

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

*Inspection générale de l'éducation nationale*

*Inspection générale de l'administration  
de l'éducation nationale et de la recherche*

# Les établissements scolaires français au Canada

## mission d'évaluation

*rapport à monsieur le ministre  
de l'éducation nationale,  
de l'enseignement supérieur  
et de la recherche*



**Les établissements scolaires français**

**au Canada**

**mission d'évaluation**

# SOMMAIRE

---

Introduction .....	2
1. Les caractéristiques de notre dispositif au Canada .....	3
1.1. Un ensemble disparate d'établissements .....	3
1.2. Elèves et scolarité .....	5
1.2.1. La population scolaire .....	5
1.2.2. La scolarité .....	6
1.2.3. L'organisation pédagogique .....	7
1.3. L'encadrement pédagogique et la direction .....	8
1.3.1. Les enseignants .....	8
1.3.2. Les équipes de direction .....	10
1.3.3. Le cadre matériel .....	11
1.3.4. « Boards » et parents .....	12
1.3.5. Les contraintes de la gestion .....	13
2. Commentaires et perspectives .....	16
2.1. Les atouts de l'enseignement français .....	16
2.2. La question du bilinguisme .....	18
2.3. La prise en compte du système d'enseignement local .....	19
2.4. La prise en compte des orientations pédagogiques locales .....	21
2.5. La constitution d'un réseau d'établissements .....	22
Conclusion .....	25

# Introduction

L'Agence pour l'enseignement français à l'étranger, dans le cadre de son programme annuel d'évaluation par zones géographiques, a souhaité que deux inspecteurs généraux du ministère de l'éducation nationale, respectivement désignés par le doyen de l'IGEN et le chef du service de l'IGAENR, réalisent un « audit rapide du réseau des établissements français au Canada ». Sept établissements scolaires sont concernés dans ce pays, dont cinq sont conventionnés par l'Agence et deux simplement homologués. L'examen demandé entre dans le cadre fixé par le décret du 9 septembre 1993 (art. 14), qui prévoit que « *les établissements scolaires français à l'étranger font l'objet des évaluations effectuées par les corps d'inspection spécialisés du ministère chargé de l'éducation nationale* ».

La mission a été réalisée au Canada du 12 au 22 octobre 2004. Les deux inspecteurs généraux étaient accompagnés de Mme Nicole Weil, responsable du secteur Amérique à l'AEFE, qui avait pris auparavant tous les contacts nécessaires avec l'ambassade, les consulats et les services culturels ; cette préparation a grandement facilité l'organisation des travaux sur place. Les rencontres organisées avec le consul général à Québec, le consul général à Toronto et les attachés culturels de Montréal, Toronto et Vancouver ont permis de mieux situer les établissements dans le contexte local. L'ensemble de la visite a été suivie avec soin par le conseiller culturel de l'ambassade. Celui-ci accompagnait la mission le dernier jour lors de sa rencontre avec l'ambassadeur de France à Ottawa pour un rapide compte rendu oral. Les rédacteurs du présent rapport tiennent à remercier l'ensemble des personnalités qui les ont ainsi accueillis et aidés.

La présence de Mme Weil a par ailleurs permis de bien préciser la politique de l'Agence auprès de tous les interlocuteurs rencontrés sur place, équipes administratives, enseignants, parents représentant les associations qui gèrent les établissements. Leurs interrogations portaient principalement sur l'implication de l'AEFE dans le soutien aux établissements selon qu'ils sont conventionnés ou homologués et sur la situation professionnelle et financière des personnels, qu'ils soient expatriés, résidents ou recrutés locaux. Les grandes orientations pédagogiques de l'Agence ont aussi été rappelées.

Il n'était pas question de réaliser en une dizaine de jours un véritable audit, au plein sens du terme, de chacun des établissements visités. Il s'agissait plutôt de se faire une idée critique de la situation d'ensemble de l'établissement et de ses spécificités. A chaque fois, une rapide visite des locaux, suivie d'une série d'entretiens avec l'équipe de direction, des représentants des professeurs, des élèves et des parents, ainsi qu'avec les membres des *boards* responsables de la gestion a permis de cerner l'identité de l'établissement.

C'est le résultat de cette série d'évaluations – qu'il a paru préférable de synthétiser pour l'ensemble du réseau plutôt que d'en dresser une collection de monographies – qui sera présenté dans ce rapport. Une première partie analysera en les commentant les observations faites sur le terrain. Ensuite seront proposées un certain nombre de réflexions sur le dispositif existant, le sens de son action dans le pays, ses forces et ses faiblesses.

# 1. Les caractéristiques de notre dispositif au Canada

## 1.1. Un ensemble disparate d'établissements

La mission a successivement visité le collège Stanislas de Montréal puis son annexe de Québec, le collège Marie-de-France de Montréal, le lycée Paul-Claudé d'Ottawa, l'école française internationale de Vancouver, le lycée Louis-Pasteur de Calgary et le lycée français de Toronto. La mission a simplement fait un rapide passage à la Toronto French School, homologuée pour l'enseignement primaire et le collège, afin de percevoir les différences les plus manifestes entre cet établissement, qui abandonne au lycée toute référence à l'enseignement français, et le lycée français de Toronto qui au contraire conduit les élèves au baccalauréat français.

L'histoire de ces établissements, tous de droit privé, n'est pas homogène. Le plus ancien est le collège Stanislas, qui a été créé en 1938 (à l'origine comme filiale du collège Stanislas de Paris) ; son existence procède juridiquement d'un protocole signé entre la corporation qui le gère, le gouvernement français et l'archevêché de Montréal. Dès 1939, en « réaction » pourrait-on dire, naissait sur initiative privée franco-québécoise le collège Marie-de-France, dont la vocation laïque était revendiquée dès l'origine. Il faudra ensuite attendre 1962 pour voir apparaître le lycée Paul-Claudé d'Ottawa, de peu d'ambition au départ puisqu'il ne comportait qu'un unique cours préparatoire destiné aux enfants français. C'est également en 1962 qu'était fondée par un avocat canadien la Toronto French School, dont le projet était une éducation bilingue.

Les autres établissements sont plus récents à des degrés divers. C'est en 1982 qu'on trouve l'origine du lycée Louis-Pasteur de Calgary, créé sous forme d'une école d'entreprise – initialement rattachée à la Mission laïque française – pour les enfants du personnel d'Elf-Aquitaine. Le lycée français de Toronto, qui date de 1995, procède de l'initiative locale de parents, soutenue par notre consulat général ; son objectif était naturellement d'offrir une initiative plus abordable à la prestigieuse mais chère Toronto French School, et surtout de

permettre l'accès au baccalauréat français. A Vancouver, l'école française internationale, unique établissement français de la côte Ouest, devait être enfin créée en 1997 selon un schéma similaire pour une quinzaine d'enfants (projet de parents français aidé par le consulat général de France).

Ces établissements sont aujourd'hui tous très différents les uns des autres, d'abord par la structure pédagogique, que leurs noms n'indiquent pas toujours très précisément. Ainsi les deux grands « collèges » de Montréal couvrent-ils tout l'enseignement primaire, le collège et le lycée jusqu'au baccalauréat, tandis que le « lycée » Louis-Pasteur de Calgary va de l'école maternelle jusqu'à la classe de troisième seulement. L'annexe de Stanislas à Québec offre ses enseignements de la maternelle à la seconde, puisque cette classe correspond dans le système québécois à la fin de la première partie des études secondaires, qui se poursuivent pendant deux ans dans un Cégep (cycle dit « collégial »). Les lycées d'Ottawa et de Toronto vont, eux, de la maternelle au baccalauréat. L'école française internationale de Vancouver n'est actuellement en fait qu'un établissement d'enseignement primaire ; il n'y a cette année qu'un seul élève en sixième (qui suit les cours du CNED) et aucun élève en cinquième, classes d'ailleurs non homologuées pour l'instant par les autorités françaises. Il faut rappeler à cet égard que tous les établissements examinés bénéficient de l'homologation du ministère de l'éducation nationale pour les niveaux mentionnés plus haut ; chacun d'eux est en outre conventionné avec l'AEFE, sauf la Toronto French School (dont le projet est atypique au regard des exigences de l'Agence) et l'école française de Vancouver (qui doit sans doute encore faire ses preuves).

Les établissements se différencient aussi par la taille, puisqu'on verra plus loin que leurs effectifs vont de moins d'une centaine d'élèves à Vancouver à plus de 2.000 au collège Stanislas de Montréal, ainsi que par la proportion d'élèves qui ont la nationalité française (d'un cinquième à plus de la moitié). On y trouve également la marque des circonstances de leur création et de leur développement. Pour ne prendre que trois exemples, le collège Stanislas de Montréal entend, tout en s'adaptant à l'évolution des publics scolaires, rester fidèle aux principes qui ont présidé à sa naissance, ce qui explique que les élèves aient obligatoirement à choisir entre le cours de religion catholique et un enseignement de morale ; le lycée de Calgary, héritier d'une école d'entreprise, conserve d'étroites relations avec le monde industriel ; et la place du français à l'école primaire et au collège de la Toronto French School n'est qu'un des éléments de l'ambitieux projet pédagogique de cet établissement, qui se caractérise aussi par un enseignement scientifique de très haut niveau. L'insertion dans le milieu local, et notamment les liens avec les autres établissements d'enseignement, paraissent varier assez nettement selon les sites : elle est la plus étroite là où les établissements français sont anciens (c'est le cas pour Stanislas, et surtout pour Marie-de-France). Enfin, dans un contexte de forte décentralisation (on y reviendra plus loin), la structure même de l'activité scolaire subit l'influence des règles éducatives de chaque province, de sorte qu'on relève ici et là des particularismes qui contribuent à la « culture » propre de chaque établissement.

## 1.2. Elèves et scolarité

### 1.2.1. La population scolaire

Aucun des établissements visités ne montre de particulières difficultés de recrutement. La tendance générale est plutôt à la stabilité, avec une légère augmentation à Stanislas (due pour l'essentiel à la montée en puissance de l'annexe de Québec) et une croissance un peu plus nette pour Marie-de-France (plus de 8 % entre 2000 et 2004), surtout imputable à l'accueil de nouveaux élèves canadiens. Au lycée Paul-Claudiel d'Ottawa, le maintien des effectifs autour de 900 (considéré comme un « optimum ») est présenté comme un choix volontaire. A Calgary, la stabilité constatée recouvre un tassement des recrutements en maternelle (dû semble-t-il à l'augmentation des écolages), compensé par la consolidation du collège. Seule l'école française de Vancouver souhaite encore développer son recrutement, mais c'est essentiellement pour mieux ajuster ses coûts de fonctionnement aux seuils de la contribution provinciale<sup>1</sup>.

La structure des effectifs d'élèves est la suivante<sup>2</sup> :

(Données 2003)

On voit que la répartition des élèves par origine est relativement contrastée. La présence des Français cependant (à l'exception de l'annexe québécoise de Stanislas) est partout inférieure à la moitié, et quelquefois au tiers. Dans les plus grands établissements, la variété des autres nationalités (autour de 40) laisse supposer au départ une certaine hétérogénéité des niveaux de connaissance de la langue et de la culture française. En revanche, l'homogénéité des catégories socioprofessionnelles est beaucoup plus largement présente, comme l'a remarqué la mission ; globalement, le niveau culturel des familles et des conditions de vie généralement favorables contribue sans doute à la qualité des résultats scolaires qu'on verra plus loin<sup>3</sup>.

Il faut en tout cas noter que, comme dans nombre d'autres pays, il existe une certaine distorsion entre les objectifs réglementaires assignés aux établissements français à l'étranger et la réalité constatée sur le terrain. Le décret du 9 septembre 1993, peut-être de manière un peu restrictive, définit essentiellement ces établissements scolaires comme ceux qui « *sont ouverts aux enfants de nationalité française résidant hors de France* ». Car ce n'est

---

<sup>1</sup> Le coût par élève ne doit pas dépasser un plafond donné, sous peine de perdre l'aide publique de la Colombie-Britannique. Ce montant étant aujourd'hui approché, l'accroissement de l'effectif est le seul moyen d'alléger les frais fixes par tête.

<sup>2</sup> Les données chiffrées concernant la ventilation des élèves par nationalités n'ont pas été fournies par la Toronto French School ni par l'école française de Vancouver.

<sup>3</sup> Ce que résume cette boutade du proviseur de Stanislas : « *Beaucoup d'élèves sont assez favorisés pour que l'effort pédagogique ne soit pas une nécessité vitale* ».

formellement qu'à titre subsidiaire qu'ils « *peuvent également accueillir des élèves de nationalité étrangère* ».

Ce que l'on relève dans un pays tel que le Canada, c'est que l'accessoire a pris le pas sur le principal. Dès lors, au-delà d'un simple but de continuité du service d'éducation (offrir à nos compatriotes expatriés l'accès à l'enseignement « national »), ces établissements français à l'étranger jouent en fait un rôle important dans l'action culturelle extérieure (diffusion de la langue et de la culture françaises). C'est à la lumière de cette situation qu'il faut évaluer le sens de l'effort incombant à l'AEFE et, plus largement, celui de l'exercice d'homologation interministérielle.

### 1.2.2. La scolarité

Comme on le sait, la question dans ce type d'établissement est assez souvent celle de la durée moyenne de séjour et donc du maintien sur place de cohortes significatives. De ce point de vue, les établissements visités n'échappent pas à des déperditions en cours de scolarité, mais à un niveau toutefois variable de l'un à l'autre.

Le lycée Paul-Claudé d'Ottawa est sans doute celui qui présente la structure la plus « cylindrique » tout au long des étapes du cursus, même s'il existe un taux de rotation d'environ 20 % des élèves chaque année (mutation/déménagement des parents). Pour les deux établissements de Montréal, Stanislas et Marie-de-France, la continuité est honorable, avec 80 % de poursuite dans le secondaire des enfants scolarisés en primaire, mais ensuite une « fuite » notable (près de 40 %) à l'articulation seconde-première – marquant le choix des élèves nationaux de passer dans le système québécois. Ailleurs (Toronto), c'est à la fin de la 3<sup>ème</sup> que se remarque ce phénomène : on retrouve là l'effet des différences de structures éducatives entre provinces. A Calgary, 66 % des élèves du primaire poursuivent leurs études au niveau collège, à l'issue duquel tous entreront dans le système scolaire de l'Alberta.

A Vancouver, qui n'offre que l'enseignement pré-élémentaire et primaire, il faut remarquer une perte de 20 % d'élèves après le CE2, érosion qui s'accuse ensuite jusqu'au CM2, lequel ne représente plus qu'environ la moitié des entrants en CP ; l'établissement devra s'interroger particulièrement sur ce point. D'autre part, la question qui se posera dès l'an prochain est celle du développement d'un niveau collège (7 élèves actuellement en CM2), sauf à perdre au profit du système local le « capital » accumulé en début de scolarité. Il serait peut-être intéressant de développer une suite de cursus jusqu'en 5<sup>ème</sup>, qui correspond en Colombie-Britannique à la césure *elementary school/high school*.

Les performances scolaires des élèves sont dans l'ensemble bonnes, voire très bonnes<sup>4</sup>. Les redoublements sont inexistant (Calgary) ou contenus dans des limites fort acceptables

---

<sup>4</sup> Avec une nuance concernant la Toronto French School, où l'excellent niveau général s'accompagnerait néanmoins de résultats assez faibles en français (données précises non disponibles).



ailleurs (sauf curieusement en 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> à Marie-de-France où l'on constate 8 à 10 % de redoublements, pour des raisons qu'il conviendrait sans doute d'élucider). Les évaluations en CE2 et en 6<sup>ème</sup> apparaissent, du moins là où ces données sont disponibles, généralement flatteuses : 75 % des élèves réussissent généralement à atteindre les scores demandés tant en français qu'en mathématiques, soit au moins 10 points au-dessus des résultats enregistrés en France ; le bilan n'est un peu moins bon (quoique comparable aux taux nationaux pour le CE2) qu'à Vancouver. Quand des tests par discipline sont conduits au titre des provinces canadiennes (c'est par exemple le cas de l'Alberta pour le lycée Louis-Pasteur, en CE2, 6<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>), la réussite est de 100 % et les moyennes provinciales sont très largement dépassées, surtout dans la catégorie *excellence*.

En ce qui concerne les résultats aux examens français, le taux de réussite se situe globalement autour de 90-95 % au diplôme national du brevet et de 90 à 100 % au baccalauréat (au lycée de Toronto, un seul échec a été enregistré depuis 4 ans). Là aussi, le niveau de performances est notablement supérieur aux moyennes nationales. Il n'est donc pas surprenant que l'accès à l'enseignement supérieur, le plus souvent au Canada même (la poursuite d'études en France reste extrêmement minoritaire), se fasse sans difficulté particulière, y compris auprès d'universités prestigieuses telles que Mc Gill (19 % des bacheliers de Marie-de-France, 17,5 % de ceux de Stanislas). Au lycée Paul-Claudé, jusqu'à 20 % des élèves peuvent même entrer directement à l'université d'Ottawa au niveau de la 1<sup>ère</sup>. Cet accueil « naturel » des flux de diplômés français à l'université canadienne atteste à l'évidence de leur qualité ainsi que de la bonne réputation des établissements dont ils sont issus.

### 1.2.3. L'organisation pédagogique

La mission n'a pas procédé, compte tenu du temps disponible (ce n'était d'ailleurs pas l'objectif de ses visites), à une analyse minutieuse des structures et des activités pédagogiques développées au sein de chacun des établissements. Ce rapport s'en tiendra donc à quelques observations générales, d'autant que les documents et indicateurs fournis par les établissements ont été fort variables sur le plan quantitatif comme qualitatif (une mention spéciale doit être, à cet égard, accordée aux deux établissements de Montréal, tandis que la Toronto French School et l'école française de Vancouver – toutes deux il est vrai non conventionnées – n'ont fourni pratiquement aucune donnée écrite).

L'organisation du temps scolaire est presque partout conforme aux principes français, du moins en ce qui concerne les emplois du temps (le calendrier annuel étant, lui, très généralement adapté aux conditions locales). Il peut exister çà et là, ainsi que l'a relevé l'IEN en poste à Washington, des situations perfectibles, notamment du fait de l'équilibre incertain des volumes horaires (Calgary) ou de l'insuffisance de l'enseignement en anglais dans les petites classes (Calgary et Vancouver). On relève un peu partout la multiplicité, parfois la richesse (par exemple au lycée Paul-Claudé, ou au lycée français de Toronto où se sont

organisés de nombreux « clubs ») des activités para ou périscolaires, qui sont ici une exigence forte des parents.

Les programmes officiels français sont respectés dans l'ensemble des établissements ; il peut s'y ajouter, comme par exemple à Montréal et à Québec – mais aussi à Toronto et à Calgary du fait des exigences locales –, des compléments « provinciaux » en collège (histoire et géographie) et au lycée (disciplines scientifiques). Dans le cas particulier du lycée Stanislas, ainsi qu'au lycée Paul-Claudel, un enseignement de religion ou de morale est en outre imposé dans le temps scolaire. Les réformes récentes de l'Éducation nationale sont très généralement déjà mises en œuvre, ou leur application en voie d'achèvement (Marie-de-France pour certains aspects de la réforme du collège).

Hormis le lycée Louis-Pasteur de Calgary<sup>5</sup>, chacun des lycées, collèges ou écoles visités est aujourd'hui doté d'un projet d'établissement, parfois élaboré ou rénové de fraîche date (Toronto pour le premier cas, Stanislas pour le second). Ces documents ont été dans tous les cas construits sur la base d'un diagnostic préalable, et au moyen d'une concertation élargie aux enseignants, aux parents et aux élèves ; on a quelquefois cherché à l'articuler avec le plan de formation (Paul-Claudel, Marie-de-France), voire avec les lignes d'action du poste culturel (Stanislas). Si elles n'évitent pas toujours le caractère formel et un peu incantatoire que l'on retrouve souvent dans un tel exercice (y compris en France), ces « chartes » ont le mérite de définir les axes d'une politique réfléchie et de mieux affirmer une identité propre dans un contexte qui peut être à l'occasion délicat (Toronto par exemple, où le lycée français a la charge de défendre notre baccalauréat face à la Toronto French School).

## 1.3. L'encadrement pédagogique et la direction

### 1.3.1. Les enseignants

Leurs effectifs se répartissent naturellement en fonction de la taille des établissements. Cependant, par un effet bien connu, ce sont les structures les plus réduites au regard du nombre d'élèves qui bénéficient d'un taux d'encadrement plus favorable : ainsi trouve-t-on un enseignant pour environ 10 élèves à Toronto et Calgary, alors que les « gros » lycées de Montréal et d'Ottawa disposent d'un enseignant pour 16 à 17 élèves. Globalement, il s'agit néanmoins d'un taux moyen d'encadrement plutôt confortable, et qui contribue certainement à la qualité de l'ensemble.

(1) Hors personnels de direction et d'encadrement

(2) En équivalent temps plein

---

<sup>5</sup> A qui cette démarche devrait être demandée dès que la stabilisation de sa direction sera effective.

L'effort financier de l'AEFE en ce qui concerne la prise en charge de personnels titulaires<sup>6</sup> est notable si on le rapporte aux effectifs totaux d'enseignants – méthode d'évaluation certes un peu fruste puisqu'il est vrai que l'Agence ne maîtrise pas les recrutements locaux, dont le volume ne sert pas de référence à sa participation. De ce point de vue cependant, on remarque que la contribution de l'AEFE paraît varier assez sensiblement d'un établissement à l'autre (d'un quart de l'encadrement global à près de la moitié). Il faut sans doute y voir le poids historique de « mesures votées » en quelque sorte, s'agissant notamment des établissements les mieux dotés car les plus anciens. On comprend également que les difficultés rencontrées récemment par des lycées tels que ceux de Toronto ou Calgary (cf. infra) aient peut-être amené l'Agence à une position de réserve momentanée. Mais la mission estime qu'il y a là des distorsions qui, en tout cas, devraient être analysées : le niveau de soutien de l'Agence gagnerait à procéder, en toute transparence, de critères clairement établis.

Actuellement, l'ensemble des titulaires se compose pour environ la moitié de certifiés, pour plus du tiers d'instituteurs ou professeurs des écoles, et pour quelque 10 % d'agrégés (dont on remarque d'ailleurs que les deux tiers exercent au collège Stanislas). On trouve parfois, comme au lycée français de Toronto, un nombre non négligeable de « titulaires non-résidents » détachés (ils ne sont que quelques-uns à la Toronto French School, et seulement au primaire, l'essentiel des enseignants ayant une formation canadienne). La qualification des autres recrutés locaux, si l'on en croit les documents disponibles qui sont incomplets, ne semble généralement pas inférieure au niveau licence (certaines provinces exigent de plus une certification pour l'exercice de l'enseignement). Il existe partout des contrats de travail, et des grilles de salaires procédant le plus souvent (en fonction des règles sociales de chaque province) de « conventions collectives » négociées au sein de chaque établissement. Enfin, dans la plupart des sites visités, l'ensemble du corps enseignant est francophone ; il existe pourtant quelques exceptions, comme par exemple à Calgary où les intervenants en anglais, en arts plastiques ou en musique ne parlent pas français.

Autant que cela puisse se constater, la cohésion des équipes pédagogiques semble le plus souvent assurée malgré la diversité des origines. L'exception est, là encore, le lycée Louis-Pasteur où l'investissement attendu des résidents manifeste certaines réticences, et où l'entente semble plus aléatoire entre eux et les recrutés locaux, surtout nouveaux (tensions qui sont probablement à mettre au compte d'une mauvaise humeur des résidents due à de récentes « remises en ordre » mal acceptées). Une contrainte plus sérieuse, quelquefois évoquée (Toronto, Vancouver, Calgary), est celle d'une rotation trop rapide des enseignants non-résidents, au-delà d'un noyau dur bien intégré dans les établissements ; la difficulté de recrutements nouveaux est assez souvent signalée, en raison surtout (c'est particulièrement net à Vancouver, mais aussi à Toronto) de la faible attractivité des salaires proposés.

---

<sup>6</sup> Selon la procédure contractuelle de « participation » qui a remplacé en 2002, en ce qui concerne les résidents, celle de la convention dite de « subrogation ».

La formation continue des enseignants fait, elle, l'objet d'un bilan contrasté. C'est au collège Marie-de-France que l'effort le plus remarquable est constaté, avec un nombre de journées-stagiaires même supérieur à l'effectif des enseignants. Stanislas et Paul-Claudiel, actifs également dans ce domaine, lui consacrent environ 1 % de leur budget. A Toronto et Calgary, les actions paraissent à la limite de l'insuffisance, tandis qu'elles sont inexistantes à Vancouver. En tout cas, une fois de plus, il faudra remarquer la faiblesse des liens de coopération avec les académies « hexagonales » désignées comme partenaires (Rennes, et pour certaines actions Caen), dont l'intervention reste largement virtuelle faute d'une problématique partagée et de méthodes clairement définies.

### 1.3.2. Les équipes de direction

Dans ce domaine, les situations sont plutôt diverses. Il y a évidemment peu de comparaisons possibles entre le collège Stanislas de Montréal-Québec, où le proviseur (encore appelé « directeur général ») est entouré d'un état-major de 10 personnes<sup>7</sup>, et l'école française internationale de Vancouver dont le directeur (professeur des écoles en disponibilité) est dans les faits contraint à jouer un rôle de maître-jacques.

Dans leur majorité, les chefs d'établissement rencontrés par la mission appartiennent au corps des personnels de direction (c'est le cas à Stanislas, à Marie-de-France, à Paul-Claudiel et au lycée français de Toronto) ; il s'agit de responsables expérimentés et apparemment à l'aise dans leurs fonctions<sup>8</sup>. Les autres sont personnels du premier degré : à l'école française de Vancouver (non conventionnée avec l'AEFE), le directeur qui a été directement recruté par le *board* est un jeune enseignant semble-t-il prometteur ; au lycée Louis-Pasteur de Calgary, il s'agit d'un instituteur « faisant fonction », qui a accepté cette responsabilité au terme d'une période agitée et paraît avoir un peu de mal à s'imposer comme *primus inter pares*.

L'essentiel des prérogatives de chaque chef d'établissement s'exerce en matière pédagogique et dans la coordination, au quotidien, de la vie de l'institution. La marge d'autonomie dans le domaine financier est, elle, directement fonction de l'attitude des *boards* et des relations que les proviseurs ont su instaurer avec ceux-ci. Elle semble très réelle dans les deux lycées montréalais comme dans celui de Toronto, où par exemple ce sont les chefs d'établissement qui préparent et présentent le budget au vote de l'organe délibérant. A Ottawa, l'administration est nettement plus dépendante du trésorier du *board*, avec lequel les relations semblent néanmoins constantes et confiantes. Le proviseur de Calgary n'a qu'un rôle financier réduit à la gestion courante ; quant au directeur de Vancouver, il a dû batailler pour obtenir le simple droit de signer les chèques ordinaires.

---

<sup>7</sup> Plus un aumônier général du collège, qui doit être selon les statuts un « *prêtre catholique romain parlant français* ».

<sup>8</sup> Un cas particulier : la rotation rapide au poste de chef d'établissement au L.F. Toronto (7 proviseurs en 9 ans), situation qui est naturellement à éviter autant que faire se peut. La direction de Vancouver est aussi très « mobile ».

Assez curieusement, cette hiérarchie implicite se retrouve dans le « profil » et le rang du gestionnaire présent au sein des équipes de direction : APASU et AASU à Stanislas et Marie-de-France, collaborateur spécialisé venant de l'entreprise à Toronto, SASU à Ottawa, simples comptables à Calgary et Vancouver.

### 1.3.3. Le cadre matériel

Les sites visités présentent, dans l'ensemble du moins, des locaux fort convenables et le plus souvent adaptés à la fonction ; des travaux d'extension ou d'amélioration sont en outre fréquents. On laissera de côté, en quelque sorte « hors catégorie », la Toronto French School qui est installée sur un vaste campus et dans des bâtiments très cossus, un peu à l'image des *public schools* britanniques. Le collège Stanislas dispose de locaux satisfaisants à Montréal et plus encore à Québec, où la reprise d'un bel ensemble immobilier relevant auparavant d'une congrégation religieuse offre une marge de développement certaine. L'installation du collège Marie-de-France, de standing plus moyen et dans un quartier plus populaire, offre néanmoins des conditions d'accueil suffisamment confortables. C'est également le cas du lycée Paul-Claudel, situé à la périphérie d'Ottawa. A Calgary, le lycée Louis-Pasteur s'est récemment installé dans d'anciens bâtiments de l'armée, qu'il a agrandis et qui sont fonctionnels. Tous ces établissements – ou plus précisément les *corporations* qui les gèrent – sont propriétaires de leurs locaux.

La situation est nettement moins favorable à Toronto, où le lycée français fonctionne dans des locaux (loués) un peu étriqués et mal conçus. A vrai dire, la modestie de cette installation résulte surtout des difficultés financières nées, en 2001, de la prise en location d'un ancien couvent au contraire trop grand, dont une partie avait été sous-louée à une école chinoise ; la découverte de l'ampleur des travaux à réaliser a conduit le lycée à dénoncer rapidement ce bail, ce qui a provoqué un litige avec le sous-locataire et laisse peser encore aujourd'hui la perspective d'importants dédommagements (selon les usages procéduriers de l'Amérique du Nord). L'établissement met désormais beaucoup d'espoirs dans son transfert dans une école ontarienne désaffectée (que la mission a pu visiter), laquelle en effet pourrait lui offrir de bien meilleures conditions d'accueil.

Le cas de l'école française internationale de Vancouver est, quant à lui, particulier. Celle-ci s'est installée dans une sympathique ancienne école, vaste et correctement équipée (encore que très excentrée, ce qui impose l'organisation d'un ramassage scolaire). Mais ce bâtiment de bois offre l'originalité d'être pratiquement sans cloisons intérieures, si bien que chaque classe fonctionne en *open space* non loin de sa voisine, seuls des podiums décalés « matérialisant » les unités d'enseignement. Ce qui était, semble-t-il, un choix pédagogique de l'ancien établissement n'est certainement pas sans inconvénients à l'usage ; d'ailleurs, la mission a pu noter quelques réserves de la part des enseignants rencontrés.

La distribution et l'équipement des locaux sont le plus généralement satisfaisants, sauf peut-être au lycée français de Toronto. On trouve dans la plupart des établissements CDI, salles spécialisées et laboratoires de langues. A Vancouver cependant, la BCD serait à développer, sinon à recréer totalement. Les installations sportives sont partout correctes, sauf à Marie-de-France et à Toronto (terrains de sport). L'équipement informatique est généralement correct (sauf à Calgary), parfois même abondant. En ce qui concerne le confort des élèves, les nécessaires salles d'accueil équipées de casiers (vêtements et chaussures d'hiver) se retrouvent dans la plupart des sites ; le point faible est couramment l'absence d'espaces spécifiques de restauration, ce qui ne suscite pas de revendications particulières des familles, la pratique individuelle du *lunch-box* demeurant une spécialité nord-américaine.

#### 1.3.4. « Boards » et parents

En tant qu'établissements privés, toutes les structures scolaires visitées sont juridiquement gérées par des organisations à but non lucratif (proches de nos associations de la loi de 1901), les « corporations » constituées selon les lois de chaque province. L'organe de décision de ces instances est le *board of directors* (au Québec « conseil d'administration »), quelquefois complété d'un bureau permanent, le comité exécutif. Sa gestion est soumise à un classique appareil de contrôle (approbation d'un rapport annuel, comités internes de vérification, audit externe par commissaires aux comptes).

Les *boards* regroupent des membres élus, qui mêlent parents d'élèves, personnalités locales, parfois anciens élèves et plus rarement enseignants (dans les établissements les plus récents, des membres fondateurs y restent investis). Leurs présidents sont assez souvent des Français, mais on trouve également des Canadiens (Calgary et Vancouver, par exemple). Toute ambiguïté n'est pas absente quant aux responsabilités de ces organes : compétents pour la vie institutionnelle des corporations-supports, les *boards* peuvent avoir la tentation, par le biais des moyens, du contrôle de la « production », c'est-à-dire des incursions dans le domaine des formations sinon de la pédagogie (tendance discrètement perceptible à Calgary et à Vancouver) ; au collège Marie-de-France, il existe également une pression pour que le conseil d'administration soit systématiquement associé au choix du proviseur.

La mission note par ailleurs qu'une difficulté pourrait s'attacher à une pratique très largement répandue (ainsi qu'aux Etats-Unis) : celle de la présence « normale » aux séances de représentants du poste culturel français. Certes, il a été signalé dans tous les cas que ces personnalités n'y ont que voix consultative. Mais il est étrange qu'un fonctionnaire intervienne dans la gestion d'un établissement privé, de surcroît de droit étranger<sup>9</sup>. Il ne semble pas sain qu'il y ait confusion entre contrôleur et contrôlé, car l'avis des services culturels est requis pour des décisions publiques françaises : la position de notre représentant

---

<sup>9</sup> L'équivoque est à son comble quand il s'agit d'un établissement comme Stanislas, auquel ses textes fondateurs reconnaissent un caractère explicitement confessionnel.

au sein d'un établissement « demandeur » pourrait s'avérer délicate en cas de problème d'homologation (cette situation, qui s'est rencontrée ailleurs qu'au Canada, n'est nullement une hypothèse d'école) ou de renouvellement de la convention AEFÉ.

Au-delà de l'organe légal d'administration, la plupart des établissements visités se sont dotés d'un conseil d'établissement ou d'école pour régler leur vie interne (le *board* y est représenté). Cette instance se rapproche davantage de la fonction de pilotage des conseils d'administration de nos EPLE. D'autres organes s'inspirent également de la réglementation française (comités « d'hygiène et de sécurité », CVL, institutionnalisation des délégués des élèves). S'y ajoute à Calgary un « conseil des parents » composé d'un représentant par classe. Une véritable polysynodie s'est même développée au collège Stanislas, où l'on remarque en outre un comité consultatif, une commission pédagogique, une commission de service à la vie étudiante, un comité d'éthique, etc.

En ce qui concerne les *parents*, la constatation majeure est leur fort degré d'implication, qu'ils fassent ou non partie des différents organes mentionnés plus haut, et même qu'ils soient francophones ou anglophones. La motivation pour un enseignement « à la française » et plus encore « en français de France » a été très souvent invoquée par les parents rencontrés, investissement d'ailleurs sans risque – pourrait-on dire – puisque la scolarité dans les établissements français n'est nullement un handicap (au contraire) pour l'intégration dans les universités canadiennes. Le choix même de l'établissement s'impose très naturellement quand celui-ci est seul de son genre (Ottawa, Calgary) ; en cas de dualité, ce sont essentiellement la proximité géographique (à Montréal, Stanislas ou Marie-de-France) ou les contraintes économiques (à Toronto, lycée français ou Toronto French School) qui font la différence.

Beaucoup d'exemples montrent que les parents expriment une véritable solidarité avec les établissements où sont scolarisés leurs enfants. Ainsi, à Stanislas, toutes les familles ont accepté de verser une contribution volontaire pour la création d'une fondation destinée à la « communication » du collège auprès du monde économique. Ou encore, dans la plus modeste école de Vancouver, les parents se sont organisés en comités spécialisés, par exemple pour le *fund raising* ou l'achat d'un fonds de livres. Revers de la médaille, certains enseignants (c'est notamment le cas à Marie-de-France) estiment qu'il y a là un interventionnisme excessif, voire dans quelques cas une « survalorisation » de l'univers scolaire qui n'est pas obligatoirement une bonne chose.

### 1.3.5. Les contraintes de la gestion

Il n'était pas question de procéder, au cours d'une telle mission, à une analyse fine du fonctionnement financier de chacun des établissements visités, moins encore à un contrôle formel. On se contentera donc d'un certain nombre d'observations générales.

La situation financière de ces établissements est très variable, comme le suggère le montant des frais de scolarité, qui vont, pour les tarifs les plus bas de chaque établissement, d'environ 1.500 € par an à l'annexe de Stanislas à Québec jusqu'à plus de 7.000 € à Toronto<sup>10</sup>. Cet écart s'explique en grande partie, il est vrai, par le soutien financier que la province de Québec accorde aux établissements français, ce qui n'est pas le cas de l'Ontario. Cette différence d'attitude ne tient pas seulement à l'intérêt de la province de Québec pour la francophonie, puisque la Colombie-Britannique, très majoritairement anglophone, verse à l'école française internationale de Vancouver une subvention de 1.900 € par élève. Les questions d'enseignement relèvent de l'autorité de chaque province et non du gouvernement fédéral ; il est donc inévitable que les choix de politique éducative diffèrent d'une province à l'autre.

D'autres variations de tarifs tiennent à la prise en compte de la concurrence : ainsi, à Calgary, le lycée Louis-Pasteur a-t-il dû baisser le niveau de ses écolages pour s'aligner sur la Calgary French School, établissement local hors système français. A Vancouver, on a fait volontairement le choix de tarifs modiques (3.700 € soit près de 2.000 € sous le « prix du marché »).

Le niveau global de santé financière des établissements visités est également contrasté. Plusieurs d'entre eux (Marie-de-France, Paul-Claudel, Calgary dans une moindre mesure) n'ont pas de difficulté à réaliser l'équilibre et sont à même de financer régulièrement des travaux neufs. Stanislas connaît en revanche un déficit (certes modéré) qui le contraint à prélever sur ses réserves : il a dû recourir à un emprunt de près de 3 M€ à la fois pour ses investissements et pour « absorber » son surcroît de masse salariale compte tenu des nouvelles règles de l'AEFE. Le lycée français de Toronto, dont on a vu les mésaventures immobilières, essaie de contenir son déficit (il a imposé un « gel » des salaires à son personnel et a augmenté ses écolages de plus de 600 €), mais il devra provisionner le risque financier de son litige en cours. Quant à l'école française de Vancouver, elle semble contrainte à gérer ses ressources au plus juste.

Les locaux scolaires sont, on l'aura compris plus haut, une préoccupation constante des corporations. C'est une question de place, pour accueillir au mieux les élèves en fonction des spécificités canadiennes nationales (on a vu l'exemple des salles d'accueil, il y a aussi l'importance attachée dans le pays aux équipements sportifs) ou locales (respect du nombre d'élèves autorisé dans les classes maternelles et élémentaires). C'est aussi une affaire d'image et donc d'attractivité, en fonction du quartier. Ainsi les différences entre Stanislas et Marie-de-France à Montréal tiennent-elles pour partie à l'implantation de l'un dans le quartier francophone plutôt chic d'Outremont et de l'autre dans un quartier (Côte-des-Neiges) où résident des communautés d'immigration allophones, où le français est un élément fédérateur qui permet l'insertion au Québec : ce dernier objectif a d'ailleurs été intelligemment pris en

---

<sup>10</sup> Sans même parler des plus de 10.000 € de la Toronto French School, auxquels il faut encore ajouter un certain nombre de frais annexes.



compte à Marie-de-France. A Calgary, les nouveaux locaux de l'établissement sont situés dans une zone pavillonnaire encore en développement où on peut penser – c'est un pari sur l'avenir – que s'installeront des familles susceptibles d'être intéressées par la scolarisation de leurs enfants au lycée français.

Le choix entre location et achat des locaux est souvent délicat et engage parfois l'avenir même de l'établissement. L'association qui dirige le lycée de Calgary est fière d'avoir pu acheter les locaux, mais le remboursement du prêt qui était nécessaire pour cette opération immobilière continue à peser sur le fonctionnement de l'établissement : il en résulte la nécessité d'une gestion très économe, qui par exemple se traduit par la conservation d'un parc informatique hors d'âge. A l'inverse, la location malencontreuse du lycée de Toronto a fragilisé ces dernières années son équilibre financier, au point de mettre un temps en danger son existence même. Pour la préserver, l'Agence a dû annuler les 220.370 € de dette du lycée à son égard.

Indépendamment de décisions ponctuelles de ce genre, la participation financière de l'Agence peut se définir par rapport à chaque élève. Compte tenu des subventions, du nombre des élèves français scolarisés dans chaque établissement et des bourses qui sont accordées à certains d'entre eux, le coût par élève français pour l'Agence varie de 2.444 € (Calgary, où 13,3 % des élèves français bénéficient d'une bourse) à 4.088 € (Marie-de-France, où 23,5 % d'entre eux sont boursiers), la moyenne mondiale étant de 4.200 €. Le coût moyen par élève, lui, varie de 1.158 € (Marie-de-France, qui scolarise 1.697 élèves) à 1.632 € (Toronto, 254 élèves). Dans tous les cas, le coût est sensiblement inférieur à la moyenne mondiale, 1.986 €.

La participation financière de l'Agence est toujours un enjeu important des contacts avec les corporations, lors des discussions sur le conventionnement. Les *boards* s'intéressent tout particulièrement au nombre d'enseignants expatriés et résidents puisqu'il détermine la contribution de l'Agence à la masse salariale des titulaires, qui varie de 37,8 % (Toronto) à 63,4 % (Ottawa). Très légitimement, ils désirent connaître la politique de l'Agence en termes d'emplois d'expatriés pour les années à venir. Les nécessaires relations de confiance entre l'Agence et les associations dirigeantes des établissements supposent que les règles de fonctionnement liées au conventionnement soient bien acceptées de tous, notamment en matière de nomination des personnels et de durée de leurs contrats, tout particulièrement pour les chefs d'établissement. Le prochain départ d'un proviseur apprécié arrivé au terme de son contrat suscite toujours quelque inquiétude (ce sera notamment bientôt le cas à Marie-de-France et à Stanislas). D'un autre côté, la rotation rapide des dirigeants de certaines corporations ne garantit pas toujours la pérennité des choix stratégiques.

Ces établissements ne peuvent survivre et prospérer que s'ils se montrent suffisamment attractifs pour les familles, au-delà du cercle nécessairement restreint des Français qui se trouvent au Canada à titre plus ou moins temporaire. Il leur faut donc se situer par rapport à l'offre des établissements privés concurrents, ce qui implique qu'ils soient bien conscients des

spécificités de l'enseignement français, qu'ils s'adaptent au contexte local, à son système d'enseignement comme aux orientations pédagogiques qui y sont privilégiées, et qu'au besoin ils tirent parti de la présence au Canada de plusieurs établissements français.

## 2. Commentaires et perspectives

### 2.1. Les atouts de l'enseignement français

Comme dans beaucoup de pays, les parents d'élèves français rencontrés ont affirmé choisir un établissement du réseau AEFÉ pour que leurs enfants conservent leurs attaches avec la France, que ce soit pour y retourner poursuivre des études, individuellement ou en fonction des mutations de leurs parents, ou pour préserver leurs racines françaises s'ils sont appelés à s'installer définitivement au Canada. Certains parents d'élèves qui ne sont pas français, notamment ceux qui sont « mobiles » (par exemple diplomates à Ottawa) ont choisi des perspectives de continuité, en sachant qu'en cas de mutation dans un autre pays, la densité du réseau AEFÉ permettrait à leurs enfants de trouver une structure adéquate pour poursuivre leurs études secondaires.

Les parents canadiens, eux, sont surtout sensibles à la qualité de la formation proposée dans les établissements français. C'est particulièrement net à l'école maternelle, qui leur semble beaucoup plus formatrice que les autres structures ouvertes à des enfants du même âge, le *daycare centre* ou le *kindergarten*, qui relèvent surtout de la garderie. Les familles sont volontiers séduites, comme cela se constate également dans de nombreux pays. Ainsi, dès sa troisième année de fonctionnement, en 2003-2004, la maternelle du lycée de Toronto accueillait déjà 51 élèves, davantage que les 43 élèves scolarisés la même année en seconde, première et terminale. Dès l'enseignement primaire, les parents apprécient les exigences de travail et de rigueur, qui leur semblent plus marquées que dans le système canadien, public ou privé. Dans la suite du cursus, ils évoquent volontiers la culture générale qu'assure l'enseignement des lettres et l'ouverture internationale que proposent nos programmes d'histoire ou de géographie. Ils apprécient aussi la place du raisonnement dans l'apprentissage des disciplines scientifiques. Les élèves s'approprient des notions par construction raisonnée d'un savoir alors que l'enseignement canadien, et plus largement nord-américain, privilégie la manipulation, sans toujours intégrer les notions du programme à une construction théorique. Les élèves des établissements français sont invités à rédiger des réponses et à ne pas se contenter du résultat chiffré, ou de l'identification de la bonne solution dans un QCM. C'est finalement la place du discursif dans notre système qui est très appréciée, par les parents, et aussi par les élèves. Invité à imaginer ce que pourrait être l'épreuve d'anglais au baccalauréat, un délégué de la classe de terminale du lycée de Toronto, issu d'une famille anglophone, a

immédiatement fait référence à l'épreuve anticipée de français en classe de première. C'est dire qu'il souhaitait faire la preuve de ses compétences en anglais à travers les exercices qui passent pour les plus caractéristiques de notre système d'enseignement. Il ne faut évidemment pas généraliser à partir d'une réaction individuelle, mais la spontanéité de la réponse était révélatrice d'un état d'esprit.

Il est vrai aussi que les exigences de rigueur intellectuelle qui font la réputation des établissements français sont, à l'inverse, susceptibles de rebuter et expliquent une relative désaffection de certains élèves au fil du cursus. C'est surtout le cas lorsque l'enfant du primaire, devenu adolescent, est particulièrement sensible à l'écart entre la charge de travail à la maison qu'exige notre second cycle et les moments de liberté dont profitent les élèves des établissements canadiens pour multiplier les activités périscolaires. L'évaporation des effectifs se produit à des moments différents du cursus selon les provinces. Au Québec, où la loi 101 restreint l'accès à l'école anglaise aux seuls enfants dont l'un des parents a reçu son enseignement primaire en anglais, les familles qui inscrivent leurs enfants dans un des établissements français sont sensibles à la qualité de l'enseignement ; mais, à la fin de la classe de seconde ils sont attirés par le Cégep, la structure québécoise de préparation à l'université. Ainsi, on a vu qu'une proportion assez considérable des élèves de Marie-de-France ou de Stanislas quitte l'établissement en fin de seconde. Ailleurs, c'est parfois au début de l'école élémentaire et surtout à l'entrée en sixième que les départs se font sentir. C'est ainsi que le lycée de Calgary ne scolarise que 49 élèves en collège contre 66 en maternelle et 88 à l'école élémentaire. Quelles que soient leur situation linguistique et leurs attentes dans ce domaine, les familles de ceux qui restent au-delà de la sixième ont clairement fait le choix d'une acculturation au système d'enseignement français.

La qualité des enseignements et l'intérêt des élèves et de leurs familles pour notre système se traduisent partout, on l'a noté plus haut, par d'excellents résultats aux examens français, diplôme national du brevet et baccalauréat. Il y a plus de 95 % de reçus en troisième et 90 % en terminale à Stanislas ou à Marie-de-France, pour s'en tenir aux établissements dont l'importance des effectifs donne un sens aux pourcentages. Pour l'ensemble du Canada, le pourcentage de reçus à la session 2004 du baccalauréat général est de 89,78 % en S, 95,74 % en ES et 96 % en L. Les résultats aux examens français sont d'autant plus remarquables que beaucoup de candidats sont étrangers (62 % en 2004). Bon nombre d'entre eux ne sont pas de familles francophones, ni anglophones non plus d'ailleurs. Toutes proportions gardées, ce sont ces allophones, qui, au Québec, choisissent plus que d'autres de rester au lycée. A Marie-de-France, ils représentent 19 % de l'ensemble des élèves et ce pourcentage est maintenu en première et en terminale. A Stanislas, ils représentent 15,41 % des élèves au primaire, 27,29 % de la sixième à la seconde et 31,69 % en première et en terminale. Sans doute leur intérêt soutenu pour le système français, malgré la charge horaire qu'il exige en fin de cursus, s'explique-t-il en partie par l'ouverture internationale des programmes d'enseignement des humanités, qui, d'une façon ou d'une autre, les concernent plus ou moins directement.

## 2.2. La question du bilinguisme

Pour les élèves venus de milieux anglophones, l'enseignement de toutes les disciplines du programme en français est très efficace. Leurs parents soulignent volontiers la différence dans ce domaine avec le système canadien d'immersion, qui, selon eux, ne garantit pas toujours un haut niveau de compétence en français des enseignants chargés de faire étudier dans cette langue une partie du programme.

Le rayonnement de ces établissements au service de la culture française est d'autant plus significatif qu'ils scolarisent des élèves en majorité anglophones. Le travail en commun avec les services culturels ou les antennes de l'Alliance française prend alors toute son importance, qu'il s'agisse de la participation des élèves d'Ottawa au lancement de la Semaine de la francophonie, de la visite d'une romancière française à l'école primaire pendant le festival des écrivains de Vancouver, ou de tarifs préférentiels de l'Alliance envisagés à Toronto pour les familles des élèves du lycée.

Pour les élèves venus de milieux francophones, quels qu'ils soient, le bilinguisme français-anglais est recherché dans l'organisation même des établissements, qui proposent un enseignement soutenu de l'anglais dès l'école primaire et prévoient dès que possible un cursus d'anglais spécifique pour les élèves qui ont naturellement une grande aisance dans la langue ou l'atteignent en cours de scolarité. Grâce au riche fonds anglophone dont disposent tous les CDI visités, ces cours s'appuient sur un solide programme de lectures extensives, qui contribue à enrichir les connaissances lexicales et permet progressivement d'accéder aux textes que lisent les anglophones du même âge, aux productions littéraires contemporaines et aux œuvres les plus représentatives de la culture du monde anglophone.

Les élèves apprécient le dispositif d'enseignement qui leur permet d'approfondir leur maîtrise de la langue anglaise, mais ils confient aussi que leurs compétences en anglais ne tiennent pas aux seules séances d'enseignement. Ils soulignent l'effet de la présence conjointe de francophones et d'anglophones dans les classes, qui amène chacun à s'exprimer, hors de la salle de classe proprement dite, dans la langue qui lui est la plus familière et incite les autres à la comprendre, puis à la pratiquer (la langue de la récréation est par exemple souvent l'anglais à Ottawa et Toronto). Il faut y ajouter le rôle de l'environnement local, le poids de la langue pratiquée dans les activités sportives ou dans les médias, qui, hors du Québec, est le plus souvent l'anglais. L'enseignement de l'anglais dans les établissements français est porté par toutes les autres occasions de rencontrer cette langue. Il les rend possible et les prolonge tout à la fois. Il conduit les élèves non-anglophones à une forme de bilinguisme par osmose, par imprégnation sociale.

Ainsi, dans tous les établissements, professeurs, parents et élèves tiennent pour acquis que les élèves sont bilingues français-anglais souvent à la sortie de l'école primaire et au plus tard en fin de troisième. De fait, les rencontres avec les élèves ont parfois permis d'entendre des jeunes gens qui s'exprimaient dans un français de grande qualité, alors que leurs gestes et leurs mimiques montraient clairement qu'ils étaient issus de milieux anglophones. Certains parlent plus de deux langues et font preuve d'une grande ductilité langagière, comme cet élève d'origine libanaise du lycée d'Ottawa, qui, invité à préciser dans quelle langue il s'exprimait en famille, a répondu qu'il n'était jamais sûr de terminer une phrase dans la langue dans laquelle il l'avait commencée.

Partout, le bilinguisme est un objectif recherché par toutes les familles, anglophones, francophones ou allophones. Les exigences des carrières dans l'administration canadienne sont pour beaucoup dans cet intérêt, mais ce n'est pas toujours uniquement une question de réussite professionnelle. La rencontre avec les parents anglophones responsables de l'association qui dirige le lycée de Calgary a été très éclairante à cet égard. Alors que cette ville est clairement anglophone, ils présentaient le bilinguisme comme une composante essentielle de l'identité canadienne, ne serait-ce que par différence avec le grand pays au sud de la frontière. Il serait évidemment naïf de croire que ce point de vue est partagé par tous les anglophones du Canada, mais cette position doit inciter les établissements français à jouer ouvertement de cette carte. Le bilinguisme auquel atteignent les élèves des lycées français du Canada est un atout particulièrement adapté à la situation du pays et, sur le plan symbolique, il a un sens qui ne peut réellement se comparer aux situations rencontrées aux Etats-Unis.

### 2.3. La prise en compte du système d'enseignement local

Selon les provinces, il s'agit comme on l'a dit de s'adapter aux programmes d'enseignement locaux ou aux procédures d'évaluation en vigueur. A Montréal, à Québec et à Ottawa, qui n'est séparée de la province du Québec que par un fleuve, les élèves de troisième passent une épreuve d'histoire et de géographie du Québec et du Canada, ce qui se traduit par un renforcement de l'horaire (2h hebdomadaires à Marie-de-France par exemple) et ils y obtiennent de très bons résultats. En ES et en S, en première comme en terminale, les élèves étudient les « compléments québécois » de leurs disciplines scientifiques, indispensables pour obtenir l'équivalence du diplôme d'études collégiales (DEC) et être admis dans les universités du Québec. Là aussi, cette exigence alourdit les horaires hebdomadaires (2h de physique-chimie et 2h de mathématiques spécifiques en terminale S à Marie-de-France).

A Calgary, les élèves passent les tests officiels de l'Alberta en CE2, en sixième et en troisième, qui correspondent aux classes (*grades*) 3, 6 et 9 de la province. En CE2, les disciplines concernées sont l'anglais et les mathématiques ; au collège s'y ajoutent le français,

les sciences et les sciences sociales. Rappelons que les résultats du lycée Louis-Pasteur sont très supérieurs aux moyennes de la province en français, ce qui n'est guère surprenant, mais aussi dans les autres disciplines, y compris l'anglais. En 2003-2004, 38,5 % des élèves atteignaient le niveau d'excellence en anglais en sixième et 16,7 % en troisième, alors que les moyennes de la province se situaient respectivement à 17 % et 14,2 %. Ces chiffres confirment que les élèves des établissements français parviennent à une authentique forme de bilinguisme. La qualité des résultats dans toutes les disciplines pourrait être utilement exploitée pour attirer vers l'établissement, au niveau du collège, des familles qui ne l'auraient pas choisi au primaire.

Ces résultats sont intéressants pour favoriser la circulation entre le système français et le système local. Ils peuvent contribuer à éviter que les établissements français ne soient trop dépendants du seul vivier que constituent les familles qui ont choisi le système français en maternelle ou à l'école élémentaire. Ils garantissent surtout la poursuite des études dans le système canadien. Or c'est le choix que font la très grande majorité des élèves de terminale, qui sont pourtant ceux qui sont le plus acculturés au système français. En 2003, 86 % des bacheliers de Stanislas ont poursuivi leurs études au Canada, 79 % de ceux de Marie-de-France et 74 % de ceux d'Ottawa. Le pourcentage semble plus faible à Toronto (66 %), mais il est vrai que la modicité des effectifs (18 élèves) rend l'interprétation statistique difficile ; d'autant qu'il y a toujours en première et en terminale quelques élèves français logés dans des familles d'accueil, dont on peut penser qu'ils poursuivent plutôt leurs études en France.

Pour l'ensemble de la population scolaire des lycées français du Canada, l'attractivité du territoire français paraît faible. Sans qu'il y ait toujours des chiffres fiables dans ce domaine, il semble que les élèves issus de ces établissements viennent plutôt en France lorsqu'ils sont déjà titulaires d'un premier diplôme universitaire canadien. Il est vrai qu'il y a au Canada des universités francophones. En outre, à l'université Mc Gill, assurément l'un des plus prestigieux établissements universitaires nord-américains, qui est en principe anglophone mais est située à Montréal, il est possible, au moins dans les premières années, de remettre les exercices écrits en français ou en anglais, quelle que soit la langue dans laquelle l'enseignement est dispensé (le même libéralisme se retrouve à l'université d'Ottawa). Dans ce domaine, le bilinguisme officiel du Canada aboutit à une situation très différente de celle que connaissent les bacheliers du système français candidats à l'entrée dans une université des Etats-Unis, même si l'admission est des deux côtés de la frontière le résultat d'une sévère sélection sur dossier. D'ailleurs un titulaire du baccalauréat français qui a obtenu une mention bénéfique, si sa candidature est retenue à Mc Gill, d'une attribution généreuse de crédits d'enseignement, qui lui font quasiment gagner une année universitaire. Mais les résultats au baccalauréat ne sont pas les seuls éléments de la candidature pris en compte pour la sélection à l'entrée des universités. Les lycées français doivent en tenir compte dans leurs stratégies pédagogiques.

## 2.4. La prise en compte des orientations pédagogiques locales

Le système d'enseignement canadien tient grand compte des activités sportives et périscolaires des élèves. Leur engagement dans une forme de bénévolat est particulièrement apprécié. Les établissements français sont naturellement amenés à développer les activités de cet ordre.

Le gymnase est un local essentiel. Ceux qui en ont un cherchent à l'agrandir (Montréal, Vancouver), ceux qui n'en n'ont pas envisagent d'en construire un (Calgary). A Toronto, l'absence de gymnase et les déplacements qui en résultent sont visiblement mal ressentis par les élèves qui seront heureux du changement si les tractations en cours pour de nouveaux locaux équipés d'un gymnase aboutissent. La multiplication des équipes sportives, pour autant que les effectifs le permettent, est une occasion d'entrer en contact avec d'autres écoles, d'autres élèves et contribue au bilinguisme par imprégnation. C'est aussi un moyen de faire connaître l'établissement et de participer à son rayonnement.

Dans le même esprit, les élèves sont engagés dans des compétitions de tous ordres : concours de nouvelles et concours canadien de mathématiques « Optimath » à Marie-de-France, clubs de débats en français et en anglais à Ottawa, entre autres. Il serait erroné de séparer ces activités de l'enseignement français proprement dit. Dans ces compétitions, les élèves sont amenés à mettre en œuvre les connaissances et les savoir-faire qu'ils ont acquis au cours des heures d'enseignement plus classique. On y retrouve, d'une certaine façon, la démarche, très appréciée dans l'enseignement nord-américain, d'appropriation par manipulation. De ce point de vue, les présentations théâtrales d'extraits des *Lettres persanes* ou des *Fables* de La Fontaine mises au point à Marie-de-France sont particulièrement judicieuses. Il s'agit bien, pour les élèves qui sont engagés dans ces spectacles, de s'approprier personnellement, concrètement, physiquement serait-on tenté de dire, de grands textes de la culture française et de les faire mieux connaître à leurs camarades qui sont spectateurs. L'enseignement des humanités, perçu comme caractéristique de notre système français, n'a rien à y perdre.

Le club de débats anglais d'Ottawa, le concours provincial de compositions en espagnol ou l'adaptation d'une pièce de commedia dell'arte à Marie-de-France jouent un rôle analogue pour les langues vivantes, en donnant aux élèves l'occasion de faire la preuve de leurs compétences, puisqu'ils s'expriment en public dans la langue qu'ils apprennent en classe. La première place obtenue l'an dernier par les élèves du lycée d'Ottawa à la finale nationale du concours de débat bilingue à Winnipeg confirme la qualité du bilinguisme auquel parviennent les élèves. Ils ne s'y trompent pas et sont très heureux de participer à de telles activités. L'une des élèves très engagée dans la vie périscolaire de Marie-de-France avouait qu'elle préférerait rester au lycée pour s'y investir pleinement plutôt que de rentrer chez elle.

Les activités bénévoles de défense de l'environnement, qui tiennent tant au cœur des élèves de Marie-de-France et de Paul-Claudiel, peuvent être perçues comme un prolongement des cours de SVT et de la réflexion sur le développement durable. Elles participent à leur façon de l'éducation civique, juridique et sociale. Elles doivent aussi, tout comme l'action humanitaire menée au Costa-Rica avec « Jeunesse Monde Canada » par des élèves du lycée d'Ottawa, être mises en relation avec l'identité d'un pays qui célèbre volontiers la participation de ses forces armées aux missions de paix de l'ONU.

Tous ces éléments montrent qu'il n'y a pas de rupture entre ce qui est caractéristique de l'enseignement français et les activités périscolaires que prisent les Canadiens, parce qu'elles participent de leur culture. Les établissements français pourraient s'autoriser à insister davantage dans leur communication vis-à-vis des familles sur la continuité entre ces deux domaines et montrer que les résultats obtenus par leurs élèves dans diverses compétitions illustrent aussi la qualité de l'enseignement qui leur est proposé. Ce pourrait, là encore, être un moyen d'attirer vers les lycées français des familles qui n'ont pas fait ce choix au début de la scolarité de leurs enfants.

## 2.5. La constitution d'un réseau d'établissements

Les établissements sont naturellement amenés à travailler ensemble pour la préparation et l'organisation des examens français. Le brevet blanc de Stanislas est commun à Marie-de-France et à l'annexe de Québec. Un bac blanc commun pour l'épreuve anticipée de français a été mis en place en 2004 dans l'ensemble du réseau AEFÉ d'Amérique du Nord, pour aider à résorber les disparités d'exigences et de notation qui avaient provoqué quelques tensions les années précédentes. Il n'est d'ailleurs pas indifférent d'observer le poids spécifique du Canada (283 élèves pour 249 aux Etats-Unis), surtout dans la série L (47 candidats au Canada, 19 aux Etats-Unis), ce qui pourrait bien correspondre à des choix familiaux spécifiques au nord de la frontière.

Le projet pédagogique et éducatif pour le réseau Amérique du Nord (PPEAN) amène les enseignants des établissements canadiens à se retrouver avec leurs collègues des Etats-Unis pour des actions de formation appréciées et toujours attendues avec une certaine impatience. Elles sont parfois réalisées avec l'aide de l'académie de Rennes, partenaire actuel de l'Amérique du Nord, dont c'est là, semble-t-il, l'intervention essentielle. Ces regroupements, qui n'ont pas toujours lieu au sud de la frontière, sont très légitimes pour tout ce qui permet de mieux s'approprier les exigences de l'enseignement français proprement dit en termes de programmes ou de stratégies pédagogiques. A l'échelle du monde et du réseau de l'AEFE, il est bien évident aussi que l'Amérique du Nord constitue une zone spécifique, ne serait-ce que pour les valeurs et les orientations éducatives du système d'enseignement local.



Il n'en reste pas moins que le Canada a une identité propre, et elle ne saurait se résumer à une sorte d'exception québécoise dans un univers nord-américain qui serait par ailleurs uniforme. Sans insister sur les choix politiques, stratégiques ou sociaux qui différencient le Canada des États-Unis, pour s'en tenir à ce qui nous concerne plus directement, la francophonie fait partie de l'identité canadienne. Le bilinguisme officiel en témoigne. Dans ce contexte, il y aurait sûrement quelque avantage à ce que chacun des établissements français soit perçu comme un élément d'un *réseau*. Or, il ne semble malheureusement pas pour le moment y avoir de véritable travail en commun, hormis quelques collaborations pédagogiques très ponctuelles entre les deux établissements de Montréal, qui échangent aussi des élèves à la façon des collèges et lycées français d'une même ville.

Le travail en commun pourrait porter sur l'enseignement primaire, puisque c'est le secteur le plus vivace dans tous les établissements français. Il pourrait aussi s'intéresser tout particulièrement au collège, ce qui permettrait de soutenir l'identité de l'annexe de Stanislas à Québec et établirait des liens entre l'est du pays et les établissements de Calgary ou de Vancouver. La partie collège du lycée Louis-Pasteur a incontestablement besoin d'être dynamisée, valorisée, renforcée. Il semble par ailleurs que les élèves de l'école française internationale de Vancouver qui veulent tirer le meilleur parti de la formation qu'ils y ont reçue cherchent par la suite à être admis à une école internationale locale dont le cursus commence à un niveau équivalent à notre classe de quatrième. Il y aurait donc intérêt à leur donner la possibilité de poursuivre leurs études en sixième et cinquième à l'école française internationale. Les éventuelles adaptations du cursus seraient plus faciles à mettre en place si l'école pouvait profiter d'une réflexion commune à l'ensemble des établissements français du pays sur les spécificités pédagogiques de l'enseignement au collège.

Des échanges fructueux sur les pratiques pédagogiques les mieux adaptées pourraient s'établir, par exemple, à propos des initiatives heureuses en matière d'IDD, des stratégies fécondes pour le développement et le renforcement du bilinguisme français-anglais en fonction de la population scolaire, ou des activités périscolaires les plus porteuses dans le contexte canadien sans rupture avec les caractéristiques de notre enseignement français. Internet semble un moyen privilégié pour amorcer, puis relayer des projets de tous ordres que des conférences téléphoniques ou des réunions ponctuelles contribueraient à définir et à construire.

Rien n'interdirait, non plus, des échanges plus concrets. A titre d'exemple, les professeurs d'anglais de Stanislas à Montréal organisent chaque année des voyages d'élèves vers une ville anglophone. Les destinations retenues en 2004-2005 sont Washington (en 3<sup>ème</sup>), New York (en 4<sup>ème</sup>), Boston (en 5<sup>ème</sup>) et Toronto (en 6<sup>ème</sup>). Il n'y aurait que des avantages à inclure de temps à autre dans cette liste Calgary et Vancouver dans un projet impliquant les établissements français de ces villes.

En participant à un réseau d'échanges pédagogiques de ce genre, chaque établissement prendrait mieux conscience de son identité, des spécificités de sa situation et de ses atouts. Il saurait peut-être mieux se situer par rapport aux établissements locaux avec lesquels il est en concurrence. Ainsi, il n'est pas sûr que tous les parents susceptibles d'inscrire leurs enfants dans un établissement français sachent qu'en plus de l'anglais l'enseignement d'une autre langue vivante y est obligatoire au plus tard à partir de la quatrième. En fonction du contexte local, certains établissements ont même adopté une politique des langues ambitieuse : organisation d'un enseignement optionnel supplémentaire d'italien à partir du CM2 à Marie-de-France pour tenir compte de la forte communauté d'origine italienne de Montréal ; introduction d'un enseignement de mandarin à Toronto. De ce point de vue, les établissements français n'ont sans doute rien à envier à certains de leurs concurrents qui se parent volontiers du nom d'« international ». Ils devraient s'assurer qu'ils le font bien savoir.

## Conclusion

Les établissements du réseau de l'AEFE au Canada scolarisent les enfants français qui le souhaitent ; ils assument bien leur mission de service public d'enseignement à l'étranger. Mais bon nombre de leurs élèves ne sont pas français, beaucoup même ne sont pas issus de familles francophones. Les excellents résultats aux examens français montrent la qualité de la formation, la force de l'acculturation. En même temps, tous les élèves acquièrent une solide maîtrise de l'anglais, dans un pays où le bilinguisme fait partie de l'identité nationale. La plupart des élèves restent au Canada pour leurs études supérieures ; ils sont admis dans les universités les plus prestigieuses dans de bonnes conditions. Par ailleurs, l'intérêt que les établissements suscitent pour la construction progressive des connaissances que propose notre système d'enseignement, la place qu'y tiennent les références culturelles et les diverses activités périscolaires où sont engagés les élèves contribuent indubitablement au rayonnement de la langue et de la culture française. Ces établissements sont donc bien des agents très efficaces de coopération éducative.

Les plus anciens sont en principe solidement installés mais doivent défendre leur rang, leur réputation. Les plus récents (mais pas seulement eux) sont parfois dans une situation financière incertaine, ou au moins tendue. Les uns et les autres se doivent d'être attractifs sur un marché très concurrentiel ; au-delà du maintien de la qualité « académique », la nécessité d'investir matériellement se fait régulièrement sentir, mais il faut résister à la tentation de choix hasardeux. Par ailleurs, le soutien consenti par l'AEFE devrait faire l'objet d'un réexamen régulier, non seulement en termes d'équité distributive mais au regard d'un projet affirmé qui rendrait justifiée une différenciation éventuelle de traitement.

Les responsables savent que la maternelle et l'école élémentaire sont les secteurs qui attirent le plus spontanément. Ils considèrent bien légitimement que c'est là le premier vivier de familles intéressées par un établissement français et ils s'emploient à garder le plus longtemps possible les élèves qu'elles leur ont confiés. L'excellence des résultats scolaires des établissements conforte dans leur choix les familles qui leur sont fidèles.

Ce pourrait aussi être un bon argument publicitaire pour en attirer d'autres, surtout si les établissements soulignaient mieux un aspect « bi-culturel » assez souvent méconnu : le choix d'un lien fort entre l'enseignement français et les activités périscolaires à l'aune desquelles beaucoup de familles canadiennes jugent la qualité de la formation que reçoivent leurs enfants. La recherche d'une meilleure circulation des élèves entre les systèmes locaux, publics ou privés, et l'enseignement français serait de nature à accroître le rayonnement des établissements, à bien les ancrer dans leur environnement, à les stabiliser, aussi bien dans leur situation financière que dans leurs orientations stratégiques.

Cette collection un peu hétérogène d'institutions scolaires manque probablement d'une vraie cohésion, sinon d'une dynamique commune. Le « réseau » des établissements français au Canada n'existe pas réellement, au-delà d'une commodité de langage à l'usage de l'AEFE et des services culturels. Il serait très souhaitable qu'il se construise avec détermination, pour échanger les bonnes pratiques en matière de pédagogie, mutualiser les expériences et contribuer en définitive à un rayonnement collectif. Ce serait là l'occasion pour chaque établissement, et notamment les plus isolés, d'être vraiment porteur en un lieu donné d'un projet qui concerne tout un pays.

L'AEFE, de même que le poste culturel de l'ambassade, pourraient réfléchir aux moyens d'y contribuer pour leur part. Les établissements sont globalement de qualité, et ne posent pas de problèmes majeurs ; on peut peut-être les aider à passer désormais au « cran supérieur », celui de la synergie. Constituer un vrai réseau nécessitera – plus peut-être que des moyens nouveaux – une volonté fédératrice que les autorités françaises sont les mieux placées pour catalyser. Ces suggestions visent, conformément au projet pédagogique et éducatif de l'Agence, à tirer le « *meilleur parti de l'insertion des établissements dans un contexte linguistique et culturel étranger* », en l'occurrence celui du Canada qui, pour s'inscrire dans la situation générale de l'Amérique du Nord, n'en a pas moins ses spécificités, à commencer par un bilinguisme officiel qui est aussi une réalité culturelle.

Jacques DERSY

François MONNANTEUIL