

Les interventions

Défendre le français, subordonner l'enseignement à l'apprentissage et restructurer nos formations

SOMMAIRE

FLE à l'étranger

Besiat Jean-Pierre
Hala Hanani
Témoignage anonyme
Nadia Metina-Belkna

pages 45-55

45

nées à suivre. Ces cours étaient rémunérés et l'on peut dire que, bon an, mal an, les étudiants qui sortaient de ces centres avaient toutes les chances de s'intégrer dans la société québécoise. J'ai aussi vécu des relations de travail comme je n'en avais jamais vécu. Mes supérieurs hiérarchiques étaient là pour m'aider à faire mon travail. Si j'avais un problème dans une classe, si j'éprouvais quelques difficultés à gérer un groupe, j'allais en parler librement à notre conseillère pédagogique qui faisait son possible pour m'aider à trouver des solutions. Les observations de classe, qui étaient régulières, mettaient aussi l'accent sur nos points forts, faisant mieux comprendre les points à améliorer. Il y avait bien quelques points sombres : le recrutement des enseignants se faisait à la fois sur diplôme et sur concours. En fonction de son résultat au concours, un numéro était attribué à l'enseignant. Ce numéro reflétait sa place dans la liste des gens à appeler pour donner des cours (car l'emploi n'était pas offert automatiquement, il fluctuait en fonction du nombre d'arrivants). Le système était un peu pervers car plus vous étiez haut dans la liste, plus vous aviez de chances d'être appelé et plus vous faisiez d'heures, plus vous montiez dans la liste (il y avait une mise à jour toutes les deux semaines), mais dans le cas contraire, vos chances diminuaient tout autant. Cette façon de faire ne tenait pas compte de vos capacités à enseigner. À titre d'anecdote, une fois, j'ai rencontré dans un restaurant de Montréal, le professeur no 2. Je n'ai jamais su son nom... Digne d'un feuilleton télévisé n'est-ce pas ? Mis à part ce système, un peu trop libéral à mon sens, de distribution du travail, on sentait à cette époque au Québec un réel souci d'intégration de la population immigrante. Les formations (stages fréquents et payés pour les formateurs par exemple) se voulaient sérieuses et tout un ministère était dédié à l'immigration. À

chacun de mes retours en France à cette époque, j'étais chaque fois triste et sidéré de constater que nos politiciens, malgré beaucoup de bruit fait autour de leurs politiques d'immigration, n'avaient toujours pas eu l'idée d'offrir de véritables structures d'intégration. Je sentais bien ce poids du mot "immigré". Il apparaissait bien que le statut de "ces gens" n'intéressait pas vraiment et que seule leur force de travail méritait que l'on se fende de quelques foyers ou autres mesures destinées à faciliter leur vie en France. Mais on était bien loin du mot intégration. Lorsque je voyage encore en France aujourd'hui, je n'ai pas l'impression que les choses aient beaucoup changé. À part la mise en place de classes d'accueil pour les enfants (encore faut-il que les familles s'installent dans la bonne région et que les enfants aient la chance d'être placés dans une classe où leur particularités - linguistiques, ethniques, etc. - seront prises en compte), la situation pour les adultes dépend la plupart du temps de structures privées ou semi-privées bénéficiant d'aides publiques et soumises aux aléas de la politique. À quand une véritable politique d'intégration linguistique en France ?

Expérience du Japon

Après quelques années, les rigueurs du climat et les circonstances de la vie m'ont conduit au Japon. Là, une toute autre histoire. J'ai d'abord eu la chance de travailler à l'Institut Franco-Japonais (équivalent d'un Centre Culturel) et j'y ai passé une année très animée. Disons que j'y suis arrivé à un moment charnière. À cette époque, il régnait dans cet établissement une activité et une fébrilité qu'il ne connaîtra plus ensuite. Je doute qu'il la connaisse à nouveau vu le tour que prend la gestion de ce type d'établissement. On le décrivait volontiers comme la vitrine de la France au Japon. Il avait accueilli (et accueille encore) les intellectuels les plus bril-

A la suite de Chantal Forestal, je voudrais apporter mon témoignage à ces assises sous la forme d'un petit historique de mon parcours FLE. J'ai 46 ans, j'enseigne le FLE à l'étranger depuis plus de 15 ans. C'est peu et beaucoup à la fois. Peu au regard d'une vie, beaucoup quand je regarde le chemin parcouru. J'ai eu la chance d'être dans les premiers « contingents » de maîtrise FLE à l'université de Toulouse-Le Miral sous la conduite de Mr. et Mme Rivenc et d'autres enseignants qui, déjà, nous mettaient en garde du peu de débouchés et de la précarité de notre future profession.

Comme deux ou trois de mes camarades de promotion, par précaution, j'ai décidé de passer un concours de l'éducation nationale tout en continuant des études qui m'ont conduit à un doctorat que l'on situerait aujourd'hui dans les TIC et l'enseignement des langues. La vie m'a mené au Japon où j'enseigne depuis plus de 10 ans, d'abord en Centre Culturel, ensuite dans une université. Avant cela, j'ai enseigné 4 ans au Québec. Je parlerai de cette expérience en premier car elle a marqué 6 mois le Japon probablement plus encore - ma carrière de façon inaltérable. Je vais essayer de mener de front deux thèmes qui me sont chers : le cadre théorique dans l'enseignement du FLE et par suite la formation des enseignants ; le second, la promotion du français.

Expérience québécoise

J'ai eu la grande chance de travailler dans ce que l'on appelait alors les COFI (Centre

d'Orientation et de Formation pour les Immigrants). Je crois qu'ils ont disparu depuis. Ces centres accueillait les « immigrants reçus », c'est-à-dire des immigrants qui arrivaient au Québec pour s'y installer définitivement. Au passage, je voudrais insister sur une petite différence grammaticale qui a de grandes conséquences : on dit bien "immigrant" au Québec et pas "immigré". Dans ce pays, on a bien en tête que ce n'est qu'un état transitoire, qu'il y a une dynamique qui conduira vers la citoyenneté. En France, le mot "immigré" stigmatise celui qui le porte.

Dans ces COFI, j'ai eu la chance de rencontrer des gens extraordinaires, aussi bien dans les équipes encadrantes que parmi les étudiants. Nous avions des classes regroupant des étudiants de toutes nationalités, mais principalement du Moyen-Orient, d'Amérique Centrale ou du Sud, quelques Chinois de Hong-Kong, quelques Vietnamiens. Déjà, à cette époque, mes collègues et moi-même étions embarrassés par ces étudiants venus d'Asie. Ils étaient toujours "à la traîne" dans les classes, étaient obligés de reprendre plusieurs fois les mêmes niveaux. Ce que je voudrais évoquer ici, c'est la politique d'accueil d'un pays qui savait offrir (qui sait toujours offrir si j'en crois les pages d'informations offertes par le Ministère de l'immigration du Québec : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/francais/index.html>) une vraie structure d'accueil à la population qui allait devenir membre à part entière de la société dans les trois ou quatre an-

46

lants et les artistes les plus talentueux. Pourtant, très vite, j'ai été ramené les pieds sur terre par la réalité de la gestion administrative à la française et je me dois d'ouvrir une petite parenthèse sur la formation du personnel ainsi que sur les choix faits dans le recrutement. Je me retrouverais tout d'un coup confronté au jugement d'un collègue qui avait été nommé directeur des cours (alors qu'il n'avait pas été formé pour ça, seulement briefé disons une petite semaine comme c'est le cas pour quasiment tous les acteurs des Centres Culturels recrutés au sein de l'Éducation Nationale) et qui ne connaissait à peu près rien de la gestion des ressources humaines. Cela n'a quasiment pas cessé depuis. De tous les directeurs des cours qui se sont succédés à l'Institut (j'ai quitté au bout d'un an car je n'y tenais plus), un seul à mon avis avait l'étoffe d'un gestionnaire tant sur le plan pédagogique que sur celui de la planification. J'ai donc vu des gens inadaptés se succéder à ce poste. Ce n'est pas qu'ils n'avaient pas de qualifications, mais celles qu'ils avaient ne leur permettaient pas de faire correctement le travail pour lequel ils avaient été nommés. Ne parlons pas des Directeurs d'établissement qui semblent être nommés en dehors de toutes considérations pédagogiques.

En ce qui concerne le recrutement des enseignants, j'ai été assez surpris de constater que dans notre équipe pédagogique on pouvait rencontrer des certifiés d'histoire, de littérature, d'anglais, d'allemand, des agrégés aussi. J'ai moi-même été recruté parce que je faisais partie de la "grande famille". Mais j'avais la conscience tranquille car j'avais été formé pour la tâche qui m'attendait. En revanche, bon nombre de mes collègues n'avaient pas (ou si peu) les qualifications requises. Je me souviens de certaines remarques très désobligeantes d'enseignants envers leurs étudiants tout simplement parce que ces derniers ne pouvaient pas comprendre ce que leur

« expliquait » le professeur. Impossible de ne pas se dire que la place de ces enseignants aurait dû être ailleurs que dans un Centre Culturel. En plus de l'équipe pédagogique permanente, l'Institut recrutait aussi des chargés de cours (j'emploie l'imparfait, je ne devrais pas. Grâce à l'action conjuguée de la conjoncture économique et d'une probable gestion visant à réduire les coûts, l'équipe pédagogique permanente de l'Institut à été réduite de plus de la moitié et le nombre de vacataires à considérablement augmenté, laissant la porte ouverte à tous les abus de pouvoir). Force était de constater que la plupart du temps, ces vacataires n'avaient pas forcément les compétences requises pour enseigner. Cela pouvait aller (peut toujours aller) d'une personne ayant de bonnes relations avec le Directeur des cours à l'épouse d'un expatrié au bras suffisamment long. Et je ne parle que de l'Institut. Un grand nombre d'établissements privés existent au Japon et là, l'arbitraire le plus total règne. Il suffit de parler français pour être recruté. La situation dans les universités n'est guère plus brillante. Mais là, je ne m'étendrai pas car la marge d'action du Gouvernement français est très réduite. Pour information, je préciserais que le recrutement s'effectue souvent par co-optation et cela peut commencer au niveau de la maîtrise. La recherche en didactique des langues est quasiment inexistante et elle est largement influencée par tout ce qui vient des États-Unis ou d'Europe.

L'approche pédagogique et la formation des professeurs

Comme je le faisais remarquer au sujet de mon séjour au Québec, nous étions confrontés à des difficultés chaque fois que se présentait un étudiant asiatique dans nos classes. J'ai eu le même problème lorsque je suis arrivé au Japon. Mais là, le problème était généralisé et je ne pouvais plus accuser les étu-

47

48

dians. Pour mieux faire comprendre pourquoi j'en suis venu à remettre profondément en question l'approche (et même toutes les approches qui scénarisent l'enseignement), je voudrais ouvrir encore une petite parenthèse: j'ai passé le concours PLP2. Je suis du sud comme je l'ai déjà mentionné. Mon premier poste se trouvait dans le nord du Limousin, région plus proche par son accent du nord que du sud. On y fait bien oralement l'opposition entre passé-composé / imparfait (à l'époque, tout cela était bien vague pour moi). J'avais une classe de 4^{ème} techno et la dictée était au programme. Je fais donc une dictée qui portait justement sur cette opposition passé-composé / imparfait. Je rentre chez moi et me mets à corriger. Première copie, tous les imparfaits se terminent par un joli "é". Première réaction: "Hum... cet élève n'a rien compris... aucun imparfait correct. Il y a du pain sur la planche". Deuxième copie: même problème. "Hum... bizarre, ils étaient voisins?", troisième copie idem. "Quoi! Je suis tombé sur une classe de cancrès!!!". Je regarde rapidement les autres copies: presque toutes présentaient le même problème. Il a bien fallu que je me rende à l'évidence: le problème venait de moi et de ma façon de prononcer. Bien sûr, j'ai corrigé le tir par la suite. J'en ai profité pour demander à mes élèves de "s'ouvrir" à d'autres accents et cela a été une chance pour tout le monde. Tout cela pour dire que face à mes classes homogènes d'étudiants japonais et cette homogénéité dans la difficulté d'enseigner, j'ai dû me rendre à la même évidence que m'avait frappé une fois: "le problème ne vient pas des étudiants, mais de toi et en l'occurrence de la façon dont tu enseignes". Et cette façon, c'est principalement celle à laquelle j'ai été formé à l'université: l'approche communicative. Je ne rentrerais pas trop dans les détails car c'est une recherche qui en est à ses débuts, mais je pense que cette approche et celles qui

sont à son origine ont été créées dans un contexte essentiellement occidental et n'ont jamais pris en compte la particularité des langues possédant des systèmes graphiques (et structurels) très éloignés du système alphabétique. Les échanges avec la Chine et le Japon n'ayant connu un grand essor que depuis une grosse décennie, ce n'est que maintenant, alors que la France connaît un accroissement du nombre de migrants venant d'Asie, que les problèmes deviennent plus aigus.

Je voudrais faire une petite analogie ici: les scientifiques ont été très surpris de découvrir des traces de vie dans des conditions extrêmes (à de très grandes profondeurs en mer), les obligeant à remettre leurs modèles en question. Je dirais que les conditions d'enseignement au Japon m'ont fait me confronter à des conditions extrêmes d'enseignement, m'obligeant à remettre en cause ma pratique et à me poser la question des conditions de l'apprentissage. Elles m'ont permis de prendre conscience que ce qui allait de soi en occident ne pouvait fonctionner en Asie. Les raisons sont multiples: il y a un retour en force de l'arbitraire du signe dans l'écrit, or les manuels conçus en France ont énormément recours à l'écrit même s'ils prétendent mettre l'accent sur la communication. Les habitudes culturelles dans l'enseignement apprenant jouent un rôle d'inertie important: les enseignants en Asie sont dépositaires du savoir et sont en position haute, l'apprenant est en position basse, il est un réceptacle de la parole du maître. Ces attitudes sont très difficiles à dépasser. On assiste alors à un partage des tâches assez généralisé: aux Japonais l'enseignement de la grammaire (un enseignement de type magistral avec force explications et exercices structuraux à la clé), aux francophones l'enseignement de la conversation (avec des effectifs de 40 étudiants). On assiste ici à un exemple

typique de l'intégration forcée d'une approche pédagogique sans réel souci d'intégration à la culture pédagogique du pays. L'approche communicative a été imposée de façon quasi colonialiste par l'occident, retardant toute émergence d'une authentique recherche asiatique qui se serait posé les questions de l'adaptation de leur propre démarche pédagogique en matière de langues au nouveau contexte qui se présentait (il y avait une tradition de l'enseignement des langues avant le communicatif au Japon, basée sur l'apprentissage du chinois). Bref, on assiste à hiatus quasi irréductible entre enseignants dits natifs (francophones) et les enseignants japonais alors qu'une remise à plat serait tout à fait possible. Pourtant, elle semble tout aussi difficile à imaginer tant du côté français que japonais.

Ce que m'a aussi permis cette expérience d'enseignement au Japon, c'est de réaliser que nos formations sont centrées sur l'enseignement et peu ou pas sur l'apprentissage. Même les recherches récentes empruntées aux sciences cognitives et qui mettent l'accent sur les stratégies d'apprentissage manquent leur cible car les recommandations qui en découlent visent à aider à la construction de scénarios de cours, voire à modifier le matériel linguistique pour le rendre plus accessible, comme si le réel, lui allait se modifier pour se rendre plus accessible. On trouve encore très peu d'approches pédagogiques basées sur un modèle théorique de l'apprentissage. J'ai eu la chance de rencontrer une de ces approches (Silent Way). On nous en avait bien parlé lors de notre formation, mais seulement comme quelque chose d'un peu bizarre dont on ne savait pas grand-chose, une espèce de mythe ambulante. En fait, j'ai trouvé un modèle très puissant car très simple qui repose sur une théorie de l'apprentissage et qui permet de construire ses propres outils de vérification du travail fait par

l'apprenant. L'enseignement y est subordonné à l'apprentissage. Bien sûr, ce faisant, je ne travaille plus sur la langue, sur des scénarios, sur des objectifs linguistiques, mais avec des êtres humains; et je dois dire que j'ai redécouvert le plaisir de travailler avec des êtres humains à un moment où ce qui se fait en classe est très scénarisé et où les ajouts technologiques, que j'ai pu défendre à une époque mais dont je redoute aujourd'hui les applications technocratiques, font croire qu'il y a avantage à s'en éloigner. Il est étrange d'ailleurs de constater que la recherche s'est concentrée sur l'enseignement alors que l'on reconnaît de plus en plus que le travail d'apprentissage est fait, et seulement fait, par l'apprenant. À quand une véritable recherche qui se posera la question de l'apprentissage?

Que faire ?

Alors que faire ? En ce qui me concerne, je ne peux qu'aller dans le sens de Chantal Forestal et espérer que l'on se dirige vers la création d'un véritable métier et vers une prise de conscience de la nécessité d'une véritable politique d'immigration. Cela pourrait prendre les formes suivantes:

En France :

- Relance de la recherche vers de nouvelles directions
 - comment réellement profiter des capacités d'apprentissage de nos étudiants dans l'enseignement;
 - sortir d'un cadre théorique ethnocentrique, restituer l'enseignement dans le cadre de l'apprentissage, renouer des liens avec les sciences de l'éducation;
 - Essayer de ne plus voir l'apprentissage en termes de scénarios, mais en termes de rythmes d'apprentissage (on n'apprend pas sur commande);
 - tenter d'adapter nos systèmes d'évaluation (cessons d'évaluer des contenus ap-

pris - et donc statiques -, évaluons plutôt des besoins - donc dynamiques - et ce, aussi bien pour les contenus que pour les savoir-faire, savoir-apprendre)

- Réforme de la formation des enseignants, certes, mais aussi lier plus étroitement recherche et enseignement. Il devient trop fréquent de voir des gens qui n'ont plus mis les pieds dans une classe depuis une éternité, monter des programmes de recherches déconnectés de la réalité et faire la leçon aux acteurs directs de l'enseignement. Cela améliorera très probablement la mise en place sur le terrain de ces recherches.
- Possibilité offerte aux enseignants de se mettre fréquemment en situation d'apprentissage (par exemple des stages d'apprentissage de langues inconnues, éloignées, ou tout autre apprentissage) car on oublie vite qu'apprendre c'est être face à un inconnu, ce qui peut provoquer des réactions du genre: "mais pourquoi mes étudiants ne comprennent pas?" Je connais trop de professeurs incapables de parler autre chose qu'un mauvais anglais.
- Création d'une politique d'immigration propre à donner aux migrants l'espoir de pouvoir s'intégrer à part entière dans la société française. Cela veut dire que l'on doit donner une formation linguistique, mais aussi sociopolitique, aux nouveaux arrivants car si la plupart aspirent à vivre dans une société démocratique, très peu en ont l'expérience concrète et ne comprennent pas forcément les règles du jeu. C'est notre responsabilité, l'histoire nous montre que la démocratie n'est pas quelque chose qui se donne, mais au contraire quelque chose qui s'apprend, se construit petit à petit.
- Création d'un statut de formateur pour les immigrants, ces formateurs ayant pour tâche de répondre aux besoins linguistiques et culturels recommandés par cette politique d'immigration.

A l'étranger :

- Arrêt du recrutement d'enseignants sans formation solide en FLE. La création d'un CAPES-FLE/FLS, même si un CAPES ne garantit pas automatiquement la performance en classe, permettrait de recruter des enseignants en fonction des besoins et forcerait peut-être à mettre en place les outils qui permettraient de les identifier correctement. Cela permettrait aussi aux enseignants de FLE/FLS de pouvoir bénéficier de vraies carrières.
 - Mise en place de véritables formations pour le personnel encadrant des Centres Culturels (comme cela a pu exister un temps).
 - Confirmation et pérennisation des programmes de bourses pour les étudiants étrangers. Ce seront plus tard les meilleurs défenseurs de la francophonie.
 - Le français, ce n'est pas seulement la France: il faudrait renforcer la coopération avec les organismes internationaux de défense de la langue française (AUF, AIF, OIF, etc.) et le réseau culturel français. Les barrières sont encore très échantées entre tous ces acteurs. Il faut reconnaître le rôle important que peuvent jouer les autres pays francophones et particulièrement les pays d'Afrique de l'ouest envers lesquels la France a encore du mal à trouver le moyen de se comporter correctement.
- Voilà, ce ne sont que quelques propositions en vrac, vu de loin, mais je crois qu'une réelle volonté politique (peut-être un peu aidée par la voix de tous les acteurs impliqués dans le FLE/FLS) pourrait aider à reprendre le cap et véritablement répondre à ce désir de diversité culturelle que promeut la francophonie.

Jean-Pierre Bésiât
(Professeur Associé, International
Christian University, Tokyo, Japon)

Le système scolaire libanais à la croisée des diplômes Quelle est la finalité d'une telle diversité ?

Dans un pays, historiquement francophone, où foisonnent les diplômes nationaux et internationaux (bacc. Français, abitur, IGCSE, bacc. International, high school), ayant un point commun la langue française (FLE, FLS ou FLM), la notion de langue maternelle, langue étrangère, langue seconde, langue d'enseignement, si elle n'est pas ambiguë, reste indéfinie.

Le Ministère de l'Éducation Nationale, lors de la dernière réforme, a théoriquement définie le contenu des filières et des programmes de langue (instaurant, par la suite, un cursus de « français, première langue étrangère » et « français, deuxième langue étrangère » et aggravant, ainsi, l'ambiguïté notionnelle) sans réfléchir, toutefois, au cursus de formation de professeurs aptes à l'enseignement des langues.

Le recrutement des professeurs de langue varie d'un milieu social à un autre, et d'une école à une autre, certains ont à leur actif les diplômes relevant de leur spécialité, d'autres se voient affecter à l'enseignement des langues (surtout FLE) par défaut. Il n'est pas rare de trouver dans le domaine des langues, des professeurs venant de filières scientifiques... Le critère de sélection se base sur le niveau de maîtrise de la langue (dans certains cas, c'est un niveau minimum !)

Dans la région, le combat socio-politique entre anglophones et francophones est de taille. Lors des dernières manifestations du 14 février, les banderoles étaient pour la plupart écrites en anglais, ce qui a amené nombre d'analystes politiques à tirer l'attention sur ce fait linguistique d'un pays francophone. La cause est évidente, si l'on connaît le terrain.

Depuis une dizaine d'années, l'enseignement de l'anglais est en recrudescence. Les universités anglophones (américaines ou adoptant le

modèle américain pour la majorité), conscientes du fait de l'avancé de l'anglais, ont su adapter leur cursus de formation des professeurs en fonction des besoins « du marché ». Cette modernisation peine à forger son chemin côté francophone. Jusqu'à aujourd'hui aucune université francophone au Liban n'a encore fondé sa filière FLE ou même une option FLE. Les formations proposées par les universités francophones sont incompatibles avec les besoins d'un terrain où les diplômés scolaires étrangers comportant une filière FLE, se répandent. Il en résulte une décadence du niveau de français et un rejet pour cette langue mal enseignée, mal apprise - et je cite des élèves et des parents que j'ai rencontrés durant mon dernier séjour de quatre ans au Liban- « ...une langue vieille, agonisante, inutile mais qui reste chic... ».

A l'ordre du jour et vu la situation sociopolitico-géographique du Liban et celle de la région, il est urgent de profiter des diplômes étrangers (qui se croisent sans se « saluer »), et surtout de la langue française, vecteur commun à ces diplômes, en tant qu'outil d'ouverture et de diffusion culturelle pour permettre à la nouvelle génération de dépasser son individualisme (dans lequel on s'est muré et qui a conduit à de nombreux conflits fratricides et belliqueux), de s'ouvrir, de respecter, d'accepter et de comprendre l'Autre.

Ainsi la finalité de l'enseignement des langues sera de dépasser l'interculturel, au transculturel, à la tolérance de la diversité des individus et des sociétés, dans un environnement de respect des relations humaines. Notion qui peine à forger son chemin dans la région. Un combat de longue haleine mené actuellement par mes compatriotes et collègues libanais.

Hala Hannani, docteurante en
Didactologie des Langues-Cultures

(Anonyme)

Le cadre dans lequel j'exerce a, comme beaucoup d'ailleurs, sa spécificité

Il s'agit en l'occurrence de l'accueil de ces étudiants chinois que notre pays voit arriver en grand nombre. Ils sont en quête de formations pour pouvoir trouver leur place dans une société (la société chinoise) qui évolue de façon de plus en plus libérale, et d'un libéralisme si forcené qu'il exclue tous ceux qui ne sont pas en mesure d'opposer de solides formations. Ce qui entraîne une nouvelle société à plusieurs vitesses où les exclus sont de plus en plus nombreux.

Ma formation :

Avant d'entreprendre une formation en FLE, j'ai effectué un cursus de chinois (langue et culture) qui m'a permis par deux fois de me rendre en Chine dans différentes universités pour des périodes d'études. Etudes à la suite desquelles j'ai entrepris une formation en FLE afin d'intervenir entre ces deux pôles que sont ma culture d'origine (le français) et la culture chinoise que j'ai approchée de près.

L'on sait très bien quels sont les statuts et les postes que l'on propose aux intervenants en FLE à l'étranger : des postes « faux contrats locaux » offerts le plus souvent par les services culturels français eux-mêmes. Ce qui d'un point de vue rémunération ne correspond à rien d'acceptable en France.

Comme si l'intervenant FLE devait à vie se contenter d'une situation de stagiaire.

Plus inacceptable est que ces statuts sont offerts par des gens qui eux-mêmes sont représentants légaux de la France et de ses institutions. Eux bien sûr ont droit à des conditions de travail et de rémunération dignes de ce nom.

Exercice dans les universités

françaises :

6 ans d'enseignement de FLE aux étu-

dants chinois (20h/semaine, soit 600h/an)

Pendant les 3 premières années : **employé directement par l'université**, bien sûr sous des statuts qui ne correspondent en rien à la réalité de la fonction ni du travail : des statuts IATOS où les heures sont gonflées pour permettre des rémunérations décentes, des fausses missions pour atteindre les salaires convenus. Refus dans un premier temps de me remettre ces ordres de missions que j'exigeais comme étant les justificatifs de ma paie.

Interdiction de parler de notre travail : bien sûr, tout n'est pas légal. Du cadre d'accueil des étudiants au cadre d'emploi des intervenants.

Pas de chômage pendant l'été, jusqu'à ce que l'on découvre que c'était à l'université de nous le payer.

Depuis trois ans : **externalisation**.

Ce qui en d'autres termes signifie : recours illégal à une entreprise prête-nom. Sur nos contrats figurent différents lieux d'intervention, pour la simple raison que n'intervenant que sur l'université, ce serait légalement à elle de nous embaucher.

Droit au chômage ouvert à l'Assedic : statut saisonnier (les périodes travaillées et chômées étant toujours les mêmes) ce qui entraîne une rémunération à 30 % du brut : soit environ 400 €/mois pendant les trois mois d'été.

Cette année : réduction du personnel pour restructurer le cadre de cet accueil des étudiants chinois de façon « mieux adaptée ».

L'université qui s'était engagée (oralement) à nous réintégrer dans son giron préfère finalement payer deux fois plus cher en passant par la société prête-nom, de peur que l'on revendique un statut auquel notre ancienneté nous permettrait de prétendre.

Je ne comprends pas ce qui dérange les agents de l'Etat de reconnaître un cadre dé-

cent à l'exercice de notre profession...

L'on nous a, à plusieurs reprises, dit qu'il était hors de question que nous puissions bénéficier d'un quelconque statut - pourtant légitime, puisque les textes le prévoient ! ... Comme un refus, non seulement de valider les compétences acquises par des années d'expérience, mais aussi de nous reconnaître une dignité dans notre travail.

Bien évidemment, ce refus n'est jamais légitime par une quelconque explication. Il nous est juste dit que si cela ne nous convient pas, les universités françaises sont des viviers de diplômés FLE et que, si nous posons trop de problème, il pourrait tout à fait être envisagé que cette formation pour les étudiants chinois soit transformé en stage de fin d'étude pour étudiants en FLE.

Il est d'autant plus insupportable d'entendre de telles réponses de la part de ceux-là même qui autrefois ont bénéficié d'intégrations grâce aux combats des autres.

Outre cette question statutaire, notre position ne nous permet pas d'intervenir comme nous le devrions quant au déroulement de la formation que nous dispensons :

- choix des méthodes, qui nous sont imposées non sur des critères pédagogiques, mais d'empathie des « décideurs » avec les auteurs ... Les premiers n'ayant bien entendu pas lu les œuvres des seconds, ils sont incapables de donner quelque indication sur le contenu ou la méthodologie mis en avant dans la méthode.

- choix des méthodes d'évaluation des étudiants où nous n'avons que l'opportunité d'être surveillants de session d'examen. Ces examens (TCF/TEF) ne correspondent en rien à ce qui sera attendu de ces étudiants une fois qu'ils auront intégré l'Université. Et par là même, dévalorisation des DELF et DALF.

- organisation des cours ; répartition des horaires en fonction des enseignants.

Tous ces faits ressentis comme des humiliations, dénégations et dévalorisations professionnelles ne sont pas sans répercussions sur la vie personnelle :

- impossibilité de se projeter de quelque façon dans l'avenir - sans parler d'avoir accès à un prêt financier (achat de voiture, logement) ;

- étés passés en se demandant à quelle sauce on sera mangé à la rentrée. Voire s'il y aura quelque chose à manger ...

- hantise de tomber malade en se demandant quelles suites seraient données une absence ... ne parlons pas de longue maladie ou d'intervention chirurgicale ...

- état dépressif, anxiété quasi permanents avec des périodes plus difficiles que d'autres. Abattement et apathie dans lesquels les cardiologues et autres médecins décèlent sans peine la manifestation d'un stress lié à des conditions de travail ressenties comme autant de mépris et de rabaissement de l'individu.

La contractualisation avait été justifiée comme pour répondre à une demande ponctuelle ... Ponctualité qui dure depuis plus de 6 ans ... c'est à ce demander quelles sont les volontés qui engendrent ces situations. Sont-elles directives de l'Université dictées par les nouvelles donnes mondiales ou seules volontés individuelles d'agents de l'Etat qui s'arrogent des rôles propres à flatter un ego frustré.

Sans aucune volonté de hiérarchisation des tâches, parce que tout le monde participe au bon fonctionnement de l'établissement, nous avons moins de statut que le personnel d'entretien.

Mon seul souhait serait de pouvoir exercer ce métier que j'aime dans un cadre qui me permettrait d'envisager l'avenir, aussi bien professionnellement que personnellement, sans cette interrogation constante du lendemain.

L'on comprendra bien que dans de telles conditions d'exercice de mon travail, que j'affectonne par dessus tout ce mépris et cet aléatoire, je ne signera pas ce texte.

Merci pour votre combat qui est aussi celui de tous les profs de FLE à l'étranger...

Je viens de lire l'introduction aux **Assises du FLE-FLS** du 26 janvier dernier et j'ai enfin compris combien il m'est pratiquement impossible de rentrer chez moi en France. J'ai fait une partie de mes études de FLE à Aix (et vous étiez un de mes professeurs) et puis je suis partie travailler aux États-Unis où j'ai rencontré mon mari.

Je suis Prof de FLE depuis 1997 ici. Nous aimerions rentrer en France mais malheureusement je ne pense pas pouvoir enseigner vu ma formation (licence des Sciences du langage et licence/maîtrise FLE).

J'adore mon métier et j'adore enseigner le Français Langue Étrangère. Je cherche désespérément un poste dans un lycée ou dans le supérieur en France.

Ici aux États-Unis beaucoup de personnes ont un diplôme d'Anglais Langue Étrangère et peuvent enseigner dans les lycées ou les Universités américaines ou à l'étranger. Je ne comprends pas pourquoi la France ne nous considère pas comme des professionnels capables d'aider les « étrangers » sur son sol (immigrés ou non).

Nadia Metina-Belkna French Instructor PLUS coordinator Saint Mary's School 900 Hillsborough Street Raleigh, NC 27603