer le cadre juridique et administratif des pays bénéficiaires ;
- L'**efficience** : le coût par étudiant dans les filières francophones est considérablement moins élevé (de l'ordre de 600 €/an) que celui induit par une formation en France. Dans un contexte de restrictions budgétaires, ces filières forment un nombre plus élevé d'étudiants que ne le permettrait le recours à l'instrument bourse ;
- La **qualité** acquise par la formation. Les évaluateurs des filières francophones en 2001 ont conçu un système de notation permettant, notamment, d'apprécier la qualité académique des cours dispensés, le professionnalisme pédagogique et organisationnel, la légitimité académique du diplôme décerné. Un calcul sur la base des données consignées dans le rapport d'évaluation montre que le degré de qualité atteint 68 % en Hongrie, 75 % en Bulgarie, 80 % en République tchèque et 90 % en Roumanie ;
- L'**impact**. Cet indicateur mesure l'insertion professionnelle des diplômés, le suivi des étudiants, l'influence des filières francophones sur les systèmes pédagogiques locaux, la valeur marchande du diplôme obtenu, la contribution de la formation à la diffusion du français et de la culture française. Un retraitement des données produites dans

*Une évaluation réalisée en 2001 montre que ces filières sont cohérentes, efficaces et de qualité.*

63) Op. cit.

l'évaluation de 2001 montre que cet impact est globalement positif (même si les notes attribuées à ce facteur sont inférieures à celles mesurant la qualité de la formation) : le score est de 55 % en Bulgarie, de 64 % en Hongrie, de 80 % en Roumanie et de 85 % en République tchèque.

### *Les ombres au tableau*

Les filières francophones, en Europe médiane comme ailleurs dans le monde, participent incontestablement à la présence de la langue française dans l'enseignement supérieur. Présentées comme le débouché naturel des sections bilingues implantées dans les lycées (sections elles-mêmes qualifiées souvent d'excellence), les filières francophones à l'université participeraient à l'attraction des élites en leur fournissant un enseignement spécialisé de qualité ; l'usage du français constituerait un atout supplémentaire, une marque distinctive, facilitant leur recrutement dans les entreprises françaises installées dans le pays.

Ces arguments ne sont pas illégitimes, mais ils résistent assez mal aux constats auquel renvoie la situation sur le terrain :

*Les filières ne constituent pas le débouché "naturel" des sections bilingues des lycées.*

*L'évaluation de 2001 recommandait le trilinguisme (avec l'anglais) pour attirer les meilleurs étudiants.*

*Cette recommandation est restée vaine.*

*Les filières n'attirent peut-être pas les meilleurs étudiants.*

- Les filières universitaires ne constituent pas nécessairement le débouché "naturel" des sections bilingues. Si toutes exigent, à l'entrée, une bonne connaissance du français, rien n'indique pour autant que celui-ci a été appris dans les sections bilingues des lycées. Les missions sur le terrain ont montré, au contraire, une grande diversité des situations : une forte proportion des élèves sortant des lycées bilingues (qui constituent effectivement des formations d'excellence) s'orientent vers d'autres formations que celles proposées dans les filières francophones à l'université.
- La suprématie de l'anglais en Europe est un fait difficilement contestable. L'anglais est la première langue de travail des institutions européennes ; elle demeure la langue universelle du monde des affaires, y compris dans les entreprises françaises et ce, quelle que soit leur implantation dans le monde. Dans ces conditions, les filières francophones ne seront réellement attractives pour les meilleurs étudiants de l'Europe médiane qu'à la condition d'être trilingues et de dispenser des enseignements de spécialité en anglais et en français (en sus de ceux réalisés dans les langues nationales). Le trilinguisme des filières francophones était une recommandation forte du rapport d'évaluation réalisé par SFERE. Nous ne pouvons que souscrire à cette préconisation. Force est néanmoins de constater que ce trilinguisme demeure très limité : 7 filières (sur un total de 62), soit à peine plus de 10 %, dispensent des enseignements en anglais. C'est le cas en Pologne (3 filières), en Roumanie (2) et en Slovaquie (2). Ailleurs, les enseignements sont réalisés exclusivement en français et/ou en langue nationale.
- À défaut de favoriser ce trilinguisme, les filières francophones (bilingues) ne représentent peut-être pas des formations d'excellence aux yeux des meilleurs étudiants. La sélection à l'entrée, sur des bases linguistiques plutôt que sur les niveaux des pré-requis scientifiques, conduit très souvent – comme l'ont fait remarquer nombre d'observateurs et d'évaluateurs – à abaisser le niveau académique dans les filières afin de limiter le taux d'échec.

Ces constats méritent bien sûr d'être relativisés, tant l'hétérogénéité des filières est grande. Ils pourraient s'appliquer pleinement à certaines filières longues dans lesquelles la formation n'est pas sanctionnée par un diplôme français. Ces filières cumulent alors tous les handicaps : elles attirent peu (voire pas du tout) les meilleurs étudiants ; elles ne peuvent guère se prévaloir d'un partenariat avec les établissements français les plus prestigieux ; leur bilinguisme s'avère souvent plus apparent que réel et ces filières souffrent d'un nombre insuffisant d'enseignants nationaux francophones et compétents ; l'enseignement dispensé

*Ces constats méritent d'être relativisés.*

*Les filières sont très hétérogènes.*

apparaît très académique et peu en lien avec les milieux économiques locaux ; enfin, parce que leur palmarès global n'est pas bon, ces filières n'attirent pas les meilleurs étudiants francophones et le niveau linguistique s'en ressent (ce que l'on cache souvent sous l'appellation "*filière partiellement francophone*").

Mais, comme le soulignait déjà le rapport d'évaluation de 2001, ces ombres au tableau ne concernent pas toutes les filières. Nous avons pu en Roumanie étudier les différents cas de figure :

- certaines filières constituent de vrais pôles d'excellence (bonne qualité de l'enseignement, bonne insertion dans la communauté scientifique européenne, formations co-diplômantes avec les universités et écoles d'ingénieur françaises, forte implication du monde économique : stages, placements...). ex. Polytechnica de Bucarest ;
- d'autres ont une bonne cote, mais dépendent étroitement des soutiens du partenaire français (ex. la filière agro-alimentaire ISFRADA à Iasi, le collège juridique de Bucarest dont le master est une délocalisation pure et simple de l'université de Paris I) ;
- d'autres enfin voient leurs effectifs décroître dans l'indifférence quasi générale des autorités nationales et de nos SCAC et sont abandonnées de tous (ex. géographie humaine à Iasi).

Il semble que les soutiens (du SCAC comme de l'AUF) se soient perpétués au gré des impulsions données à une certaine époque (ex. soutien de l'AUF dans les années 1990 aux sciences de l'ingénieur), ou étioilés : l'absence ou le retrait de soutien extérieur condamne ces filières à court terme.

### *Les perspectives*

Le processus de Bologne devrait conduire à une généralisation du système LMD dans toute l'Europe. Ceci devrait avoir pour effet de suspendre, à plus ou moins court terme, les coopérations avec les filières francophones qui ne s'inscriraient pas dans ce dispositif d'accréditation et de certification. Or, trop nombreuses sont encore les filières qui ne délivrent aucun diplôme reconnu (c'est le cas de 60 % d'entre elles)<sup>(64)</sup>. Comme le montre le graphique ci-après, seules 30 % délivrent un master reconnu simultanément par les deux universités (nationale et française).

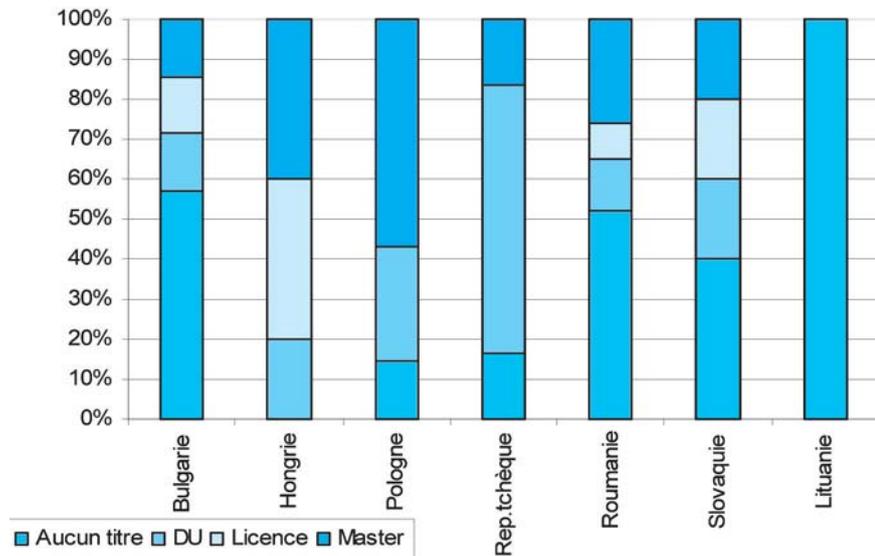
*60 % des filières ne délivrent aucun diplôme reconnu.*

Le MENESR soutient désormais la délivrance de diplômes conjoints en partenariat international. Cette faculté est offerte à tout établissement français (université, école d'ingénieur, école de gestion...) dès lors que le diplôme concerné est délivré avec la garantie de l'État français et à condition que son partenaire étranger soit lui-même habilité par ses autorités de tutelle à délivrer ce diplôme. Dès 2005, le MENESR prenait l'initiative de créer un master en partenariat international (MPI) entre des établissements français et polonais. Cette expérience, couronnée de succès semble-t-il, s'inscrivait dans une dynamique européenne plus vaste (avec des masters en partenariat franco-allemand, franco-grec et franco-espagnol).

<sup>64</sup> De type "Diplôme d'Université", "Certificat", "Attestation"...

## Répartition des filières par type de diplôme délivré (2006)

*Il faudra réduire nos appuis aux seules filières qui participent au LMD et qui délivrent un master en partenariat international.*



Source : MAEE, Formations supérieures francophones à l'étranger, Répertoire 2006.

60 % des filières francophones présentes dans la zone ne délivrent aucun diplôme reconnu par le système européen de certification.

Ce processus entraînera certainement, à terme, une refondation des filières francophones en Europe médiane. Cette nouvelle base est prometteuse. Elle devrait favoriser la généralisation du trilinguisme (ainsi que les coopérations avec les pays anglophones). Elle devrait participer aussi (avec le renforcement des dispositifs d'évaluation prévu dans le cadre du processus de Bologne) à l'élévation de la qualité générale des enseignements. Ces transformations attendues devraient renforcer l'attractivité des diplômes conjoints délivrés par les établissements d'enseignement supérieur français. Ces perspectives constituent une réelle opportunité pour le développement de la francophonie en Europe médiane.

### Recommandation

*Il est impératif que les filières francophones s'inscrivent dans le processus Bologne-Sorbonne.*

Il serait sans doute opportun de revoir la carte de nos soutiens à ces filières et, préalablement à toute interruption de nos participations, de procéder à une évaluation (en liaison peut-être avec l'AUF ?). On pourrait ensuite passer un nouveau contrat sur objectifs avec les filières retenues : objectifs quantifiés, calendrier, moyens, évaluation à mi-parcours...

Un certain nombre de filières répugne à entrer dans le système LMD. Elles craignent que la licence en 3 ans ne se traduise par un abaissement de la qualification. Elles ont tendance à maintenir la licence en 4 ans, ce qui rend difficile par contre-coup la construction de master en 2 ans. Cette position risque très vite de les pénaliser : elle pourrait remettre en cause la mobilité européenne dans laquelle certaines filières ont bien su s'inscrire. Notre coopération pourrait aider utilement les universités et les écoles d'ingénieur où ce problème se pose à restructurer leurs formations sur le modèle européen<sup>(65)</sup>.

<sup>65)</sup> L'AUF a prévu de mettre en place en 2007 des ateliers de "gouvernance universitaire" et d'apporter une aide à la définition de nouveaux curricula dans le cadre du système LMD.

# La promotion du français dans le réseau culturel

Le dispositif de coopération éducative et linguistique extrascolaire repose sur deux piliers : les Instituts culturels en relation avec les SCAC, et le réseau des Alliances en province. Ces deux éléments sont assez imbriqués dans la mesure où le personnel coordinateur ou décisionnaire pour les Alliances exerce aussi une mission au sein des SCAC. Dans les plus petits États, ce personnel peut même être commun. En dehors de ces établissements, les réseaux de coopération linguistique et éducative que composent les ACE, ACPF, assistants techniques, V.I. et stagiaires FLE participent activement à la promotion du français.

Alliances et Instituts font généralement office à la fois de centre culturel et d'école de langue. On y trouve toujours une bibliothèque et une médiathèque, avec la presse française récente, et souvent des petits cafés. Ces centres sont des "petites France" où les Européens viennent autant pour profiter de l'ambiance, de l'art de vivre "à la française" que pour suivre un cours ou visiter une exposition.

## Le réseau des établissements culturels

La France dispose du réseau le plus important d'établissements culturels qui mettent en œuvre en étroite liaison avec les SCAC la politique culturelle, linguistique et éducative du ministère des Affaires étrangères et européennes.

*Les 15 établissements culturels (Instituts, CCC...) sont le prolongement direct et les outils du SCAC.*

Ces établissements (cf. colonne 2 du tableau page suivante) trouvent leur origine, au début du siècle et entre les deux guerres mondiales, dans les antennes qu'ouvrirent à l'étranger les universités françaises (ex. Grenoble à Prague) afin de permettre à leurs étudiants et chercheurs spécialisés de continuer leurs travaux dans le pays étudié. Ces antennes, qui prirent communément le nom d'Institut, étaient chargées de surcroît d'organiser des conférences à destination des étudiants étrangers, voire des cours, notamment de littérature et de civilisation françaises. Leur vocation s'est ensuite élargie aux cours de langue et aux manifestations culturelles. Le développement des CCCL à partir de 1993, puis des CCC à compter de 1996 correspondait à la volonté de réunir en une seule main la diffusion culturelle et linguistique ainsi que la coopération linguistique et éducative.

*Les établissements culturels sont présents partout dans la zone.*

On observe une assez bonne répartition dans la zone UE 10+2. Il y a au moins un établissement culturel par État, à l'exception de Malte qui ne possède qu'un "Centre de documentation et de recherche". La Roumanie et la Pologne, plus vastes et plus peuplées, sont pourvues de quatre établissements chacune : un Institut et trois CCCL en Roumanie, deux Instituts et deux antennes du SCAC en Pologne.

	Instituts / CCF / CCCL	Alliances	Autres
Bulgarie	IF Sofia (4 908 étudiants)	8 AF : Plovdiv, Varna, Burgas, Veliko Tarnovo, Stara Zagora, Blagoevgra, Pleven, Kazanlak (1000 étudiants)	10 centres francophones de documentation et d'information
Chypre	CCCL Nicosie (550 inscrits en 2002/2003)	2 AF	1 association culturelle franco-chypriote/turque
Estonie	CCCL Tallinn		
Hongrie	IC Budapest (2800 étudiants)	5 AF : Debrecen, Gyor, Miskolc, Pécs, Szeged (730 étudiants)	
Lettonie	CCF Riga		
Lituanie	CCF Vilnius		
Malte		1 AF Floriana (1000 étudiants)	Centre franco-maltais de documentation et de recherche
Pologne	2 IF (Varsovie, Cracovie)	16 AF (fonctionnant dans les universités) : Bialystok, Cieszyn, Gdansk Wrzeszcz, Gorzow, Wielkopolsk Katowice, Lodz, Lublin, Opole, Poznan, Rybnik, Rzeszow, Szczecin, Torun, Walbrzych, Wroclaw 3400 étudiants	Centre de civilisation française (université de Varsovie)
Roumanie	IF Bucarest 3 CCCL (Cluj, Iasi, Timisoara) 5 916 étudiants	4 AF : Brasov, Constanta, Ploiesti, Pitesti (2 042 étudiants)	
Slovaquie	IF Bratislava (1 500 étudiants)	5 AF : Banska Bystrica, Kosice, Lucenec, Poprad, Zilina (400 étudiants)	Antenne IF à Trnava (Peugeot)
Slovénie	Institut Charles Nodier Ljubljana		
République tchèque	IF Prague (4 292 étudiants)	6 AF : Pardubice, Liberec, Plzen, Ostrava, Brno et Ceske Budejovice (2869 étudiants)	Centre français de recherches en sciences sociales à vocation régionale (CEFRES)

*NB. Les chiffres sont donnés ici sous toute réserve faite d'une définition univoque des étudiants (nombre d'individus différents, nombre de sessions, durée...). Le seul critère qui permettrait d'établir des comparaisons fiables serait de prendre en compte le nombre d'heures/stagiaires comme cela se pratique dans les bilans de la formation continue.*

*Les moyens  
financiers sont  
en baisse.*

Établissements dotés de l'autonomie financière (EAF), ces lieux dédiés à la culture et à l'apprentissage de la langue, sont presque toujours situés dans les capitales. Ils occupent généralement de vastes locaux alliant histoire et modernité qui se veulent les vitrines de la France et en assurent son rayonnement culturel. Ainsi, l'Institut français de Bucarest, créé en 1923, occupe une vieille demeure, entièrement rénovée en 2000, prestigieuse mais peu adaptée aux besoins actuels. À Cluj Napoca en Roumanie, le centre culturel occupe l'ancien palais Beldi, restauré pour l'occasion. À Riga, on a inauguré en 2004 le nouveau centre culturel installé dans un bel immeuble, caractéristique de l'art nouveau.

Comme le montre le tableau ci-après, les subventions aux établissements culturels ont accusé un net repli depuis le début de la décennie. En Roumanie, le montant des subventions a baissé globalement de 40 % par rapport au pic de 2002. La diminution des crédits est à peu près du même ordre en République tchèque. Dans les autres pays, les fluctuations d'une année à l'autre rendent délicate toute interprétation globale.

## Les subventions aux établissements culturels (en milliers d'euros)

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
BULGARIE		397	182	182	176	244	230
CHYPRE	146	147	151	173	176	143	
ESTONIE	232	126	119	122	108	145	142
HONGRIE				1 305	1 248	1 334	1 274
LETTONIE	145	226	220	226	210	204	0
LITUANIE	338	230	216	273	259	306	286
MALTE							
POLOGNE	58	58	58	418	310	184	135
ROUMANIE	1 338	1 092	1 673	1 825	916	923	1 030
SLOVAQUIE		730	834	857	752	769	778
SLOVENIE	233		92	162	170	170	180
Rép. tchèque		1 114	1 105	1 118	996	880	703
<b>TOTAL</b>	<b>2 489</b>	<b>4 120</b>	<b>4 650</b>	<b>6 661</b>	<b>5 320</b>	<b>5 302</b>	<b>4 758</b>

Notes : pas de données disponibles avant 1999. Les montants consignés dans ce tableau regroupent le Titre III CCF (subventions aux EAF) et la ligne "Crédits MEO EAF" du Titre IV CCF.

Source : MAEE.

### Le réseau des Alliances françaises

*Les Alliances sont des associations de droit local.*

La carte des centres et Instituts culturels est un héritage de l'histoire : elle n'a que peu évolué depuis les années cinquante. À ce titre, elle reflète encore aujourd'hui les préoccupations et les priorités d'hier. Mais pour apprécier la répartition géographique des centres culturels, il convient de tenir compte de leur complémentarité avec le réseau des Alliances françaises, structures plus légères, donc plus faciles à adapter à l'évolution des besoins<sup>(66)</sup>.

*Les Alliances œuvrent en étroite relation avec les SCAC.*

Comme partout dans le monde, les Alliances ont un statut particulier. Associations de droit local, elles dépendent de leur tutelle parisienne<sup>(67)</sup> : l'Alliance française de Paris, représentée parfois sur place par un Délégué général. Des comités locaux en assurent la présidence, tandis que la direction est assurée par des directeurs parfois pris en charge par la France. L'Ambassadeur de France, qui est de droit président d'honneur de l'association, peut participer aux réunions du comité, il est par ailleurs destinataire des bilans financiers et des rapports d'activité des Alliances subventionnées par le Département. Ces Alliances ont un dynamisme inégal et souffrent parfois des pesanteurs locales (relations parfois médiocres avec les collectivités, difficulté à rajeunir les comités, exigüité des locaux, etc.). Cela confère aux SCAC une responsabilité et une autorité naturelles<sup>(68)</sup>. Le but à atteindre est que la spécificité des Alliances et leur implantation sur le terrain soient des atouts supplémentaires en faveur de notre politique culturelle et linguistique.

66) Ainsi, en Roumanie, le Poste vient de décider de soutenir la création de deux nouvelles alliances à Alexandria et Sibiu, capitale européenne de la Culture en 2007 avec Luxembourg.

67) Pour la Direction de l'Alliance française à Paris, une Alliance ne peut être reconnue que si elle est porteuse d'un projet culturel et assure des cours de français. La localisation d'une Alliance ou sa taille ne constituent pas des critères de reconnaissance.

68) Le cumul de la fonction de Délégué général avec celle d'attaché de coopération pour le français au sein du SCAC pourrait créer une meilleure synergie entre les différentes actions de promotion du français... tout en réduisant les charges de personnel.

*Le réseau des Alliances françaises est très jeune.*

Dans les PECO, la plupart des Alliances ont été interdites à partir de 1917<sup>(69)</sup>, et en 1940, les nazis ont prôné la destruction de ce réseau qui fait l'apologie du français. Elles n'ont été recréées qu'après la chute de l'empire soviétique dans les années 1990. En 2006, le réseau des Alliances demeure donc caractérisé par sa jeunesse qui contraste avec l'image traditionnelle que le réseau peut renvoyer ailleurs dans le monde. La reconstruction du réseau rencontre encore bien des difficultés dans des régions où la démocratie associative n'a pas encore pénétré l'espace public.

Le ministère des Affaires étrangères et européennes reconnaît 45 Alliances dans la zone UE10+2, alors que l'Alliance française de Paris en dénombre 49. Toutes ces Alliances ne fonctionnent pas à plein régime ; certaines sont laissées en sommeil et ne bénéficient pas d'appuis du Poste. De plus, l'aide aux Alliances peut prendre la forme de la rémunération d'un ou de plusieurs membres du personnel. Il devient alors difficile d'isoler le montant qui revient exactement aux associations.

*Les subventions aux Alliances ont plutôt tendance à croître.*

On observe globalement une augmentation des subventions en Hongrie et en République tchèque, et une stagnation en Pologne et en Roumanie. Ce mouvement ne saurait cacher des diminutions ponctuelles d'importance. L'association franco-chypriote voit, par exemple, ses subventions diminuer de plus de la moitié entre 2000 et 2005. Des problèmes qualitatifs seraient à l'origine de cette baisse.

### Subventions aux Alliances (milliers d'euros)

	nombre d'alliances	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Bulgarie	8					81	78	80	
Chypre	2	10	9	10	10	11	10	5	4
Estonie	1								
Hongrie	5					121	126	133	236
Lettonie	0								
Lituanie	1								
Malte	1								
Pologne	16			152	162	194	194	180	180
Roumanie	4				82	80	80	76	80
Slovaquie	5								
Slovénie	0								
Rép. tchèque	6		111	133	136	150	180	181	180
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>		<b>120</b>	<b>295</b>	<b>390</b>	<b>636</b>	<b>668</b>	<b>655</b>	<b>680</b>

Source : MAEE. Aucune information disponible avant 1998.

69) La première Alliance française a été créée à Sofia en 1904.

## Les formations linguistiques dispensées dans le réseau culturel

*40 000 personnes apprennent le français dans le réseau culturel.*

Les études et les statistiques sur la fréquentation des cours de français organisés par les Instituts, Centres culturels et Alliances françaises sont extrêmement lacunaires. Les données figurant dans le tableau ci-dessous sont donc pour le moins fragiles.

On dénombrerait environ 40 000 apprenants de français dans le réseau culturel. Ces effectifs représentent un peu moins de 3 % du nombre d'élèves apprenant le français dans l'enseignement secondaire (au niveau 3 de la CITE).

### Nombre d'apprenants de français dans le réseau des établissements culturels en 2005

	CCCL	Alliance	TOTAL
Bulgarie	1 000	4 000	5 000
Chypre		680	680
Estonie	100		100
Hongrie	4 200	423	4 623
Lettonie	1 500		1 500
Lituanie	1 448		1 448
Malte		800	800
Pologne		9 000	9 000
Roumanie	5 916	4 015	9 931
Slovaquie	1 500	400	1 900
Slovénie	221		221
Rép. tchèque		2 869	2 869
<b>Total</b>	<b>15 785</b>	<b>22 287</b>	<b>38 072</b>

*Notes : Les données de ce tableau proviennent de sources variées. Dans certains États, on différencie le nombre d'inscrits au centre culturel, du nombre d'inscrits aux cours de langue, mais pas dans d'autres. Certains établissements semblent surévaluer le nombre des cours dispensés, alors que dans d'autres à l'évidence on reporte d'année en année le nombre d'inscrits de l'exercice précédent, ce qui peut considérablement sous-évaluer le total. Enfin, il est parfois difficile de différencier les apprenants de français des étudiants des départements de français, voire des lycéens, qui suivent une spécialité de français au centre culturel ou à l'Alliance.*

### Les certifications

*Les cours préparent au DELF et au DALF.*

Les cours de français dispensés par le réseau culturel sont organisés selon le Cadre Européen Commun de Référence. Ils sont sanctionnés par des diplômes (DELF et DALF) ou par des tests (TEF et TCF). Les établissements culturels délivrent ces attestations de pratique du français. Le DALF et le DELF sont les plus connus et sont reconnus internationalement.

Certains établissements préparent aussi aux diplômes de français conçus par la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP). Ces certifications professionnelles concernent notamment :

- Le diplôme de Français des Affaires 1<sup>er</sup> degré (DFA1)
- Le diplôme de Français des Affaires 2<sup>e</sup> degré (DFA2)
- Le diplôme de Français médical
- Le certificat de Français juridique
- Le certificat de Français du secrétariat
- Le certificat de Français professionnel

– Le certificat de Français du tourisme et de l’hôtellerie

États	Candidats au DELF ou au DALF en 2005	Taux de réussite	Candidats reçus	Population en millions	Taux de certification pour 100 000 hab.
Bulgarie	420	85%	357	8	4
Chypre	1 991	72%	1 434	0,7	18
Estonie	135	95%	128	1,3	2
Hongrie	912	66%	602	10,1	8
Lettonie	64	90%	58	2,3	1
Lituanie	41	91%	37	3,4	0
Malte	100	75%	75	0,4	1
Pologne	5 241	77%	4 036	38,2	50
Roumanie	3 718	72%	2 676	22,3	33
Slovaquie	270	87%	235	5,4	3
Slovénie	50	85%	43	2	1
Rép. Tchèque	521	87%	453	10	6
Total UE 10+2	13 463	75%	10 134	104,1	10

### Nombre de candidats et de reçus aux DELF et DALF en 2005

*Note : Le DELF et le DALF ne sont pas préparés à Chypre, les données retenues dans ce tableau sont celles du “A Level French”, diplôme reconnu par l’Alliance française. Les données concernant la Lettonie datent de 2003.*

*Le taux de certification est relativement faible.*

Comme le montre le tableau ci-dessus le taux de certification moyen sur l’ensemble de la zone UE10+2 est peu élevé (de l’ordre de 10 pour 100 000 habitants, soit 0,01 %). La Pologne se détache nettement des autres pays avec un taux de certification cinq fois plus important que la moyenne de la zone.

Les principales certifications, comme le DALF et le DELF, ont été mises en place trop récemment dans certains États (en 2005 pour Malte) pour que l’on puisse analyser leur évolution. On constate, dans certains pays où l’on dispose de séries longues, un déclin assez fort du nombre de postulants. Ainsi, le nombre de candidats en Hongrie est passé de 1 923 en 1999 à 912 en 2005 (– 52 %). En Slovaquie, le recul est de l’ordre de 70 % (890 inscrits en 2001 contre 270 à peine en 2005). Enfin, le nombre de candidats se maintient, voire augmente faiblement en Pologne, en Estonie, en Slovénie ou à Chypre.

*La demande a évolué : les fonctionnaires remplacent les étudiants.*

La demande de cours de français a changé de nature ces dernières années. La demande des fonctionnaires est venue remplacer celle des étudiants du supérieur ; la demande de français pour des raisons professionnelles a crû, tandis que celle du français à des fins culturelles a chuté. Il existe en revanche toujours un public scolaire soucieux de compléter l’offre linguistique des établissements nationaux ou de se préparer à l’enseignement bilingue et aux filières francophones. Les candidats à l’émigration vers le Québec sont aussi de nouveaux clients. Quant aux entreprises françaises implantées localement, elles accueillent volontiers chez elles des cours qui ne peuvent se dérouler dans les locaux trop exigus des Alliances ou des Instituts, parfois trop distants. Ces cours en entreprise sont très positifs, mais ils restent limités à quelques sociétés qui ont pris le parti de faire du français la langue de l’entreprise.

À ces problèmes matériels s’ajoute le tarissement du nombre d’enseignants qualifiés, qui viennent pour la plupart des établissements de l’Éducation nationale. Si les enseignants qui apportent leur concours à ces cours bénéficient dans des structures françaises d’un environnement pédagogique novateur, et d’un complément de salaire non négligeable, l’avenir de ces cours dépend aussi du rythme de renouvellement des professeurs de français.

Rien d'étonnant dans ces conditions que la plupart des responsables des cours de langue se plaignent de la difficulté à remplacer les professeurs.

*L'offre privée de cours de langue en Europe médiane est de plus en plus importante.*

Dès l'ouverture des frontières, une très forte demande linguistique a été enregistrée. On a vu les nationaux se presser devant les écoles et patienter de longues heures pour s'inscrire aux cours. Pour eux, apprendre les langues de la vieille Europe était une façon de concrétiser la fin du rideau de fer.

Les écoles nationales ne parvenant pas à satisfaire une telle demande, les Instituts français, le British Council, et le Goethe Institut ont tout de suite ouvert des cours. Et, malgré des prix souvent élevés pour des pays à faible pouvoir d'achat, ces centres ont fait le plein. Il n'y avait pas alors de concurrence à proprement dit. Les méthodes pédagogiques, les manuels, et la qualité des enseignants étaient suffisamment différents pour qu'on ne puisse comparer les deux produits.

Mais, une telle demande solvable a attiré les investisseurs privés. Aujourd'hui, il existe dans toutes les capitales de l'Europe centrale et orientale des écoles privées de langue de grande qualité. Elles utilisent les méthodes pédagogiques modernes, et souvent les mêmes enseignants que ceux des Instituts. Les professeurs des centres culturels, qui ne font généralement pas assez d'heures pour avoir un revenu satisfaisant, le complètent en donnant des cours dans les écoles privées concurrentes.

*Le réseau souffre de la pénurie d'enseignants qualifiés.*

Avec des méthodes et des enseignants de qualité comparable, les écoles de langues privées pratiquent des prix souvent moindres et dans des locaux plus modernes. Ces écoles louent des salles dans les hôtels, et peuvent donc moduler leur offre et offrir des services à la carte fort appréciés.

Les écoles comme la Caledonian school, Berlitz ou Alliantz appartiennent à des groupes internationaux, mais ont la plupart du temps une structure locale, ce qui leur permet de jouer sur tous les tableaux. Ce sont d'ailleurs souvent ces écoles qui remportent les contrats d'entreprise, financièrement les plus intéressants.

Des données statistiques précises sur la concurrence manquent dans la mesure où les chiffres d'affaires des écoles de langues sont déclarés d'une façon globale (nombre d'élèves, d'heures de cours, résultats comptables) sans distinguer les cours de français, d'anglais, de russe, ou autres. Qui plus est, les cours particuliers ne sont jamais pris en compte alors qu'ils semblent constituer une part non négligeable du marché.

La plupart du temps, les prix sont connus. Les instituts se situent, dans 10 cas sur 12, dans la fourchette haute. Ce qui ne pose d'ailleurs pas vraiment problème car ce prix élevé est en adéquation avec l'image prestigieuse des CCCL et avec la qualité des leçons dispensées.

Partout la concurrence des grandes écoles existe et se développe, ce qui vient s'ajouter aux risques de la diminution du nombre d'élèves avec l'extinction à venir du plan pluriannuel de français, et peut remettre en cause le fragile équilibre financier des écoles de langues des instituts.

## L'offre privée de cours de langue : l'exemple de la Pologne

Selon le schéma de Porter, l'analyse de la concurrence se fait selon quatre facteurs : (1) les distributeurs actuels ; (2) les fournisseurs de langues ; (3) les nouveaux entrants ; (4) le marché de substitution.

Les concurrents actuels pour les Alliances et l'Institut français sont principalement les généralistes qui possèdent un réseau national comme EMPIK ou Profilingua. Il existe également des réseaux d'écoles régionales qui essaient de diversifier leur offre en proposant des cours de français, de russe, d'italien ou d'espagnol afin de rentabiliser les investissements faits en termes de locaux. Dans certaines villes de province, le TPPF organise également quelques cours mais de manière très désorganisée, ce qui ne lui permet pas d'atteindre la taille critique, sauf à Varsovie ou à Cracovie.

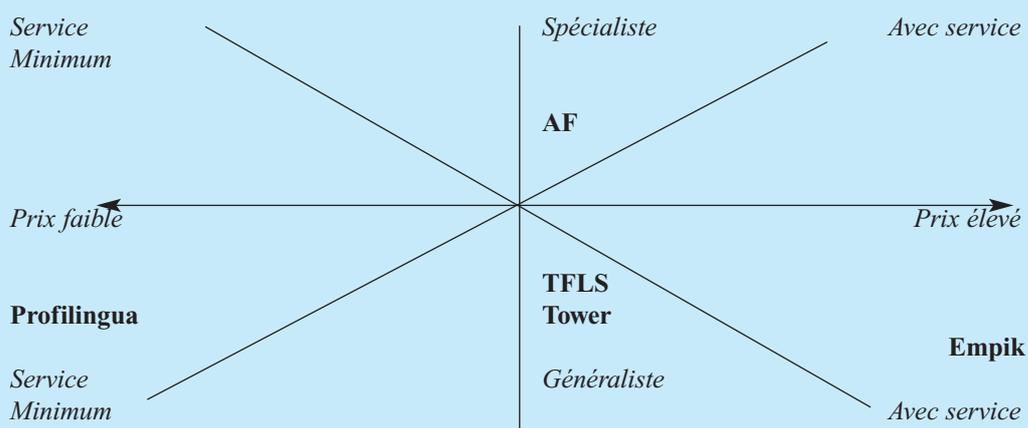
Les concurrents potentiels sont les écoles et surtout les universités avec les "studium jezykow obcych" qui organisent, en plus des cours gratuits normalement dispensés dans le cadre scolaire ou universitaire, des cours de soutien payants.

Les philologies romanes commencent également à exploiter ce créneau puisque chaque faculté doit trouver d'autres sources de financement pour se développer. C'est un danger potentiel important car les "studiums", comme les Alliances se trouvent au sein de l'université, et surtout, ils n'ont pas à louer leurs locaux et peuvent casser les prix comme à Wroclaw où le studium propose des cours au prix imbattable de 7 zlotys de l'heure.

Les nouveaux entrants pourront être les agences de tourisme ou les organismes de séjour linguistiques internationaux, incitant les étudiants à venir faire des séjours à l'étranger.

Les substituts possibles aux produits linguistiques classiques sont, bien entendu, toutes les méthodes qui développent une forme plus ou moins large d'auto-apprentissage (logiciels, etc.). 30 % des apprenants y auraient recours.

## Positionnement de l'Alliance Française sur l'échiquier des langues



Source : Ambassade de France en Pologne, "Analyse marketing du marché des Alliances françaises en Pologne", 2007.

On note que les écoles concurrentes ont des stratégies publicitaires. Elles utilisent tous les médias à l'exception de la télévision : journaux, radios, outdoor, mais surtout les magazines. Ces publicités sont très saisonnières : 85 % du budget des écoles est dépensé entre la fin août et le début du mois d'octobre. Ces dépenses ont explosé en quatre ans entre 2001 et 2004 avec + 88 % pour Empik, + 255 % pour Berlitz et + 1 266 % pour Profilingua.

## L'offre privée de cours de langue : l'exemple de l'Estonie

Le marché est divisé en trois grandes catégories selon la structure de l'enseignement : les écoles de langues, les professeurs particuliers, les lycées et universités.

L'absence de passé commun et d'échanges commerciaux soutenus entre la France et l'Estonie rend plus difficile la diffusion du français.

Cependant, et malgré la faiblesse de la population (396 000 habitants à Tallinn en 2005), la demande de cours de français est assez élevée.

On ne compte pas moins de 20 entreprises privées proposant des cours de langues, en plus des 55 écoles publiques estoniennes. Le chiffre d'affaires de ce secteur est difficilement appréciable dans la mesure où les professeurs particuliers ne diffusent pas leurs revenus, et où les entreprises déclarent des chiffres d'affaires globaux. Néanmoins, on peut avancer un chiffre d'affaires pour le français aux alentours de 10 millions de couronnes estoniennes, soit environ 667 000 euros.

Une analyse plus fine montre que deux écoles privées de langues "Tallinna Keeltekool" et "Bellnor" offrent des cours de qualité comparable à celle du CCCL, mais à un coût bien supérieur. Les tarifs du CCCL sont très bas (52.74 EEK soit 3.52 € de l'heure) puisque sans la réduction d'impôts, ils sont déjà les deuxièmes moins chers du marché. Or, en Estonie le prix constitue le principal facteur de choix des consommateurs.

En revanche, une autre très grosse école "Tea" propose des cours avec un rapport qualité/prix très intéressant.

## Éléments d'évaluation

*Le réseau apporte une contribution majeure à la francophonie.*

Il est difficile de contester la contribution, majeure, qu'apporte le réseau culturel (instituts, centres et Alliances) au renforcement de la francophonie. Ce réseau complète utilement l'offre de formation au ou en français dispensée dans les établissements scolaires et universitaires. Cette présence française, non seulement dans les capitales mais aussi au cœur des régions, doit être soulignée dans un contexte où certains de nos partenaires européens (comme le British Council ou le Goethe Institut) ont décidé de se redéployer sur d'autres régions du monde (cf. note p. 52).

*Ses actions dans le domaine linguistique sont pertinentes et efficaces.*

Cette offre est pertinente et efficace. Ainsi, les Instituts, les centres culturels et les Alliances ont été en mesure d'organiser les cours de français dans le cadre du Plan pluriannuel ; et nos partenaires ont maintes fois réitéré leur satisfaction à l'égard de cette offre de formation, souple et opérationnelle.

*L'offre de formation est de qualité.*

Ce succès, le réseau le doit, en grande partie, à la qualité de son offre de formation. Cette qualité est imputable, en premier lieu, à la qualification des personnels enseignants. Elle est due aussi aux méthodes pédagogiques employées (où l'oral est valorisé) ainsi qu'à l'organisation des cours en effectifs restreints (d'une quinzaine de personnes en moyenne).

Ces atouts ne doivent masquer pour autant quelques difficultés :

*Le réseau est en concurrence. Ses prix sont parfois trop élevés.*

1. **Les prix pratiqués sont plutôt élevés** par rapport à ceux de la concurrence des cours privés. Cette tarification s'explique par la nécessité pour le réseau d'équilibrer ses comptes : les ressources financières prodiguées par les cours venant souvent couvrir les déficits d'exploitation induits par les activités strictement culturelles. Cette subvention croisée n'est pas préjudiciable en soi, mais elle fait peser une forte contrainte de rentabilité sur les activités de formation. Les prix pratiqués reflètent aussi la structure

*Certains établissements ne disposent pas de toutes les infrastructures pédagogiques nécessaires.*

des coûts et, en premier lieu, ceux du personnel enseignant. Si le taux horaire paraît acceptable par rapport au niveau de vie moyen, le nombre de vacances qui leur est proposé est souvent insuffisant pour leur assurer un revenu permanent convenable. Ces enseignants doivent alors compléter leur revenu en dispensant des cours dans des officines privées. Cette pluriactivité des professeurs de français exacerbe la concurrence et les empêche, souvent faute de temps, de participer aux activités culturelles offertes par les Alliances et les Instituts. Or, cette synergie entre le culturel et le linguistique constitue un avantage comparatif fort de notre réseau ;

2. Certains établissements souffrent d'un **problème de dimensionnement de leurs infrastructures et d'équipement**. Les situations, là aussi, sont très différentes d'un pays à l'autre, voire d'une région à l'autre. Dans l'ensemble, les établissements rencontrent des problèmes de planification des salles de cours dus, en grande partie, à la concentration de la demande sur certains créneaux horaires. Ces problèmes peuvent être parfois amplifiés par la nature des locaux (souvent prestigieux, mais peu adaptés à l'enseignement). Enfin, nombre de centres ne possèdent pas les équipements informatiques nécessaires à un usage régulier des TICE.

## Les atouts et les difficultés des Alliances

Avec des moyens réduits, les Alliances sont des reproductions en miniature des Instituts français. On y retrouve la double fonction de promotion de la culture et d'école de langue. Sises en province, elles subissent moins de concurrence, mais leur public a souvent un revenu moins élevé. De fait, les tarifs des cours sont plus étudiés. Le public a les mêmes caractéristiques : il est plutôt jeune, instruit, et féminin. Les enseignants sont tous qualifiés, et les programmes sont calés sur les certifications DELF et DALF. Toutes les Alliances reconnues par l'Alliance française de Paris ont un projet pédagogique et un niveau de qualité requis pour l'enseignement du français. Les difficultés viennent surtout de l'apathie de la demande et de la faiblesse des moyens.

### *Une offre de cours diversifiée et moderne*

Les Alliances proposent souvent des produits adaptés aux demandes spécifiques, comme des stages intensifs thématiques. Elles sont en train de professionnaliser les outils de communication de réseau. On trouve des cours de perfectionnement par téléphone et d'écrit professionnel par courriel. Au plan culturel, si elles vendent elles aussi l'image d'un environnement français prestigieux, elles sont en principe plus libres de promouvoir une culture française moins convenue et officielle.

Les Alliances sont des associations relevant du droit local. Elles ont un président de la nationalité du pays hôte. Elles sont plus liées avec les pouvoirs locaux et les municipalités et jouent plus volontiers la carte du jumelage. Le fait d'être logées par les municipalités, dans les mêmes conditions que les autres Européens (Espagnols, Britanniques, Belges...) entraîne parfois la constitution de centres culturels européens, des "maisons de l'Europe". À Plzen par exemple, on trouve une bibliothèque anglaise au rez-de-chaussée, un centre culturel hispanique au premier étage et français au second.

### *Demande faible et moyens insuffisants*

La demande de cours de français est moins soutenue en province que dans les capitales et la problématique est plutôt de remplir les salles de cours, que de se plaindre de l'exiguïté des locaux comme dans les Instituts. Les Alliances doivent démarcher les écoles, les lycées, les entreprises, les collectivités pour attirer un nouveau public. Beaucoup d'Alliances souffrent de leur dénuement et ne sont pas en mesure d'assurer à leurs vacataires des salaires d'efficiency. La situation est évidemment meilleure dès que ces Alliances sont sollicitées pour la mise en œuvre du PPAF.

## Recommandations

*Le réseau doit être renforcé.*

Véritables plates-formes d'échanges et de production, lieux de rendez-vous ouverts aux cultures françaises et nationales, ces établissements sont aussi des vitrines de la France. En dépit de la charge financière qu'ils représentent, il faut **maintenir, et si possible, renforcer ce réseau d'établissements** qui s'inscrit dans le patrimoine culturel national et la mémoire collective de nos partenaires. Cela n'interdit pas des regroupements dans des locaux plus vastes et mieux adaptés aux besoins actuels (comme cela est envisagé en Pologne ou encore à Sofia, où la restitution de l'ancienne Alliance permettra de disposer d'un immeuble bien situé et plus vaste, réunissant l'ensemble des services et certaines activités).

Les autres recommandations sont :

*Il faut généraliser les études de marché pour renforcer nos positions.*

1. La concurrence des cours de langues dispensés par des cours privés est un problème important qui ne doit pas être minimisé. Instituts, centres culturels et Alliances disposent de réels avantages comparés. Une **approche marketing** devrait permettre de mieux comprendre les dynamiques de ce marché et de nous y adapter au mieux. Les travaux d'analyse réalisés dernièrement par le SCAC et la Direction des Alliances de Varsovie vont dans ce sens. Le succès rencontré par cette entreprise (et d'autres dans la région) invite à en généraliser l'usage<sup>(70)</sup> ;

*Il faut assurer la promotion du réseau et renforcer sa visibilité.*

2. Il existe quatre appellations différentes pour désigner ces lieux de diffusion de la langue et de la culture française : Centre Culturel et de Coopération Française (CCCF), Centre Culturel et de Coopération Linguistique (CCCL), Institut Français, ou Institut Culturel. Cette multiplicité des dénominations ne favorise pas la lisibilité du dispositif. L'Inspection générale a recommandé qu'une **appellation générique** soit décernée aux Instituts et centres culturels français dans le monde entier, à l'exemple du British Council ou du Goethe Institut. Compte tenu du prestige historique des Instituts, il serait opportun de conserver cette étiquette. La formule utilisée en Slovaquie (Institut Charles Nodier) pourrait être retenue en donnant à chaque établissement une référence culturelle. La même recommandation pourrait être étendue à l'ensemble des établissements scolaires de l'AEFE.

3. Enfin, certains problèmes de planification des salles pourraient trouver leur solution en **régulant la demande par les prix** (au moyen d'une tarification attractive en heure creuse).

<sup>70</sup> Le Département appuie, depuis 2004, un projet "Langue et entreprises" permettant la mise à disposition pour six mois d'un stagiaire d'une grande école de commerce (HEC, ESSEC, ESCP-EAP) auprès d'un EAF afin de faire une étude marketing des cours.



# Le Plan pluriannuel d'action pour le français

## Le dispositif et ses objectifs

*Le plan vise à lutter contre l'érosion de la langue française dans les instances européennes.*

Au départ, il y a un constat lucide : le français occupe traditionnellement une situation assez privilégiée dans les institutions européennes, mais on assiste, depuis plusieurs années, à une érosion de ses positions, notamment comme langue de travail et langue de rédaction des rapports de la Commission. Ce mouvement risque encore de s'amplifier sous l'effet de l'élargissement de l'Union à de nouveaux pays. Le "Plan pluriannuel d'action pour le français" (ci-après PPAF) vise à contrer cette tendance.<sup>(71)</sup>

*Le plan est piloté par l'OIF.*

Dès la présidence française de 1995, le ministère des Affaires étrangères et européennes a lancé un programme spécifique de formation au français en direction des pays candidats à l'élargissement (hauts fonctionnaires et particulièrement diplomates, traducteurs et interprètes). L'ENA a été mise à contribution pour des stages spécifiques, un Centre européen de langue française (CELF) a été créé à Bruxelles<sup>(72)</sup> en tant que pôle de formation linguistique spécialisé pour les agents des institutions de l'Union européenne, et enfin des actions de formation ont été lancées dans les pays. Les crédits du FIP (fonds d'intervention pédagogique) sont regroupés sur ce programme : cette décision met un terme au saupoudrage et permet d'afficher une politique volontariste.

*Le MAEE en est le principal bailleur.*

Le Luxembourg, la communauté française de Belgique et l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF) se sont associés en 2002 à ce programme. Officiellement signé le 11 janvier de cette année-là, il porte la dénomination de "Plan pluriannuel pour le français en préparation de l'élargissement de l'Union européenne". Cette action initiée par la France devient ainsi une opération multilatérale et les financements sont centralisés à l'OIF qui en assure le pilotage<sup>(73)</sup>, en liaison étroite avec les pays partenaires – au premier rang desquels se trouve le ministère des Affaires étrangères et européennes qui reste le principal bailleur de fonds<sup>(74)</sup>.

En 2005 et 2006, cette action a pris un tour plus politique avec la signature de memoranda entre l'OIF et les gouvernements de plusieurs pays<sup>(75)</sup>. Elle mobilise les ressources des écoles nationales d'administration et des instituts préparant aux questions européennes : Académie diplomatique de Vienne, Institut de l'Administration publique et de l'Intégration européenne bulgare (IAPIE), Collège d'Europe de Bruges, Collège d'Europe de Natolin (Pologne), École nationale d'Administration polonaise (KSAP), Institut européen d'Administration publique de Maastricht. Notre réseau des Instituts, centres culturels et Alliances est la cheville ouvrière

*71) En fait ces grandes institutions ont besoin de personnels trilingues. Elles ne recrutent donc pas prioritairement des francophones ou des anglophones, mais donnent des compléments de formation dans la langue la moins maîtrisée.*

*72) La gestion du CELF est confiée à l'Alliance française de Bruxelles. Il semble que cette structure qui bénéficie des crédits de l'OIF éprouve aujourd'hui quelques difficultés à s'intégrer dans le dispositif et à maîtriser ses dépenses de fonctionnement.*

*73) Ce comité de pilotage qui rassemble sous l'égide de l'OIF l'ensemble des parties prenantes pourrait être la préfiguration d'un groupe de pression dans les instances européennes.*

*74) Certains pays apportent une contribution non négligeable (ex. Slovaquie et Estonie, respectivement à hauteur de 50 et 70 %).*

*75) Tous les pays ont signé ces accords à un niveau élevé (Premier ministre, ministre des Affaires étrangères, ministre des Affaires européennes, ministre de la Fonction publique) à l'exception de la Lettonie (en cours), de Chypre, de Malte et de la Pologne. Des actions se déroulent dans tous les pays, sauf à Chypre.*

des plans nationaux pour les formations en français, tandis que l'expertise du CEES-ENA est particulièrement appréciée pour les sessions consacrées aux politiques et aux mécanismes communautaires. La France joue ainsi un rôle de premier plan qu'aucun autre pays, ni aucune institution francophone n'aurait eu les moyens de tenir.

Ce plan bénéficie d'un engagement financier majeur de la France, annoncé lors du Sommet de la Francophonie à Beyrouth en octobre 2002. Doté d'une somme initiale de 1,4 million, d'euros (2 millions en 2005), il comprend à la fois :

*Le plan prévoit des cours de français, des stages en France, des outils d'aide à la traduction....*

- des cours de français pour les fonctionnaires des pays concernés : prioritairement des ministères des Affaires étrangères, puis des autres ministères techniques et des administrations locales ;
- des stages intensifs en français, notamment pour la préparation aux concours communautaires ;
- des actions de promotion de notre langue (par exemple, une campagne de communication sur le français au service des institutions européennes a été lancée en Pologne, République tchèque et Slovaquie) ;
- la mise à disposition de logiciels facilitant la rédaction administrative en français ("Prolexis" a été mis à la disposition des institutions. Sur les 20 000 licences prévues, 5 630 sont déjà opérationnelles).

Le bilan 2005 établi par l'OIF est éloquent : près de 8 800 personnes ont suivi des sessions de formation au ou en français dans le cadre du plan :

*Le bilan 2005 est éloquent : le plan a permis de former près de 9 000 personnes.*

- 6 310 fonctionnaires des administrations centrales et territoriales, chargés du suivi des dossiers européens, dont 5 336 ressortissants des pays sous revue : Bulgarie (637), Estonie (500), Hongrie (650), Lettonie (670), Lituanie (543), Malte (164), Pologne (176), Roumanie (1 000), République tchèque (350), Slovénie (206), Slovaquie (356) ;
- plus de 1 844 conseillers des Représentations permanentes et missions des 25 États auprès de l'Union européenne, à Bruxelles, et près de 95 diplomates et délégués permanents des États auprès du Conseil de l'Europe, à Strasbourg ;
- 318 journalistes accrédités auprès de l'Union européenne ;
- 70 experts nationaux détachés auprès de la Commission européenne ;
- 30 fonctionnaires européens linguistes (interprètes et traducteurs) ;
- 90 étudiants des Collèges de Bruges et Natolin, de la Diplomatische Akademie de Vienne, et de l'Institut universitaire européen de Florence ;
- 30 diplomates bulgares, hongrois et roumains ;
- 30 journalistes des PECO ;
- 26 hautes personnalités originaires de Slovaquie (2), de Bulgarie (1), de Lituanie (3), de Hongrie (3), de République tchèque (1), de Lettonie (14), de Roumanie (1) et de Pologne (1).

En complément de sa contribution multilatérale, le Département finance directement (212 900 euros en 2005, 276 200 en 2006) certaines opérations<sup>(76)</sup> :

- formation linguistique de fonctionnaires des pays voisins (Albanie, Bosnie, Macédoine, Moldavie, Monténégro, Serbie, Turquie, Ukraine) ; stages d'immersion linguistique pour les cadres supérieurs de la Commission, du Conseil et de la Cour de Justice des Communautés européennes ;

<sup>76)</sup> La Délégation générale à la langue française et aux langues de France intervient également pour près de 40 000 euros.

*Le Département a financé de nombreuses actions complémentaires.*

- stages intensifs à l'ENA pour des administrateurs des institutions européennes ;
- séminaires pédagogiques “publics spécifiques et objectifs spécialisés” au CELF de Bruxelles pour le personnel enseignant de notre réseau culturel ;
- stages “présidence” pour les fonctionnaires des pays appelés à assurer la présidence de l'Union ;
- cours pour jeunes diplomates et fonctionnaires de l'Europe du Sud-Est organisé à l'académie diplomatique de Vienne (participation au financement de l'OIF).

*Le plan a participé à l'augmentation de la demande de français en Europe médiane.*

Ce plan a fait augmenter considérablement la demande de français ces deux dernières années dans les pays d'Europe centrale et orientale. Il a permis à notre réseau culturel de renforcer son audience et... son rendement. Aujourd'hui, les opérations menées dans le cadre de l'OIF représentent une proportion importante de l'enveloppe globale des postes pour la coopération linguistique (notamment en Bulgarie et en République tchèque). Il faudra donc prendre garde aux conséquences de la réduction, puis de l'extinction du plan.

*Il a contribué au renforcement de notre dispositif.*

Dans l'immédiat, ces cours ont eu un effet dynamisant sur les équipes d'enseignants qui ont su relever le défi de ces nouveaux publics. La responsabilité de ces cours a été généralement confiée aux professeurs les plus chevronnés (avec une rémunération plus substantielle) ; comme ils interviennent parfois aussi en dehors de notre réseau comme enseignants, voire inspecteurs, les effets bénéfiques irriguent indirectement les systèmes éducatifs nationaux.

## Éléments d'évaluation

*La pertinence du plan est incontestable.*

La démarche repose sur une analyse qui n'est guère discutable : l'usage d'une langue dépend d'abord de sa maîtrise. L'expérience montre ainsi que le français est plus utilisé lorsque la présidence revient à un pays francophone ou lorsque la majorité des membres d'une commission ou d'un groupe de travail parlent le français. Ainsi, durant la présidence luxembourgeoise, la langue de rédaction d'origine des documents était le français alors que sous présidence britannique, c'était naturellement l'anglais. En ce qui concerne les documents émanant de la Commission, dans le secteur de la jeunesse, tous les documents sont d'abord diffusés en français (le chef d'unité et la plupart des membres de l'unité sont français) puis en anglais<sup>77</sup>.

L'utilisation du français dans les instances de l'UE par les représentants des nouveaux pays varie selon leur compétence linguistique. Lors des négociations relatives à l'élargissement, les représentants des PECO s'exprimaient presque tous en anglais. Inversement, la représentante de la Lettonie (Inese Podgaiska) dans le comité de l'éducation et le groupe jeunesse s'exprime (parfaitement) en français, alors que les autres pays utilisent soit leur langue nationale si elle est disponible, soit l'anglais. Mais leur présence à Bruxelles leur permet de tenir des conversations de base en français dans la vie de tous les jours.

77) Le rapport de veille numérique francophone sur les sites INTERNET officiels des institutions européennes montre qu'une des DG les plus francophones est la DG Développement avec 37,4 % de pages en français (l'anglais représentant toutefois 56,7 %). Il faut en chercher l'explication du côté des compétences de cette DG chargée des relations avec les pays du Sud dont beaucoup ont le français comme langue officielle. À titre de comparaison, la production de la DG ECOFIN ne compte que 6,44 % de pages en français.

*Le plan a été efficace.*

Si les propositions de formation ont rencontré dès le départ un bon accueil dans les pays promis à l'élargissement, cet intérêt s'est développé considérablement, passant d'une dizaine d'opérations en 2002 à une cinquantaine en 2004 et une centaine actuellement et cela pour un nombre d'heures et de bénéficiaires de plus en plus importants (180 personnes en 2003, plus de 8 800 en 2005, 11 000 en 2006).

*Il faudra évaluer son impact en vérifiant les pratiques linguistiques des formés et leurs affectations.*

Il restera à **évaluer l'impact à moyen terme de ce plan en vérifiant les pratiques linguistiques des formés et leurs affectations**<sup>(78)</sup>. Il est sans doute trop tôt pour déterminer son incidence sur l'utilisation du français à Bruxelles. La tendance n'a pas encore été enrayée puisque de 1997 à 2004 la proportion de documents initialement rédigés en français est passée à la Commission de 40 % à 26 %, tandis que l'anglais passait de 45 % à 62 %. Au Conseil, la tendance est encore plus prononcée : le français passe de 42 % en 1997 à 18 % en 2003 contre respectivement 41 % et 71 % pour l'anglais. Mais sans doute en matière de pratique linguistique internationale faut-il "donner du temps au temps" et laisser le volontarisme faire son œuvre. Sans doute conviendrait-il de **rappeler aux États membres, associés ou observateurs de l'OIF, leur engagement** à mettre en œuvre les recommandations du *Vademecum relatif à l'usage de la langue française dans les institutions internationales*, adopté à Bucarest lors de la 22<sup>e</sup> session de la Conférence ministérielle de la Francophonie (26 septembre 2006).

Telle qu'elle a été conçue et mise en place, cette action reste néanmoins **remarquable au triple point de vue de la cohérence, de la coordination et de la complémentarité** :

*Le plan est cohérent et efficient.*

- elle anticipait bien les besoins et l'on a bien su utiliser une fenêtre de tir qui était très étroite ;
- elle a démarré de manière pragmatique, d'abord sur une forme bilatérale, avec les crédits du FIP, avant de mobiliser les partenaires francophones, puis de passer le relais au multilatéral (OIF). C'est un bon exemple de coopération bi-multi qui, au demeurant, vise à assurer une certaine convergence de la Francophonie et de la construction européenne ;
- elle s'étend à des publics de plus en plus nombreux et variés aux échelons des administrations préfectorales et régionales, bien au-delà donc du cercle initial des hauts fonctionnaires et diplomates appelés à travailler dans ou avec les institutions européennes.

Parallèlement, elle a su mobiliser intelligemment les moyens :

- en croisant les crédits : la France conserve la maîtrise directe d'une partie de ses interventions : en moyenne 0,5 M € dans le cadre de son action bilatérale et 1,5 M € au titre du PPAF ;
- en impliquant les Postes (chancellerie diplomatique et services culturels) dans la signature des plans nationaux, *memoranda* et accords cadres ;
- en faisant des Instituts, centres culturels, et Alliances les opérateurs incontournables de ce plan au prix d'une certaine professionnalisation des cours dispensés et d'une grande adaptabilité du dispositif pédagogique – créant aujourd'hui une bonne conjonction de l'offre et de la demande ;
- en définissant des complémentarités géographiques d'intervention : l'OIF intervient dans les pays de l'UE et les pays candidats, tandis que la DgCiD intervient plus volontiers auprès des pays voisins (Balkans, Turquie, Ukraine).

78) En 2006, sur 25 000 fonctionnaires, la Commission avait recruté 2 000 ressortissants originaires des nouveaux pays membres, mais rares sont ceux qui occupent des postes de haut niveau. Ce nombre pourrait monter à 3 000 à plein régime.

## Recommandations

*Le plan est un succès. Il faut le conforter.*

Cette opération est donc avantageuse à tous points de vue : pour les pays concernés, pour la Francophonie, pour l'Europe, pour notre réseau et pour les enseignants impliqués. Il nous reste à la **consolider, en veillant à la qualité des cours offerts, à l'assiduité des stagiaires<sup>(79)</sup> et à leur capacité à faire usage du français dans leur vie professionnelle.** Il faudra aussi sensibiliser l'ensemble de nos partenaires européens (anciens et nouveaux) à l'enjeu de ce plan de formation plurilingue de leurs fonctionnaires et à la diversité des pratiques linguistiques dans la vie communautaire.

Sur un plan pratique, il serait bon que les postes disposent d'**un même logiciel de gestion des cours et d'outils statistiques communs.** Il va sans dire que la forte montée en puissance du PPAF ne manque pas de soulever quelques inquiétudes chez nos partenaires du Sud. Il faut donc être en mesure de justifier de l'importance de nos investissements en ce domaine.

*79) Comme il faut s'y attendre avec des publics à hautes responsabilités, les taux d'absentéisme et de déperdition sont importants : on avance des chiffres allant de 17 à 50 %.*



## *4. Évaluation globale et recommandations générales*



**L**e cadre déontologique de l'OCDE préconise de mener les évaluations de politiques, de programmes ou encore de projets de développement en suivant une "méthodologie-type". Celle-ci suggère de fonder l'évaluation sur des critères normalisés :

- La **pertinence** constitue le premier critère d'évaluation. Il permet de s'interroger sur la conformité des objectifs généraux de la coopération éducative et linguistique française avec la doctrine de coopération ;
- Le critère de **cohérence** permet de juger, d'une part, de la congruence des différentes parties constitutives du dispositif français de coopération et, d'autre part, du degré d'adaptation des moyens aux objectifs opérationnels ;
- Le critère d'**efficacité** permet d'évaluer la conformité des résultats obtenus avec les objectifs généraux et opérationnels ;
- L'**efficience** permet de juger des résultats obtenus grâce aux moyens utilisés ;
- Enfin l'**impact** et la **pérennité** invitent à s'interroger sur la persistance des résultats obtenus au-delà de la durée de vie des projets ou des programmes.

Ces critères sont mobilisés, dans une première section, pour procéder à une **évaluation globale** du dispositif. Cette évaluation porte, de manière prioritaire, sur ce qui fait enjeu.

L'évaluation rétrospective n'a de sens que si elle guide l'action future. La seconde section suggère quelques **recommandations générales**, en nombre volontairement limité et portant sur les évolutions possibles du dispositif (sans préjuger pour autant des suites que le Département souhaitera leur réserver)<sup>(80)</sup>.

*80) Des recommandations particulières (et relatives aux différents secteurs d'intervention de la coopération éducative et linguistique en Europe médiane) ont été formulées dans la troisième partie de ce rapport (ci-dessus).*



# Une évaluation globale du dispositif de coopération éducative et linguistique

## Un dispositif pertinent

*La coopération éducative et linguistique a participé au renforcement de l'influence de la France dans l'UE 10+2.*

La définition de la coopération linguistique et éducative répond-elle aux objectifs et aux intérêts de la diplomatie française dans cette zone de l'UE 10+2 ? La réponse est évidemment positive.

Tout milite en effet pour une forte présence dans cette zone sensible, devenue une nouvelle frontière entre l'Est et l'Ouest : l'enjeu géopolitique, avec des enjeux sous-régionaux au Nord et au Sud non négligeables ; le combat pour la diversité culturelle ; l'ancienneté et l'importance de notre réseau culturel dans ces pays où le français, langue de prestige, apparaît comme un contrepoids utile à d'autres hégémonies culturelles et politiques ; la présence d'une élite francophone ; la nécessité, enfin, d'accompagner ces nouveaux partenaires européens dans leur progression vers la démocratie, l'État de droit et l'économie de marché...

La coopération éducative et linguistique a donc participé, indubitablement et avec les moyens qui étaient les siens, au renforcement de notre influence politique et diplomatique au sein d'une zone dont l'histoire nous avait trop longtemps tenus à l'écart.

Le développement de la coopération avec les pays de l'UE 10+2 a répondu aussi à nos propres intérêts linguistiques. Comme le rappelait avec force le Premier ministre Alain Juppé en juillet 1994, *"l'avenir de la langue française se joue en Europe"*. La coopération française se devait d'être présente et de se déployer "à l'Est" pour assurer cet avenir.

*La coopération française, en défendant la diversité culturelle et le plurilinguisme, a su répondre à l'attente de certains de nos partenaires.*

Enfin, notre coopération s'est avérée pertinente en répondant aussi à certaines attentes politiques et stratégiques exprimées par nos partenaires. Bon nombre d'entre eux ont effectivement très bien perçu les risques de perte d'identité et d'acculturation induits par les évolutions géopolitiques du début des années 1990 et par le processus d'intégration progressive dans l'Union. Ces pays, quand ils l'ont souhaité, ont pu trouver avec la France un allié de poids pour la promotion de la diversité culturelle et linguistique. L'accueil que nous avons su leur réserver au sein de la Francophonie leur a offert un espace leur permettant certainement de mieux faire valoir l'importance de leurs propres langues et de leurs propres identités<sup>(81)</sup>.

81) En d'autres termes, l'adhésion de la plupart des pays de l'Europe médiane à la Francophonie a moins répondu à la volonté de promouvoir le français dans la région qu'à celle d'être partie prenante à une institution internationale ayant pour vocation, fondamentalement, de défendre les spécificités linguistiques et culturelles (mais qui, à la différence de l'UNESCO qui partage pourtant les mêmes objectifs, est animée par trois des pays fondateurs de l'Europe).

## Un dispositif devenu moins cohérent au fil du temps

Le regard porté sur une longue période de dix ans, au cours de cette évaluation, montre que la coopération française avait clairement mesuré les enjeux stratégiques de l'ouverture de l'Europe médiane. Les services de coopération éducative et linguistique avaient bien anticipé le déclin du russe et la montée en puissance de l'apprentissage de l'anglais qui n'allait pas tarder à s'imposer, dans tous les pays, comme la langue de communication internationale et comme la première langue vivante étrangère enseignée. Il s'agissait dès lors d'assurer la promotion du français comme LV2, dans une situation de forte concurrence avec l'allemand.

*Pour assurer une place au français comme LV2, le dispositif avait été conçu initialement comme une longue filière de la maternelle au supérieur.*

Pour relever ce défi avec succès, notre coopération allait concevoir un dispositif complet, de grande ampleur et standardisé :

- **Un dispositif complet.** La coopération éducative et linguistique avait été conçue initialement comme une longue filière partant de l'enseignement élémentaire (voire précoce) vers le supérieur (DEF et filières francophones), en passant bien sûr par les collèges et les lycées. Cette chaîne était complétée par des appuis au corps enseignant (formation initiale et continue des professeurs de français et de DNL), par des soutiens aux associations de professeurs de français, par la fourniture de matériel didactique (ouvrages, manuels scolaires et outils pédagogiques), par des investissements, enfin, dans les nouvelles technologies de l'enseignement (TICE). La promotion du français allait passer aussi par la mise en place de cours (et de certifications) dispensés au sein des Instituts, des centres culturels et des Alliances ;
- **Un dispositif de grande ampleur.** Les données statistiques manquent pour reconstituer avec exactitude la totalité des engagements financiers dont a bénéficié la coopération éducative et linguistique sur l'ensemble de la période. L'analyse de l'évolution de l'APD éducative en faveur de l'UE10+2 (cf. page 61) montre une multiplication par quatre des engagements entre 1997 et 1999, puis encore un quasi-doublement entre 2002 et 2004 (lié probablement au calendrier de l'adhésion). Et, selon toute vraisemblance, ces flux ne reflètent pas toute la réalité de nos efforts financiers (et notamment les frais de personnels sur Titre III), tant du MAEE que du MENESR. Ces chiffres, même partiels et fragiles, montrent que nous nous sommes donné les moyens de nos ambitions. Ce fait mérite d'être souligné, et salué, dans un contexte où, trop souvent, notre coopération apparaît désargentée au regard des objectifs très ambitieux qui lui sont assignés ;
- **Un dispositif standardisé.** Dans le contexte tout à fait particulier du début des années 1990, il aurait été tout à fait illusoire d'attendre de nos partenaires qu'ils manifestent spontanément une demande de français. L'apprentissage du français à grande échelle (au titre de la LV2) supposait de notre part une démarche volontariste : sur un marché naissant, c'est à l'offre de trouver sa demande. Cette coopération d'offre (et parfois, au tout début, de substitution) s'est déclinée dans la plupart des pays sur le même modèle (celui de la "chaîne" évoquée ci-dessus).

*Le dispositif était doté de moyens importants et se déclinait presque à l'identique dans tous les pays.*

La complétude de notre dispositif (et sa relative standardisation) était doublement cohérente. Le dispositif était cohérent, en premier lieu, eu égard aux objectifs opérationnels que nous nous étions fixés (promouvoir le français comme LV2). À cette cohérence externe s'ajoutait aussi une forte cohérence interne : les différents axes de coopération (enseignement scolaire et universitaire, formation des enseignants...) étaient articulés les uns aux autres et participaient bien à la logique d'ensemble du système.

*La complétude du système était cohérente.*

*Or, la demande pour le français ne s'est pas réellement inscrite dans cette logique de filière.*

*La cohérence initiale n'est plus nécessaire aujourd'hui.*

*C'est une réelle opportunité qui permet de nous spécialiser.*

Cette cohérence initiale a été progressivement mise en défaut, dans un contexte fortement évolutif, conduisant à l'émergence d'une réelle demande pour les langues étrangères. Nous n'avons probablement pas bien apprécié les évolutions de cette demande et sa segmentation (cf. encadré ci-après), d'une part en continuant de promouvoir une offre de **français comme langue de communication** (LV2) alors que la demande se portait surtout sur l'autre segment (le **français, langue de distinction**) et sans voir, d'autre part, que la demande ne s'inscrivait plus dans la logique de filière telle nous l'avions conçue initialement dans notre offre :

- Les meilleurs élèves apprenant le français dans les sections bilingues au collège ne s'inscrivent pas nécessairement (tant s'en faut) dans une section bilingue au lycée : bon nombre de parents jugent que le niveau des connaissances acquises à la fin du collège est suffisant. Inversement, les meilleurs élèves des sections bilingues au lycée n'ont pas choisi le français comme LV1 mais ont préféré l'apprendre au cours d'une "année zéro" ;
- Très peu de lycéens des sections bilingues s'inscrivent dans les départements d'études françaises (et encore moins choisiront le métier d'enseignant) ;
- Enfin, les "filières francophones" à l'université n'accueillent que peu d'élèves des sections bilingues du lycée : elles estiment que s'ils ont une bonne compétence linguistique, leur niveau insuffisant dans les disciplines scientifiques est cause d'échec en première année.

Au total, les synergies entre les différents pôles de la filière apparaissent aujourd'hui, pour le moins réduites, sinon inexistantes. La notion même de "filière", pourtant communément admise, pourrait être sans traduction concrète sur le terrain.

Dans ces conditions, le formatage du dispositif sous forme de filière, qui en assurait la cohérence, n'est plus un atout, mais peut-être une charge (qui oblige à être présent sur tous les segments, y compris quand la demande est très faible). La promotion du français comme LV2 en Europe médiane n'ayant pas rencontré tout le succès que nous pouvions escompter, la complétude du dispositif se justifie désormais nettement moins.

## Un panorama de la demande de français dans les pays de l'UE10+2

Les motivations qui président au choix de l'apprentissage du français sont nombreuses et peuvent être rangées, pour simplifier, en deux grandes catégories : (1) la demande de français comme langue de communication ; (2) la demande de français comme langue de "distinction" (au sens de Bourdieu).

### *Une demande de français comme langue de communication.*

Cette première catégorie de demande pour le français se scinde, elle-même, en deux segments :

1) Cette demande s'exprime, en premier lieu, par les jeunes lycéens qui choisissent le français essentiellement comme LV2 (même s'il existe aussi une demande de français LV1, notamment en Roumanie et en Bulgarie). Cette demande est motivée par plusieurs facteurs (qu'il est difficile de pondérer) :

- la connaissance du français peut être utile pour travailler ultérieurement dans certaines entreprises françaises installées localement ;
- le français est langue de travail des institutions européennes et de certaines organisations internationales ;
- les élèves peuvent choisir aussi notre langue en raison de la qualité des enseignants de français (notamment si l'établissement bénéficie de la présence d'un lecteur francophone) ;
- la possibilité d'effectuer un court séjour en France dans le cadre des échanges scolaires est une motivation à ne pas négliger (et qui a été régulièrement évoquée lors des entretiens effectués au cours des missions de terrain) ;
- enfin, la francophilie peut être aussi un motif d'apprentissage de notre langue.

Deux facteurs concourent au renforcement éventuel de ce premier segment de la demande : (i) la généralisation de la LV2 obligatoire ; (ii) le déclin (parfois assez prononcé) de l'apprentissage de l'allemand.

D'un autre côté, la progression de cette demande est limitée en raison de nombreux obstacles :

- le français est considéré comme une langue difficile ;
- le français est en concurrence avec d'autres langues : avec l'espagnol tout d'abord, jugé plus facile, et qui progresse très fortement dans la zone (en raison d'une politique linguistique active conduisant à augmenter le nombre de lecteurs hispanophones dans les lycées). Le français est aussi en concurrence avec le russe (qui connaît un nouveau regain en raison de l'utilité renouvelée que procure cette langue et, dans les pays de langue slave, de sa proximité linguistique) ;
- l'utilité professionnelle du français est réduite : la plupart des entreprises françaises implantées dans la zone ont choisi l'anglais comme langue de travail (avec des exceptions notoires comme celles de Peugeot en Slovaquie, Renault ou la Société Générale en Roumanie). D'un autre côté, les perspectives d'emploi en France pour les ressortissants des pays de l'Europe médiane sont limitées ;
- le système éducatif en Europe médiane est très décentralisé. La décision d'ouvrir (ou de fermer) une classe de français revient au chef d'établissement (qui recrute aussi les enseignants). Dans ce contexte, une langue "marginale" (qui ne parviendrait pas à attirer un nombre suffisant d'élèves) a du mal à se développer quand le calcul économique pousse le chef d'établissement à réduire l'éventail des choix pour la LV2 ;

.../...

.../...

- enfin, et au moins dans certains pays, le développement du français se heurte aussi à une certaine pénurie d'enseignants qualifiés.

Au total, ce segment de marché apparaît relativement étroit et difficile à développer. C'est à ce niveau (CITE 3) que le nombre d'apprenants de français a probablement le plus reculé ces dernières années. L'étude Eurobaromètre des langues réalisée en 2006 montre aussi que les perspectives de développement à moyen terme de cette demande restent fort limitées.

2) La demande de français comme langue de communication émane aussi des agents des fonctions publiques nationales qui exercent leur activité au sein des institutions européennes ou en relation avec elles. Cette demande s'exprime à plusieurs niveaux : pour un français "basique" (et non académique) permettant une communication courante ou pour une maîtrise plus approfondie permettant une compréhension de certains documents publiés en français ainsi qu'une participation à des réunions techniques tenues en français. Cette demande a crû régulièrement durant la phase de pré-adhésion (jusqu'en 2004 pour la plupart des pays et 2006 pour la Roumanie et la Bulgarie). Cette demande est nettement moins soutenue aujourd'hui et concerne essentiellement le renouvellement des personnels (mais elle pourrait se renforcer, ponctuellement, au gré des présidences tournantes de l'UE).

### *Une demande de français comme signe de distinction*

L'apprentissage du français peut répondre aussi, moins à une demande de communication, qu'à un besoin de distinction. Cette distinction s'opère à deux niveaux distincts :

- 1) Dans un contexte où l'anglais et, dans une moindre mesure, l'allemand sont maîtrisés par le plus grand nombre, la connaissance d'une troisième langue peut constituer un atout qui pourra faire la différence – à compétences égales – entre deux candidats à un même emploi. L'apprentissage de cette troisième langue à vocation discriminante (qui est intrinsèquement peu utile et qui sera d'ailleurs finalement peu utilisée) est le fait principalement d'étudiants ou de jeunes actifs.
- 2) Se range enfin dans la dernière catégorie une demande exprimée par des lycéens ou des étudiants qui cherchent à acquérir une méthode d'apprentissage et un mode de raisonnement véhiculé par un enseignement "à la française", privilégiant la réflexion personnelle (et l'écrit) sur l'acquisition d'un savoir encyclopédique restitué essentiellement à l'oral. L'apprentissage de la langue n'est pas perçu comme une fin en soi, mais plutôt comme un vecteur permettant de suivre un enseignement "à la française" dans des disciplines non linguistiques. Cette demande est satisfaite dans les sections bilingues des lycées (et, bien sûr, au lycée français) ainsi que dans certaines filières francophones à l'université. Ces parcours sont fortement sélectifs : les sections bilingues accueillent les meilleurs lycéens et les filières francophones les bons étudiants. L'enseignement dispensé (dans des établissements de prestige qui attirent les meilleurs enseignants) est de qualité.

## Une efficacité mitigée

Le critère d'efficacité permet d'évaluer la conformité des résultats obtenus avec les objectifs généraux et opérationnels. L'efficacité est toujours délicate à apprécier, tant les objectifs et les résultats sont nombreux et évolutifs dans le temps. Un bilan global portant sur la dernière décennie renvoie une image contrastée :

*Notre coopération a permis d'ancrer le français en Europe médiane.*

*Mais l'efficacité de nos appuis est limitée si notre objectif était de faire du français une LV2 "majeure".*

*Les succès rencontrés dans certains secteurs d'excellence au profit des élites confirment la forte efficacité d'une partie de notre dispositif.*

- L'efficacité de notre coopération est réduite si notre objectif était de faire du français une LV2 "majeure". À l'exception de la Roumanie, de Chypre et de Malte où il arrive en deuxième position, le français arrive en troisième position dans les autres pays (avec une part de marché de l'ordre de 10 % au niveau 3 de la CITE), mais très loin derrière l'anglais (55 %) et l'allemand (30 %). On doit évidemment se féliciter de cet ancrage, même s'il demeure modeste, dans un contexte où ni l'histoire, ni la géographie, ni l'économie et encore moins les proximités linguistiques ne favorisaient l'apprentissage de notre langue (au contraire de celle des anglo-saxons et du russe). Ces obstacles, nous avons pu les surmonter, mais pas totalement : de nombreux indicateurs présentés dans la première partie de ce rapport révèlent la perte d'attractivité de notre langue que confirme, au moins dans certains pays, y compris les plus francophones, la baisse des effectifs d'apprenants. Notre position actuelle est donc fragile. Les faits enseignent que, dans un partage de marché à trois acteurs (en l'occurrence ici l'anglais, l'allemand et le français), la stabilité des poids relatifs de chacun impose que la part de l'acteur "marginal" ne descende pas en dessous des 20 %. Cette règle s'applique certainement dans le cas des langues où l'effet club et de réseau joue pleinement ;
- L'efficacité de notre coopération est en revanche nettement plus avérée si notre objectif était la promotion du français auprès des élites politiques, administratives et celles possédant un fort capital économique et/ou culturel. Ce ciblage en faveur des élites fait parfois débat. Mais, force est de constater qu'il est très pertinent en Europe médiane. Comme on l'a vu à plusieurs reprises dans ce rapport, les succès accumulés par notre coopération dans ses appuis à la formation des cadres de la fonction publique (dans le cadre du plan pluriannuel), aux sections bilingues, aux lycées français, à certains DEF et aux meilleures filières universitaires francophones participent incontestablement à l'efficacité de notre dispositif.

Ce bilan est donc mitigé, mais il est dans l'ensemble positif. Et ses succès sont encourageants pour l'avenir. Les ombres au tableau évoquées plus haut renvoient plutôt au passé, à la période où nous cherchions à susciter une demande "de masse". Cette demande n'a pas été vraiment au rendez-vous. Mais, nous avons su en satisfaire une autre, certes plus restreinte numériquement, mais dont l'intérêt pour notre langue, et surtout ce qu'elle véhicule, ne semble pas se départir.

## Une forte efficience

L'efficience doit permettre de juger des résultats obtenus grâce aux moyens, financiers et humains, mobilisés. Cette évaluation, qui se rapproche de l'analyse coûts-avantages utilisée par les économistes, est toujours délicate à mener puisqu'elle suppose de disposer de normes financières comparatives qui, dans la pratique, font souvent défaut.

L'efficience de notre coopération éducative et linguistique doit être évaluée dans son contexte historique (et en prenant garde d'éviter tout anachronisme).

*L'efficacité doit être évaluée en replaçant le dispositif dans son contexte historique.*

L'importance de l'enveloppe au début des années 1990 – et sa croissance sur toute la décennie – est justifiée par la situation tout à fait particulière de la francophonie à cette époque et par les enjeux de son développement accéléré. Les défis étaient nombreux : il nous fallait créer – souvent de toutes pièces – un réseau national et parfois régional (avec de forts investissements matériels) ; il nous fallait assurer la formation initiale des enseignants de français (en plaçant parfois du personnel natif en substitution) ; il nous fallait doter les Instituts, les centres culturels, les bibliothèques, certaines écoles ou universités en matériel didactique et en ouvrages... Nous nous sommes donné les moyens de nos ambitions et avons réalisé les investissements en capital physique et en capital humain dont nous avons besoin.

*La création du réseau a supposé de forts investissements.*

Comme dans n'importe quel cycle du projet, il était normal que les enveloppes se réduisent après la phase d'investissement intensif du début de période. Cette réduction des moyens financiers et humains s'est accélérée (et amplifiée) depuis la fin des années 1990 dans un contexte de resserrement de la contrainte budgétaire globale qui a pesé sur le Département. L'évolution des moyens alloués à notre coopération éducative et linguistique en République tchèque illustre bien cette tendance (mais le cas n'est pas isolé et l'on pourrait multiplier les exemples) : les effectifs y ont été divisés par deux entre 1999 (45 personnes) et 2006 (20 seulement).

*Les moyens financiers et humains se sont réduits.*

Ce resserrement, parfois drastique, des moyens ne s'est pas accompagné d'une réduction des actions, ni d'une révision à la baisse des objectifs. Le réseau s'est adapté à la nouvelle donne financière en réalisant de forts gains de productivité. Cette dynamique est la preuve incontestable de l'efficacité du dispositif.

*Les Postes ont réalisé de forts gains de productivité.*

Cette dynamique trouve aujourd'hui ses limites. Il semble difficilement concevable d'exiger des personnels de nouveaux gains de productivité alors que les effectifs sont aujourd'hui calibrés au plus juste. De même, la poursuite de nos actions exige a minima un maintien de l'enveloppe financière (qui est actuellement à l'étiage). Réduire plus encore les moyens financiers et humains risquerait fort de nous conduire à une situation où notre coopération ne serait plus que posture.

*L'efficacité du dispositif est forte.*

Cette contrainte financière ne doit pas pour autant nous conduire à l'immobilisme. L'efficacité du dispositif peut être encore renforcée en procédant, à enveloppe constante, à des réallocations sectorielles et géographiques :

*Les budgets sont aujourd'hui à l'étiage.*

*L'efficacité peut être encore améliorée en réallouant certaines enveloppes en faveur des secteurs et des pays où nos avantages comparés sont les plus importants.*

- L'évaluation de la cohérence du dispositif (cf. ci-dessus) a montré que l'organisation de notre offre sous la forme d'une longue filière ne correspondait pas réellement à la demande. Cette inadéquation est en fait une véritable opportunité. Elle doit nous permettre de nous spécialiser dans les actions où nos avantages comparés sont les plus importants (cf. ci-après). Cette spécialisation libérerait la ressource actuellement mobilisée dans les secteurs les moins efficaces ;
- La réallocation des moyens doit être aussi géographique. L'analyse des budgets a montré (cf. p. 64) que notre stratégie financière était assez peu lisible. Nos moyens gagneraient à être alloués, non plus au prorata de la taille de la population des pays bénéficiaires, mais en fonction du nombre d'apprenants de français et de son évolution<sup>(82)</sup>.

*82) Il est ainsi tout à fait surprenant que l'enveloppe CCF/F1 en faveur de la Hongrie ait augmenté de 25 % entre 2000 et 2005 alors que le nombre d'apprenants de français (au niveau 3 de la CITE) n'a progressé que de 10 % sur la même période. En 2005, l'enveloppe en faveur de la Hongrie était supérieure de plus de 50 % à celle de la Pologne alors que le nombre d'apprenants de français y était inférieur de près de...90 %.*

- Ces marges de manœuvre peuvent être exploitées au profit des secteurs les plus stratégiques. L'entrée dans l'Union européenne amène des changements dans les financements et les appuis extérieurs. Il est nécessaire d'aider les administrations à s'organiser en conséquence, à se structurer, à planifier, à évoluer, ne serait-ce que pour une bonne utilisation des crédits communautaires. Outre les recommandations thématiques présentées dans le corps de ce rapport, il conviendrait d'accorder une attention nouvelle à l'enseignement professionnel, secteur traditionnellement délaissé, mais qui devrait faire l'objet d'une action de grande ampleur : revalorisation des filières, développement de formations trilingues bac+2, nouvelles implantations de sections bilingues dans les lycées professionnels, formation des professeurs, réhabilitation des équipements, adaptation au marché du travail dans une double perspective de répondre aux besoins nationaux et de s'inscrire dans la logique de la mobilité professionnelle européenne. Ce peut être l'occasion d'associer plus étroitement les entreprises françaises à l'action du Département dans une coopération école - entreprise, et de conquérir de nouveaux publics qui seront demain les acteurs d'une francophonie européenne jeune, active et dynamique, porteurs de compétences reconnues, et symboles vivants de la diversité culturelle.

# Recommandations générales

L'évaluation des différents secteurs de la coopération éducative et linguistique présentée dans la troisième partie de ce rapport a donné lieu à la formulation de plusieurs préconisations pour améliorer encore l'efficacité ou l'efficience du dispositif. Les recommandations consignées ci-dessous se veulent plus générales et plus stratégiques. Ces recommandations sont au nombre de cinq :

**1. Notre coopération doit se spécialiser dans les secteurs d'excellence** où elle possède des avantages comparés. Le dispositif avait été conçu historiquement comme un ensemble cohérent, sous forme de filière allant du collège à l'enseignement supérieur en passant par des appuis multiformes au corps enseignant. Cette offre élargie (construite dans la perspective d'assurer au français un statut de LV2 "majeure") n'a pas rencontré sa demande. Cette inadéquation n'est pas nécessairement un échec. Elle constitue même peut-être une opportunité. L'absence de continuum de la demande nous permet de nous spécialiser dans quelques secteurs où nous avons fait preuve d'excellence et pour lesquels la satisfaction de la demande est stratégique. Notre dispositif doit répondre, plus encore que dans le passé, à une demande de français émanant des élites politiques, administratives, économiques et culturelles. Il pourrait se concentrer sur :

- a. le Plan pluriannuel d'action pour le français ;
- b. les sections bilingues et les lycées français ;
- c. quelques filières universitaires francophones ;
- d. certains Départements d'études françaises, parmi les plus prestigieux (et les mieux à même d'assurer la formation initiale et continue des enseignants de français).

**2. Notre coopération doit mieux s'adapter à des demandes diversifiées.** Le dispositif a été déployé de manière relativement uniforme dans tous les pays (avec, peu ou prou, la même architecture). Les budgets ont été alloués en fonction de la taille de la population des pays bénéficiaires de notre coopération. Ces choix stratégiques n'ont peut-être plus la même pertinence aujourd'hui. Il importe désormais d'adapter le dispositif à une demande différenciée et d'allouer les budgets en fonction de l'importance géostratégique des États bénéficiaires. Une typologie sommaire permet de repérer trois grandes configurations possibles, correspondant aux trois sous-ensembles géopolitiques :

- a. Pour les "petits" États (comme les pays baltes par exemple ou encore la Slovaquie). L'apprentissage des langues étrangères y est très répandu, mais la place du français dans ces espaces plurilingues est très réduite. Pour autant, ses perspectives de développement ne sont pas nulles, à condition de concentrer notre offre sur la langue C. La demande cible est constituée principalement d'étudiants. Il faut appuyer les centres de langue (FLE) des Universités et l'offre de FOS. Il importe aussi de renforcer notre présence culturelle (au travers des Instituts et des Alliances) dans un environnement presque totalement non francophone ;
- b. Les PECO proprement dits (comme la Pologne, la République tchèque, la Slovaquie ou encore la Hongrie), qui constituent le massif central de cette région, à potentiel

économique et culturel important, devraient pouvoir bénéficier d'un dispositif rénové et recentré sur les secteurs d'excellence recensés à la première recommandation (cf. n°1 ci-dessus). Il importe certainement (comme il a été vu plus haut dans le rapport) de procéder à des réallocations budgétaires pour mieux tenir compte du nombre d'apprenants et des perspectives de croissance (ce qui conduirait probablement à une réduction des enveloppes allouées à la Hongrie au profit de la Pologne et de la République tchèque) ;

- c. La Bulgarie et la Roumanie : ces pays emblématiques de la francophonie européenne constituent des bases stratégiques pour développer nos actions dans les pays voisins et relever le prochain grand défi géopolitique européen dans les Balkans. L'importance quantitative et qualitative de la Francophonie dans ces deux États interdit toute réduction de notre dispositif aussi bien en terme d'établissements que de personnels<sup>(83)</sup> : non seulement cela mettrait en difficulté notre coopération dans ces deux pays, mais cela affecterait sérieusement l'ensemble de notre politique de présence culturelle en Europe médiane. Il faut en revanche encourager les Postes à évaluer la pertinence de leurs choix, sans craindre d'ouvrir ou de fermer les implantations qui s'avèrent nécessaires en fonction de l'évolution des situations<sup>(84)</sup>. La recherche de cohérence interne passe à la fois par des ajustements structurels et des innovations.

Les systèmes éducatifs bulgare et roumain doivent répondre à l'impératif de la généralisation de l'éducation de base. Nos moyens ne nous permettent malheureusement pas de les accompagner directement dans cette voie, si ce n'est en terme d'expertise, de conseil et de définition de programmes multilatéraux. En revanche, il est tout à fait possible de donner davantage de lisibilité à notre action en resserrant notre coopération éducative autour d'objectifs prioritaires clairement définis, en nous appuyant là encore sur nos points forts (enseignement bilingue, filières francophones, PPAF) et en réorganisant nos programmes autour d'une coopération par projet – ce qui suppose qu'on définisse à chaque fois des objectifs, des moyens (matériels et humains), un calendrier, les résultats attendus, des procédures d'évaluation (intermédiaire et finale).

**3. Mieux associer la coopération linguistique et culturelle.** La coopération culturelle participe, avec les moyens qui sont les siens, au renforcement de l'influence française et de la francophonie. Et cette participation s'avère essentielle. Le renforcement des synergies passe peut-être par une rénovation des actions. Ainsi, la programmation des manifestations (spectacles vivants, expositions, films...) et le choix des fonds documentaires (bibliothèque, discothèque, médiathèque...) devraient tenir compte plus encore des demandes, voire des envies, exprimées par les populations cibles de notre coopération linguistique et éducative (composées, majoritairement, de jeunes scolaires et d'étudiants). Cela suppose des moyens – qu'il faudra bien se donner sans quoi notre image risquerait fort de sombrer dans la caricature. La France doit être visible et audible dans une Europe où les médias étrangers sont essentiellement anglophones (et souvent peu acquis à notre cause). La coopération culturelle et la coopération linguistique doivent, ensemble, favoriser l'émergence d'un "effet-club" en valorisant le sentiment d'appartenance à la francophonie.

*83) La présence des lecteurs dans les universités et dans les lycées bilingues est fondamentale : ils permettent un maillage efficace en relayant la politique des SCAC dans les domaines de la coopération éducative, linguistique, mais aussi culturelle.*

*84) Les SCAC ont donné l'exemple en Bulgarie, en déplaçant un lecteur de Veliko Tarnovo à Bourgas, de manière à donner plus de lisibilité à notre réseau dans les nouvelles capitales économiques régionales. Il en va de même en Roumanie où la création d'une Alliance française à Sibiu (ainsi qu'à Alexandria) est envisagée fort opportunément en cette année où Sibiu partage avec Luxembourg le titre de capitale européenne de la culture.*

#### 4. Coordonner davantage nos actions avec nos partenaires européens et francophones.

Pour des raisons évidentes de rationalisation des choix budgétaires, mais aussi pour tenir compte du nouveau contexte politique (UE, OIF), notre coopération gagnerait beaucoup à rechercher des complémentarités avec nos partenaires francophones et européens, dont les moyens sont souvent nettement supérieurs aux nôtres<sup>(85)</sup>. Cette coordination permettrait d'obtenir une meilleure couverture des établissements scolaires et universitaires : lecteurs, centres de documentation francophone, équipements pédagogiques, missions d'enseignement, publications, mise en place d'écoles doctorales, etc. Un travail d'évaluation commun devrait éviter les doublons comme les retraits mal préparés, générateurs de déséquilibres et de déceptions<sup>(86)</sup>. Parallèlement, des partages de locaux peuvent être envisagés – comme cela a été fait dans plusieurs pays (Italie, Russie, Ukraine, etc.) – pour ouvrir de nouveaux centres à vocation éducative et culturelle : ce serait une occasion de donner une certaine lisibilité à nos engagements en faveur de la diversité culturelle. Enfin, les fonds structurels dont bénéficient les nouveaux États de l'UE ouvrent des perspectives importantes de développement<sup>(87)</sup>. Ils pourraient contribuer à la rénovation des infrastructures d'enseignement et à l'organisation des systèmes éducatifs mis à mal par des décentralisations mal préparées. Nos postes devraient être en mesure d'apporter leur appui à ce travail, en recherchant des complémentarités avec nos partenaires européens, en associant les coopérations bilatérale et multilatérale. Les prochains recrutements de personnels des SCAC devraient se faire sur la base de profils adaptés à cette nouvelle perspective.

#### 5. Maintenir les actions en faveur de la promotion du français dans les instances européennes.

Cet enjeu est stratégique. Le Plan pluriannuel d'action pour le français est un succès. Il faut non seulement le maintenir mais, si possible, le renforcer encore en l'adaptant à l'évolution du contexte. L'avenir du français dans le monde en dépend largement.

85) À titre d'exemple, en 2005 l'agence SOCRATES-LEONARDO de Bucarest a délivré 514 bourses pédagogiques, alors que le SCAC n'en a donné que 50.

86) Par exemple, compte tenu de l'adhésion de la Bulgarie et de la Roumanie à l'Union européenne, l'AUF envisage de se redéployer dans les pays des marges balkaniques. Compte tenu de ses investissements anciens dans les filières francophones, cela risque d'entraîner un vide : la coopération française ne peut retirer ses appuis en même temps sans provoquer une grave crise dans ces filières.

87) Il serait important d'aider nos partenaires à orienter ces fonds vers les systèmes éducatifs. Ainsi, on a calculé que "entre le 1<sup>er</sup> janvier 2007 et le 31 décembre 2013, l'Europe va déboursier en Roumanie 9 millions d'euros par jour, 7 jours sur 7, y compris les jours fériés" (déclaration de Jonathan Scheele, ancien chef de la Commission européenne à Bucarest, in *Regard*, déc. 2006). Même si ce n'est pas la vocation première de ces fonds, plutôt orientés vers les infrastructures, les programmes opérationnels nationaux comportent souvent un volet formation dans lequel pourraient s'inscrire des projets éducatifs.



## *Annexes*

- > *Termes de référence de l'évaluation*
- > *Liste des personnes rencontrées et des membres du Comité de pilotage*
- > *Questionnaire transmis aux Postes*



**CONFIDENTIEL**

*Évaluation rétrospective  
de la Coopération éducative  
et linguistique française  
conduite dans les nouveaux pays membres  
de l'Union européenne  
1995-2005*

*Termes de Référence*



## 1. Contexte de l'évaluation rétrospective

Le ministère des Affaires étrangères s'emploie de longue date à développer la présence de la langue française à l'étranger. Le soutien à l'enseignement du français constitue une des formes les plus anciennes de son action. Pour que la langue française reste une langue de communication internationale, son avenir doit être assuré en Europe. Le ministère des Affaires étrangères a fait de l'Europe une priorité forte pour la promotion de la langue française. Cet engagement pour le français qui va de pair avec son soutien au pluralisme linguistique et à la diversité culturelle doit être gagné sur ce continent pour que notre langue continue son développement dans le reste du monde. Les dispositifs de coopération pour le français dans ses aspects linguistiques et éducatifs sont chargés, localement, de décliner cette politique. La place du français dans les systèmes éducatifs des 10 nouveaux pays membres de l'UE plus la Bulgarie et la Roumanie, pays candidats à l'adhésion, est un facteur essentiel du développement de l'usage de notre langue.

L'évaluation de politiques publiques de coopération internationale est devenue une action régulière de la coopération française, notamment du ministère des Affaires étrangères. Une trentaine d'évaluations-pays ont été conduites depuis 1990.

La plupart de ces 12 pays a été associée à des évaluations-pays initiées et conduites par ce ministère ou par les bailleurs de fonds bilatéraux et multilatéraux, en particulier les évaluations de projets et de programmes.

Faisant suite à la demande de certaines ambassades de procéder à une évaluation de leur coopération linguistique et éducative, le Comité des évaluations de la Direction générale de la coopération internationale et du développement (DgCiD) du MAEE, qui s'est tenu le 21/06/05, a donc pris la décision d'étendre l'exercice et d'inscrire à son programme 2005/2006 l'évaluation stratégique de la coopération linguistique et éducative française conduite dans les 10 pays nouveaux membres plus la Bulgarie et la Roumanie entre 1995 et 2005.

Il s'agit de la première évaluation rétrospective de ce type sur cette zone, cette région ayant été retenue compte tenu de l'importance des moyens financiers, techniques et humains mobilisés au titre de cette coopération linguistique et éducative bilatérale mais aussi de l'enjeu que constituent l'adaptation de cette coopération et sa nécessaire harmonisation à l'échelle de l'Union européenne et du continent tout entier.

L'évaluation de politiques publiques vise plusieurs objectifs qui constituent l'ossature du présent travail : renforcer l'efficacité, contribuer au partenariat, amplifier les initiatives existantes, cibler les axes de coopération et les interlocuteurs de demain.

Conformément aux orientations données par le comité interministériel de coopération internationale et de développement (CICID) le travail d'évaluation prend en compte les actions de tous les acteurs publics de la coopération française dans le domaine susvisé, qu'il s'agisse des ministères et des agences (Agence pour l'Enseignement du Français à l'Etranger, etc.), ou des collectivités territoriales ou locales.

Pourtant, sur cette partie du continent européen et durant cette période 1995-2005, les acteurs français [*cabinets privés ou publics répondant à des appels d'offre (CIEP...)*], européens [*programme Jeunesse, SOCRATES (enseignement scolaire et universitaire), LEONARDO (pour la formation professionnelle, ARION (pour la coopération éducative), E-LEARNING (pour les TICE)...)*] et internationaux (*Banque Mondiale...*) dans le champ de la rénovation des systèmes éducatifs et, subséquemment, de la promotion du plurilinguisme ont été très nombreux.

Cet exercice d'évaluation stratégique de la coopération linguistique et éducative française avec les 10 pays nouveaux membres plus la Bulgarie et la Roumanie conduite entre 1995 et 2005 prendra en compte leurs actions et évaluera, à cette aune, les champs couverts par nos coopérations bilatérales au moyen des 3 "C" européens, (*complémentarité, cohérence, coordination*).

Une dernière dimension importante qui marque cet exercice tient au rôle joué par la société civile dans la coopération éducative et linguistique dans la zone.

Enfin, dans le vaste secteur de la coopération pour le français, outre l'action des services diplomatiques français (*Services de Coopération et d'Action Culturelle et Centres Culturels Français*), notamment de leurs activités de cours de langue générale ou spécifique, il convient de citer les apports des bailleurs et opérateurs francophones institutionnels dont cette coopération linguistique et éducative a bénéficié tels ceux de l'Organisation Internationale de la Francophonie (*OIF*), l'Agence Universitaire de la Francophonie (*AUF*), l'association suisse "Pro Helvetia" ou la Communauté française de Belgique (*CFB*). Y contribuent également des acteurs audiovisuels francophones comme TV5 et RFI.

Cette coopération linguistique et éducative, conçue, gérée ou mise en œuvre par ces multiples opérateurs s'est adaptée à des contextes nationaux ou sub-régionaux particulièrement changeants. Elle a concerné autant les acteurs publics que privés des pays concernés. Pourtant, d'un pays ou d'une région à l'autre, voire d'un établissement à l'autre, les moyens mis à disposition des communautés éducatives ont pu être très disparates. Pour certains une utilisation des TICE est privilégiée, pour d'autres les moyens mis à disposition sont beaucoup plus rudimentaires.

Cette évaluation stratégique rétrospective de la coopération linguistique et éducative française conduite dans les 10 pays nouveaux membres plus la Bulgarie et la Roumanie entre 1995 et 2005 prendra en compte les politiques publiques conduites par les bénéficiaires directs et indirects de cette coopération, non seulement en matière éducative mais également en faveur des langues vivantes.

## 2. Justification de l'évaluation

Les liens de coopération entre la France et ces pays sont nombreux, variés et anciens. Ils ont fait l'objet de cadrages stratégiques renouvelés au cours de la période sous revue (*commissions mixtes, documents d'autre nature...*), tenant compte de la situation internationale, d'une volonté affirmée de renforcer l'efficacité de la coopération, des changements institutionnels concernant les parties et de l'effort d'harmonisation et de complémentarité actuellement observés.

Cette évaluation fait droit à la demande de trois de nos ambassades (*Tallinn, Bratislava et Prague*) qui ont sollicité une évaluation de la coopération linguistique et éducative bilatérale, la Direction générale de la coopération internationale et du développement décidant alors, dans un souci de modélisation possible, d'accéder à ces demandes, et, dans un second temps, dans un souci de cohérence, d'étendre l'exercice aux dix nouveaux pays membres de l'Union européenne et à deux des pays candidats à l'adhésion (*Bulgarie et Roumanie*).

À l'aune du contexte ci-dessus décrit et sur la base d'un état des lieux de la langue française dans cette zone, cette évaluation, non prévue au moment du lancement de ces coopérations, vise à évaluer les dispositifs de coopération linguistique et éducative et les différents programmes mis en œuvre dans ce cadre pour jeter les bases des coopérations de demain.

Du point de vue stratégique, cette évaluation est motivée par la nécessaire harmonisation de notre coopération avec les nouveaux pays membres, la mise en cohérence avec nos politiques linguistiques et éducatives pilotées dans les autres pays de l'Union européenne et la redéfinition des enjeux stratégiques en la matière.

Sous l'angle rétrospectif et sur la période considérée, ce travail va permettre d'évaluer la capacité d'adaptation d'une politique publique à un contexte politique, national et européen, très changeant entre 1995 et 2005, à des mutations économiques fortes et à des dynamiques mondiales.

1995 : les changements politiques survenus en Europe centrale et orientale entre 1989 et 1992 ont permis le renouvellement du dialogue politique et de coopération entre la France et ces pays en même temps que ceux-ci témoignaient de leur volonté de s'intégrer à l'Union européenne. Cette dernière a accédé à leur demande d'adhésion ce qui leur a permis de bénéficier des outils de pré-adhésion pour mettre à niveau leurs systèmes politiques, économiques et sociaux selon des calendriers différenciés.

Le déploiement des dispositifs de coopérations français en Europe centrale et orientale [*création d'établissements culturels, mise en place de nouveaux instruments (Comité de coordination, d'orientation et de projets - COCOP, etc.)*] et l'utilisation des outils européens par ces pays sont devenus pleinement opérationnels à partir des années 1994-1995.

La récente entrée, en mai 2004, de ces 10 nouveaux pays au sein de l'Union européenne constitue le point d'aboutissement de ces efforts. Elle représente en même temps un enjeu de taille pour notre coopération à l'échelle du continent.

**Sur les 450 millions d'habitants que compte aujourd'hui l'Union européenne, 70 millions sont francophones et 12 millions apprennent le français.** Elle représente un défi au niveau des institutions européennes, (fonctionnement, régime linguistique en vigueur).

La place faite aux ressortissants de ces pays au sein de la fonction publique communautaire oblige la France et ses partenaires francophones à se repositionner et développer de nouvelles politiques de formation de ce type de public et de promotion (convaincre de l'intérêt de parler français), notamment par le biais du Plan Pluriannuel d'action pour le français, coordonné par l'Organisation Internationale de la Francophonie.

Conséquence du chemin parcouru et des mutations vécues par ces pays, les demandes de français et donc de coopération ont aussi notablement évolué entre 1995 et 2005, qu'il s'agisse de celles de nos partenaires publics institutionnels (*ministère, décideurs de la politique éducative et de celle en faveur des langues vivantes*), ou de celles issues du monde économique et de nos interlocuteurs francophones traditionnels. On citera parmi d'autres exemples le recyclage et la formation de parties entières du corps professoral (*début des années 1990*), la modernisation des tissus économiques dans cette zone, l'implantation de nouveaux services, le développement de la mobilité et du tourisme, l'implantation massive de firmes françaises.

Au niveau européen et mondial, le développement entre 1995 et 2005 de certaines demandes de cours de français issues du domaine économique s'est notablement accéléré : **formation en français de spécialité, cours de français pour le personnel local des filiales d'entreprises françaises implantées à l'étranger, nouveaux besoins des industries de la langue ou audiovisuelles en relation avec le développement des nouvelles technologies.**

L'importance stratégique accordée aux questions d'enseignement supérieur a fait surgir dans le secteur de l'éducation (*exemple : processus de Bologne...*) et de la formation, de nouveaux acteurs, publics et privés, qui lui ont fait subir de profondes mutations en faisant naître de nouveaux besoins (*formation à distance et nouveaux parcours de formation*). Dans ce contexte mondial, une importance renouvelée est donnée à l'approfondissement des solidarités francophones.

Cette évaluation de la capacité d'adaptation de nos politiques de coopération linguistique et éducative dans les pays d'Europe centrale et orientale devra ici être appréciée, selon des modalités différenciées, au vu des critères d'évaluation des politiques publiques (pertinence, cohérence, effectivité, efficacité, efficacité et impact) d'abord, des objectifs qualitatifs et quantitatifs français qui lui étaient assignés ensuite, et, enfin, des résultats obtenus par elles et les pays concernés.

### 3. Champ de l'évaluation

#### 3.1. Données générales

L'étude analysera la politique de coopération linguistique et éducative dans son ensemble sur la période 1995-2005. Elle portera sur les dix nouveaux pays membres de l'Union Européenne : Chypre, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Malte, Pologne, République tchèque, Slovaquie, Slovénie et sur deux des pays candidats, Bulgarie et Roumanie.

Elle englobera tous les secteurs de la coopération linguistique et éducative en les resituant dans le contexte global des relations entre la France et les pays concernés. Il importera de mettre en perspective les interactions entre les activités de coopération linguistique et éducative et les relations diplomatiques, consulaires, économiques, financières et commerciales de la France avec les pays concernés.

Tous les instruments financiers et techniques sont également pris en compte : subventions, cofinancements, aide technique, crédits concessionnels ou non, missions d'experts, bourses, etc.

L'étude prendra en compte tous les acteurs impliqués, à savoir :

- Les administrations : ministère des Affaires étrangères et autres administrations ayant contribué conjointement à la politique de coopération linguistique et éducative [*Ministère de l'Éducation et ses différents services (Inspection Générale, DRIC, DESCO...)*]
- Les organismes participant au dispositif français de la coopération internationale pour le français :
  - les organismes sous tutelle : l'Agence pour l'enseignement du français à l'étranger (*AEFE*), la Mission laïque française, l'Association française d'action artistique (*AFAA*), EduFrance, CIEP... ;
  - les établissements publics (*Universités, grandes écoles, IUFM, Conférence des Présidents des Universités, Conférence des Grandes Ecoles, CNRS, ...*) ;
  - les organismes bénéficiant de subventions publiques [*associations et fondations, ONG, Instituts français et Alliances françaises, les centres de recherche sous tutelle ou non (CEFRES à Prague) ...*].
- Les collectivités territoriales ou locales participant à des projets cofinancés ou non par le MAEE.
- Les interventions de la Mission économique (*Ministère de l'Économie, des finances et de l'industrie*).

Cette évaluation porte essentiellement sur la coopération bilatérale française. Toutefois, un regard particulier sera accordé aux actions mises en œuvre par la Commission européenne (programmes liés à l'Éducation et à la Jeunesse, dont SOCRATES et LEONARDO, mais aussi mise en place des fonds structurels européens suite à l'adhésion), les principaux bailleurs francophones (*OIF et en particulier le Plan pluriannuel d'action pour le français, AUF...*), et la Banque mondiale.

Les évaluateurs s'attacheront de la sorte à recueillir des éléments sur les "3C" de l'évaluation européenne (*cohérence, complémentarité et coordination*), notamment avec les outils francophones, européens et multilatéraux.

Enfin, cette évaluation devra tenir compte des actions menées par nos principaux partenaires européens pour la promotion de leurs langues. Les évaluateurs feront apparaître les principales orientations stratégiques de ces dispositifs de coopération (British Council, Goethe Institut, Cervantes, Dante), ainsi que les évolutions de l'enseignement de l'anglais, de l'allemand, de l'espagnol et de l'italien sur la zone d'étude. Les actions communes de promotion du plurilinguisme seront à mettre en évidence.

### 3.2. Principales problématiques

L'évaluation stratégique de la coopération linguistique et éducative française conduite dans les 10 pays nouveaux membres plus la Bulgarie et la Roumanie entre 1995 et 2005 est un exercice qui se doit de se concentrer sur des axes d'analyse et d'approfondir certains thèmes que le ministère a estimé essentiels.

À cet égard, l'évaluation de la coopération linguistique et éducative devra répondre aux interrogations générales suivantes :

- Quelles appréciations peut-on porter sur les dispositifs et les modalités des coopérations linguistiques et éducatives au regard des objectifs de la politique éducative et linguistique poursuivis dans les pays concernés et dans les instances internationales ?
- Ces coopérations linguistiques et éducatives ont-elles fonctionné globalement de manière satisfaisante ?
- Ont-elles répondu aux principaux enjeux des pays de la zone, d'un point de vue interne à chaque pays et dans le cadre de leurs relations extérieures ?
- Ont-elles été mises en oeuvre au moindre coût (l'efficacité sera mesurée indépendamment des effets de visibilité) ?
- Quelles sont les articulations de ces coopérations avec les interventions des autres bailleurs de fonds ?
- Les choix opérationnels s'avèrent-ils pertinents par rapport aux enjeux généraux de la coopération (objectifs, stratégies sectorielles, opérateurs, secteurs, publics-cibles, types d'intervention) ?
- Les coopérations linguistiques se sont-elles adaptées aux orientations globales et aux changements institutionnels dans les pays considérés ?
- Ont-elles pris en compte les axes stratégiques déterminés par les autorités des pays concernés ?
- Se sont-elles dotées, secteurs par secteurs, d'indicateurs de pilotage et d'évaluation ?
- Peut-on parler d'une politique de coopération linguistique et éducative dans cette zone ou de politiques différentes (*c'est-à-dire sous-tendues par des lignes forces qui les unissent ?*) ?

À cause de la nature des instruments de coopération sollicités ? des objectifs poursuivis ? des opérateurs concernés ?

- Comment cette ou ces politiques ont-elles servi les intérêts français dans cette région (*économiques, politiques, et éducatifs*) ?

Les pays cibles de cette évaluation sont tout à la fois des pays en forte mutation avec lesquels la France a entendu construire un partenariat privilégié dans la perspective de l'Union élargie dans le cadre de laquelle ils devaient renforcer leur compétitivité.

*Résultats quantitatifs et qualitatifs :*

Quelles conclusions se dégagent de l'analyse qualitative et quantitative de nos coopérations linguistiques et éducatives sur la période considérée ? A-t-on atteint les objectifs assignés dans les documents de programmation et dans les projets COCOP ?

Rétrospective, cette évaluation s'attachera à élaborer des tableaux d'indicateurs spécifiques et pertinents, exploitables pour justifier des moyens mobilisés pendant cette période (*enseignement précoce, classes bilingues, départements d'études françaises, filières francophones, formation des fonctionnaires, formation des professeurs de français*).

Des grilles et outils d'analyse seront proposés. Ils pourront être utilisés ultérieurement par le Département pour le suivi de notre dispositif de coopération dans ces pays.

*Pays en forte mutation :*

Quelle a été l'adaptation et la capacité d'adaptation de la coopération linguistique et éducative à l'évolution des sociétés concernées (institutionnelle, économique, sociale, culturelle) ? Comment nos coopérations linguistiques et éducatives ont-elles pris en compte les problèmes démographiques rencontrés dans ces pays, tant au niveau des cohortes d'élèves et de la baisse des effectifs que de la composition du corps enseignant et de son renouvellement ?

Face au souhait des partenaires européens, tant du secteur public que privé, de travailler à la rénovation de leurs structures sociales, économiques et politiques en vue de leur adhésion, les coopérations linguistiques et éducatives ont-elles contribué au renforcement des capacités administratives de ces pays ?

Le renforcement des capacités des administrations et des collectivités territoriales des pays concernés a-t-il fait l'objet d'interventions spécifiques de notre coopération linguistique et éducative? La nature du partenariat dans les actions de coopération a-t-elle évolué ?

*Pays pour un partenariat privilégié :*

**Les associations des professeurs de français**, la Fédération Internationale des Professeurs de français, et les autres interlocuteurs francophones ont-ils été impliqués (et si oui, comment ?) dans la perspective d'une politique de diffusion de la langue française et du développement du plurilinguisme dans les sociétés concernées ? En quoi la politique linguistique et éducative a-t-elle favorisé le dialogue interculturel dans une perspective européenne ?

Est-ce que la francophonie concourt à l'ouverture de l'espace linguistique ?

**La sélection et le dispositif de suivi, à leur retour, des étudiants et boursiers ayant étudié en France sont-ils efficaces ? Des solutions efficaces pour animer et fidéliser ces réseaux d'anciens boursiers du gouvernement français ont-elles été élaborées ?**

Comment les coopérations linguistiques et éducatives ont pris en compte les tensions régionales ?

*Futurs pays de l'UE :*

La coopération linguistique et éducative française a-t-elle favorisé **l'intégration** de ces pays dans la région, au niveau du continent européen, et dans la zone francophone plus largement ? **Les programmes spécifiques dédiés à la formation linguistique des fonctionnaires et des diplomates (depuis 1992) ont-ils remporté le succès escompté ? Ont-ils atteint leurs cibles ?** Les personnes ont-elles été bien formées ? Ont-elles utilisé dans leur pratique professionnelle les savoir faire acquis ? Quelle est l'évolution, sur la période considérée, de l'utilisation de la langue française lors des négociations dans les groupes de travail à la Commission? (*à traiter en liaison avec la Représentation Permanente de la France à Bruxelles*).

*Pays à la compétitivité renforcée :*

Les coopérations linguistiques et éducatives françaises ont-elles tenu compte des changements économiques intervenus durant la décennie ?

Les préoccupations des secteurs privés ont-elles été prises en considération ?

### 3.3 Questions évaluatives

À partir des documents collectés analysés, synthétisés et classés et des entretiens réalisés, les évaluateurs proposeront les principales questions évaluatives. Celles-ci pourront être au nombre d'une douzaine. Il s'agira de questions d'ordre général, sectorielles et transversales. À titre d'exemple, les questions évaluatives suivantes pourraient être retenues :

- 1) **Dans quelle mesure la (les) stratégie(s) de la (les) coopération(s) linguistique(s) et éducative(s) françaises - en particulier en ce qui concerne la répartition sectorielle, le niveau, le montant des interventions, le choix des instruments et les cibles des bénéficiaires - ont été adaptées pour (i) répondre aux priorités exprimées par les gouvernements concernés, et (ii) répondre aux besoins des pays ?**
- 2) **Dans quelle mesure les interventions de la coopération française dans le domaine de l'enseignement scolaire et universitaire ont-elles permis d'accroître la qualité des enseignements et de l'école et d'améliorer les capacités de pilotage et d'évaluation au niveau central et décentralisé de l'éducation ?** Quelle efficacité a pu avoir la coopération en matière éducative au niveau des certifications (*diplômes en partenariat international, reconnaissance de certains établissements nationaux remplissant des critères spécifiques, dispositifs de reconnaissance d'enseignements bilingues...*) au bénéfice de la place de la langue française dans le système éducatif ? Les contextes linguistiques et de réforme ont-ils été pris en compte et comment ? L'offre de formation des cadres du système éducatif a-t-elle été rationnellement engagée ? Comment les actions de formation à destination des décideurs en matière éducative ont-elles été articulées avec celles menées par des bailleurs de fonds multilatéraux et européens ? Quelles critères et indicateurs ont été utilisés pour identifier les bénéficiaires de ces actions eu égard à celles mises en œuvre à l'échelon local ? Quelle place a été donnée à l'utilisation et la promotion des TICE par la ou les coopérations linguistiques et éducatives dans les différents champs des systèmes éducatifs (*scolaire, universitaire, expertise éducative*) ?

- 3) **Comment la politique de coopération linguistique et éducative a-t-elle contribué à l'amélioration du pilotage du système éducatif de ces pays et participé à l'enracinement du français au niveau le plus local ?** Dans quelle mesure les interventions de la coopération française dans le domaine de la coopération linguistique et éducative ont-elles contribué (i) au transfert de moyens et de compétences vers les niveaux régionaux et communaux, (ii) à améliorer la conduite des politiques éducatives au niveau des entités décentralisées et (iii) à la participation effective de la communauté éducative et plus globalement de la société civile aux affaires locales ? Quelles actions de sensibilisation ont été conduites à destination des publics hors système scolaire, pour quels impacts ? Dans quelle mesure se sont-elles appuyées sur les réseaux français (*consulats d'influence, communauté française locale, entreprises françaises...*) ou francophones ?
- 4) **Comment les interventions françaises à destination des départements d'études françaises ont-elles contribué à accroître la qualité des enseignements universitaires, renforcer leur légitimité académique, développer leurs capacités de recherche et ainsi favoriser leur attractivité ?** Quel est le type et la nature des interventions françaises en la matière ? Quelle articulation ont-elles favorisée notamment avec les centres universitaires de langue dans les universités de certains pays ou les autres départements universitaires ? Par quels outils innovants a été encouragé le développement de cursus destinés à la formation initiale et continue des professeurs de français ? Quelle interdisciplinarité pour quels objectifs a été recherchée par la coopération à destination des départements d'études françaises ? La coopération au niveau des départements d'études françaises a-t-elle contribué à l'intégration dans l'espace européen de la recherche ? La coopération linguistique et éducative française a-t-elle explorée les voies de la recherche sur la langue française en partenariat avec les Départements d'études françaises ? Si oui, lesquelles ? Quels outils de financement, publics, privés, bi ou multilatéraux, ont été mobilisés pour aider les départements d'études françaises à développer la recherche sur la langue française ? Quelles conclusions retenir de l'étude des viviers dans lesquelles recrutent les départements d'études ? (*idem pour les débouchés*) Quelles évolutions peuvent être constatées dans l'organisation de leur curricula [*développement de l'interdisciplinarité ? développement de cursus en prestation de service au bénéfice d'autres formations ? développement de quels secteurs de recherche (pédagogique, recherche...)*] ? Pour quel avenir à moyen terme en Europe centrale et orientale ?
- 5) **Quelles conclusions retenir d'une étude des dispositifs d'enseignement bilingue des pays concernés dans une perspective à moyen terme ?** Viviers de recrutement, débouchés, plus-value retirée par les élèves, curricula, contenus et validation des enseignements ? Les moyens engagés par les coopérations linguistiques et éducatives ont-ils répondu aux attentes des acteurs des communautés éducatives (*élèves, parents, professeurs*) et des autorités éducatives concernés ? Dans quelle mesure, ces moyens ont-ils participé à l'augmentation de la qualité des enseignements bilingues et selon quels indicateurs ?
- 6) **Comment les coopérations linguistiques et éducatives ont-elles pensé les actions de démultiplication pour une plus large audience des actions menées, avec quelle efficacité (*création de réseau de formateurs de formateurs ? utilisation des réseaux de formations continues ? utilisation des TICE ? Production et mutualisation d'outils et de ressources*) ?** Quelle utilisation des relais locaux a été faite, pour quelles actions ? Quelle a été la place donnée à la dimension régionale en matière de coopération linguistique et éducative ? **Quel cadre régional s'est avéré pertinent, pour quel type d'action ?**
- 7) **Comment la promotion de la langue française a-t-elle servi les objectifs du développement du plurilinguisme dans les systèmes éducatifs locaux et réciproquement ?** Comment cette promotion s'est-elle placée en amont des grandes réformes vécues par les systèmes éducatifs locaux (*introduction d'une deuxième langue dans le système éducatif, développement de l'enseignement précoce des langues, développement de l'enseignement bilingue*) ? Comment a-t-elle été conduite et articulée par rapport aux efforts de nos partenaires institutionnels, associatifs (*association des professeurs de français, associations francophones...*) et économiques (*entreprises françaises*) ? Quelle mobilisation de quels concepts liés à la francophonie est venue en appui à la promotion du français ?
- 8) **Dans quelle mesure les interventions de la coopération française dans le domaine linguistique et éducatif ont favorisé le respect des engagements internationaux des pays concernés en faveur du développement du plurilinguisme et de la mise en place de deux langues étrangères dans les systèmes éducatifs locaux ?** La coopération française en matière linguistique et éducative contribue-t-elle à constituer une administration performante pour les questions européennes ? Comment et à partir de quand cette coopération a-t-elle pris en compte les nouveaux enjeux que constituent la place du français au sein des institutions européennes, la place d'opérateurs français dans les jumelages européens ou la formation des fonctionnaires des nouveaux pays membres ? Quelle complémentarité s'est mise en place

entre les actions de formation conduites par les cours de langue des Instituts, avec celles de la coopération éducative et linguistique ou les interventions en matière institutionnelle et administrative pilotées tant par les SCAC qu'au niveau politique des chancelleries? Quelle mobilisation des acteurs francophones a-t-elle suscité ?

- 9) **Quelles conclusions retenir de l'étude des viviers dans lesquels recrutent d'une part les filières professionnelles à enseignement renforcé de français de l'enseignement secondaire, d'autre part les filières universitaires francophones existantes dans certains pays ?** (*idem pour les débouchés*) Comment ont été conduites les actions dans le domaine de la formation professionnelle en français ? Quelle plus-value apporte la présence d'une ou de filière(s) francophone(s) dans le paysage universitaire dans son ensemble ?
- 10) **Comment ces interventions au titre de la coopération linguistique et éducative ont-elles mobilisé les autres éléments du dispositif, notamment comment les cours de langue dispensés dans les établissements culturels (*Instituts et Alliances françaises*), et les écoles françaises de l'AEFE ont-ils été engagés ?** Quelle politique avec quels outils de pilotage et d'évaluation a pu être conduite par les responsables des structures de cours des établissements culturels qui est venue en complément des actions conduites dans le domaine de la coopération linguistique et éducative ? Autour de quels objectifs (*linguistiques, éducatifs..*) ? Quelles synergies ont pu s'observer et quelles perspectives peuvent se dégager ?
- 11) **Dans quelle mesure les modalités de mise en oeuvre des interventions de la coopération française [(ressources, instruments financiers, procédures et cadre réglementaire (*commissions mixtes, autres types d'accord*))] ont-elles facilité la réalisation des objectifs visés ?**
- 12) **Dans quelle mesure les interventions de la coopération française ont-elles été établies et mises en oeuvre en concertation avec les autres bailleurs de fonds dans un souci de cohérence, de complémentarité et de coordination ?**

La question 1 porte sur la pertinence, les questions sectorielles 2 à 9 abordent les critères d'efficacité, d'impact et de durabilité, la question 10 est transversale, la question 11 concerne l'efficacité et la question 12 porte sur la cohérence.

Concernant la pertinence, les critères d'évaluation suivants pourraient être retenus :

- => La sélection des secteurs d'intervention inscrits dans la stratégie française, ainsi que le choix des instruments et des bénéficiaires, couvrent les principales contraintes et atouts en matière de développement des systèmes éducatifs des pays concernés.
- => Les objectifs de la coopération française reflètent les priorités exprimées par les gouvernements au cours de la période prise en compte.
- => La stratégie de la coopération française est basée sur une identification détaillée des principaux atouts et contraintes affectant le processus de développement du secteur éducatif des pays de la zone.
- => Les principaux acteurs de la coopération française développent des interventions rationnelles couvrant l'ensemble du spectre des besoins du pays et articulées de manière harmonieuse.

Les consultants développeront les critères de jugement pour les autres questions évaluatives et détermineront pour chacun les indicateurs de mesure des performances.

Le rapport d'étape concluant la phase documentaire doit être validé avant d'engager la phase de terrain. En effet, au cours de la phase de terrain il s'agira de recueillir les données pour renseigner les indicateurs qui auront été déterminés.

Les évaluateurs présenteront leurs recommandations sur la redéfinition éventuelle de la coopération linguistique et éducative française et la mise en place de certains programmes.

## 4. Contenu de l'évaluation

### 4.1. Démarche d'analyse

Tout en évaluant les actions menées dans les nouveaux pays membres de l'Union européenne au cours de la période donnée, les évaluateurs s'efforceront de retracer et d'analyser la politique et la stratégie globale de l'aide de la France dans ce domaine.

## 4.2. Critères de l'évaluation

Les évaluateurs utiliseront les critères communément reconnus dans le domaine de l'évaluation des politiques publiques :

- La pertinence : examiner le bien fondé de l'action au regard des objectifs et enjeux déterminés au départ. Les éléments suivants pourront être étudiés :
  - Correspondance avec les besoins et les demandes des bénéficiaires.
  - Conformité avec les orientations générales du ministère.
- La cohérence : apprécier les rapports entre les divers éléments constitutifs de l'action. Les éléments suivants pourront être examinés :
  - Concordance des divers moyens et instruments mobilisés pour concourir à la réalisation des objectifs et concordance avec les actions entreprises par les partenaires (administration et société civile).
- L'effectivité : rendre compte de la réalité des actions conduites. Les éléments suivants devront être examinés :
  - Degré de réalisation de l'action.
  - Respects des délais et du chronogramme.
  - Qualité du suivi et de la gestion des imprévus.
  - Recherche des éléments de surcoût éventuels et de leurs causes.
  - Vérification, le cas échéant, de l'application des clauses (signature de la convention, déblocage des fonds, conditions suspensives).
- L'efficacité : apprécier le degré de réalisation des objectifs de l'action ainsi que ses éventuels effets non attendus (positifs ou négatifs). Les éléments suivants seront examinés :
  - Résultats attendus et résultats effectifs de l'action.
  - Résultats imprévus.
  - Analyse des écarts constatés.
- L'efficience : étudier la relation entre les coûts et les avantages. Les éléments suivants pourront être examinés :
  - Modalités de mobilisation des ressources financières, techniques, organisationnelles et humaines.
  - Comparaison des coûts avec des éléments de référence pertinents.
  - Comparaison des résultats obtenus avec les sommes dépensées.
  - Explication des éventuels retards et surcoûts observés.
- L'impact : juger des retombées de l'action à moyen et long termes en étudiant les effets de celle-ci dans un champ plus vaste. Les éléments suivants pourront être examinés :
  - Identification des catégories de la population ayant bénéficié de la coopération, et estimation du nombre de personnes concernées par catégorie.
  - Description quantitative de l'impact de l'action.
  - Description qualitative de l'impact : qualité et pérennité des impacts linguistiques et éducatifs après la fin de l'intervention.
  - Viabilité financière et opérationnelle des mécanismes.
  - Prise en charge institutionnelle des activités par les partenaires locaux.
  - Maintien de la coopération en fonction de l'évolution de son contexte (politique, économique, perception par les bénéficiaires) et des relations bilatérales.

## 4.3. Approches concernant l'impact

Les évaluateurs s'efforceront d'apprécier l'impact, sur le court, le moyen et le long terme des interventions de la coopération française au regard des principaux objectifs retenus.

#### 4.4. Conclusions, enseignements à tirer et propositions

Les évaluateurs présenteront des propositions portant en particulier sur les stratégies, les méthodes et les instruments visant au développement de la place de notre langue et du plurilinguisme dans les systèmes éducatifs et, plus généralement dans les sociétés concernées (hors publics scolaires : fonction publique, entreprises...). Ces propositions pourront constituer des pistes de réflexion susceptibles d'être utilisées par l'administration pour améliorer les performances et la visibilité de sa coopération.

## 5. Organisation de l'évaluation

### 5.1. Comité de Pilotage

Un comité de pilotage est institué à Paris. Il est composé de représentants du MAE et de représentants des principaux ministères et organismes français concernés par les coopérations linguistiques et éducatives. Il définira dans un premier temps les contours de l'évaluation et s'efforcera ensuite d'aider les évaluateurs à formuler les enjeux et les pistes de réflexions de cette évaluation.

Le comité de pilotage discute et approuve les termes de référence. Il aide à la sélection des experts et favorise ensuite leur travail. Il étudie le rapport d'étape et le rapport provisoire et fait part de ses remarques. Il valide le rapport final.

Le comité de pilotage est le garant du bon déroulement et de la bonne qualité de l'évaluation.

Le bureau de l'évaluation de la DgCiD (*Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement*) assure le secrétariat permanent de l'évaluation.

### 5.2. Constitution de l'équipe d'évaluation

Cette évaluation devra être réalisée par un minimum de 2 experts aux profils complémentaires. Un expert junior pourrait également faire partie de l'équipe d'évaluateurs.

Les expertises attendues sont les suivantes :

- Très bonne connaissance du dispositif et des enjeux de la coopération linguistique et éducative.
- Connaissance des programmes et outils (*TICE notamment*) mobilisés par la coopération linguistique et éducative.
- Connaissance des enjeux liés à la pratique du français au sein des institutions européennes.
- Connaissance des stratégies des autres acteurs internationaux dans la région (*Union européenne, Banque Mondiale, OIF, AUF, Communauté française de Belgique*).
- Expérience dans l'évaluation des politiques publiques.
- Connaissance de la coopération internationale.

Les évaluateurs ne devront pas être actuellement partie prenante aux actions, projets, programmes et politiques sur lesquels ils auront la mission de porter une appréciation.

Les consultants sont invités, en prenant connaissance des présents termes de référence, à faire des propositions techniques et financières pour la réalisation de l'évaluation.

La sélection s'effectuera sur la base des critères suivants :

- exposé de la problématique et compréhension du sujet.
- démarche méthodologique proposée.
- qualifications, expériences et compétences des experts.
- délais et modalités de réalisation.
- prix des prestations.

### 5.3. Première phase : études de dossiers en France

Dans un premier temps, les évaluateurs effectueront une recherche documentaire et rencontreront les acteurs concernés. À l'issue de cette phase, ils remettront un rapport d'étape dont le contenu sera le suivant :

- présentation des principales données quantitatives de la coopération française sur la période sous revue.
- précisions sur la nomenclature des secteurs à retenir.
- présentation de la méthodologie pour la suite de l'évaluation (échantillonnage, questionnaires, études statistiques...).
- propositions pour les missions de terrains.

Ce rapport sera remis en 5 exemplaires papiers et en version électronique.

### 5.4. Deuxième phase : missions et études de terrain dans la région

Les experts seront amenés à se rendre dans certains des nouveaux pays membres pour évaluer les actions réalisées et en cours et faire un état des lieux de la coopération dans le domaine du français. Les experts se rendront en Pologne, en République tchèque, en Slovaquie, en Estonie, en Roumanie et en Bulgarie.

Les évaluateurs devront rencontrer l'ensemble des acteurs de la coopération française dans le domaine de la coopération linguistique et éducative (*Ambassadeurs et SCAC*), les responsables des établissements culturels (*Centres et Instituts culturels français, Alliances françaises*), les proviseurs des établissements de l'AEFE, les responsables des établissements d'enseignement supérieur (*Départements d'études françaises et responsables des filières bilingues*), les assistants de langue, les Assistants techniques en poste en Roumanie et en Bulgarie, les représentants des associations nationales de Professeurs de français, des membres de la société civile, les bénéficiaires des projets et les autres acteurs de la communauté internationale (*bailleurs, opérateurs*).

### 5.5. Troisième phase : compte rendu de mission

À l'issue des missions de terrain, les experts rédigeront un compte rendu de mission à destination du comité de pilotage, qui, sans procéder à une analyse approfondie, rendra compte des visites et des rencontres, des éventuelles difficultés rencontrées et des compléments d'informations qui apparaîtraient nécessaires.

Ce compte rendu sera remis en 3 exemplaires papiers et en version électronique.

### 5.6. Rapport provisoire

Le rapport provisoire est le résultat de l'intégralité du travail des experts. Il est soumis au comité de pilotage qui peut éventuellement suggérer des compléments, des modifications ou des précisions avant de le valider.

Ce rapport sera remis en 5 exemplaires papiers et en version électronique.

### 5.7. Rapport définitif

Après avoir pris connaissance des éventuelles observations du comité de pilotage, le rapport définitif intégrant ces observations sera remis dans les 15 jours suivant la validation du rapport provisoire par le comité de pilotage.

Une synthèse de l'évaluation de huit à dix pages, rédigée par les évaluateurs et mettant l'accent sur les recommandations, sera publiée au début de ce rapport.

Une fiche-résumé distincte de deux pages, sera par ailleurs rédigée selon le schéma adopté par le bureau de l'évaluation de la DgCiD.

Il sera remis en 5 exemplaires papiers et en version électronique. Le rapport devra tenir compte de la charte graphique et devra être rédigé selon un plan type.

### 5.8. Estimation des prestations attendues

Le coût des prestations relatives aux présents termes de références ne devra pas excéder **60.000 euros**, voyages compris.

## 6. Calendrier

La durée globale de l'étude est estimée à 8 mois. Le calendrier prévisionnel est le suivant.

- mise en concurrence (lancement de la consultation : avril 2006).
- sélection du candidat (mai 2006).
- établissement du marché (notification : fin mai 2006).
- première phase d'analyse et de collecte des données (juin -août 2006).
- missions de terrain (septembre 2006).
- présentation au comité de pilotage du rapport de fin de mission (fin septembre 2006).
- remise du rapport provisoire au comité de pilotage (mi-octobre 2006).
- étude du rapport provisoire par le comité de pilotage (fin octobre 2006).
- remise du rapport définitif au comité de pilotage (novembre 2006).
- restitution et rétroaction auprès des différents partenaires (décembre 2006).

## 7. Rapports

Tout au long du processus d'évaluation, des rapports seront rédigés à l'attention du comité de pilotage.

Les rapports interviendront aux moments clés de l'évaluation :

- Rapport d'étape à l'issue de la première phase.
- Compte rendu de mission au retour des missions de terrain des experts.
- Rapport provisoire à la fin du travail d'évaluation.
- Rapport définitif (et sa synthèse) après la prise en compte des modifications et précisions éventuelles préconisées par le comité de pilotage, et la validation du rapport par ce dernier.

Dans la perspective d'une éventuelle publication dans la collection "rapports d'évaluation" du MAEE, il est demandé à l'opérateur de rédiger le rapport conformément à la charte graphique du Département et de fournir au moins 4 photographies (libre de droits, sur support numérique) pour la 1<sup>ère</sup> page de couverture.

Une synthèse de l'étude sera publiée au début de ce rapport. Cette synthèse générale sera complétée par un résumé distinct de deux pages selon le schéma adopté par le bureau de l'évaluation de la DgCiD.

Le document n'engagera que ses rédacteurs et en aucun cas les autorités françaises.

Il comportera la mention suivante : *"Ce rapport est un document interne établi à la demande du ministère des Affaires étrangères et européennes. Les analyses et commentaires développés n'engagent que leurs auteurs et ne constituent pas une position officielle. La diffusion de ce rapport a un caractère limité et son usage est strictement limité au cadre officiel"*.

## 8. Restitution

La restitution des conclusions, des leçons à tirer de l'évaluation et des propositions des évaluateurs fera l'objet d'une séance de restitution organisée à Paris. Le bureau d'études préparera à cette fin, une présentation synthétique sur Power Point.

### Annexe 1 : Principes d'identification des questions évaluatives

L'évaluation portera principalement sur les résultats et les impacts de la coopération linguistique et éducative française dans les pays concernés. Elle sera basée sur un nombre limité de questions évaluatives (10 au maximum), qui concerneront les domaines suivants :

- **Pertinence de la stratégie/du programme d'intervention** : cela comprend la pertinence par rapport aux besoins et aux priorités des pays cibles (notamment dans le choix de la (des) populations cible(s)) et la pertinence par rapport aux objectifs généraux de la France définis dans cette zone.
- **Conception de la stratégie/du programme d'intervention** : il s'agit principalement d'analyser l'adéquation entre les objectifs retenus dans les documents de programmation stratégique et les ressources prévues pour les atteindre. On doit se demander dans quelle mesure les modalités d'intervention (instruments, canaux de financements, etc.) retenues sont adaptées aux objectifs poursuivis.

- **Adéquation entre la mise en œuvre et la stratégie** : le consultant doit vérifier dans quelle mesure le calendrier et l'exécution des programmes d'intervention (types d'interventions, répartition géographique et sectorielle de la coopération, instruments et canaux de financements, etc.) correspondent à la stratégie retenue. Il convient en particulier de mettre en évidence les véritables bénéficiaires, directs ou indirects, de l'intervention et de les comparer avec la (les) population(s) cible(s) retenue(s) dans les documents de programmation (et les attendus des projets déposés (Cocop, Projets TICE...)).
- **Degré d'atteinte des objectifs principaux** : le consultant doit identifier tous les résultats et impacts enregistrés, y compris les impacts inattendus, et les comparer avec les résultats et les impacts attendus. Le consultant identifie également les changements produits dans les secteurs sur lesquels les projets et programmes de la France étaient supposés produire un impact.
- **Efficiences de la mise en œuvre** : pour les actions qui se seraient révélées efficaces, il convient de se demander dans quelle mesure les ressources financières, humaines, réglementaires, ou administratives ont favorisé ou au contraire entravé la production des résultats et des impacts.
- **Durabilité des effets** : il s'agit d'analyser dans quelle mesure les bénéfices des actions de coopération sont susceptibles de se maintenir après la fin des interventions de la coopération française. Il s'agit également d'apprécier la visibilité de ces actions de coopération.
- **Priorités transversales** : par exemple, le renforcement des capacités institutionnelles, le développement du plurilinguisme dans les systèmes éducatifs, la qualité de l'école, etc. Il convient de vérifier d'une part, dans quelle mesure ces questions ont été prises en compte dans les documents de programmation ; d'autre part, de quelle manière cette prise en compte s'observe tant dans les modalités de mise en œuvre que dans les effets produits par l'intervention.
- **Les "3C" (coordination, complémentarité et cohérence)** : coordination et complémentarité avec la Banque Mondiale, la Commission européenne, les autres Etats membres de l'UE ainsi que les pays et bailleurs de fonds francophones ; cohérence avec les politiques de la France (en matière commerciale, financière, culturelle, linguistique, d'échanges, etc.).

# Liste des personnes rencontrées et des membres du comité de pilotage

## Liste des personnalités rencontrées à Paris

Yves Beauvois	Chef du bureau des affaires européennes (MENESR)
Frédéric Bouilleux	Directeur de la langue française et de la diversité culturelle et linguistique (OIF)
Christiane Brabenec	Direction des relations européennes et internationales et de la coopération (DREIC/MENESR)
Patrick Devautour	Chargé de mission pays baltes
Fabrice Dubreuil	Rédacteur MAEE
Michèle Freland-Ricard	Chargée de mission Chypre et Malte
Liliane Hénault	Ancienne responsable des établissements culturels (CCF/CPA)
Anne Hofmann	Chef du bureau de la coopération européenne
Laurent Lapeyre	MAEE
Stéphane Lopez	Responsable du plan pluriannuel d'action pour le français (OIF)
Sophie Lovy	Sous-directrice du français (DgCiD/CCF/F)
Alain Marquer	Directeur des Alliances françaises de Paris
Bernard Mis	Ancien responsable de la coopération linguistique avec les pays candidats à l'UE (DCCF)
Vincent Muller	Rédacteur Pologne, Hongrie, Triangle de Weimar
Yannick Rascouet	Chef du bureau du plurilinguisme
Samuel Richard	MAEE, Rédacteur Roumanie et Bulgarie
Martha Touykova	Chargée de mission République tchèque, Hongrie, Slovénie, Roumanie, Bulgarie et Turquie
Olivier Tulliez	Chargé de mission, bureau du plurilinguisme

## Liste des personnalités rencontrées en Bulgarie

Catherine Suard	Conseillère de coopération et d'action culturelle Directrice de l'Institut français de Sofia (IFS)
Jean-Marie Verger	Attaché de coopération éducative, Directeur adjoint de l'IFS
Hubert Guicharrousse	Attaché de coopération universitaire, Directeur adjoint de l'IFS
Anne Begramian	Attachée culturelle – Directrice adjointe de l'IFS.
Magali Régnier-Jéléva	Directrice des cours de l'IFS
Alain Boyer	Proviseur du lycée Victor-Hugo – Sofia
Bisséra Kolarova	Responsable du bureau EDUFRANCE (IFS)
Georges Hénault	Directeur de l'IFAG (AUF) – Sofia
Tatiana Danilluc	Directrice du CREFECO (OIF) – Sofia

Mila Yordanova	Directrice des Ressources humaines, Ministère de l'Administration publique et de la Réforme administrative
Victoria Anatchkova	Experte (Ministère de l'Administration publique et de la Réforme administrative)
Zdravka Petrova	Directrice de la formation Institut de l'Administration publique et de l'Intégration européenne (IAPIE)
Margarita Bakardjeva	Responsable des programmes (IAPIE)
Boyka Palikarska	Ancienne inspectrice de français et auteure de manuels (Sofia)
M <sup>me</sup> Penka Malinska (+ équipe pédagogique)	Proviseure du lycée "français" n° 9 Alphonse de Lamartine – Sofia
Galia Betcheva	Proviseure adjointe du lycée "français" n° 9
Arnaud Joanny	CRSP, lycée français n° 9
M <sup>me</sup> Marinkova (+ équipe pédagogique)	Directrice adjointe du lycée national de banque et commerce (Sofia)
Vincent Sliman	CRSP, lycée national de banque et commerce
Guéorgui Jetchev	Président de l'APFB (association des professeurs de et en français de Bulgarie)
Rennie Yotova	Vice-présidente de l'APFB
Alexandre Nedeltchev	Responsable du Centre de Ressources francophones de l'AUF (Université Saint Clément d'Ohrid – Sofia)
Stoyan Atanassov	Directeur du Département d'études françaises (Université Saint Clément d'Ohrid – Sofia)
Pentcho Venkov	Directeur de la filière francophone informatique (Université Saint Clément d'Ohrid – Sofia)
David Binan,	ACPF, CFDI Varna
Jonathan Unlu	CRSP, CFDI Varna
Vésséline Totéva (+ équipe pédagogique)	Proviseure du Lycée Joliot-Curie Varna
Tsonka Kouzmanova	Inspectrice de langues, Varna
Martine Manavella-Marck	ACPF – Alliance française de Bourgas
Guéorguieva Radostina (+ équipe pédagogique)	Proviseure du lycée Rakovski – Bourgas
Mariella Nikolova	Inspectrice de français – Plovdiv
Nicolas Vanhoutvenne (+ équipe pédagogique)	CRSP, Alliance française de Plovdiv
Stefan Kralev	Coordonnateur projets transnationaux lycée professionnel d'électricité et d'électronique – Plovdiv

## Liste des personnalités rencontrées en Roumanie

S.E.M. Hervé Bolot	Ambassadeur de France en Roumanie
Henri Lebreton	Conseiller de coopération et d'action culturelle Directeur de l'Institut français de Bucarest (IFB)
Geneviève Ichard	Conseillère culturelle adjointe
Marie Doublier	Attachée de coopération éducative
Michel Farine	Attaché de coopération universitaire

André Rochais	Directeur des cours de français de l'IFB et délégué général de l'Alliance française en Roumanie
Elena Giuroiu	Coordinatrice pédagogique, IFB
Ruxandra Boitan	Responsable des certifications linguistiques, IFB
Guillaume Robert	Directeur du centre culturel français de Iasi
Iolanda Vasiliu	Responsable des cours de langue CCF de Iasi
Ana Maria Bunduc	Responsable des cours de langue CCF de Cluj
Paul Souligoux	Attaché de coopération pour le français – CCF de Timisoara
Viorica Bilek	Responsable des cours de langue CCF de Timisoara
Selma Toprak	Chargée de mission au SCAC (associations francophones)
Morgane Cadalen	Chargée de mission au SCAC (formations économiques et bourses)
Claude Mamou	Proviseur du lycée Anna de Noailles (AEFE) Bucarest
Ion Ciolacu	Président de l'Alliance Française de Brasov
Elena Anghelescu	Directrice de l'Alliance Française de Brasov
Daniela Dragomir	Responsable des cours de l'Alliance Française de Brasov
Ileana Meheleanu	Présidente de l'Alliance Française de Constanta
Aneta Puscasu	Directrice de l'Alliance Française de Constanta
Marinela Mitrenga	Responsable des cours de l'Alliance Française de Constanta
Ecaterina Stroe	Présidente de l'Alliance Française de Pitesti
Roxana Mihai	Directrice de l'Alliance Française de Pitesti
Mariana Gorcinschi	Responsable des cours de l'Alliance Française de Pitesti
Steluta Coculescu	Présidente de l'Alliance Française de Ploiesti
Tatiana Petre	Directrice de l'Alliance Française de Ploiesti
Mariana Nichita	Responsable des cours de l'Alliance Française de Ploiesti
Florence Dobelle	Conseillère - Mission économique (Sofia)
Roger Gillot	Consultant projets internationaux Renault -Dacia Bucarest
Pascal Guillaud	Directeur de la Formation professionnelle - Banque régionale de développement (Société générale)
Mihaela Burada	Directrice de la Communication Banque régionale de développement (Société générale)
Éric Thibeault	Responsable du bureau de l'OIF - Bucarest
Marie-Charlotte Borlot	Conseillère - Agence universitaire pour la Francophonie (AUF)
Vincent Henry	Conseiller pédagogique - Agence universitaire pour la Francophonie (AUF)
Monica Ileana Calota	Directrice de l'agence nationale pour les programmes communautaires (ANPCDEFP)
Doina Spita	Présidente de l'Association roumaine des professeurs de français
Liliana Preoteasa	Directrice de l'Enseignement pré-universitaire (Ministère de l'Éducation et de la Recherche)
Svetlana Bodnaras (+ équipe pédagogique)	Proviseure de l'École centrale de Bucarest
Viorel Visan (+ équipe pédagogique)	Directeur du DEF - Faculté des langues et littératures étrangères - université de Bucarest
Jean-Paul Bron	Lecteur université de Bucarest
Gildas Fresneau (+ équipe pédagogique)	Secrétaire général du Collège juridique d'études européennes Bucarest

Carmen Stoian (+ équipe pédagogique)	Chef de la chaire de français - Académie d'études économiques Bucarest
Cezar Fluerasu (+ équipe pédagogique)	Directeur de la filière francophone Université technique de Bucarest
Adrian Pascu	Professeur à la faculté d'ingénierie Université technique de Bucarest
Pierre-Yves Meunier	Lecteur Université technique de Bucarest
Marina Muresanu (+ équipe pédagogique)	Directrice du DEF - Université Al. I. Cuza - Iasi
Soufia Souai	Lectrice, responsable de l'espace francophone DEF - Université Al. I. Cuza - Iasi
Gheorge Savuta	Responsable de la filière francophone Institut franco-roumain d'agro-alimentaire et de Développement agricole - USAMV - Iasi
Corneliu Iatu	Responsable de la filière francophone géographie Université Al. I. Cuza - Iasi
Sabina Manea	Inspectrice de français Iasi
Sorina Danaila	Responsable de la filière bilingue – Lycée Mihai Eminescu Iasi
Ioana Teodorescu	Responsable de la filière bilingue Collège national Iasi

## Liste des personnalités rencontrées en Estonie

S.E.M. Daniel Labrosse	Ambassadeur de France en Estonie
M. Jean-Louis Pelletan	Conseiller de coopération et d'action culturelle Directeur du CCF de Tallinn
M. Jean-Paul Durin	Attaché de coopération pour le français Directeur adjoint du CCF de Tallinn
M <sup>me</sup> Aleksandra Ljalikova	Responsable du DEF de l'université de Tallinn
M. Christian Puren	Professeur français invité par l'université de Tallinn
M <sup>me</sup> Urve Läänemets	Conseillère de la ministre de l'Éducation et de la Recherche pour les questions linguistiques
M <sup>me</sup> Anu Treikelder	Enseignante du DEF de Tartu
M. Tanel Lepsoo	Enseignant du DEF de Tartu, Président de l'Institut scientifique français de Tartu
M <sup>me</sup> Katrin Meinard	Présidente de l'Association des professeurs de français d'Estonie
M <sup>me</sup> Piret Kanne	Professeur de français
M <sup>me</sup> Caroline Zuber	Directrice des cours de français au CCF
M <sup>me</sup> Leena Tomasberg	Traductrice, Université technique de Tallinn
M <sup>me</sup> Triinu Tamm	Professeur de français, traductrice
M <sup>me</sup> Tiina M.	Responsable des certifications au CCF de Tallinn

## Liste des personnalités rencontrées en Pologne

S.E.M. Pierre Ménat	Ambassadeur de France en Pologne
M <sup>me</sup> Sylvie de Bruchard	Consul général à Cracovie et Directrice de l'Institut français de Cracovie
M. Stéphane Crouzat	Conseiller culturel et Directeur de l'Institut français de Varsovie
M. Patrick Renard	Attaché de coopération éducative et Directeur général de l'Alliance française
M. Jean-Jack Cegarra	Attaché de coopération universitaire et Directeur du Centre de civilisation française
M. Laurent Guidon	Attaché de coopération pour le français
M. Marc Brudieux	Attaché de coopération pour le français (Wroclaw)
M. Jean-François Maynier	Attaché de coopération pour le français (TICE)
M <sup>me</sup> Isabelle Morin	Attachée de coopération pour le français (Poznan)
M <sup>me</sup> Laurence Dyèvre	Attachée de coopération pour le français (Cracovie) et Directrice adjointe de l'Institut français de Cracovie
M. Olivier Chaudon	Secrétaire général de l'Institut français de Varsovie
M. Grégoire Brault	Directeur des cours à l'Institut français de Varsovie
M. Mathieu Zulawski	Directeur des cours adjoint à l'Institut français de Varsovie
M <sup>me</sup> Lidia Kowalska	Professeur de français à l'Institut français de Varsovie
M. Remigiusz Forycki	Directeur de l'Institut d'études romanes de l'Université de Varsovie
M <sup>me</sup> Jolanta Zajac	Directrice adjointe de l'Institut d'études romanes de l'Université de Varsovie
M <sup>me</sup> Joanna Chrapkowska	Directrice du lycée bilingue Zmichowska
M. Valéry Michau	Assistant de coopération (Cracovie)
M <sup>me</sup> Janina Zielinska	Vice-Présidente de la Fédération internationale des professeurs de français, Présidente de la Commission Europe centrale et orientale, Présidente honoraire de l'Association des professeurs de français en Pologne, Prof-Europe
M <sup>me</sup> Perier	Proviseure du lycée français de Varsovie
M. Marek Zajac	Responsable du département des langues vivantes au Centre national de formation continue des enseignants (CODN)
M. Edward Sobczak	Secrétaire général de l'Association d'amitiés France-Pologne
M <sup>me</sup> Malgorzata Piotrowska	Présidente de l'Association des professeurs de français en Pologne (Prof-Europe)

## Liste des personnalités rencontrées en Slovaquie

S.E.M. Henry Cuny	Ambassadeur de France en République slovaque
M. Didier Talpin	Conseiller de coopération et d'action culturelle
M. Emmanuel Rimbart	Attaché de coopération pour le français
M. Gilles Rouet	Attaché de coopération scientifique, technique et universitaire
M <sup>me</sup> Eva Kustekova	Présidente de l'association slovaque des professeurs de français
M <sup>me</sup> Livia Slavkowska	Présidente de l'association régionale des professeurs de français
M <sup>me</sup> Jana Benedekova	Présidente de l'association étudiante "Pont francophone"

M <sup>me</sup> Nelly Porta	Directrice des cours à l'Institut français de Bratislava (IFB)
M <sup>me</sup> Danica Bakossova	Responsable des sections bilingues au ministère slovaque de l'Education nationale
M. Mihal Falath	Directeur adjoint du Lycée Metodova
M <sup>me</sup> Cecile Tessier	Présidente de l'AEFB (parents d'élèves)
M <sup>me</sup> Elena Malkikova	Responsable du projet "Sport et langue française"
M <sup>me</sup> Daniela Ondekova	Télévision nationale slovaque (STV)
M <sup>me</sup> Petra Jurikova	Directrice des Alliances françaises en Slovaquie
M. Hauser	Ministère slovaque des Affaires étrangères
M <sup>me</sup> Lenka Pajerska	Assistante du service de coopération linguistique
M <sup>me</sup> Anna Butasova	Responsable du département des langues romanes, Université Comenius
M <sup>me</sup> Zelmira Ozdinova	Responsable du programme de français, Université Comenius
M. Stefan Povchanic	Professeur de français, Université Comenius
M <sup>me</sup> Magali Boursier	Chargée de mission coopération universitaire (SCAC)
M <sup>me</sup> Martina Saganova	Assistante de coopération universitaire (SCAC)
M <sup>me</sup> Jana Truhlarova	Maître-assistante en littérature française, Université Comenius
M. Jaroslav Kita	Professeur à la faculté d'économie de Bratislava
M <sup>me</sup> Zuzana Vaterkova	Professeure au lycée Metodova
M <sup>me</sup> Caribe Capel	Directrice de l'école française

## Liste des personnalités rencontrées en République tchèque

M. Jean-Marc Berthon	Conseiller culturel
M <sup>me</sup> Monique Hladky	Secrétaire générale du SCAC
M <sup>me</sup> Marie-Christine Thiébaud	Attachée de coopération pour le français
M. Dominique Le Masne	Attaché de coopération scientifique et universitaire
M. Michel Wattrenez	Attaché de coopération pour le français et directeur général des Alliances françaises
M <sup>me</sup> Olga Poivre d'Arvor	Directrice de l'Institut français de Prague (IFP)
M. Christian Dejour	Directeur du centre d'enseignement du français (IFP)
M. Lobkowitz	Président de l'Alliance française de Plzen
M. Thibault Haioun	Directeur de l'Alliance française de Plzen
M <sup>me</sup> Svobodova	Présidente de l'association des professeurs de français
M <sup>me</sup> Tlaskalova	Ministère tchèque de l'éducation
M. Kopecky	Proviseur du lycée Neruda
M <sup>me</sup> Wienerova	Coordnatrice de la section bilingue du lycée Neruda
M <sup>me</sup> Maurel	Directrice du CEFRES
M <sup>me</sup> Hana Machkova	Directrice de l'Institut franco-tchèque de gestion (IFTG)
M <sup>me</sup> Katerina Heppnevora	Directrice adjointe IFTG
M <sup>me</sup> Zuzana Darmopilova	Directrice du Master d'Economie à l'Université de Brno
M. Thibaut Devemy	Enseignant coordinateur filière d'économie appliquée (Olomouc)
M. Russel Marie	Enseignant coordinateur master d'administration publique (Brno)

## Liste des membres du comité de pilotage

Nom	Prénom	Service	Fonctions
<b>M. l'Ambassadeur de SUREMAIN</b>	Philippe		Président du Comité de pilotage
<b>LOVY</b>	Sophie	Sous-direction du Français CID/CCF/F	Sous-directrice
<b>RASCOUET</b>	Yannick	CID/CCF/F1	Chef du Bureau du plurilinguisme
<b>TULLIEZ</b>	Olivier	CID/CCF/F1	Bureau du plurilinguisme
<b>HOFMANN</b>	Anne	CID/SMR/CG/CE	Chef du Bureau de la coopération européenne
<b>TOUYKOVA</b>	MARTA	CID/SMR/CG/CE	Chargée de mission Pologne, République Tchèque, Slovaquie, Hongrie, Slovénie, Roumanie, Bulgarie, Turquie.
<b>LE PELLEC</b>	Jacqueline	AEFE	Chef du Service pédagogique
<b>BOUDRE-MILLOT</b>	Claudine	AEFE	Adjointe
<b>MULLER</b>	Vincent	CE/EC	Rédacteur : Pologne, Hongrie, Triangle de Weimar
<b>LAPEYRE</b>	Laurent	FR	Rédacteur
<b>BEAUVOIS</b>	Yves	MINEDUC/DRIC	Sous-direction des Affaires européennes et multilatérales/ Bureau Europe occidentale et orientale
<b>de CASLOU</b>	Ghislaine	Initiative France/Hongrie	
<b>SCOFFONI</b>	Annie	IGEN	IGEN
<b>MARQUER</b>	Alain	Alliance Française de Paris	Directeur des Relations Internationales
<b>du BUYSSON</b>	Antoine	CID/SMR/EVA	Bureau de l'évaluation
<b>CAVELIER</b>	Bernadette	CID/SMR/EVA	Bureau de l'évaluation
<b>DUBREUIL</b>	Fabrice	CE/AG	Rédacteur
<b>RICHARD</b>	Samuel	CE/EM	Rédacteur : Roumanie, Bulgarie



# Questionnaire transmis aux Postes

(Chypre, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Malte et Slovénie)

## Questionnaire

### Préambule

Comme l'annonçait le TD DIPLOMATIE 41554 du 10 juillet dernier, le Département a confié au cabinet **DME** (scdme@wanadoo.fr) la réalisation de l'**évaluation de la politique de coopération linguistique et éducative dans les nouveaux pays membres de l'Union européenne sur la période 1995-2005**. Cette évaluation porte sur: Chypre, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Malte, Pologne, République tchèque, Slovaquie, Slovénie ainsi que la Bulgarie et la Roumanie. Elle englobe tous les secteurs de la coopération linguistique et éducative en les restituant dans le contexte global des relations entre la France et les pays concernés.

**Cette évaluation vise plusieurs objectifs : renforcer l'efficacité de notre action, contribuer au renforcement des partenariats, amplifier les initiatives existantes, cibler les axes de coopération et les interlocuteurs de demain.**

Après une première phase de consultation des archives, d'analyse des données et d'entretiens avec de nombreux interlocuteurs en France, les consultants se rendront en Bulgarie, Estonie, Pologne, République tchèque, Roumanie et Slovaquie.

DME souhaiterait recueillir l'avis des Postes ne figurant pas sur la liste des missions de terrain. Nous vous remercions par avance du temps que vous voudrez bien nous consacrer en répondant au questionnaire ci-dessous.

### Questions générales

1. Quels sont les principaux points forts de notre dispositif de coopération linguistique et éducative ? Quelles sont les principales difficultés que nous rencontrons ?
2. L'évaluation porte sur la période 1995-2005. Y a-t-il eu une année charnière dans notre politique de coopération linguistique et éducative ou un événement qui ait constitué un tournant significatif au cours de cette décennie ?
3. La double ouverture à l'Europe et à la francophonie a-t-elle développé un élan de francophilie ? S'est-elle traduite par une plus grande visibilité du français dans la vie publique ? un plus grand intérêt pour la production culturelle francophone ?
4. La lente érosion de la population francophone et son vieillissement devraient conduire à donner la priorité à l'ancrage du français dans les jeunes générations. Comment assurer ce nécessaire renouvellement des générations ?
5. Comment renforcer l'attractivité du français dans le contexte de la mobilité étudiante et professionnelle européenne ?
6. De nouveaux cursus de formation scolaire, universitaire et professionnelle sont-ils envisagés pour répondre à l'évolution socio-économique des prochaines années ?

### Départements d'études françaises

7. Les appuis de la coopération française ont-ils permis :
  - a. d'améliorer la qualité de l'enseignement ?
  - b. de développer des activités de recherche ?
  - c. d'intégrer les équipes dans un réseau européen ?

### *Filières francophones*

8. Quelle est l'importance (dans la totalité du cursus) des enseignements dispensés en langue anglaise ?
9. Quelle est la nature du diplôme délivré par les filières francophones ? (Sont-elles passées au système LMD ? S'agit-il d'une double certification ? d'un diplôme conjoint ? d'un diplôme en partenariat international ?)
10. Quels débouchés pour les étudiants issus des filières francophones ?

### *L'enseignement bilingue*

11. Quelle est la cohérence avec le système éducatif national en matière de contenus, de méthodes, de certification et d'examens en usage dans ces sections (ex. articulation avec le DELF scolaire) ?
12. Quels sont les débouchés de ces sections ?
13. Quelle aide pourraient apporter les réseaux français (Institut, centres culturels, Alliances, lycées français) aux enseignants de ces sections ?

### *Plan pluriannuel d'action pour le français*

14. Cette formation a-t-elle eu un effet sensible sur la présence du français dans l'administration nationale ?

### *Les cours de langue dispensés par les Instituts et Alliances*

15. Quelle est l'évolution (au cours des dernières années) de la demande de cours de français adressée aux Instituts et aux Alliances ? Quels en sont les principaux facteurs explicatifs ? Si possible retracer l'évolution du nombre global d'heures/apprenant, année par année ou à défaut pour quelques années significatives (ex. 10 inscrits x une session de 25 h = 250 h/ étudiants ; 3 inscrits x 50 h de cours = 150 h/étudiants, etc.).
16. Comment les entreprises françaises satisfont-elles leurs besoins de formation au français de leur personnel ?

### *Les associations de professeurs de français*

17. Quelle est leur audience auprès du corps enseignant ? auprès des autorités administratives et politiques nationales ? auprès de nos services culturels ?

### *TICE*

18. Quels usages les enseignants de français (au niveau du secondaire et du supérieur) font-ils de ces technologies ?
19. Quelles sont les perspectives de développement des ces technologies à court et moyen termes ?

## Titres parus dans la série “Évaluations”

Le programme des volontaires européens de développement. Evaluation de la phase pilote (1986-1988) (n°3).

L'Ecole Nationale Supérieure des Industries Agro-Alimentaires du Cameroun (ENSIAAC) (n°6).

Faune sauvage africaine. Bilan 1980-1990. Recommandations et stratégie des actions de la coopération française (n°8).

Le Comité Interafricain d'Etudes Hydrauliques (CIEH) (n°10).

La politique des bourses. Evaluation de l'aide publique française (1979-1988) (n°11).

La reconversion des agents de la fonction publique en Guinée. Evaluation de l'aide française (1986-1992) (n°12).

L'Association Française des Volontaires du Progrès (n°13).

L'appui dans les secteurs du plan et des statistiques (n°14).

L'appui aux formations dans le secteur BTP (n°15).

L'appui au système éducatif tchadien (n°16).

L'appui à l'opération villages-centres du Congo : Mindouli et Lékana (n°17).

L'appui dans le domaine du livre et de l'écrit (n°18).

Les administrations mauritaniennes des finances et du plan (n°19).

Les réseaux de développement (n°20).

La politique du ministère en faveur de la coopération décentralisée (n°21).

La politique des crédits déconcentrés d'intervention (1988-1993) (n°22).

L'appui au développement urbain et à la gestion locale au Bénin et à Madagascar (1982-1994) (n°24).

La navigation aérienne et les activités aéroportuaires en Afrique subsaharienne et dans l'Océan indien (n°25).

Le volontariat français dans les pays en développement (1988-1994) (n°26).

Conséquence de la suspension de la coopération. Cas du Togo, du Zaïre et d'Haïti (n°29).

La coopération documentaire (1985-1995) (n°33).

Etude de synthèse d'évaluations de l'action des ONG (n°34).

Programme d'appui aux administrations financières et économiques (PAAFIE) (n°35).

Programme mobilisateur Femmes et développement (n°37).

Evaluation rétrospective des FAC d'intérêt général (91, 93, 95) consacrés à l'appui à la politique sectorielle en éducation formation (n°38).

Evaluation de la politique française d'aide dans le secteur minier (n°39).

Evaluation de la politique française d'aide dans le secteur Jeunesse et Sports (n°41).

Evaluation du programme CAMPUS. Coopération avec l'Afrique et Madagascar pour la promotion universitaire et scientifique (n°42).

Evaluation dans le secteur de la santé au Cambodge (n°44).

Evaluation rétrospective des systèmes financiers décentralisés (n°45).

Evaluation du projet ARCHES (n°46).

Projet santé Abidjan. Evaluation des FSU-Com (n°47).

Evaluation du F3E (Fonds pour la promotion des études préalables, des études transversales et des évaluations) (n°48).

Evaluation des actions de l'aide française dans le secteur agricole et l'environnement à Madagascar (n°49).

Evaluation du programme développement local et migration au Mali et au Sénégal (n°50).

Evaluation des programmes de lutte contre le VIH/sida (1987-1997), 2 tomes (n°51).

Evaluation des programmes prioritaires Palestine et Vietnam (n°52).

Evaluation de la formation des personnels de santé en Afrique et à Madagascar (n°53).

Etudier en français en Europe centrale et orientale. Evaluation des filières universitaires francophones (n°54).

Evaluation d'actions de coopération franco-marocaines pour la recherche scientifique. Programmes d'actions intégrées (n°55).

Evaluation du pôle régional de recherche appliquée au développement des savanes d'Afrique centrale (Prasac) du Coraf. (n°56).

Evaluation de la coopération télévisuelle en Afrique subsaharienne (1995-2000) (n°57).

Rapprocher les jeunes du Sud et du Nord. Evaluation de Villes. Vie. Vacances/Solidarité internationale et de Jeunesse/Solidarité internationale (n°58).

Evaluation de l'aide française dans le secteur pharmaceutique - Afrique subsaharienne et Madagascar (1994-2001) (n°59).

Evaluations (Fiches-résumés de 28 évaluations réalisées entre 1993 et 1997).

Evaluation de la coopération culturelle, linguistique et éducative en Amérique centrale (n°60).

Evaluation du dispositif des crédits déconcentrés "Fonds social de développement" (n°61).

Festival international des francophonies en Limousin (n°62)

Evaluation de la coopération française dans le secteur de la santé au Gabon (n°63).

Appui à la professionnalisation des opérateurs culturels du continent africain (n°64).

Evaluation de la coopération décentralisée franco-malienne (n°65).

Evaluation des appuis de la France et de la Communauté européenne aux écoles africaines de statistique (n°66).

Soutenir le cinéma des pays du Sud (n°67).

La coopération scientifique et universitaire franco-sud-africaine (n°68).

Le secteur forestier en Afrique tropicale humide 1990-2000 (n°69).

Programmes de recherche bilatéraux en Europe 1990-2000 (n°70).

L'appui de la France aux associations pour la recherche en Finlande, Norvège et Suède (n°71).

Appui à la coopération non gouvernementale au Cambodge 1993-2003 (n°72).

Evaluation de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (n°73)

Evaluation Convention d'objectifs avec Cités Unies France (n°74)

L'appui de la France aux éducations en développement (n°75)

Amélioration des conditions sociales de vie des réfugiés palestiniens (n°76)

Evaluation des programmes d'appui aux actions non-gouvernementales en Bolivie (n°77)

Evaluation rétrospective des actions d'appui à la mise en place de SAMU (1993-2002) (n°78)

Projet d'appui à la réforme des systèmes hospitaliers dans les pays de la ZSP / Evaluation rétrospective (1998-2003) (n°79)

Evaluation du programmes des évaluations 2000-2004 / Les évaluations dans la ZSP (n°80)

Evaluation de la politique des bourses attribuées par le MAE aux étudiants étrangers (1998-2004) (n°81)

La coopération franco-indienne en sciences humaines et sociales (1992-2004) (n°82)

Programmes d'actions intégrées de recherche (PAI) franco-tunisiens (1996-2004) (n°83)

Projet d'appui au développement de l'anesthésie réanimation et médecine d'urgence dans l'Océan Indien (PARMU) (n°84)

Appui de la coopération française à l'organisation pour la mise en valeur du fleuve Sénégal (OMVS) (n°85)

Programme franco-chinois de recherches avancées (1993-2003) (n°86)

Actions de formation dans le domaine du développement social (1997-2003) (n°87)

Evaluation du contrat de désendettement et de développement (C2D) du Mozambique (n°88)

Actions en faveur du développement durable dans la coopération internationale de la France (n°89A - résumé du n°89)

Actions en faveur du développement durable dans la coopération internationale de la France (n°89 - version complète)

Programme de recherche urbaine pour le développement (PRUD) - Evaluation finale du projet mobilisateur FSP n°2000-120 (2001-2004) (n°90)

Renforcement du partenariat entre ONG marocaines et françaises - Evaluation du "Programme concerté Maroc" (1999 - 2005) (n°91)

Programme Solidarité Eau - Evaluation 2000-2004 (n°92)

Coopération audiovisuelle et médiatique française au Proche-Orient, au Moyen-Orient et au Maghreb 1995-2005 (n°93)

Echanges scientifiques et universitaires entre la France et l'Amérique Latine -Evaluation des programmes ECOS Nord et ECOS Sud - 1992 -2005 ( n°94)

Aide publique française aux pays touchés par le tsunami du 26 décembre 2004 (n°95)

Partenariat pour le développement municipal (PDM) - Evaluation conjointe franco-canadienne 1991 - 2006 (n°96)

Evaluation rétrospective de Coordination Sud (1997 - 2005) (n°97)

**La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'Union européenne (1995-2005) - Evaluation rétrospective (n°98).**