

SOMMAIRE

FLE-FLS en France (privé/semi privé)

pages 12-44

Jean Bellanger
Yemna Abdelkader
Sophie Etienne
Christèle Brouchoud
Isabelle Maréchal
Maylis Martial
2 témoignages anonymes
William Charton
Michel Santacroce

12

FLE-FLS en France (privé/semi-privé)

Les interventions « Sortons de l'immobilisme »¹

Merci de bien vouloir nous associer à ce travail de réflexion du milieu universitaire. Les associations de formation comme les nôtres ont besoin de l'université pour mieux exercer leur métier, mais également pour échanger sur les motivations de la profession. Les « Acteurs de terrain » ne sont pas toujours bien compris de leur entourage et des institutions qui les utilisent.

Je partage le point de vue exprimé par Chantal Forestal de l'Université d'Aix-Marseille qui parle d'inégalité et de précarité des enseignants de FLE et de FLS, et demande que cesse l'injustice vis-à-vis de cette profession, qui n'a pas de reconnaissance institutionnelle et statutaire. Les enseignants de ce secteur sont considérés comme « non spécialistes » et « non professionnels », et à ce titre sont souvent dévalorisés. Ce sentiment, nous le ressentons également en tant que professionnels quand il nous est difficile de participer aux échanges ; nous avons aussi l'impression de ne pas toujours être pris au sérieux, quelque soient nos expériences et nos savoir-faire.

Universitaires et acteurs de terrain

Je demeure persuadé que nous avons à échanger ensemble, d'autant que la plupart des universitaires que nous avons la chance de rencontrer allient la compétence avec le sens du dialogue et de la proximité. Le temps de la suffisance de ceux qui savent, s'éloigne pour laisser place à l'échange simple et constructif. Quand il nous arrive d'être bénéficiaires de tels échanges, chacun y trouve son compte. Nous souhaitons favoriser et multiplier de tels contacts qui devront s'inscrire dans les processus de formation.

L'apport des universitaires à l'Aefiti naissante

En 1971, l'Aefiti (association de formation pour travailleurs immigrés) fut créée, afin de permettre aux immigrés d'accéder au savoir et à la formation dont ils étaient exclus. La loi qui donnait au Comité d'entreprise la possibilité d'investir 2% pour la formation les avait oubliés. A ce moment, des universitaires, des enseignants de haut niveau soutenaient l'Aefiti naissante ; ils étaient même plus nombreux que les syndicalistes, qui ne saisissaient pas encore tout l'enjeu de société contenu par cette prise de position en faveur du « droit à la formation » pour tous.

Claire Couesnon, était Professeur de FLE ; Denise François, Linguiste, Maître de Conférences à l'Université René Descartes ; Frédéric François, linguiste et professeur à l'Université René Descartes, Alain Bonhomme, universitaire ; Monique Brioude, Chargée des Travaux Dirigés à la Faculté de Paris I, Hélène Gratiot-Alphandery, Directrice de l'Institut de Psychologie ; Béroule Lambiotte, Directrice du Service des Recherches Pédagogiques ; Pierre Le Goffic, Assistant à l'UER d'Etudes Françaises pour l'Etranger, Université Paris III ; Colette Noyau-Rojas,

1) Texte de Chantal Forestal « A propos de l'enseignement du français en France et de l'éternelle précarité des enseignants de FLS-FLE.

Assistante à l'Université de Paris VIII ; Marc Sourdot, Linguiste à l'Université René Descartes ; Dominique Lahalle, Maître de Recherches au CNRS ; Hassan Karkar, Maître-Assistant à l'Université de Paris VII ; Marcel Cohen, Directeur d'Etudes à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes ; Albert Derozier, Professeur à l'Université de Besançon ; Jean Dresch, Docteur de l'Université ; Claude Frioux, Président de l'Université Paris VIII ; Georges Innocent, Professeur à l'Université Paris VI ; Vladimir Jankelevitch, Professeur à l'Université Paris I ; Marcel Josefovitz, Président de l'Université Paris XIII ; Pierre Juquin, Professeur agrégé ; M. Claude Mesliand, Professeur à l'Université de Provence (Aix-Marseille) ; Jean Suret- Canale, Agrégé de l'Université, Chargé de Recherche au CNRS...²

Cette liste impressionnante que je relis trente ans après, m'enhardit pour reprendre et réactualiser les relations avec l'Université dont nous avons besoin.

J'en tire comme première impression que le monde universitaire reste proche des préoccupations sociale vis-à-vis des immigrés. En 1971, les universitaires cités plus haut s'engageaient intellectuellement pour ces immigrés rejetés ; certains n'hésitant pas à s'engager sur le terrain pour élaborer des méthodes de travail et soutenir le mouvement associatif naissant.

Le travail d'accueil à l'Aefiti : les Aefiti mettent « le sujet » au centre de leur préoccupation

Le « sujet apprenant » est au centre de notre réflexion et de notre activité. Toutes les Aefiti se sont dotées d'une structure d'accueil même lorsque cette étape pourtant indispensable n'était pas reconnue par les financeurs.

Cette attitude des Aefiti ne montre pas seulement le souci de bien connaître « le client » pour l'orienter dans une classe homogène où il sera en mesure d'apprendre mieux, cette attitude témoigne des motivations profondes de notre association et de son personnel. Accueillir la femme, l'adolescent, le chômeur, le Rmiste, l'immigré, c'est entamer le contact avec « le sujet » qui fragilisé dans un monde hostile ou indifférent, veut se raccrocher à la société dans laquelle il débarque, sans pour autant avoir été désiré.

Il est étranger, en somme, venu d'un autre univers. Il accomplit sa première démarche auprès d'une structure d'accueil ; nous voulons que cette première démarche soit réussie ; c'est la première étape qui conditionnera les autres étapes pour atteindre le savoir.

« Le sujet » qui mérite toute l'attention de nos associations sera accueilli, apprivoisé dès l'accueil, mais aussi tout au long de son parcours en stage. Il sera conduit à s'exprimer en tant que personne, appartenant à une culture, à une famille, à un groupe, sans pour autant se replier sur lui-même, mais au contraire, en découvrant, à partir de ce qu'il est, la complémentarité des autres cultures qu'ils côtoient. Les formateurs, les responsables associatifs et pédagogiques doivent mener une attention particulière pour que s'exprime cette diversité complémentaire qui fait que chacun approfondit sa propre culture en découvrant celle de l'autre même si c'est à l'état embryonnaire. Après les stages, la vie continuera et la dynamique enclenchée se poursuivra.

Les initiatives collectives d'échange, à l'aide du chant, de la musique, du dessin, de la vidéo, de l'écriture, ne sont pas des suppléments superflus à la formation. La valorisation du « sujet » passe obligatoirement par cette communication.

2) Un itinéraire de 30 ans- page 50 - Hors-série « Savoirs et formation » - Septembre 2002.

« Didactologie des langues-cultures »

J'ai particulièrement apprécié le chapitre intitulé pour « une reconnaissance institutionnelle du domaine et des acteurs de terrain les enseignants ». Nous nous efforçons d'avoir la même approche que précise Robert Galisson à propos de la « didactologie des langues-cultures ».

La didactique du FLE et du FLS n'isole pas l'enseignement du français de l'enseignement des autres langues ; elle n'isole pas l'enseignement de la langue de l'enseignement de la culture ; elle n'envisage pas l'enseignement d'une culture sans prendre en compte les autres cultures ; ce qui est essentiel, c'est la prise en compte du sujet, l'apprenant dans ses particularités et sa complexité, ses représentations, son milieu représenté par l'ensemble des facteurs de la société d'accueil.

« Le sujet apprenant » est le socle sur lequel se construit ou se reconstruit cette personnalité nouvelle. Il n'est pas question de rupture avec le vie antérieure, mais de « complémentarité », « d'adaptabilité », de « spécificité », voire même de « continuité ».

Application pratique sur le terrain

Les Aefiti ont différentes expériences et savoir-faire ; nous commençons seulement à répertorier, analyser et à capitaliser. Au travail personnel de chacun des formateurs, s'est ajouté le travail collectif d'une équipe qui, elle-même, s'enrichit de l'apport d'autres collectifs. Les Rencontres-Inter-Aefiti (RIA) et les Bulletins Inter-Aefiti (BIA) sont les signes tangibles de cette didactique qui nous permet de « sortir de l'immobilisme » ou de la routine habituelle.

Je prendrais plusieurs exemples parmi les Aefiti qui mettent au cœur de leur pédagogie « le sujet » à entendre, à comprendre, pour le faire évoluer par l'acquisition du savoir :

- Chambéry - Atelier contes : « Devenir acteur de son insertion »
- Bobigny - Kateb Yacine, présenté par un groupe de stagiaires
- Reims - Tables-rondes et reportages « Les femmes et la discrimination »
- Mâcon - Les Ateliers Pédagogiques Personnalisés
- Saint-Denis, les cours pour les parents d'élèves.

Nous pourrions citer toutes les Aefiti avec : les Ateliers d'écriture, les expositions, les tables-rondes et toute autre manifestation publique, les reportages des Aefiti de Bobigny où Kateb Yacine est étudié et présenté par des groupes de femmes à un public attentif qui découvre l'écrivain engagé et découvre surtout ce dont sont capables ces femmes « analphabètes » pour exprimer les textes de l'écrivain algérien.

Nous pourrions citer les tables-rondes du Centre de Congrès de Reims où les thèmes de la discrimination sont déclinés à partir de situations vécues par les femmes, dans l'emploi, le logement et les loisirs ; des animations vidéo mettant en relief les témoignages.

Nous pourrions rappeler les expériences des Ateliers d'application de Mâcon, et celles toutes nouvelles des cours d'alphabetisation pour les parents du Collège Fabien à Saint-Denis par l'Aefiti 93.

Dans chaque Aefiti, il y a lieu d'approfondir de telles expériences qui sont en partie prises en compte par le groupe de réflexion professionnelle. Un échange plus concerté avec l'Université est possible au-delà des liens bilatéraux, qui peuvent se créer aussi bien au plan local que régional.

L'expérience de Chambéry mérite toutefois que l'on s'y attarde.

15

Chambéry - 1998-2000

Ateliers contes « Devenir acteur de son insertion »³, 18 histoires relèvent de la culture d'origine de femmes Algériennes, Marocaines, Turques, Vietnamiennes et Comoriennes ; elles sont traduites, racontées, jouées et écrites. Ces histoires sont le support d'un travail de communication de l'oral et de l'écriture en langue française.

Un coffret présente un premier livret avec les 18 histoires et un deuxième livret à l'usage des formateurs commente la démarche pédagogique et les étapes qui doivent conduire à l'autonomie de la personne.

Toute la démarche repose sur « Le sujet acteur » qui est responsable de son parcours. Les objectifs généraux, pour rester bref, visent à :

- acquérir et développer des compétences en communication,
- appréhender son environnement,
- travailler en partenariat autour d'un projet collectif.

Construire des outils

Les enseignants tels que nous les rencontrons dans les AEFTI, sont amenés à créer leurs propres outils.

« Si l'on veut parler de la qualité des transferts de savoir, il faut permettre à l'enseignant de créer lui-même ses outils. Cette création ne s'improvise pas. Une formation adéquate devrait lui permettre, entre autres, d'analyser les données ethno-culturelles et psycho-sociales de son public et de gérer son hétérogénéité linguistico-culturelle ». Le Comité Permanent de professionnalisation (CPP) dont la Fédération s'est doté s'efforce dans ses RIA de répondre à cette exigence.⁴

Le lien avec les partenaires éducatifs sociaux, l'écoute des familles, la participation à des stages de formation à l'Université : tous ces éléments permettent d'apprendre à créer ses propres matériaux. Encore faut-il savoir les utiliser, d'où la nécessité d'une formation quasi permanente.

Ce comité existe depuis plusieurs années, il est constitué de représentants de chaque AEFTI du réseau (Responsables de formation et RP). Il est par essence, l'outil de travail de l'association militante AEFTI et permet un travail d'échange, de réflexion et de formalisation d'expériences. Il permet également de fédérer les formateurs et l'ensemble du réseau par une dynamique constructive. Ces résultats sont visibles à travers nos publications. C'est à partir de ce travail de professionnalisation qu'on peut revendiquer notre « expertise » et nos besoins en termes universitaires !

Contrat d'insertion - Droit à la langue - Quelle langue ?

Le Gouvernement de M. Raffarin, suite aux déclarations du chef d'Etat, M. Jacques Chirac, avait promis quelques changements significatifs vis-à-vis de l'accueil de l'immigré. Il a mis en place un « contrat d'insertion et d'accès à la langue française » (CAI).

On peut toutefois se demander quelques mois après les discours de lancement, ce qu'il en est véritablement des intentions réelles de « la France d'en haut ». Certes ce contrat a le mé-

3) On peut se procurer cet « Atelier Contes » auprès de l'Aefiti Savoie - 166, rue Sainte Rose - 73000 Chambéry - Tél. 04 79 70 59 18.

4) BIA « l'évaluation dans la formation » de décembre 2001 et - BIA « Analyse des fonctions des formateurs Aefiti d'octobre 2002.

16

rite d'exister ne serait-ce que par ce qu'il rompt avec l'inertie pour ne pas dire le silence des Gouvernements précédents sur cette question.

Il serait bon pourtant de réfléchir sur ce contrat social qui lie le primo-arrivant et l'immigré en général, à l'Etat qui l'accueille. Ce contrat impliquerait rappels des droits et devoirs réciproques.

Au plan économique, les employeurs ne peuvent que se réjouir de cette présence nombreuse, disponible, souvent docile et peu exigeante.

Le minimum d'accueil peut être envisagé mais ce qui importe le plus pour devenir opérationnel, c'est la connaissance élémentaire de la langue française qui permet une meilleure compréhension des travaux à exécuter dans le respect des règles d'hygiène et de sécurité.

Au plan associatif et syndical, les exigences du droit au savoir sont d'un tout autre ordre. Le contrat d'insertion, qui ne doit pas concerner les seuls primo-arrivants, doit bien préciser les droits et devoirs des deux parties contractantes.

C'est là qu'intervient tout le travail déjà réalisé dans notre Campagne « Pour la reconnaissance d'un véritable droit à l'apprentissage de la langue française à tous les migrants » où chacune des organisations signataires précise les motifs de son engagement. Là encore, le contractant immigré, « l'apprenant » ne peut se contenter d'une langue au rabais ». Il nous faut exiger le droit à une formation linguistique de qualité.

Les besoins d'échange avec l'Université sont nombreux. Le travail de capitalisation que nous avons commencé à effectuer a besoin du regard des universitaires. Nos travaux constituent le terreau de la recherche.

Le terrain sur lequel nous pratiquons dans 10 Aefiti représente le monde de la formation ; il est totalement ignoré par les didacticiens ; la seule énumération des stages entrepris chaque année dans toutes les Aefiti, est impressionnante ; elle passe de la « femme isolée » dans son quartier à ce groupe de « femmes immigrées » hétérogène qui surmontent les obstacles à la communication en s'inventant des passerelles. Elles passent par le théâtre des Rmistes, aux lettres collectives et individuelles. La part du spectacle, de la diction, du jeu, de l'échange reste primordiale.

Comment analyser « ces outils » pour mieux en profiter ? L'université peut nous y aider.

Jean Bellanger
Président de la Fédération AEFTI

17

Les formations FLE actuelles : contribution à une réflexion

Cette communication s'inscrit sous la thématique *Quelles formations pour quels métiers ?* et vise à faire part de réflexions concernant les formations FLE actuelles. Nous partirons de l'exemple qui constitue notre expérience : la formation du DAEFLE, Diplôme d'Aptitude à l'Enseignement du Français Langue Étrangère au Département d'Études de Français Langue Étrangère de l'Université Michel de Montaigne Bordeaux 3. Enseignante et formatrice en FLE, nous en avons en charge la responsabilité pédagogique. Dans un premier temps, nous exposerons le problème de la reconnaissance des diplômes entre la Maîtrise de FLE et le DAEFLE. Nous évoquerons ensuite la nécessité d'une adaptation des formations aux nouveaux publics d'apprenants : les publics de migrants et notamment celui des élèves nouvellement arrivés en France.

Reconnaissance des diplômes de formations en FLE ?

A l'Université de Bordeaux 3, pour le futur professeur de FLE, deux parcours sont proposés :

- La maîtrise de FLE (350h), diplôme national, dont l'enseignement est assuré par le Département des Sciences du Langage. Comme pour tout enseignement universitaire, la matière en est théorique, même si l'étudiant doit effectuer un stage pratique qui n'est, bien souvent, accompli qu'après la formation théorique, en fin d'année. Bien plus, les contenus sont ceux des Sciences du Langage, s'éloignant ainsi de la spécificité de la didactique du FLE.
- Autre parcours possible, celui de la formation du DAEFLE (194h), diplôme d'Université totalement indépendant de la maîtrise FLE. En effet, cette fois-ci, les cours sont conçus et principalement dispensés par le DEFLE. Il s'agit donc d'une formation en situation dans un centre d'enseignement du FLE qui reçoit, chaque semestre, de six cent étudiants étranger. Les stagiaires bénéficient in situ d'observations et de directions de classe directement articulées avec l'enseignement théorique qu'ils reçoivent.

Ainsi, à Bordeaux, la formation qui tient compte du terrain est celle du DAEFLE ; or, lors du recrutement pour les Alliances françaises, lors du recrutement pour le Ministère des Affaires Étrangères, seule la maîtrise est prise en compte. Le DAEFLE est évincé par son statut de diplôme universitaire, jugé inférieur. Mes observations des dispositifs de formation bordelais me conduisent alors à conclure qu'on en arrive à ce paradoxe que les professeurs recrutés ne sont pas suffisamment formés pour le terrain. Les professeurs formés à la maîtrise FLE n'ont jamais observé une classe de FLE avant d'en passer à un stage pratique. Cela nous amène au second point, celui de l'insuffisance de la prise en compte des nouveaux publics du FLE : adultes migrants et élèves nouvellement arrivés en France.

Adaptation des formations aux nouveaux publics ?

Négligée dans le programme de la maîtrise FLE, la didactique du Français Langue Seconde est pourtant la composante essentielle de la réflexion actuelle sur le FLE. Il est donc nécessaire et urgent de lui consacrer une belle part dans les formations. Nous avons alors intro-

18

duit dans le DAEFLE un module de 24 h intitulé « Adaptation aux publics » qui puisse répondre aux nouveaux besoins de notre société et correspondre aux objectifs des stagiaires qui se présentent sous différents profils. Désireux d'enseigner à l'étranger, certains relèvent de la filière FLE traditionnelle. Cependant, nombre d'entre eux formulent de nouvelles exigences en recherchant une formation en Français Langue Seconde plus spécifiquement. Ce sont les enseignants de l'Éducation nationale en attente d'une formation pour accueillir les élèves nouvellement arrivés. Mais s'y ajoutent des personnes investies dans une activité associative auprès d'adultes migrants et qui recherchent une formation pédagogique pour être compétents en FLES et performants en alphabétisation. Négliger le profil dominant de ces demandeurs de formation, c'est, encore une fois, ne pas tenir compte de la réalité du terrain et de l'évolution de notre société en se réfugiant dans une réflexion théorique qui pourrait bien finir par devenir stérile à force d'aveuglement.

Pour une réhabilitation des Départements de FLE au sein des Universités françaises !

Ainsi nous paraît-il nécessaire de mettre en place des formations aux contenus diversifiés alliant théorie et pratique et adaptées aux différentes situations que sont le français langue de scolarisation (destiné aux ENAF), le français langue seconde (pour adultes immigrés), le français langue étrangère (pour un public extérieur). Sans proposer un éclatement des formations de FLES selon ces différentes trames, nous préconisons un enseignement professionnel et réflexif qui, informé des réalités du terrain, y soit toujours en accord et réactualisé. Dans cette optique, formateurs et concepteurs de formations avons tous encore bien des efforts à fournir pour répondre aux demandes aussi exigeantes que nombreuses. Là encore, les centres d'enseignement du FLE, notamment les Départements de FLE des universités, nous semblent les mieux placés pour garantir la pertinence d'une réflexion théorique qui reste en adéquation avec les données de la situation réelle et actuelle. Encore faut-il qu'on leur en donne les moyens. Et nous ne parlons pas là de moyens financiers car nous savons à quel point, par leur dynamisme pédagogique, ces Départements constituent une manne financière importante pour les Facultés de Lettres.

Par conséquent, une réhabilitation des Départements de FLE au sein des Universités françaises s'avère aujourd'hui plus que légitime : nécessaire. Ces structures sont mal considérées en raison du statut majoritaire de leur personnel enseignant PRCE. A l'heure de la mondialisation et de l'ouverture des frontières, il faut en finir avec cette dévalorisation surannée qui conduit à des aberrations nuisibles dans les dispositifs de formations actuelles. Aujourd'hui, en 2005, il est grand temps que l'on considère que ceux que l'on a longtemps perçu comme *les soutiers de la fac* ont, eux aussi, leurs mots à dire et à écrire, leurs recherches à accomplir : redéploiements et créations de postes de maîtres de conférence constituent les moyens attendus dans les Départements de FLE pour que bientôt cesse le ressassement de leur histoire sans gloire, que se brisent les clivages arriérés et que toujours se perçoive à travers le Francophone le Français comme un autre soi-même. A l'humanisme il faut encore revenir et favoriser le développement d'une recherche universitaire qui profitera alors aux formations de formateurs et au rayonnement international de l'Université française pour le devenir meilleur de tous.

Yamna ABDELKADER,
Université de Bordeaux 3.

19

A propos du CAI et des nouvelles politiques de formation « linguistiques »

Les AEFTI n'ont pas attendu que l'Université se réveille, ni la mise en place du CAI (Contrat d'accueil et d'intégration) pour faire de l'alphabétisation et prendre en compte la question d'un public ignoré. Jusqu'à présent, la formation de base a été traitée à part par les organismes de formation liés à des associations de loi 1901. La formation de base accueille des publics qui relèvent à la fois du FLM (Français Langue Maternelle : la lutte contre l'illettrisme), du FLE (Français Langue Etrangère) et du FLS (Français Langue Seconde) dont les publics non lecteurs et non scripteurs.

Le fait d'inclure les AEFTI comme co-organisatrices des assises du FLE/FLS est positif. C'est surtout un signe fort de la prise en compte, enfin, du domaine par les universitaires.

Le métier d'enseignant/formateur est difficile parce que la situation est complexe et les nouvelles dispositions de l'Etat ne permettent pas d'assurer la pérennité de leur emploi dans des conditions favorables puisque d'une année sur l'autre on ne sait pas si l'action pourra être reconduite. La formation à visée insertion est bouleversée par de nouvelles orientations gouvernementales, notamment, le contrat d'accueil et d'intégration (CAI) associé au nouveau code des marchés publics et à la décentralisation. Au niveau institutionnel et financier, ces mutations se traduisent par une déstructuration de réseaux de formation qui agissent depuis toujours à partir d'objectifs associatifs militants. Ces nouvelles orientations ont des répercussions sur la cohésion des actions qui caractérisent habituellement le secteur de la formation linguistique de base. La répartition des moyens attribués à l'enseignement est fonction, dans une certaine mesure, des particularités des publics mais aussi et surtout, des enjeux qui se profilent derrière ces pratiques politiques. Les orientations adoptées dans le contrat d'accueil et d'intégration ouvrent une politique globale d'immigration, d'intégration et de promotion sociale, à travers la création d'une autorité indépendante. La décision du gouvernement français de mettre en place le CAI n'est pas un fait isolé. Les projets nés dans le cadre de la construction de l'Europe à travers diverses institutions comme le Conseil de l'Europe ou le Parlement Européen visent à promouvoir à la fois, la formation tout au long de la vie pour tous, le multilinguisme et la culture européenne. Jusqu'à aujourd'hui, il n'y avait pas de véritable politique d'intégration régie par l'Etat, seuls certains établissements publics avaient pour charge la question de l'intégration (le FASILD : Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations ou la DPM : Direction des Populations Migrantes, service du ministère des affaires sociales). Le CAI est administré par un établissement public alors que jusqu'à présent la formation linguistique relevait principalement d'un projet associatif. Le « marché » de la formation est en pleine restructuration. Le fossé se crée entre les organismes performants et réactifs et ceux qui ont du mal à s'adapter à ce nouveau type de procédure.

Le marché prétend favoriser la transparence, hors on sait qu'il fonctionne par cooptation ou par sélection financière (certains organismes proposent des actions à perte pour décrocher le marché). Le marché porte les enjeux du secteur privé. Les organismes de formations qui veulent s'adapter risquent de poser des pré requis pour afficher de meilleurs résultats discriminant de cette manière les publics les plus éloignés de l'emploi. Ainsi, allouer les lignes budgé-

20

taires des actions de formation, attribuées précédemment en subventions, en marchés publics a créé une véritable rupture pour certains organismes de formation, l'offre de proximité se perd au profit des grosses structures. D'une Région à l'autre, les conditions de mise en place des plates-formes d'accueil sont dissemblables. Le nombre d'organismes de formation retenus est mal réparti et insuffisant sur le territoire national. Les personnes concernées par le CAI peuvent avoir des difficultés à se déplacer lorsqu'elles sont éloignées de ces plates-formes d'accueil.

L'un des critères déterminant pour être retenu sur le marché est le prix des prestations. On dévalue les qualifications des formateurs avec une répercussion négative tant sur les salaires que sur leur carrière. Il faut savoir en effet que le marché est reconductible d'une année à l'autre. De fait, les organismes de formation ne sont pas en mesure de garantir aux formateurs des contrats à durée indéterminée, leur marge de manœuvre est très réduite. On se dirige vers un statut des enseignants formateurs de plus en plus précaire. Les acteurs de la formation sont sur un siège éjectable.

On fait de la formation au « rabais ». L'expertise tient plus désormais à la capacité à rédiger une réponse alléchante à un appel d'offre qu'à exercer la formation. De fait, le marché ne permet plus de travailler des projets innovants car il élimine les actions non rentables. On ne peut pas prétendre assurer une formation de qualité allant au-delà de l'apprentissage de survie en 200 H. La formation doit rester une valeur, un droit fondamental qui ne peut/doit pas se subordonner au libéralisme.

Un autre point mérite d'être souligné. Les catégories d'immigrés qui pouvaient jusqu'ici réclamer de plein droit la carte de résident de 10 ans doivent désormais témoigner d'une bonne intégration avec, à l'appui, l'attestation ministérielle de la participation aux cours de français et de civilisation. C'est ce qui est réaffirmé en page 41 du plan de cohésion sociale de Jean Louis Borloo (30 juin 2004) : « seul l'étranger ayant signé un contrat et satisfait à ses engagements pourra obtenir une carte de résident de dix ans ». En liant l'obtention de la carte de séjour au contrat, le gouvernement remet en cause le statut social et administratif des personnes ayant vocation à demeurer en France.

Le système actuellement en place ne garantit pas réellement une formation de qualité tant que la formation des formateurs n'est pas considérée comme une priorité et tant que les actions ne seront pas pérennes. Il importe de mettre en avant une formation certifiée par un diplôme qui donnera aux enseignants/formateurs FLE/FLS/formation de base un véritable statut et une reconnaissance professionnelle basée à la fois sur leurs connaissances et sur leur capacité à s'adapter à des situations de plus en plus complexes.

Sophie Etienne, Chargée de mission AEFTI,
docteur en Didactologie des langues et cultures

... mon expérience personnelle...

Ces assises du FLE viennent à point nommé pour nous les FLETISTES en mal de postes et de reconnaissance. Comme viennent de le faire remarquer mes collègues dans leurs précédentes allocutions, nous souffrons toutes et tous d'un NON STATUT de notre profession. Nous sommes des spécialistes intermittents voués au bon vouloir des instituts de formation privés ou publics qui nous exploitent sans vergogne. Dois-je vous rappeler que la plupart de nos collègues ne peuvent pas décemment vivre de leur travail. Quand ils en vivent...

Ne serait-ce que pour vous livrer mon expérience personnelle.

J'ai occupé mon 1^{er} poste à l'étranger, en Allemagne, au sein d'une représentation française tout à fait reconnue, après y avoir effectué mon stage de maîtrise. Les contrats mensuels étaient de mise dans cette institution, sauf pour les fonctionnaires détachés qui s'occupaient du fonctionnement du centre.

Tous les profs n'étaient pas titulaires d'un diplôme de FLE, certaines de mes collègues étant « seulement » des épouses d'expatriés occupant une fonction que je qualifierais d'abusée, même si leur parfaite connaissance des deux pays peut constituer à leurs yeux un droit prioritaire des emplois liés à la langue et à la culture française. Alors à ce moment-là, pourquoi former des profs de FLE si le fait d'être francophone suffit à devenir enseignant hors de France ?

Alors que je m'étonnais de ce fait auprès d'un de mes formateurs de fac au retour de mon stage en Allemagne, il me fut répondu (je cite) : « **c'est vrai qu'il y aurait un sacré ménage à faire dans le FLE** ».

Depuis ce jour, je ne cesse de recenser des paroles de collègues déçues, démotivées, désabusées (car au chômage) qui me font part de leur dégoût après tant d'investissement dans un cursus d'études de FLE.

Alors a commencé un long parcours dans lequel je me suis adressée à des officiels (faculté, ministère de la francophonie, de l'Éducation Nationale, certains députés (le dernier en date Mr le député Ayraut, en charge des amitiés Franco-Allemandes à l'Assemblée et prof d'allemand lui-même. Je l'ai contacté suite à une interview à la radio où il déplorait le « désamour linguistique » entre nos deux peuples avec une solution miracle qui passait par une revalorisation du français en Allemagne. Très bien, Mr le Député nous sommes là, nous les profs de FLE, entendez-nous ! Bien sûr, toutes mes démarches à ce jour sont restées lettre morte. Impossible d'obtenir une réponse de Xavier Darcos (francophonie) que je questionnais sur la politique linguistique de la France en matière de Francophonie (c'était en mai 2004).

Quelle ne fut pas ma surprise un matin d'octobre 2004 d'entendre sur France Inter, interrogé par Stéphane Paoli, Monsieur Hervé Bourges (éminent Fletiste ???) à propos d'un rapport qu'il a *commis* suite à ses observations sur le terrain des jeux olympiques d'Athènes 2004 où notre « si belle langue » fut menée à mal, « les panneaux indicatifs étant tous écrits en grec et en anglais, mais pas systématiquement traduits en français ».

21

22

Où peut-on consulter ce rapport ? Combien a-t-il coûté ? A qui a-t-il rapporté le plus ? A Monsieur Bourges ou à la langue française ? Il serait sans doute utile que le monde du FLE en prenne connaissance.

Autre fait (autre vœu pieux ?), lu dans le Progrès de Lyon le 23 septembre 2004 : une interview de monsieur le Président Chirac, qui souhaite sortir de leur « enfermement culturel » les femmes immigrées en les formant à la langue française. Encore une fois, pensez à nous ! Nous sommes là pour ça, nous sommes formées pour cela !

En fait il apparaît que les bassins d'emplois en FLE viendront de ces populations immigrées à former en France, les postes à l'étranger étant de plus en plus rares et pas obligatoirement réservés aux FLETISTES. Ce que ne comprennent pas encore nos formateurs d'université : j'ai parfois le sentiment que nous les faisons exister mais qu'ils ne veulent pas regarder notre malheur en face une fois que, diplômés, nous sommes sur le marché de l'emploi les bras ballants. Il est vrai que la plupart des FLETISTES sont des femmes, et que le sort des femmes n'intéresse que bien peu de monde.

Comme je le faisais remarquer dans une lettre au journal FDLN n° 331 de février 2004, cette situation de précarité pour notre profession ne peut plus durer. Cependant les universités continuent de former à tour de bras des étudiants qui ne l'est grand temps que les syndicats se penchent sur notre conditions, nous qui ne sommes pas les élus de l'EN, puisque notre diplôme ne débouche sur aucun concours de la fonction publique. Il apparaît qu'un CAPESIEN de chimie avec un diplôme de mention FLE a davantage de chance d'avoir un travail et un traitement qu'un simple prof de FLE avec son BAC+4 ou 5.

Pour ma part, je vivote de mes vacances mais je ne peux faire de projets. Bref, ce retour en France est bien amer.

Et ce ne sont pas les annonces publiées sur fle.org ou bien fdm.org qui me donnent de l'espoir : je les lis régulièrement. Et régulièrement, (c'est-à-dire tous les 6 mois) les mêmes annonceurs privés ou publics réclament de nouveaux stagiaires.

Afin de limiter leur budget de fonctionnement qui dépend des subventions de la République française, les organismes de la représentation française à l'étranger s'y mettent aussi, et de plus en plus. C'est ainsi qu'un projet d'emploi en Autriche déjà bien engagé m'est passé sous le nez : le recruteur n'a pas pu créer ce nouveau poste qu'il aurait pu m'attribuer. Le mois dernier, j'ai constaté sur le site d'annonces FLE qu'il recrutait... un stagiaire !

Christèle Brouchoud

Les centres de langue privés

Lors des Assises professionnelles du FLE/FLS, Maylis Martial a dressé avec beaucoup de lucidité la situation professionnelle des enseignants de FLE, titulaires d'une maîtrise de français langue étrangère. Si ces enseignants sont très motivés par leur discipline, le choix d'enseigner le FLE n'étant jamais un choix « par défaut », ils rencontrent cependant beaucoup de difficultés à exercer leur métier et doivent affronter la précarité de l'emploi.

Ils peuvent choisir de partir enseigner à l'étranger et beaucoup d'entre eux le font. Les postes de détachés sont rares, quant aux contrats locaux, ils proposent des situations très variables. De toute façon, se pose toujours à un moment ou un autre la question du retour en France.

Ceux qui choisissent d'enseigner le FLE en France peuvent le faire dans des structures publiques, dans les services des universités qui accueillent les étudiants étrangers. La difficulté est qu'on y embauche des vacataires, c'est-à-dire des personnes qui ont déjà un emploi principal. Les enseignants se tournent alors vers les structures privées, « centres » ou « écoles » de langue. Ces établissements proposent un enseignement de la langue et de la culture françaises à des apprenants étrangers, public majoritairement composé d'étudiants aux moyens financiers importants, venus faire l'expérience d'une année passée dans un pays étranger.

En tant que responsable pédagogique d'une de ces structures privées¹, je voudrais apporter quelques précisions sur leur fonctionnement. Ces établissements ont des statuts variables : ce sont soit des associations loi 1901, soit des SARL, des sociétés anonymes ou encore des entreprises individuelles. Ils fonctionnent comme des entreprises privées, ils doivent donc gérer les inscriptions des apprenants qui sont leur principale source de revenus. Leurs effectifs sont nécessairement fluctuants étant donné que la mobilité des étudiants est fortement dépendante :

- de la situation géopolitique dans le monde²
- de la situation économique des pays étrangers et de la parité des monnaies³
- de la situation sanitaire dans le monde⁴
- des politiques linguistiques des différents pays
- de la politique d'immigration de la France qui détermine l'obtention de visas⁵
- et d'une certaine manière de tout ce qui modifie en négatif ou en positif l'image de la France sur la scène mondiale⁶.

L'apprentissage se déroule généralement en petits groupes avec un effectif limité, ce qui est pour ces écoles le garant d'un enseignement efficace et de la possibilité de communiquer dans les classes. Pour répondre aux fluctuations du nombre d'étudiants et aux contraintes de taille de groupe, ces établissements ont besoin d'un personnel enseignant... souple et fluctuant. Une partie des enseignants est généralement titulaire de son poste, le reste étant

- 1) Le CIDEF (Centre international d'Etudes Françaises), département de l'Université Catholique de l'Ouest à Angers.
- 2) Il s'agit principalement des différents conflits dans le monde. Dernièrement, ce facteur a eu des incidences importantes sur les inscriptions d'apprenants.
- 3) Le niveau faible actuel du dollar est un désavantage certain.
- 4) Le SRAS a freiné la mobilité des étudiants.
- 5) C'est le cas actuellement d'étudiants chinois indiens ou vietnamiens qui ont des difficultés à obtenir leur visa.
- 6) Des événements aussi imprévisibles que la victoire de l'équipe de France à la coupe du monde de football en 1998 ou de l'arrivée de Jean-Marie Le Pen au second tour

composé d'enseignants au statut instable.⁷

Il n'existe pas pour ces établissements de convention collective commune. La plupart d'entre eux dépendent de la convention collective nationale des organismes de formation⁸, certains sont rattachés à des conventions du domaine de l'animation, d'autres encore n'ont pas de convention collective et relèvent alors du droit commun (du code général du travail et de la jurisprudence)...

Les charges d'enseignement, les salaires, les congés payés, sont très variables d'un établissement à l'autre. Les types de contrats le sont également : contrats à durée indéterminée, contrats à durée déterminée, contrats à temps partiel, contrats à durée déterminée annualisée⁹, contrats à durée indéterminée intermittents...¹⁰

L'importance et la multiplicité des contrats précaires dans l'enseignement du FLE est une recherche de solution à la fluctuation de l'activité dans les établissements privés. Il faut pouvoir faire face à un surcroît d'activité pendant quelques semaines comme à une chute brutale et imprévisible des effectifs d'apprenants. Le problème est que certaines structures abusent largement de cette situation. Comment peut-on proposer de façon permanente des contrats à durée déterminée censés répondre à « un surcroît temporaire d'activité » ?¹¹ Certaines écoles font le choix délibéré d'embaucher des jeunes enseignants, fraîchement sortis de l'université, au plus bas niveau de l'échelle salariale, permettant ainsi aux écoles de se renouveler pédagogiquement. Aucune perspective de travail à long terme n'est proposée à ces enseignants et quand des dizaines de lettres de candidatures arrivent chaque jour dans ces écoles, pourquoi vouloir les retenir ? Il ne reste à ces jeunes que de tenter leur chance ailleurs ou de changer d'orientation professionnelle...

D'un autre côté, ces dernières années ont vu la fermeture d'un certain nombre d'écoles, d'autres ont vu leur activité se restreindre au point de procéder à des licenciements économiques... Les contrats indéterminés à temps partiel (à durée indéterminée annualisée ou à durée indéterminée intermittente) sont des tentatives pour les centres privés de proposer un statut permanent à des enseignants tout en les préservant d'une chute brutale de leurs effectifs d'apprenants. Les établissements peuvent alors garder un personnel stable, compétent, formé aux habitudes de leur centre. Même s'ils ne proposent aux enseignants que la garantie d'une activité partielle, ils leur permettent, en leur donnant un emploi principal, d'aller négocier leurs compétences ailleurs, en tant que vacataires, dans les centres universitaires par exemple.

Comme dans tout fonctionnement privé, il existe de bonnes pratiques et de mauvaises... Il faut trouver un système qui permette aux établissements de continuer à exercer une activité fluctuante tout en proposant des statuts décents au personnel qu'ils engagent. Dans certains centres privés cette préoccupation est bien réelle. On ne peut parler aujourd'hui de la situation professionnelle des enseignants de FLE en France sans prendre en compte la dimension privée de l'enseignement. Il reste à espérer que directeurs et responsables de structures privées se mobilisent et participent activement aux prochains états généraux du FLE/FLS.

Isabelle Maréchal

7) La proportion entre les deux catégories d'enseignants peut être très variable d'un établissement à l'autre. Certains centres ont même plus d'enseignants au statut précaire que de permanents.

8) Consultable à l'adresse suivante : <http://fle.asso.free.fr/infoprofile/>.

9) Qui permet de prendre en compte une activité plus importante durant les périodes d'été, en la répartissant sur toute l'année.

10) Qui garantit une charge minimale de travail toute l'année.

11) C'est ce à quoi est censé répondre le contrat à durée déterminée « d'usage » prévu par la convention collective des organismes de formation.

Les professeurs de Français Langue Etrangère : état des lieux

Je veux vous présenter de façon globale et concrète les conditions de travail et de recrutement des professeurs de FLE, et les difficultés rencontrées aussi bien en France qu'à l'étranger.

NB : je présenterai une situation générale ; de ce fait des cas particuliers qui vous concernent peut-être ne seront pas évoqués. Je recevrai avec plaisir d'autres témoignages afin de compléter cet état des lieux.

Où travailler ?

En France

1) Les écoles de langue

D'une façon générale la **précarité** est la principale difficulté, elle se traduit par :

- enchaînement des CDD (jusqu'à 8 par an)
- poursuite des CDD sur de longues années dans la même école (4,5 ans ou plus)
- CDI = contrat à durée indéterminée intermittent : un nombre d'heures minimum d'enseignement est fixé et garanti par l'école pour l'année (ce nombre d'heures peut varier de 10 h annuelles à 700 h). On ne peut toucher d'allocation chômage lors des périodes non travaillées.

Les CDI ne concernent qu'une minorité des salariés.

Le second handicap est la **rémunération** qui est insuffisante : avec une moyenne de 11 à 15 euros brut/heure (on peut trouver plus, ou moins), on peut considérer, vue la faiblesse des taux horaires, que la préparation des cours n'est pas rémunérée.

Exemple de revenus : un salarié rémunéré 16,77 euros brut de l'heure (ce qui est au dessus de la moyenne et de la convention collective) gagne, pour 17 h 30 de cours par semaine (les pauses n'étant pas rémunérées) 1069,46 euros net par mois.

Les jours fériés, les congés maladie ne sont pas payés dans la plupart des cas. Il n'y a pas de ticket restaurant en général, la carte orange dans la région parisienne n'est pas systématiquement remboursée.

Il n'y a souvent aucune reconnaissance de l'ancienneté ou de l'expérience, ou d'une façon dérisoire lorsque cela se pratique.

Si l'on considère les **volumes horaires** qui sont proposés : comme vu précédemment, la rémunération est trop faible mais l'école ne vous donne pas forcément la possibilité de travailler plus afin d'arriver à un salaire décent (moyenne de 20 h). Ainsi, les professeurs sont obligés d'aller travailler ailleurs. Un professeur de FLE peut avoir 3 ou 4 employeurs différents (ce qui signifie des transports supplémentaires et des horaires infernaux), ceci étant une situation courante.

Le professeur en contrat dans une école doit être disponible de 8 h à 22 h (+ samedi matin éventuellement) sans garantie d'avoir des cours, les horaires pouvant aussi varier d'un mois à l'autre. Il est ainsi difficile d'organiser des activités extra professionnelles régulières, et le fait de jongler entre différents employeurs se révèle d'autant plus délicat pour les emplois du temps.

On peut aussi mentionner les **irrégularités** pratiquées couramment :

- travail au noir : dans de nombreuses écoles, seule une partie des cours est déclarée

- les contrats de travail ou les fiches de paie ne sont pas toujours réglementaires (nous conseillons aux professeurs de rendre régulièrement visite à l'inspection du travail dont ils dépendent afin de pouvoir demander à leur employeur de rectifier les « erreurs » !)

Un **point positif** : les écoles de langue reconnaissent la maîtrise FLE, puisque ce diplôme est une des conditions du recrutement.

Conséquences de ces conditions de travail :

Les professeurs n'ont pas de mutuelle car ils n'en ont pas les moyens, ne prennent pas ou peu de vacances : soit par manque d'argent (reste la solution papa/maman), soit parce qu'ils attendent près du téléphone le prochain contrat qu'il ne faudrait pas rater.

Il est difficile d'envisager une grossesse : aurez-vous travaillé durant les 3 mois précédant l'arrêt de travail ? Retrouverez-vous votre travail précaire à la fin de votre congé ou aurez-vous été remplacé par un autre précaire ?

Il est difficile de louer un appartement, d'obtenir un prêt.

Les professeurs se trouvent dans une zone de droits partiels ; en tout cas ils n'ont pas droit aux avantages sociaux ordinaires dont bénéficie la moyenne des salariés français.

Les professeurs qui rentrent de l'étranger connaissent mal leurs droits, sont dispersés dans des écoles qui ont des statuts différents (SARL, association...). Il est donc difficile d'envisager des rencontres et actions communes.

Il serait nécessaire de créer un syndicat des professeurs de FLE afin que nous puissions nous informer, nous regrouper et revoir ensemble les conventions collectives qui ne sont pas avantageuses pour les salariés (par exemple les professeurs sont classés en tant que techniciens. ??).

2) Les centres de formation

Ces centres se distinguent des écoles de langue car ils reçoivent un public migrant pour des cours de français langue étrangère et d'alphabétisation.

A ce propos, il serait bon d'envisager dans le cursus de la maîtrise FLE une formation à l'alphabétisation et l'illettrisme puisque, de fait, ce sont les professeurs de FLE qui se retrouvent amenés à assurer ces cours dans la plupart des cas.

Globalement, les conditions de travail sont meilleures dans les centres de formation car ils respectent mieux la législation : un CDD évolue normalement en CDI, le salarié bénéficie de congés payés...

Mais la rémunération reste insuffisante.

3) Les organismes publics : universités, municipalités, centres de formation, centres pédagogiques

La rémunération est plus élevée mais l'université ou le centre qui vous emploie exige que vous ayez un employeur principal (les municipalités n'ont pas cette exigence) ou que vous ayez le statut d'étudiant (ceci afin de ne pas payer la totalité des charges sociales). On propose donc du travail à ceux qui en ont déjà ! Un GRETA récemment recherchait un formateur ayant un employeur principal pour assurer 20 h de cours hebdomadaires ; ce qui donne : 20 h au GRETA + 20 h chez votre employeur principal.

Vous ne signez pas de contrat de travail similaire à ce que vous connaissez dans le privé mais une « lettre d'engagement », et parfois vous ne signez rien du tout.

Le salaire est rarement mensualisé (vous êtes payé 2 ou 3 fois par an).

Vous n'avez aucune assurance de poursuivre votre enseignement d'une année sur l'autre, ni de garantie sur le nombre d'heures de cours dont vous serez chargé. En septembre, lorsqu'on vous contacte pour avoir vos disponibilités horaires, vous découvrez que vous allez continuer vos cours (dont l'intitulé peut avoir changé sans que vous en ayez été averti. Ne parlons pas d'être consulté).

Quel est le statut des professeurs ? Les appellations varient : vacataire, chargé de cours, chargé d'enseignement. Les diplômes sont-ils reconnus ? Percevons-nous des primes de précarité, des congés payés ou L'Education Nationale n'est-elle pas astreinte à respecter ces droits élémentaires ? Le fait de travailler dans des structures publiques nous exclue systématiquement de tous les droits, ASSEDIC, FONGECIF...

Les professeurs de FLE embauchés par des organismes publics sont PRECAIRES A VIE ; placés sur un siège éjectable, ils ne disent rien, n'osent pas revendiquer, acceptent tout.

A l'étranger

1) Alliance française

Vous êtes recruté en contrat local et devez assurer, pour survivre, de 30 à 40 heures de cours par semaine. Ses salaires ne vous permettent pas de rentrer en France (pour des vacances bien sûr mais aussi pour un retour définitif : comment verser 3 mois de loyer pour s'installer dans un appartement ?).

Vous travaillez souvent au noir.

Les Alliances recrutent le premier Français qui passe.

Actuellement, on recrute essentiellement des stagiaires de la maîtrise FLE.

2) Institut français

Le travail au noir est aussi souvent la norme, ce qui implique, puisque nous sommes à l'étranger, de ne pas avoir de permis de séjour ni de permis de travail. Les professeurs se retrouvent ainsi dans l'illégalité la plus totale, ceci se pratiquant avec l'aval des Services Culturels français attachés à l'Ambassade de France.

Vous travaillez en contrat local en tant que professeur de FLE, par conséquent avec une rémunération locale. En revanche, les responsables de cours et directeurs d'Alliance Française qui peuvent être des détachés de l'Education Nationale et qui ne sont pas forcément compétents ni formés en FLE perçoivent une rémunération française.

3) CONTRAT AVEC LE MAE (Ministère des Affaires Etrangères)

Le salaire, français, est correct.

Il n'y a pas de transparence quant aux critères de recrutement - quelles sont les compétences requises, les diplômes exigés ? - pas plus que dans la définition et la publication des postes.

Il serait bon que les critères de recrutement et de rémunération soient clairement définis, que les postes soient publiés officiellement afin que chacun puisse y postuler, ceci pour les contrats relevant du MAE ou de responsable des cours dans un organisme dépendant de la France. Les compétences requises doivent être clairement spécifiées : être titulaire de la fonction publique peut être une condition du recrutement mais ne saurait être le seul critère requis, comme c'est le cas actuellement.

Les spécialistes du FLE embauchés à l'étranger par des services français se retrouvent dans la précarité : CDD renouvelable mais pas de continuité assurée entre les contrats en dépit des discours sur le réinvestissement des compétences.

4) Contrat local

Lorsque vous travaillez pour des universités ou écoles locales, vous pouvez aussi vous retrouver dans des conditions d'exploitation déplorables, mais dans des conditions normales, ceci peut être plus intéressant que de travailler pour des services français car l'école ou l'université qui vous emploie peut respecter la législation du pays : contrat de travail, cotisations pour la retraite, le chômage, permis de séjour... Dans ce cas là, vous bénéficiez d'un vrai statut.

Le salaire étant local, le retour en France reste problématique.

Conclusion

Il est difficile de se réinstaller en France lorsque l'on a travaillé à l'étranger. Il est bon de le savoir, de bien réfléchir afin de revenir au bon moment ou de choisir de s'installer définitivement à l'étranger. Ainsi apparaît une contradiction entre le métier de professeur de FLE qui amène à voyager à l'étranger et les conditions de travail qui font que l'on peut se retrouver « piégé » dans un autre pays sans possibilité de retour.

Par ailleurs, cette expérience effectuée à l'étranger n'est pas reconnue ou est reconnue de façon incomplète.

Comment trouver du travail ?

L'ANPE a. Nous ne sommes donc pas professeurs. Formateurs ? Ceci recouvre un domaine très vaste avec des situations professionnelles très différentes. Quoi qu'il en soit, les services de l'ANPE ne sont pas très adaptés à notre cas de figure. De plus, étant donné que sur nos fiches de paie ne figurent (sauf exception) que les heures de face à face pédagogique à l'exclusion des heures de préparation de cours, l'ANPE ne nous reconnaît pas toujours un nombre d'heures de travail suffisant pour bénéficier d'allocations chômage.

Tous les professeurs doivent impérativement exiger de leur employeur qu'il fasse figurer sur les fiches de paie les heures de face à face et de préparation. (Cela ne coûte rien à l'employeur).

Les sites Internet : fle.fr fdlm.org anpe.fr

Je félicite le site fdlm.org d'avoir distingué les offres d'emploi des propositions de stages. Ceci dit, les offres de stages ne devraient figurer sur aucun des sites. En effet, ce sont les stagiaires qui doivent démarcher une entreprise afin de trouver un stage. Ces offres de stage ne devraient être diffusées que dans les Départements Universitaires qui assurent la formation à la maîtrise FLE, à charge pour les professeurs intervenant dans cette maîtrise de s'assurer de la validité des offres.

Ce qui se passe actuellement, et qui est très net devant l'explosion des offres de stages et la quasi inexistence des offres d'emploi, c'est que ces offres de stages sont des offres d'emploi déguisées, ou pourquoi embaucher un salarié lorsqu'un stagiaire fera le même travail, moins cher et sans aucune revendication, trop content d'acquiescer sa première expérience professionnelle.

Comme relevé précédemment, l'ANPE reconnaît la catégorie très générale de la formation et son site, si vous êtes inscrit pour recevoir par mail les offres d'emploi, peut vous proposer selon les jours d'assurer des cours de flûte traversière, mathématiques ou de tout autre discipline.

Les candidatures spontanées et le bouche à oreille gardent toute leur efficacité.

Conclusion

Les professeurs de FLE se retrouvent confrontés à la concurrence des bénévoles, des stagiaires et des professeurs détachés de l'Education Nationale.

Conclusion générale

Pour quelle raison a-t-on créé des cursus FLE (maîtrise, DEA, doctorat) s'ils ne sont pas reconnus ?

En effet il n'existe aucun concours spécifique au français langue étrangère et pourtant les postes existent : classes d'accueil en collège et école primaire, responsable de cours dans des instituts, attaché linguistique, lecteurs MAE, chargé de mission pour des processus d'évaluation, cours de FLE dans les universités. Ces postes sont donc occupés par des titulaires de l'Education Nationale (compétents dans le meilleur des cas), les spécialistes du FLE non titulaires ayant le droit d'occuper certains de ces postes en tant que vacataires à vie. Ainsi il n'y a pas de reconnaissance professionnelle d'un diplôme, d'une expérience, de compétences. Le recrutement sur des postes à responsabilité se fait sur des critères d'appartenance à la fonction publique et non sur des compétences.

Les pouvoirs publics, qui aiment à vanter le rayonnement culturel et linguistique de la France, nous ignorent alors que ce sont les professeurs qui assument, au quotidien, cette présence française. Les intentions et propos de l'Etat sont en décalage flagrant avec les actes.

Puisque l'on parle d'un contrat d'accueil et d'insertion pour les étrangers souhaitant immigrer en France, quels moyens l'Etat se donne-t-il afin d'assurer ces formations dans les meilleures conditions ? Quel statut pour les professeurs de FLE ?

Un contrôle qualité de validation des centres de formation et écoles de langue doit être mis en place. Il ne suffit pas d'être Français pour être professeur de FLE. Les écoles doivent embaucher des personnels compétents et leur assurer des conditions de travail normales, la formation continue...

Je constate un ras le bol général. Malgré leur enthousiasme et leur passion pour le métier, les professeurs se découragent au bout de quelques années. Chaque année des professeurs abandonnent la profession car ils sont fatigués de la précarité et du mépris dont ils sont l'objet.

La seule réponse qui nous est apportée par les pouvoirs publics est la suivante : « passez un concours » : par exemple vous passez un CAPES d'anglais afin de travailler comme professeur de FLE. En ce qui concerne le privé, les professeurs doivent s'unir et se mobiliser s'ils veulent améliorer leur situation.

La formation d'un étudiant est un coût pour la société, un coût gaspillé puisque les compétences existantes ne sont pas exploitées. Cette incohérence ne peut plus durer. Malheureusement, la situation de précarité que connaissent les professeurs de FLE n'est pas un cas particulier et semblent être la voie choisie actuellement par nos sociétés. C'est donc un véritable projet de société qu'il s'agit d'envisager au travers de notre situation.

Maylis Martial
(professeure/formatrice/vacataire/chargée de cours en FLE)

2 témoignages (anonymes)

A mon retour d'un premier poste d'enseignante FLE à l'étranger (en contrat local soit un salaire de 150 euros par mois pour enseigner dans une université), j'ai fini par trouver un emploi en France dans un institut de langue que j'appellerai l'Institut « X ».

L'Institut X, dont les activités principales sont les cours de FLE et le placement au pair est déclaré « Etablissement privé d'enseignement universitaire » à la Chancellerie des Universités au Rectorat avec un statut d'Association loi 1901. Rappelons qu'il est extrêmement facile pour un organisme d'obtenir cet agrément de la part du Rectorat, il n'y a aucun contrôle.¹

Cet établissement association adhère non pas à la Convention des Organismes de Formation, usuelle pour les établissements d'enseignement mais à la Convention Collective Animation et Culture et à ce titre cherche à faire passer son activité pour de l'animation. Autrement dit, l'Institut en question se réclame, d'une part, d'un certain prestige, met en avant sur ses plaquettes le fait que l'établissement est « reconnu par l'Education nationale », que l'enseignement est dispensé par des « professeurs hautement qualifiés » et peut d'autre part bénéficier, par son statut d'association, des subventions de l'Etat pour des contrats aidés (CES, CEJ...).

Afin de pouvoir prétendre à des Contrats Emploi Jeunes l'association a recrutés ses trois « enseignantes qualifiées » (avec une Maîtrise de FLE) sur des postes de « médiatrices culturelles ». Rappelons que ces Contrats Emploi-Jeune ont été créés pour satisfaire

des « besoins émergents ». La Direction a obtenu la création de trois CEJ en 1999, le cahier des charges déposé auprès de la Direction du Travail fait mention des attributions suivantes : organisation et accompagnement à des activités culturelles...et, accessoirement, cours de FLE, en fonction de ces activités.

Le contrat que nous avons signé mentionne simplement : « cours de FLE et activités culturelles ». En réalité, nous assurons en moyenne 24 heures hebdomadaires d'enseignement du FLE. Mais, histoire de faire bonne mesure, la directrice nous demande d'accompagner des étudiants intéressés à des activités culturelles après les cours, croyant sans doute qu'enseignement et culture sont deux notions distinctes, et voulant justifier par là notre qualificatif. Nous sommes dans l'obligation de faire ce qu'on nous demande de faire et nous n'avons pas voix au chapitre en ce qui concerne l'élaboration du programme. Peu importe l'absence de succès des « activités culturelles » lesquelles ne servent qu'à justifier notre statut de « médiatrices culturelles » auprès de la DDTE. Bien plus, ces 24 h hebdomadaires sont qualifiées par la direction de « temps partiel ». Lorsqu'il nous est arrivé d'évoquer les longues heures de travail en sus des cours... il nous a été simplement répondu de ne pas trop préparer.

L'institut emploie ainsi 6 enseignants (en majorité expérimentés en FLE). Trois enseignants sont en CEJ, deux enseignantes en CDI, payées environ 7,5 euros de l'heure, une autre en CES (20 heures d'enseignement pour envi-

ron 3000 francs). Mais aucune n'a la qualification de professeur, statut pourtant prévu par la Convention Collective sur trois critères : possession d'un diplôme permettant l'enseignement dans la discipline concernée, existence de programmes préétablis permettant de délimiter des niveaux, existence de modalités de validation des acquis des élèves permettant de passer d'un niveau à l'autre. Le salaire défini pour ce statut est de 8100 F bruts pour 24 heures hebdomadaires de FFP (le temps de préparation ou PRAA n'est pas prévu par la Convention). Bien mince, certes, mais plus que notre SMIC de CEJ correspondant à la qualification la plus basse de la Convention Collective (type aide-cuisinier ou agent d'entretien). Nous décidons de nous défendre afin d'obtenir la reconnaissance de notre travail réel et ne plus subir de harcèlement ainsi que les menaces qui nous sont faites de passer à 35 heures de cours.

Environ un an après notre embauche, nous faisons savoir à la Direction que nous tenons à faire reconnaître notre statut d'« enseignant » prévu par la Convention Collective, puisque nous remplissons les trois critères requis. Nous avons fait une journée de grève, avec le soutien des étudiants, scandalisés par la situation. Nous nous sommes également syndiqués. Devant l'absence de volonté de négociation de la Direction, nous avons déposé une demande de requalification aux Prud'hommes. Il ne nous a pas été difficile de donner des preuves du travail effectué : attestations d'étudiants, très solidaires, plaquettes de l'institut, cahiers pédagogiques... Parallèlement nous avons signalé plusieurs fois la situation à la DDTE, et avons réussi à alerter le responsable de la Cellule Emploi-Jeune qui, après un contrôle, a constaté que les termes du contrat passé avec l'Etat n'étaient pas respectés.

Lors de l'Audience aux Prud'hommes notre direction s'est soudainement rappelée que nous

n'étions pas professeurs mais « médiateurs culturels ». Elle nous a reproché de ne pas faire d'activités en dehors des heures de cours. Elle a prétendu que nous avions délibérément « réduit » notre contrat à un « temps partiel » de 24 h d'enseignement, pour lesquelles nous étions d'ailleurs « grassement payés » et que si les activités culturelles ne marchaient nous en étions responsables.

Notre avocate a souligné que tout enseignement d'une langue contenait une partie culturelle, preuve en est l'intitulé de notre formation : « La Didactique des Langues et des Cultures », qu'on ne peut enseigner une langue indépendamment de sa culture et qu'enfin le terme de « médiatrice culturelle » était inadéquate.

Après une procédure longue et épuisante, trois démissions et un licenciement plus tard, nous avons gagné. Difficile pour la partie adverse de se défendre sans s'enfoncer davantage dans ses contradictions. Nous avons toutes obtenu le statut d'enseignant et les rappels de salaire correspondants. La CEJ licenciée a touché des indemnités de 7500 euros pour licenciement abusif et les trois autres ont vu leur démission reconsidérée en licenciement et perçu la même somme au titre de dommages et intérêts. L'une d'entre nous a craqué, suite au harcèlement continu de la direction, a renoncé à l'action en cours et accepté un licenciement avec dédommagement. Le rapport de force qui s'est joué pendant toute cette période a été extrêmement violent pour nous toutes.

Suite à notre victoire, la DDTE a également notifié à l'Institut la suppression des subventions pour les contrats emplois-jeunes. Le sort des jeunes filles au pair, dont certaines, sont surexploitées ou non déclarées à l'URSSAF, voire même victimes de chantage au visa, n'a malheureusement pas de garantie d'amélioration, puisque cet Institut a toujours l'agrément de placement au pair.

1) L'un des principaux critères, outre une liste de professeurs sur laquelle nous figurons, est la « bonne moralité » des principaux dirigeants de l'établissement.

Amélioration possible pour les enseignants FLE non titulaires de l'enseignement public

1. Une situation inacceptable

A l'occasion des Assises du Français Langue Etrangère, je souhaite relayer une demande pressante de nombreux enseignants FLE de l'enseignement public concernant la précarité de notre profession. Cette précarité est vécue comme une véritable injustice au regard de l'argent investi en France par nos étudiants et des réalités économiques ou culturelles liées à la diffusion de notre langue dans le monde.

Le statut de vacataires généralement octroyé aux « fletistes » par les universités implique l'absence de congés payés, d'indemnités maladie, de congés parentaux, de droits au chômage ainsi qu'une retraite misérable quand elle n'est pas purement et simplement inexistante. Cette précarisation va jusqu'au paiement à retardement de leur maigre rétribution. En effet, force est de constater que les vacataires doivent souvent attendre plusieurs mois avant que les services comptables universitaires daignent leur verser leurs salaires. De plus, vacataire n'est pas un statut en soi puisque destiné en priorité aux enseignants titulaires ou contractuels pour leur permettre de faire des heures complémentaires. Etre vacataire, en tant que statut à part entière, est donc impossible. Ceci ne gêne pas certaines universités qui, illégalement, proposent des contrats de vacataires (IATOS, enseignants, ou autres) à titre d'emploi principal (permettant d'obtenir des autorisations de cumul). Ceci est, encore une fois, illégal et si un vacataire décidait d'engager une procédure auprès du tribunal administratif, il aurait de fortes chances d'obtenir gain de cause. Malheureusement, face au coût et à la durée d'un tel procès, les candidats à ce périple judiciaire sont plus que rares.

Quelle image de la France serait renvoyée de par le monde si nos étudiants avaient connaissance de ce noir tableau alors qu'on leur impose des frais d'inscription élevés ? Que dire encore de la vision de la francophonie qu'auraient nos concitoyens, pourtant régulièrement abreuvés de discours émus sur la défense de la langue française ? L'obtention de véritables droits sociaux doit enfin nous être accordée. A l'instar d'une amélioration et d'une harmonisation de notre profession que la majorité des enseignants FLE attend toujours.

2. Le contrat ELC appliqué au FLE

Certains centres FLE sont parvenus à un début de reconnaissance pour leur personnel non titulaire. A titre d'exemple, le Département de Français langue étrangère de l'Université Nancy 2, précédé en cela depuis plusieurs années par le Centre d'Apprentissage et de Formation en Langue (Carol) de l'Ecole des Mines de Nancy, a opté en faveur du statut d'Enseignant en Langue Contractuel (ELC). Il s'agit d'un contrat de droit public à durée déterminée renouvelable. Ceci implique, entre autres, l'obtention d'un salaire mensuel fixe, de congés payés, d'une allocation chômage en fin de contrat, d'une mutuelle enseignante et la cotisation à la caisse de retraite complémentaire des agents contractuels. Même si ce contrat n'est absolument pas une fin en soi et si le salaire n'est pas mirobolant (1080 Euros net par mois au DeFLE pour 400 heures de cours par an), il constitue un fléchissement de la précarité des enseignants. Le contrat ELC permet non seulement d'obtenir quelques garanties sociales mais également d'as-

Tout au long de notre action, nous nous sommes souvent heurtées au fait que peu de gens savent ce qu'est le FLE, ignorent qu'il s'agit d'une discipline à part entière qui exige une formation spécifique, avec une déontologie, une méthodologie particulière difficile par conséquent de faire comprendre que nous ne sommes pas de « gentilles animatrices ». Pour cette raison, il me paraît important que l'information circule, et que nous aboutissions à une reconnaissance réelle de notre travail. Il serait bon que dans la formation des futurs enseignants en FLE la Didactique des Langues-Cultures en tant que discipline d'intervention prévoit d'aborder quelques notions concernant le droit du travail.

Il me semble pertinent de parler de la suite de nos parcours. Nous sommes deux à avoir poursuivi sur la voie de l'enseignement du FLE. Une collègue enchaîne des missions ponctuelles en CDD dans des associations subventionnées essentiellement par le Fasild, souvent contrainte de dispenser plusieurs heures d'enseignement dans des établissements différents et éloignés géographiquement. Son salaire est quasi le plus bas de celui prévu dans la Convention pour un formateur, coefficient D1, soit environ 10,5 euros bruts de l'heure.

Quant à moi, j'ai eu droit à un statut plus « prestigieux », notamment un CDD dans une institution renommée, où j'ai été désagréablement surprise d'apprendre que la Convention des Organismes de Formation avait été supprimée par la précédente directrice. Légalement, puisqu'il est stipulé dans le préambule qui définit le champ d'application de la Convention que celle-ci s'adresse à un public bénéficiant de la formation professionnelle continue, et non pas à des étudiants, comme c'est le cas. Nous exerçons une activité spécifique mais n'avons pas la Convention afférente. Nous n'avons aucune base de négociation, et ce système annule la possibilité d'élire un représentant du personnel

puisque nous travaillons à temps partiel, les heures de préparations n'étant pas payées. Salaire horaire brut 19 euros. Toutefois je suis sur un statut de « vacataire permanente » dans un institut prestigieux, par conséquent mon statut peut être considéré comme enviable au regard de celui des « vacataires temporaires ». C'est un Institut sérieux et nous travaillons dans de bonnes conditions. Cependant l'institut bénéficie du principe de la « saisonnalité », cela veut dire que les accroissements d'activité en haute saison justifient de l'emploi en CDD de vacataires. Un problème entre autres, est que pour plusieurs d'entre nous ces vacances se font quasiment 12 mois sur 12, par des CDD reconduits tous les 15 jours tout au long de l'année. Il faut ajouter que le principe de la « saisonnalité » dispense l'institut de payer 10% de prime de précarité. Nous sommes moins bien payés que les permanents, et toujours classés au coefficient D1. Avec mon ancienneté, je touche actuellement 12,09 euros bruts de l'heure. C'est mon taux définitif à moins que je ne sois embauchée en CDI.

Je suis une main-d'œuvre taillable et corvéable à merci, jamais malade pour ne pas risquer de perdre ma position sur la liste d'ancienneté des vacataires, toujours disponible, la veille pour le lendemain ou le jour même pour une inscription de dernière minute ou un remplacement. La reconduction des contrats dépendra toujours de la Direction, s'il y avait un « incident diplomatique », si je revendiquais, il suffirait de ne plus me proposer de cours, c'est arrivé à d'autres.

La tentation de la reconversion est récurrente. Nombre de mes collègues ont préféré changer de voie. Je ne m'y résous pas j'aime mon métier. Mais il est d'urgence de le faire reconnaître. Il y a là des combats à mener.

Pour des raisons évidentes, je préfère conserver l'anonymat et je ne signe pas ce texte.

surer légalement des vacances enseignantes dans d'autres établissements et par conséquent, d'améliorer ses revenus en développant son expérience.

Mettre en place ce contrat partout où cela est possible permettra à tous d'obtenir un peu plus de sécurité et de ne pas se retrouver, comme le sont chaque année de nombreux vacataires, sans emploi ni ressources du jour au lendemain. La balle est à présent dans le camp des décideurs qui ne pourront plus dire que développer les vacances est la seule possibilité d'engager un enseignant FLE.

William Charton

Département de Français langue étrangère, Université Nancy 2

CONTRAT ELC

VU La loi n° 84.16 du 11 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'Etat modifiée par l'article 75 de la loi n° 87.588 du 30 juillet 1987 portant diverses mesures d'ordre social

VU la loi n° 84.52 du 26 janvier 1984,

VU le décret n° 86.83 du 17 janvier 1986 relatif aux dispositions générales applicables aux agents non titulaires de l'Etat prises pour l'application de l'article 7 de la loi 84.16 du 11 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'Etat

CONTRAT DE TRAVAIL

Entre les soussignés :

Le Président de l'Université

Et

M

Né(e)

Il a été convenu ce qui suit :

Article 1^{er} :

Conformément aux dispositions de l'article 4, 1^{er} alinéa de la loi n°84.16 du 11 janvier 1984.

A compter du 01/09/.....au 31/08/..... M..... est engagé(e) à l'Université en qualité d'Enseignant de Langues Contractuel et affecté(e) au département de Français Langue étrangère de l'UFR Sciences du langage.

La période du 01/09/..... au 30/09/..... est considérée comme période d'essai.

Article 2 :

Mrecevra une rémunération forfaitaire mensuelle brute de 1 300 €

Article 3 :

M est soumis (e) aux obligations de services suivants :

- 400 heures annuelles d'enseignement de Français langue étrangère

- la préparation de sujets d'examens ;

- les surveillances, jurys d'oraux, corrections ;

- une réunion hebdomadaire de 1 h 30 pour assurer la coordination pédagogique pendant les périodes de cours ;

Article 4 :

En matière de congés, M..... est régi(e) par référence aux dispositions du décret n° 86.83 du 17 janvier 1986 relatif à la protection sociale des agents non titulaires de l'Etat. Les prestations journalières versées par les Caisses de Sécurité Sociale viennent en déduction des sommes allouées par l'Administration.

Article 5 :

En cas d'empêchement d'assurer son service, M..... devra en aviser le Président de l'Université par l'intermédiaire du responsable du Département de Français Langue Etrangère dans un délai raisonnable en précisant la durée probable de son absence et en cas de maladie, en fournissant un certificat médical.

Article 6 :

En matière disciplinaire, les sanctions suivantes pourront être prononcées par le Président de l'Université :

1. Avertissement

2. Blâme

3. L'exclusion temporaire des fonctions avec retenue de traitement pour une durée maximale d'un mois,

4. Le licenciement, sans préavis ni indemnité de licenciement.

Préalablement à la décision infligeant l'une des sanctions disciplinaires ci-dessus, l'intéressé sera mis(e) en mesure de consulter son dossier et de présenter ses observations sur les faits qui lui sont reprochés ; un délai de 15 jours lui sera laissé pour cela.

Article 7 :

Dans le cas de faute grave, le Président de l'Université peut immédiatement interdire à l'agent contractuel l'exercice de ses fonctions. Cette mesure ne fait pas obstacle aux décisions prises en vertu de l'article 6 précédent. La situation de l'intéressé(e) doit être réglée dans un délai maximal de deux mois.

Article 8 :

En cas de condamnation judiciaire pour crime ou délit contraire à la probité et aux mœurs ou s'il a été privé par jugement de tout ou partie des droits mentionnés à l'article 42 du code pénal, le contractant sera immédiatement licencié sans indemnité de licenciement et sans qu'il soit fait application de la procédure prévue à l'article 7 du présent contrat.

Article 9 :

En dehors des cas de licenciement pour inaptitude physique ou raison disciplinaire prévus par les articles 17, 3^{ème} alinéa, et 43 du décret n° 86.83 du 17 janvier 1986, le présent contrat peut être résilié par l'une ou l'autre partie dans les conditions fixées par les articles 46 et 48 du même décret.

Si la résiliation est le fait du Président de l'Université, l'intéressé(e) bénéficiera de l'indemnité prévue par les textes réglementant le licenciement des agents civils non fonctionnaires des administrations de l'Etat. Dans le cas contraire, aucune indemnité ne sera due.

Article 10 :

En aucun cas, l'intéressé(e) ne pourra se prévaloir de cette nomination pour solliciter son intégration dans un corps de l'administration du Ministère de l'Education Nationale.

Bref dialogue à trois voix ou du statut des enseignants de français langue étrangère dans les Centres universitaires d'enseignement du français aux étrangers

Par Michel Santacroce, enseignant FLE,

Ex-directeur du Service Commun d'Enseignement du Français aux Étudiants Étrangers
Mars 2005, Université de Provence, France

1- Remarques introductives

Dans le cadre des Assises du français langue étrangère (FLE), j'évoquerai ici brièvement certaines de mes interrogations et positions en m'appuyant tout particulièrement sur mes expériences d'ex-directeur d'un Service Commun d'Enseignement du Français aux Étudiants Étrangers (en l'occurrence le Centre de l'Université de Provence) mais également celles d'enseignant de français langue étrangère - probablement expérimenté - en formation initiale comme en formation continue. Dans le fond, ma démission d'un poste de responsabilités dans le domaine du FLE peut-être perçue comme une faiblesse : le désistement prématuré d'un acteur du domaine ; ou - et c'est l'optique que nous retiendrons ici - comme une force car l'expérience acquise et la confrontation directe à quelques réalités très concrètes me permettent d'exposer des arguments que j'ai éprouvés dans ma chair même.

Nous nous appuierons plus spécifiquement sur les récents propos tenus - avec force et détermination - par notre collègue Chantal Forestal, et notamment sur le texte intitulé : *Didacticiens en FLE-FLS et travailleurs sociaux : des complémentarités nécessaires contre l'exclusion et la marginalisation* (in : ELA, 2004), mais également sur le chaleureux discours inaugural des Assises du FLE (26 janvier 2005, E.N.S., France) intitulé : *Le Français Langue Étrangère - Français Langue Se-*

conde : un objet didactique mal identifié, institutionnellement ignoré, socialement et politiquement subordonné - Plaisir et douleur de l'historique d'une discipline, la didactique d'une langue-culture (Forestal, 2005).

2- Le français langue étrangère se porte -il (si) mal ?

La thèse-source de C. Forestal (2004) s'annonce comme un constat argumenté et un programme d'action. Tout d'abord, les didacticiens en français langue étrangère (FLE) & français langue seconde (FLS) et les travailleurs sociaux partageraient un même sort : manque de reconnaissance institutionnelle, précarité, marginalisation ; destin lui-même analogue à un phénomène beaucoup plus général d'exclusion et de marginalisation des populations concernées, notamment les migrants, les étrangers paupérisés et d'une manière plus générale les classes sociales défavorisées. De ce fait, naissent, selon l'auteur s'appuyant ici sur la thèse de Le Goff (1997), des complémentarités nécessaires contre l'exclusion et la marginalisation [nous soulignons]. Cette lutte, ou disons cet effort, en direction d'une démocratie plus « généreuse » en passe par l'acceptation d'un domaine spécifique : *La Didactique des Langues et Cultures* (désormais DLC)¹. Un domaine, ou plutôt une discipline d'intervention - pour reprendre les termes exacts de l'auteur - que l'institution universitaire française aurait tendance à délaissier dangereusement, soit par manque de

lucidité (du point de vue d'un simple capitalisme néo-libéral, le « marché de la langue » est un des rares secteurs des sciences humaines à garantir un « profit » non négligeable), soit par démission et abandon des missions républicaines de base (le Service public a - théoriquement - à charge une obligation éducative à la fois sociale et politique qui est manifestement ici prise en défaut), soit encore par manque d'anticipation (la « construction européenne » et plus généralement la mondialisation entraînent un afflux d'étrangers en France, sans que les structures existantes telles que l'École puis l'Université ne s'adaptent aux nouvelles données sociales). Ainsi, la DLC, en tant que discipline scientifique de terrain, doit lutter - ce sera la conclusion de l'auteur - aux plans épistémologique, méthodologique et politique pour éviter d'une part « l'écueil de subordonner l'enseignement d'une langue aux lois du marché », ou encore « d'inféoder la formation de formateurs à des disciplines constituées ».

3. Quelques éléments de discussion

L'extrême richesse des propos initial, qui aborde - dans une démarche en spirale - des questions aussi diverses que l'afflux des étrangers en France, l'hétérogénéité des publics, la diversité des demandes et besoins de formation, les effets palpables de la mondialisation (du moins celle que l'on nous impose) sur l'enseignement ; mais également pose des questions de fond notamment sur les missions idéales ou souhaitables de l'École et de l'Université en France ; nous interdirait ici les commentaires systématiques qui seraient ici fastidieux mais favorise la poursuite d'une discussion. Encore faut-il poser d'en-

trée de jeu les constats partagés d'un manque de reconnaissance du statut des enseignants de français langue étrangère en milieu universitaire ; de la cruelle absence d'une mission éducative globale « déontologiquement correcte » (i.e. conforme aux idéaux républicains et aux valeurs démocratiques les plus basiques) ; de la nécessité de poursuivre un combat en faveur d'une *Didactique des Langues et Cultures*, discipline de terrain, potentiellement porteuse d'une idéologie nécessaire de la pluriculturalité assumée et partagée.

3.1. L'analogie « Enseignants FLE-FLS - Travailleurs sociaux »

Ceci dit, la thèse de la « double paupérisation » ou de la « double exclusion-marginalisation » (didacticiens, travailleurs sociaux et population étrangère) ne m'apparaît pas comme étant totalement pertinente dans le contexte universitaire français. Cette différence de perception provient tout d'abord du fait qu'à mon sens - si les enseignants FLE-FLS en France¹ n'ont pas - contrairement aux enseignants de français langue maternelle (FLM) de statut institutionnel précis et souffrent d'une véritable exclusion-marginalisation à la fois statutaire et salariale - en revanche la population étrangère à laquelle les enseignants FLE sont destinés en milieu universitaire - est souvent aisée voire quelquefois très aisée². En d'autres termes, les enseignants FLE de l'enseignement supérieur sont - globalement - plus mal lotis socialement que les étudiants étrangers qu'ils forment à l'Université.

Alors que l'État français a longtemps considéré l'enseignement FLM comme une néces-

1) La situation des enseignants de français à l'étranger mériteraient d'autres développements que je n'ai pas le loisir d'exposer ici.

2) La réalité « sociale » des Centres de langue privés est bien plus élitiste encore qu'à l'Université, les droits d'inscription très élevés assurant une sélection stricte et immédiate des publics concernés.

1) Voir, entre autres, Galisson (R.) & al., 1982.

sité nationale¹ - l'enseignement FLE/FLS n'a pas été pris en compte dans ses spécificités. Sans doute dans un premier temps à cause du faible nombre de personnes concernées (XVIe, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles) et de leur provenance sociale², ensuite et presque inversement, à cause de la provenance sociale d'une bonne part des étrangers et de leurs fonctions au sein d'une société en pleine reconstruction (seconde moitié du XXe siècle)³.

Les migrants « pauvres » ou « modestes », pourtant nombreux, ne sont jamais passés par les filières nobles, les filières valorisées et valorisantes (centres universitaires, centres privés élitistes) de la même manière que les classes sociales dites « défavorisées » (je pense ici aux français natifs) n'allaient pas à l'Université. Alors que péniblement, on ouvrait l'École Laïque et Républicaine (primaire et surtout secondaire)⁴ aux jeunes français « défavorisés », en adoptant ou conservant des structures qui allaient favoriser de toute façon l'éviction des plus pauvres des parcours d'excellence et la reconduction - dans les structures éducatives - des inégalités sociales originelles (voir Bourdieu & al. 1964a, Boudieu & Passeron, 1964b) - on profitait du sentiment national et de son pendant hélas xénophobe pour marginaliser en France les nombreux « étrangers pauvres » assimilés à des déficients (intellectuels, émotionnels, des « handicapés » sociaux etc.). Ceux-là n'ont jamais eu affaire à des enseignants FLE-FLS. En matière d'apprentissage du français, ces étrangers-là en sont passés au mieux par des structures associatives, des bénévoles, des micro-structures parallèles ou ont appris le « strict nécessaire » (la langue immédiatement

« utile ») dans les usines ou sur les chantiers.

Le même souci de ne pas mélanger les classes sociales ou du moins de les mêler aussi peu que possible s'est fait et se fait sentir dans l'Enseignement supérieur et se traduit (entre autres) par des lenteurs funestes dans l'attribution d'un statut spécifique aux gens du terrain qui ont affaire pourtant à une population d'apprenants relativement aisée car déjà strictement sélectionnée. Ainsi, pour expliquer l'authentique marginalisation des enseignants FLE, j'évoquerais non l'assimilation des enseignants aux classes sociales non-natives défavorisées mais la peur d'une mixité sociale généralisée (les populations étudiantes étrangères) en des lieux - il faut le dire également - bien souvent conservateurs et élitistes. En d'autres termes, l'institution universitaire, dans ses difficultés à reconnaître celles et ceux qui assument la pluriculturalité effective en son sein, réagit non pas à une réalité sociale établie qu'il faudrait contourner ou modifier à tout prix mais à une symbolique sociale bien plus puissante, souterraine et contraignante et d'une certaine manière fantasmagorique.

D'autres facteurs interviennent encore qui ne sont négligeables, il faudrait mentionner ainsi à quel point la question européenne est en train de reproduire un schéma élitiste à l'Université dans la mesure où les étudiants étrangers européens ont un accès quasi-direct aux enseignements académiques - la connaissance préalable du français étant au mieux un prétexte, au pire un nouveau moyen de sélection ou encore 6 et il faut l'envisager également - un savoir qui n'est plus considéré comme indispensable. Ici c'est le statut du français sur le « marché des langues » (voir

par exemple Calvet, 1987, 2002). qui peut expliquer, indirectement, le peu de considération accordée aux enseignants de français langue étrangère.

Plus généralement, la question de la mondialisation reste paradoxale. Celle-ci institue en effet un « grand écart » social : d'un côté on prétend pouvoir ou devoir vendre du « savoir » (si nécessaire en anglais et il est important de le noter) dans des parcours d'excellence et là, le français n'est plus considéré comme « langue valorisée des élites »¹ et d'un autre côté - il y a cette population que l'Université ne voit pratiquement jamais : le « tout-venant européen et mondial » qui a un réel besoin d'apprentissage du français mais qui - au mieux - en passera par l'école primaire et secondaire et/ou par des structures parallèles (voir supra) que les enseignants FLE pratiquent peu pour ne pas dire pas du tout.

3.2. À propos de la nature et du rôle de la Didactique des Langues et Cultures

Je reviens maintenant sur la question de la Didactique des Langues et Cultures, non pour en contester l'existence ou la légitimité mais pour en affirmer au contraire l'utilité. D'autres, et je pense bien sûr à Robert Galisson (1982, 1995 entre autres ; voir aussi Quézada, 2001) ont eu le mérite d'en poser et la nécessité et l'existence : cette DLC ne me semble plus aujourd'hui un vœu mais bien une réalité qui ne demande qu'à s'affirmer. Le programme initié par C. Forestal autour d'une DLC discipline d'intervention en lutte « sur les plans épistémologique, méthodologique et po-

litique » pour éviter la subordination de l'enseignement d'une langue aux lois du marché, paraît particulièrement prometteur, en cette période où ce qu'on appelle le « capitalisme de seconde génération » vise manifestement l'établissement d'une économie libérale généralisée où tous les secteurs de la vie économique, sociale et culturelle² seraient soumis à un marché dérégulé, prédateur ayant pour seule direction et objectif la rentabilité et le profit immédiat³. On voit bien d'ailleurs - à la lumière des événements politiques et sociaux, en France, en Europe et plus généralement dans le monde occidental, que la question du libéralisme ou de l'asservissement de l'enseignement aux lois du marché est une question brûlante. Une question qui en France inquiète à juste titre tous les acteurs du système éducatif, bien au-delà de la DLC d'ailleurs.

En ce qui concerne, le deuxième écueil mentionné, à savoir le risque d'inféodation de la formation de formateurs [FLE]⁴ à des disciplines constituées, deux attitudes ou interprétations semblent possibles. On considérera en s'accordant avec l'auteur (Forestal, 2004) qu'« il n'est pas question pour autant de minimiser l'apport de disciplines contributives telles que la linguistique, la sociologie, l'anthropologie, les sciences de l'éducation et bien d'autres » - estimant ainsi que l'autonomie revendiquée pour la DLC est une « autonomie relative » au sein de ce qu'on appellera les « Sciences du langage ».

Il n'est d'ailleurs - de notre point de vue - ni nécessaire ni souhaitable de prôner l'autono-

- 1) Notamment dès la fin de la première guerre mondiale (voir par exemple Chervel (1977)).
- 2) On notera ainsi à titre d'exemple que l'une des premières grammaires françaises (1531) : « Esclarissement de la langue francoyse » a été écrite par un grammairien anglais, J. Palsgrave, pour enseigner le français à la Princesse d'Angleterre.
- 3) Voir entre autres sur l'Histoire de l'immigration : Schor, 1999 ; Blanc-Chaléart, 2001 ; Noirel, 2001.
- 4) Cf. Léon (A.). 2003. *Histoire de l'enseignement en France*. Paris : P.U.F., Coll. Que-sais-je ».

- 1) Ce qui constitue un changement notable par rapport au XVIIIe et XIXe siècles.
- 2) Echapperait au « Marché » les prérogatives régaliennes : Police, Justice, Fiscalité et peut-être Religion.
- 3) Une rentabilité qui d'ailleurs n'est plus liée à la production de biens ou de services par des personnes mais acquise par les seuls effets d'une spéculation effrénée ou encore d'un « profit sur le profit ».
- 4) Nous rajoutons.

mie complète de la Didactique des langues et cultures ou de tout autre didactique d'ailleurs. Une certaine indépendance est suffisante pour dépasser les effets pervers d'une « Linguistique appliquée » mille fois dénoncés (voir par exemple Roulet, 1972 ; François, 1974) et qui, en d'autres temps, a clairement montré ses limitations. J'avais évoqué en 1999¹ (voir aussi Santacroce, 2001) la nécessité d'une « Démarche didactique » au sein d'une « Linguistique impliquée » (Roulet, 1980a ; 1980b ; Beautier & al. 1980 ; Coste & al., 1994) qui me permettait de faire l'économie d'une didactique autonome. Les linguistiques de l'acquisition (entre autres et à titre d'exemple Véronique, 1997 ; Py, 2000) m'ont toujours semblé être favorables au développement d'une Didactique des Langues & Cultures à la fois indépendante par rapport à la linguistique générale mais nourrie des multiples apports de la (socio)-linguistique, de la sociologie, de l'anthropologie culturelle et sociale, de la psychologie, etc. par ailleurs, la pluridisciplinarité incontournable revendiquée pour la DLC est devenue ces dernières années un passage quasiment obligé des Sciences du langage - Plus que jamais, il convient donc de souligner les liens plutôt que de cultiver de nouveaux « territoires »² - La DLC peut et doit réaliser ces va-et-vient entre des connaissances quelquefois disparates, prix à payer pour assumer la complexité et un éclatement nécessaire (voir Puren, 1994).

Reste à aborder le dernier point annoncé,

celui du statut actuel des enseignants FLE, car si la DLC doit avoir un rôle à jouer, encore faut-il que ce rôle puisse être incarné par des professionnels. Force est de constater que dans ce domaine la situation est pour le moins confuse.

3.3. Formateurs versus Formateurs de formateurs

Je crois qu'il nous faut nettement distinguer entre « formateurs » et « formateurs de formateurs » car les différences statutaires, en milieu universitaire, sont immenses. D'un côté, nous avons des enseignants de français langue étrangère (formateurs) qui assurent depuis des décennies les cours de langue aux étrangers en étant à peine « tolérés » dans l'enseignement supérieur. Ce sont pourtant bien eux qui sont « sur le terrain » et ils n'ont le plus souvent rien à envier à leurs collègues des autres sections en matière de certifications ou de diplômes universitaires (Dea et bien souvent Doctorat dans diverses disciplines : Lettres, Anthropologie culturelle, Sciences du langage, Didactologie des langues, etc. Certains risquent d'être des « contractuels à vie » (les « vacataires historiques ou quasi historiques » que les Centres de FLE universitaires n'arrivent décidément pas à intégrer)³.

D'autres ont bénéficié mais souvent très tardivement dans leur carrière, d'un statut plus enviable et plus stable (P.R.C.E., P.R.A.G., assimilé M.C.F. dans le meilleur des cas) mais tous savent qu'ils ne font pas en fait carrière à l'Uni-

versité mais dans le « Centre de langue » où ils officient quotidiennement. Les charges annuelles d'enseignements (384 heures/an et souvent plus : 444 heures/an, 500 heures/an pour certains contractuels) rendent les implications dans la Recherche difficiles sinon illusoirs - La reconnaissance sociale est somme toute maigre pour ne pas dire inexistante.

A contrario, on ne peut qu'être frappé par le nombre de postes universitaires, créés et accordés ces cinq dernières années en 7^{ème} et 6^{ème} sections (respectivement Sciences du langage et Lettres) sur un profil « Français Langue Étrangère ». Même en tenant compte du biais institué par les stratégies de recrutement qui incitent les Départements à profiter des « mentions FLE » pour recruter dans des disciplines plus établies : linguistique française, linguistique générale ; il faut convenir que d'authentiques Maîtres de Conférences et/ou Professeurs des Universités FLE ont pu ainsi prendre en charge les filières de formation des futurs enseignants de FLE. Ces formateurs de formateurs, qui interviennent d'ailleurs également dans d'autres filières (sciences du langage, sociologie, sciences de l'éducation, etc.), jouissent d'un vrai « confort institutionnel », d'un statut stable et ne souffrent pas automatiquement d'ostracisme. Ils ont pris place dans les grandes manifestations nationales et internationales (colloques, conférences, congrès, etc.), poursuivent des recherches qui trouvent à la fois éditeurs et lecteurs, bref n'entrent aucunement dans le phénomène de double marginalisation évoqué et discuté plus haut. En revanche, les formations très complètes dis-

pensées en FLE sont pénalisées, dès l'origine, par un étrange phénomène : les étudiants formés, futurs enseignants de français langue étrangère donc (formateurs) ne pourront que bien difficilement trouver des débouchés professionnels notamment dans les Centres universitaires de FLE en France¹, qui auraient pourtant grand besoin de forces vives car aucun statut n'étant prévu - et je reviens à mes propos sur les formateurs (voir supra) - ils sont, le plus souvent, inembauchables et exclus de la vie professionnelle institutionnelle².

4. Quelques contradictions en guise de conclusion

Il n'est pas illégitime en effet de se poser quelques questions et de mettre en parallèle quelques faits apparemment contradictoires. D'une part, un accroissement exponentiel de la demande de formation en français langue étrangère, d'autre part une incapacité structurelle des Centres universitaires d'enseignement du français aux étrangers de répondre correctement à la demande. Pourquoi ?

- Manque de locaux ? Probablement mais la situation est - dans ce domaine - dramatique pour l'ensemble des Services et Départements dans toutes les Universités françaises.
- Manque d'équipements techniques ? Rien n'est moins sûr - Les investissements lorsqu'ils restent à faire peuvent être réalisés assez rapidement.
- Manque de subventions, de moyens ? Les Centres universitaires d'enseignement du français aux étrangers bénéficient de budgets semi-privés souvent plus confortables que

1) Force est de constater que la Loi Sapin ne s'applique plus et que les dispositions initiales en matière de Concours réservé ayant pour objectif de résorber les emplois précaires (ici en FLE) à l'Université, ne sont plus considérées par l'actuel Ministère.

2) Les postes à l'étranger plus ouverts restent cependant précaires, mal rémunérés et de plus sont souvent investis par les enseignants de Lettres et Langues de l'Enseignement secondaire qui jouissent - lorsqu'ils sont nommés par un Ministère (Education Nationale, Affaires Étrangères) - d'avantages incomparables par rapport à ce qui est accordé aux professionnels du FLE.

ceux alloués aux autres sections.

Si l'on doit chercher des raisons aux difficultés rencontrées, il faudra se tourner bien plus sûrement vers celles développées par C. Forestal, à savoir :

- Manque de souplesse (est-il indécent de dire que la *vacation* est souvent nécessaire à la vie d'un Centre de langue simplement car les missions sont souvent ponctuelles et limitée dans le temps ?).

- Manque de reconnaissance de la *spécificité de l'activité* par voie de conséquence ;

- Difficultés quelquefois incontournables pour (1) renouveler les équipes existantes, (2) faire appel à de nouveaux enseignants FLE expérimentés en leur offrant un statut décent et une rémunération correcte.

- Impossibilité pour les enseignants « précaires » en place d'adopter une voie valorisée (Capes Langues et Cultures, option FLE - par exemple) de manière à constituer des équipes pédagogiques stables et plus homogènes.

La liste des incongruités du FLE a été dressée bien avant moi et C. Forestal connaît mieux que quiconque ce parcours du combattant. Ne faudrait-il pas également relever ce paradoxe étrange d'un secteur d'activité

(l'enseignement des langues) particulièrement « rentable » à l'Université et pourtant suscitant désintérêt et mépris de la part de ceux-là mêmes qui prônent la rentabilité accrue des universités ? Cette nouvelle contradiction est-elle à mettre au compte d'un « manque de lucidité » des institutions ou plutôt d'un souhait délibéré de confier l'*enseignement du français aux étrangers* à des entreprises privées qui pourront garantir aux plus aisés un enseignement langues & cultures de qualité et aux plus « modestes » un apprentissage linguistique minimal (nécessaire à la productivité) ; tout en occultant les questions plus générales d'acculturation pouvant déboucher sur une conscience politique plus aiguë et éventuellement sur des revendications citoyennes non souhaitées ? Plus que jamais la question du FLE-FLS ainsi que celle du « statut professionnel » de celles et ceux en charge d'enseignement échappent à la légitimité didactique et scientifique, ainsi qu'à la mission initiale de service public qui semblait la plus adéquate pour entrer désormais dans le cadre complexe du débat idéologique opposant les tenants d'un libéralisme effréné (ici la *commercialisation des services*) et ceux d'une mission plus fraternelle au

service d'une Europe sociale et d'un monde à visage humain.

Références bibliographiques

Bautier (E.) & al. 1980. *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères. Remembrement de la pensée méthodologique*. Paris : CLE International.

Blanc-Chaléart (M.-Cl.). 2001. *Histoire de l'immigration*. Paris : Éditions de La Découverte, Coll. « Repères ».

Boudieu (P.), Passeron (J.-C.) & Eliard (M.). 1964a. « Les étudiants et leurs études », in : *Cahiers du Centre de sociologie Européenne*. Paris & Den Haag : Mouton.

Boudieu (P.) & Passeron (J.-C.). 1964. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.

Calvet (L.-J.). 1987. *La guerre des langues*, Paris : Payot.

Calvet (L.-J.). 2002. *Marché aux langues - Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Plon.

Chervel (A.). 1977. *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire*

1) Comment ne pas évoquer les « bricolages administratifs » multiples auxquels il faut se soumettre afin de s'assurer de la collaboration d'un enseignant FLE sur-qualifié mais statutairement « invisible » ?

2) Voir Forestal (C.). 2002. « Le parcours d'une auto-didacticienne ». in : *ELA*, 127.

scolaire. Paris : Payot.

Coste (D.), (ed.). 1994. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : CREDIF, Hatier-Didier, Coll. « L.A.L. ».

Forestal (C.). 2002. « Le parcours d'une auto-didacticienne ». in : *ELA*, 127.

Forestal (C.). 2004. « Didacticiens en FLE-FLS et travailleurs sociaux : des complémentarités nécessaires contre l'exclusion et la marginalisation ». in : *E.L.A.*, n° janvier-février.

Forestal (C.). 2005. « Le Français Langue Étrangère – Français Langue Seconde : un objet didactique mal identifié, institutionnellement ignoré, socialement et politiquement subordonné - Plaisir et douleur de l'histoire d'une discipline, la didactique d'une langue-culture ». [Discours inaugural, *Assises du FLE*, Paris : ENS, 26 Janvier 2005].

Kleiber (Ch.). 2001. « Nous produisons à notre insu des savants incultes et des décideurs ignorants ». in : *Le Temps*, Lundi 5 novembre 2001 [Quotidien Suisse, Rubrique : « Opinions »].

Galisson (R.). 1995. *Quelle formation, en didactique du français langue étrangère ?* Paris : Presses de La Sorbonne Nouvelle.

Galisson (R.), Coianiz (A.), Dannequin (C.) & al. 1982. *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris : CREDIF, Hatier, Coll. « L.A.L. ».

Le Goff (Y.). 1997. *Idéologie et déontologie en Didactique du FLE*. Aix-en-Provence : Université de Provence [Thèse de 3^{ème} cycle].

Léon (A.). 2003. *Histoire de l'enseignement en France*. Paris : P.U.F., Coll. « Que-sais-je ».

Morin (E.). 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : E.S.F.

Noiriel (G.). 2001. *État, Nation, Immigration*. Paris : Belin, Coll. « Socio-histoires ».

Palsgrave (J.) 1531. *Esclaircissement de la langue francoyse*. [voir B.N.F.]

Puren (C.). 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.

Py (B.). 2000. « Didactique des Langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue ». in : *ELA*, 120, décembre, pp. 395-404.

Quemada (B.). 2001. « Hommage à Robert Galisson ». in : *Cahiers de lexicologie, Institut de linguistique française*, 78. Paris : Honoré Champion.

Roulet (E.). 1972. *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris : Nathan.

Roulet (E.). 1980. *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris : CREDIF-Hatier.

Roulet (E.). 1980. « La porte ! Ou l'irruption de la pragmatique linguistique dans la didactique du français ». in : Bautier (E.) & al. 1980. *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères. Remembrement de la pensée méthodologique*. Paris : CLE International, pp. 101-113.

Roulet (E.). 1994. « Le discursif et le conversationnel : quelles descriptions pour la didactique ? » in : Coste (D.), (ed.). 1994. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : CREDIF, Hatier-Didier, Coll. « L.A.L. », pp. 13-23.

Santacroce (M.). 1999. *Grammaire, Linguistique et Didactique du Français langue étrangère - Propositions pour une grammaire transitionnelle*. Paris : Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle [Thèse de 3^{ème} cycle, 3 volumes, publication online à partir du site web de *Marges Linguistiques* : <http://www.marges-linguistiques.com>].

Santacroce (M.). 2001. *Grammaire, Linguistique et Didactique du Français langue étrangère - Propositions pour une grammaire transitionnelle*. Paris : Presses universitaires du Septentrion [2 volumes].

Schor (R.). 1999. *Histoire de l'immigration en France*. Paris : Armand Colin.

Veronique (D.). 1997. « La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation ». in : *ELA*, 105, pp. 93-110 [Revue de didactologie des langues-cultures].