

RÉUNION DU CO DU 6 JANVIER 2006 CONTRIBUTIONS POUR LES SOUS-ATELIERS

SOMMAIRE

Rappel de la répartition initiale	2
Forum SA 1.1 : « Intégration scolaire en France »	3
Forum SA 1.2 : « Intégration sociale et professionnelle »	5
Forum SA 1.3 : « Diffusion et promotion du français à l'étranger »	6
Le rôle du dispositif français de coopération et d'action culturelle et de ses établissements ..	6
Le rôle du dispositif soutenu par la Francophonie institutionnelle	7
Forum SA 2.1 : « Institutions et acteurs de formation des enseignants »	8
Forum SA 2.2 : « Conceptions de la formation des enseignants de FLE-FLS »	12
Forum SA 2.3 : « Certifications des enseignants de FLE-FLS »	15
Forum SA 3.1 : « La question du métier : débouchés et emplois »	17
Forum SA 3.2 : « La situation statutaire »	19
Forum SA 3.3 : « La perspective des employeurs »	20

Rappel de la répartition initiale

Atelier 1 : « Publics », besoins et dispositifs	
SA 1.1.= Intégration scolaire en France	De Miras Michel Devernois Serge Dautry Régine Sefta Kamila Megge André
SA 1.2.= Intégration sociale et professionnelle	Un représentant du secteur associatif migrant : AFTI, CIMADE, CLP,...
SA 1.3.= Diffusion et promotion du français à l'étranger	Schneider Alain Mercier Hubert Kaïteris Constantin koulayan Nicole
Atelier 2 : « Formation », la question de la formation des enseignants de FLE-FLS	
SA 2.1.= Institutions et acteurs de formation d'enseignants FLE-FLS	Candelier Michel Yaiche Francis Dargirolle Françoise Cortès Jacques Piccardo Enrica
SA 2.2.= Conceptions de la formation des enseignants FLE-FLS	Lefranc Yannick Gérard-Vincent Martin Verdelhan Michèle Vicher Anne
SA 2.3.= Certifications des enseignants de FLE-FLS	Berchoud Marie Puren Christian Schrowb Eric
Atelier 3 : « Métier », la question du métier : débouchés et emplois	
SA 3.1.= Le marché de l'emploi et l'évolution des métiers	Bouchard Robert Représentants du secteur associatif migrant : AFTI, CIMADE, CLP?
SA 3.2.= La situation statutaire	Charton William Elzière Cécile Martial Maylis Forestal Chantal Lebeaupin Thierry Langlois Marilyne Représentants du secteur associatif migrant : AFTI, CIMADE, CLP? + Enclos Philippe, conseiller juridique
SA 3.3.= La perspective des employeurs	Ribot Gérard Borg Serge Maréchal Isabelle

Forum SA 1.1 : « Intégration scolaire en France »

1. Synthèse

Intervention préliminaire

Pas de vœux pieux, des propositions d'exigence !

L'atelier « appartient » à tous...

L'atelier est un lieu de communication transversale nécessaire, centre de ressources.

L'enseignant est à l'image de l'apprenant ! Nécessaire ré-identification...

1) Mise en place d'un livre blanc

- Comment se donner préalablement les moyens d'un « état des lieux » ?
- Peut-on envisager un appui institutionnel (IGEN – Berque/Hébrard) ?

2) Cadre référentiel indifférencié d'insertion dans la scolarisation

-De la maternelle au BAC ?

-Renforcer la spécificité qui nous différencie de l'enfance inadaptée.

3) Rôle et fonctions des institutions porteuses et mise en cohérence

-Mise en place d'un pilotage national clairement identifié et impliqué (ministère de l'intérieur, MEN, MAE) pour :

- Conception de la formation linguistique en FLE/FLS ;
- Restructuration et unification des CASNAV ;

2. Régine NORGUET-DAUTRY

« A propos des CASNAV¹ »

A) Problématique relative au métier et à la pédagogie dans le domaine de l'intégration scolaire

La diversité des statuts des professeurs de FLE² (titulaires ou contractuels du secondaire) et des appartenances (premier ou second degré) fragilise le consensus pédagogique.

- L'absence de reconnaissance institutionnelle de cette discipline (pas de CAPES, mais des stages ou des « certifications ») s'accompagne de flou dans les démarches et les objectifs pédagogiques.

- Cet embarras se reflète dans la multiplication des sigles et des variantes du FLE. Certains sigles sont mal définis, comme celui qui se rapporte justement à l'enseignement du FLE (FLS ?) dans l'Éducation nationale.³

- D'où le danger d'une sous-pédagogie du FLE consécutive à l'absence de définition et de compréhension des profils (illettrés, analphabètes – vrais ou faux –, ado/adultes ou enfants non scolarisés antérieurement, non francophones, enfants nouvellement arrivés en France, francophones en échec scolaire ...) et des objectifs visés par cet enseignement.

¹ Le terme de CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage) s'est substitué à celui de CEFISEM (Centre de formation et d'informations pour la scolarisation des enfants de migrants (circulaire n° 2002-102, BOEN spécial n°10 du 25 avril 2002, p.22.).

² Le FLE est une langue étrangère qui s'enseigne dans le secondaire et le supérieur et dont les niveaux de langue sont définis dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de la coopération culturelle, Division des langues vivantes, Strasbourg). Paris, Didier, 2001, 191 p

³ Le sigle « FLS » qui désigne l'enseignement du français langue étrangère dans les établissements scolaires du secondaire est tantôt glosé « Français langue seconde », tantôt « Français langue de scolarisation » dans le BOEN spécial n°10 du 25 avril 2002 consacré à la scolarisation des enfants de migrants (cf. infra note n°4).

B) Problématique relative au CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage)

- Cette instance de l'Éducation nationale est hétérogène dans ses structures et ses orientations pédagogiques. Elle fait intervenir trop d'acteurs dont les rôles sont mal définis et diversement répartis selon les académies : Rectorat, IUFM, Inspections académiques et de circonscription, Inspecteurs responsables (IPR, IA/IO ou IA ou IEN) Établissements, CIO (Centres d'Information et d'Orientation), MIGEN(16-18 ans), Mairies...

- D'où, par exemple, le flou inquiétant dans le partage des rôles lors de l'accueil des migrants. (Cf. annexe 1)

- Mal positionnée face aux institutions chargées de formation, une interrogation pèse sur ses compétences dans le domaine de la formation didactique en FLE et dans l'accompagnement des professeurs sur le terrain.

- Une même interrogation pèse sur la valeur des certifications nouvelles qu'elle délivre ou fait délivrer aux primo-arrivants dans les collèges de certaines académies.

- Le statut des professeurs de FLE (professeurs principaux dans le secondaire) et la formation des équipes pédagogiques font difficulté (Cf. annexe 2)

C) Solution proposée : création d'une cellule « FLE » interministérielle avec deux objectifs complémentaires :

■ Revoir et harmoniser la politique des CASNAV (*La dernière enquête de l'Inspection Générale, Commission ZEP/CEFISEM, date de juillet 1995*)

- Redéfinir les rôles et l'identité du CASNAV face à ses partenaires : inspecteurs, Rectorat, CIO, Mission générale d'insertion, IUFM, mairies...

- Repenser son rôle dans le cadre général de la formation continue, à titre de formateur de terrain.

- S'interroger sur la responsabilité des acteurs impliqués dans l'accueil des adolescents migrants (Cf. *annexe 1*); définir une formation administrative pour les personnels qui accueillent.

■ Valoriser le Français langue étrangère et définir une politique FLE/Migrants

.Poser clairement la question de savoir qui doit prendre en charge la formation didactique et à quel niveau de compétence. Développer ensuite des réseaux de communication entre le terrain et les instances chargées de cette formation.

- Reprendre entièrement ou donner de la cohérence aux orientations, aux fonctions désignées, aux sigles, etc., du BOEN spécial n°10.

► Définition des rôles de l'ensemble des institutions en charge (CASNAV, CIO, univ, travailleurs sociaux).

- Mise en place d'un interlocuteur responsable unique interministériel au niveau académique (adjoint de l'IA DDSN), qui pourra dire : « Je tranche ! » (**avis très réservé** de R. Dautry).

- Mise en place d'un système d'information régulier.

4) Formation de niveau d'un enseignant expert

- Au départ, dans les universités (IUFM), de manière formelle.

- Un statut unique d'enseignant (« prof de FLES »), accompagné de cahiers des charges (ex : pour CL.IN. et CLA, classe ouverte, 25 élèves par classe max + places pour ENAF, horaires alignés sur 18h, 1 prof par collège et lycée, etc.).

- Différente des « certifications ».

Forum SA 1.2 : « Intégration sociale et professionnelle »

Mariela De Ferrari

«L'intégration sociale et professionnelle des migrants adultes (plus de 16 ans)

1. Problématique

Le système de formation linguistique des publics migrants en France s'est développé dans le cadre des dispositifs à visée d'insertion sociale et professionnelle, conçus pour des publics dits « en difficulté ». Ce système existe dans un cadre plus large, celui de la société française, qui porte un regard sur ces publics marqué souvent par les notions d'analphabétisme et d'illettrisme et les représentations qui s'ensuivent sur leur « maîtrise de la langue » et « leurs capacités d'apprentissage ».

Des organismes de formation et des associations ont développé des réponses plus ou moins professionnelles, plus ou moins pertinentes, plus ou moins imprégnées par l'outillage méthodologique du FLE et par des démarches éclectiques en particulier pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ce dernier volet s'est aligné sur les « savoirs de base » rattachés eux aussi aux savoirs scolaires dits fondamentaux, ce qui a contribué à neutraliser l'analyse et le traitement des besoins à l'oral.

On observe des confusions entre les besoins des personnes – réels ou supposés – sur le plan social ou personnel et les besoins relevant de la formation linguistique visant des objectifs d'ancrage et d'appartenance socioculturelle, citoyenne et professionnelle. Ces amalgames découlent en partie de la prégnance des notions de difficulté et de scolarisation.

Malgré les effets de ces ambiguïtés sur les réponses pédagogiques proposées pendant plus de trente ans, un tissu partenarial et territorial très fort a favorisé l'émergence d'espaces permettant la création de lien social et de rencontres très diversifiées, en particulier sur les territoires excentrés. Les actions de formation ont souvent contribué à cette fonction sociale de rencontre égalitaire entre les populations migrantes et leurs formateurs ; entre des populations migrantes et des demandeurs d'emploi français pouvant fréquenter les mêmes formations à visée professionnalisante.

L'organisation des dispositifs et le cloisonnement des publics en catégories conçues en fonction de leur statut civil ou institutionnel (plus ou moins de 25 ans ; demandeur d'emploi longue durée ; bénéficiaire du RMI ; bénéficiaire de l'allocation parent isolé . . .) a encouragé ces modes de fonctionnement davantage marqués par la gestion des flux que par les cohérences pédagogiques.

2. Éléments de contexte

Plusieurs éléments contextuels sont à considérer pour l'analyse des freins et leviers proposés par ces nouveaux cadrages :

1. Mise en place du Contrat d'accueil et d'intégration pour les nouveaux arrivants
2. Prise en compte de la langue, compétence professionnelle pour les salariés (Réforme de la loi sur la formation professionnelle, 4 mai 2004)
3. Création de la HALDE (Haute autorité pour la lutte contre les discriminations et l'égalité)
4. Mise en place de marchés publics pour la formation

Forum SA 1.3 : « Diffusion et promotion du français à l'étranger »

Il n'est pas aisé de délimiter ce qui peut faire l'objet d'un atelier dans le cadre de ces états généraux 2006, tant le champ évoqué est vaste et les thèmes possibles nombreux et divers.

On conviendra de retenir ici uniquement les questions liées à l'implication directe ou indirecte de la puissance publique française et celle de la Francophonie institutionnelle (l'organisation internationale de la Francophonie et ses opérateurs ou partenaires privilégiés).

Le rôle du dispositif français de coopération et d'action culturelle et de ses établissements

Le ministère des affaires étrangères, depuis le siècle dernier, s'est constitué un réseau public d'établissements dont une des vocations est (était ?) la formation de publics divers à la langue française, dans le cadre d'une politique culturelle plus large, au confluent d'une politique d'influence et d'une politique d'aide et de coopération.

Depuis toujours, ces centres culturels et instituts français cohabitent avec des organismes sans but lucratif de droit privé, comme les alliances françaises ou, marginalement, les établissements de la mission laïque française, qui bénéficient de cofinancements publics, sous la forme de subventions et de mises à disposition de personnels de direction.

Ce réseau est complété par celui des établissements scolaires français de l'étranger, qui s'appuie depuis 1990 sur un établissement public relevant du ministère des affaires étrangères, l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger. On pourra aborder le plan stratégique de l'AEFE qui introduit enfin clairement la prise en compte de la diversité culturelle et linguistique des élèves, sans pour autant en tirer les conséquences sur le recrutement et la formation des personnels.

Depuis une dizaine d'années, l'évolution du cadre institutionnel a permis une clarification relative de la carte des emplois du réseau scolaire (aux dépens du respect de l'esprit des textes de 1990, en accordant aux enseignants des contrats de droit français mais sans reconnaître les contraintes liées à l'expatriation). En revanche, s'agissant des cours de français donnés hors cadre scolaire, l'État français s'est attaché à les externaliser, au moins en excluant de fait les personnels qui y participent (notamment les enseignants) de tout statut lié au droit français (à l'exception de quelques emplois de direction) et si possible en les confiant à des structures extérieures au domaine public, liées ou non par convention à l'État.

Le point pourra être fait sur l'évolution du réseau des centres culturels, notamment en Europe (Allemagne, Autriche, Italie, Pays-Bas, etc.)
--

La tendance de l'évolution la plus récente, liée à l'idéologie dominante du primat de l'État économe, est de se débarrasser dans les pays développés « riches » (Amérique du Nord, Europe occidentale et nordique) de toute prise en charge, même indirecte, de l'enseignement du français (sauf pour quelques « niches » très spécialisées), en laissant le marché des écoles de langue remplir son rôle. Les conséquences de la LOLF sur ces réseaux seront abordées.

Il serait nécessaire de poser la responsabilité de l'État sur l'enseignement du français dans le contexte actuel où la demande spontanée, dans de nombreux pays, reste limitée. Il convient de démontrer que la politique de promotion du français n'a pas de sens si elle ne s'accompagne pas de l'existence d'un dispositif d'enseignement lié au réseau français. La complémentarité entre l'action politique menée auprès des responsables politiques et économiques locaux, la politique de formation des professionnels en partenariat avec les autorités éducatives nationales et l'enseignement direct pour les différents publics de la formation hors du cadre scolaire pourra être soulignée.

Pourra être abordée la diversité des situations statutaires des Français participant à ces actions, dans le contexte rappelé ci-dessus de l'extinction des dispositions comme le détachement administratif qui permettait un mixage de la protection sociale française et nationale.

La situation diverse des jeunes étudiants ou diplômés de FLE en stage (court, long) ou en situation précaire pourra faire l'objet d'un tour d'horizon. La question des *volontaires internationaux* affectés sur des postes liés au FLE sera abordée.

Le rôle spécifique des spécialistes en didactique du FLE locuteurs natifs et formés dans les universités françaises et francophones et leur complémentarité avec les professeurs nationaux, quelle que soit leur qualité, pourra faire l'objet d'un échange constructif.

Un éclairage particulier pourra être donné à l'évolution des budgets des établissements culturels, aux projets d'établissement et aux conventions de coopération entre l'État français et les alliances françaises.

Parmi les propositions à approfondir : l'insertion de dispositions sur le recrutement et la situation des enseignants dans les textes cités (projets d'établissement, conventions de coopération, etc.).

Les critères de recrutement des agents contractuels expatriés ou recrutés sur place du ministère des affaires étrangères (attachés de coopération, chargés de missions, assistants techniques) seront évoqués. La question de la valorisation des séjours à l'étranger de ces agents en fin de mission sera également abordée (notamment pour les titulaires de l'éducation nationale en détachement).

Les situations de coopération et la place des agents français de terrain pourront être développées, en fonction des participants à l'atelier :

- enseignement précoce (classes maternelles et élémentaires),
- sections bilingues de l'enseignement secondaire,
- certifications linguistiques françaises (DELF-DALF),
- formation des professeurs nationaux,
- lectorat en université et mobilité des étudiants (promotion de l'enseignement supérieur français).

La question du français dans les médias pourra également être abordée :

- enseignement par télévision et Internet,
- présence des productions françaises sur les écrans et sur les ondes.

Le rôle du dispositif soutenu par la Francophonie institutionnelle

L'intégration depuis quelques jours de l'Agence intergouvernementale au sein de l'Organisation internationale de la Francophonie rapproche le cadre politique du travail de terrain. Dans quelle mesure l'OIF sera-t-elle en mesure de disposer des moyens de ses objectifs politiques ? Le soutien renforcé donné par exemple à la fédération internationale des professeurs de français ira-t-il au-delà d'un affichage ? Le choix d'organiser un congrès européen des professeurs de français en novembre prochain à Vienne, quelques mois après la liquidation prévue du service des cours de l'Institut français de cette ville montre le fossé qui existe entre les déclarations d'intention et la réalité.

L'OIF prend la gestion du *Plan d'action pour le français en Europe* créé il y a quatre ans par les Belges, les Français et les Luxembourgeois avec l'AIF pour promouvoir l'emploi de notre langue dans les instances de l'Union européenne élargie et former les responsables politiques et les fonctionnaires en charge des affaires européennes dans les nouveaux États membres (et, désormais dans tous les pays de l'Union). On pourra démontrer que la liquidation des cours généralistes nuit à la viabilité des cours sur objectif, notamment ceux à perspective européenne.

Le rôle de l'Agence universitaire de la Francophonie pourra faire l'objet d'échanges sur plusieurs de ses programmes (sections bilingues en Moldavie, au Laos et au Vietnam par exemple, filières partiellement francophone dans l'enseignement supérieur, notamment dans les Balkans). La fédération internationale des professeurs de français (FIPF) est devenue un partenaire officiel de la Francophonie : l'organisation du Congrès européen prévu à Vienne en novembre 2006 sera abordée.

Forum SA 2.1 : « Institutions et acteurs de formation des enseignants »

I. Enrica Piccardo

Proposition de points à aborder dans le sous-atelier 2.1. (synthèse à partir des interventions en particulier de Jacques Cortès et Michel Candelier)

1. CADRE INTRODUCTIF

Définition de la nature complexe de la didactologie des langues-cultures

(extraits du texte de Jacques Cortès **Pensée complexe et enseignement/apprentissage des Langues-Cultures**)

Le caractère multidimensionnel de la connaissance cohabite toujours avec une transmission disjointe et morcelée des savoirs, et cela n'épargne pas plus le domaine des sciences dites « dures » que celui, traditionnellement sous-estimé par les universités du monde entier, de l'enseignement/apprentissage des langues-Cultures étrangères.

Les cris d'alarme sont pourtant nombreux et variés depuis quelques décennies, et l'on parle de plus en plus d'une éducation transculturelle, seule capable, affirment les moins pessimistes, d'atténuer, voire de neutraliser cette manifestation de l'impuissance à dialoguer qu'est la violence poussée jusqu'au mépris de la vie. [...] ce que nous voudrions tenter de montrer, c'est l'urgence de prendre enfin la mesure de l'écart séparant, en ce troisième millénaire commençant, le niveau des savoirs de celui du savoir-être.

[...] parmi les sciences humaines, la didactologie (c'est-à-dire l'enseignement/apprentissage) des langues-cultures étrangères, pour reprendre un propos de Chadly Fitouri au début des années 80, est l'une des armes les plus efficaces pour lutter contre « le dogmatisme, le fixisme, la décadence et la stérilité ».

Nous devrions enfin montrer :

- *que cette discipline, à la fois nouvelle et vieille comme le monde, s'inscrit remarquablement dans les besoins de communication et d'échange contemporains,*
- *qu'elle ne peut, sans mutilation profonde, être maintenue autoritairement dans le giron des Sciences du Langage classiques, même si, d'évidence, elle peut et doit dialoguer avec ces dernières,*
- *que cette exigence de dialogue ne doit pas aboutir au maintien d'une hiérarchisation caduque des sciences de la communication et du langage mais entraîner une saine et sage reconsidération globale, paritaire, respectueuse des apports de chacun, débarrassée des préjugés scientistes du siècle qui précède, engagée résolument dans le temps actuel, capable de comprendre enfin, avec modestie, lucidité et courage, qu'enseigner-apprendre les langues-cultures n'est plus le gadget pédagogique que le « chercheur savant » regardait jusqu'ici avec suffisance et dédain, mais une nécessité criante du monde contemporain.)*

(extraits du Manifeste pour le XXI^e siècle de l'AECEDLE)

Dans son **Manifeste pour le XXI^e siècle**, l'Acedle regrette que cette perspective ne soit pas possible aujourd'hui pour les raisons suivantes :

- ❑ *« les acteurs susceptibles de la prendre en charge ont rarement un statut stable et ne peuvent guère espérer se prévaloir de recherches dans ce domaine pour construire une carrière universitaire ;*
- ❑ *les moyens matériels de la recherche sont aléatoires et dépendent de sources conjoncturelles (appels d'offres, conventions, programmes européens, etc...) ;*
- ❑ *les instances décisionnelles ne tirent pas tout le parti possible du potentiel de la recherche en didactique et de ses apports ;*
- ❑ *le décalage reste considérable entre l'univers de la recherche et celui de la conduite de classe au quotidien ;*

- *les didacticiens demeurent encore trop enfermés dans les limites d'une seule langue, considérée comme leur unique objet de recherche. »)*

2. STATUT DE LA DISCIPLINE DANS LA FORMATION

Reconnaissance de la spécificité de la DDLC dans le parcours de formation (plus lié à la partie « institutions »)

Reconnaissance de la didactologie des langues-cultures comme discipline à part entière, marquée par une nature pluri/interdisciplinaire

- Au niveau des UFR des Universités
 - DDLC : UFR plurilingue regroupant les didacticiens ?
- Au niveau des filières des IUFM
 - Nécessité d'introduction d'un CAPES bilingue (FLE+Français langue maternelle, FLE+autre langue étrangère, FLE+ autre discipline ? – cette dernière possibilité irait aussi dans le sens d'une réponse aux spécificités des classes bilingues et de l'EMILE-)
- Au niveau de la FC
 - Hypothèse de modules de formation continue en didactique du FLE/FLS débouchant sur un diplôme (avec valorisation-créditisation ?- des acquis de l'expérience)

Reconnaissance du rôle des acteurs de la formation et de leurs statuts par rapport à la spécificité du FLE/FLS

- Au niveau du primaire (conseillers pédagogiques, formateurs affectés aux IUFM, inspecteurs, mention dans les CAFIPEMF, etc...)
- Au niveau du secondaire (conseillers pédagogiques, formateurs affectés aux IUFM, inspecteurs, etc)
- Autres acteurs de la formation continue

3. STATUT DE LA DISCIPLINE DANS LA RECHERCHE

Reconnaissance de la spécificité de la DDLC dans la recherche (plus lié à la partie « acteurs »)

- Hypothèses :
 - Création d'une section DDLC au CNU à part entière (section plurilingue)
 - Création d'une section DDLC au CNU à part entière (section FLE/FLS)
 - Création d'une sous-section (ou de sous-sections) DDLC dans une section du CNU existante (SDL, Sc Educ, Sc.InfoComm... - *sur cette dernière hypothèse avis contraire de l'AECEDE*)
- Valorisation des liens recherche-pratique dans le domaine spécifique de la DDLC (activité de terrain incontournable pour le chercheur en DDLC, en particulier formation des formateurs, échanges, stages à l'étranger, projets plurinationaux, etc.)
(voir : texte AECEDE point 2 ... « diversité d'itinéraires de recherche qui en constituent précisément la richesse » Il est indispensable que soit ménagé l'accès des chercheurs au terrain pédagogique et que soient mises au point des procédures d'actions conjointes entre enseignants et chercheurs »)

4. LIEN SITUATION FRANCAISE ET SITUATION EUROPEENNE DDLC

- Constitution d'une section à part entière DDLC cohérente avec réalité d'autres pays européens
- Constitution d'une section à part entière DDLC plurilingue cohérente avec philosophie et politique du Conseil de l'Europe (CECR et PEL)
- Occasion pour la France d'assumer un rôle plus important dans une discipline de plus en plus reconnue au niveau européen (recherche FLE/FLS en parallèle avec recherche anglophone EFL/ESL, germanophone DAF, etc...), cohérence avec rôle souhaité pour la France à l'intérieur du prochain plan pluriannuel du CELV de Graz

(extraits du Manifeste pour le XXI^e siècle de l'AECEDE :

D'un point de vue européen et international, enfin, nous sommes convaincus que la France dispose, avec la création d'une section CNU de « Didactique des langues et cultures », d'une

occasion historique de se construire une expertise qui pourrait se révéler décisive au moment où elle entend donner l'exemple en matière de politique linguistique éducative respectueuse de la pluralité des langues et des cultures.)

2. Jean-Pierre CUQ

Jean-Pierre Cuq

CONTRIBUTION A LA REFLEXION PRELIMINAIRE POUR L'ATELIER « INSTITUTIONS »

Voici quelques réflexions, volontairement ici abrégées, que je voudrais voir discutées au cours de l'atelier. Elles tournent autour d'une question qui me semble fondamentale pour l'avenir institutionnel de notre discipline : quelle est la place que les institutions dominantes sont ou non prêtes à faire à la DDL. On distinguera pour la commodité du déroulement de l'atelier deux types d'institutions : les institutions de formation et de recherche et les institutions responsables des politiques linguistiques.

A. Institutions de formation et de recherche

- Les Universités

La mise en place des LMD a encore affaibli la visibilité de notre discipline, en particulier au niveau des parcours M2 recherche. Lors des nouvelles habilitations, il sera très important d'être très vigilants sur ce point.

Question : les conseils universitaires sont-ils prêts à soutenir les demandes sérieuses qui seraient émises en ce sens par les responsables de M?

L'histoire récente a montré que les commissions de spécialistes ont souvent tendance à pratiquer ce que je n'hésite pas à qualifier de détournement des postes de didactique, le plus souvent au profit des linguistes.

Question : Les instances universitaires (CA) sont-elles prêtes à assurer un contrôle efficace de l'adéquation des recrutements avec la définition des postes ? (A tout le moins, l'instauration d'un code de bonne conduite me paraît indispensable).

- Le CNU

C'est un point-clé. Ces dernières années, il semble que l'esprit soit à l'ouverture mais de nombreux exemples montrent néanmoins un CNU encore assez réticent devant des dossiers reconnus de qualité mais pas assez « linguistiques ». Or nous avons besoin de recherches dont la linguistique ne saurait être la seule référence. La psychologie, la sociologie, les sciences de la communication et les technologies contemporaines nous sont aujourd'hui tout aussi indispensables.

Question : Le CNU est-il prêt à admettre en SDL des demandes de qualifications appuyées sur sujets de thèse (ou de HDR) où la linguistique ne constituerait pas la référence.

- Le CNRS :

Le CNRS n'a jamais été un grand amateur de didactique. L'argument le plus souvent avancé est que la didactique concerne plutôt l'INRP (la didactique des langues aurait-elle vocation à rejoindre les sciences de l'éducation ? Il me semble que ce serait une perte quasi mortelle pour les SDL dans les universités). Bien qu'elles fassent tordre le nez à certains, les thèses soutenues en didactique continuent bien à être comptabilisées, contribuant ainsi aux résultats des laboratoires...

Question : dans la nouvelle organisation de la recherche, le CNRS est-il prêt à accueillir au sein des UMR, des équipes (fixes ou sur projet) qui auront pour objet essentiel la DDL autrement dit une façon d'améliorer les connaissances sur le langage par le biais de sa transmission.

B. Les institutions politiques

- Le ministère de l'éducation nationale

A l'heure où la demande sociale se fait de plus en plus pressante pour une réponse éducative adéquate pour l'accueil des enfants de migrants, c'est un immense gâchis financier et humain de ne pas proposer dans toutes les écoles et les collèges concernés des enseignants de français spécifiquement formés en français langue étrangère et seconde, et des enseignants d'autres disciplines ayant au moins reçu une sensibilisation aux problèmes de la transmission de leur discipline aux enfants et aux jeunes qui sont encore mal armés en français.

Question : le MEN va-t-il enfin proposer des options de FLES aux CAPES de lettres et de langues vivantes, et de véritables formations à ces disciplines dans les IUFM ?

Remarque : je ne prétends pas que toutes les formations en M soient suffisamment tournées à l'heure actuelle vers le FLS et même vers les problèmes liés à l'illettrisme voire à l'analphabétisme. Mais c'est le serpent qui se mord la queue : les formations s'adapteront très vite si la demande ministérielle est suffisamment précise sur ces questions.

Autre sujet d'importance : le statut des centres de FLE au sein des universités. Au cours des dernières années, les associations concernées ont livré aux ministères concernés de nombreuses analyses et même un livre blanc qui traitait en partie de ces questions. A ce jour, et à ma connaissance, aucune proposition viable de statuts n'a été faite pour ces centres et pour leurs personnels. Le résultat de cet immobilisme est une déficience de l'offre française publique pour l'accueil et la formation d'étudiants et d'adultes étrangers.

Question : le MEN est-il enfin prêt à ne plus se réfugier derrière des paravents juridiques pour proposer des solutions innovantes et porteuses d'avenir ?

- Le ministère des affaires étrangères :

Il est lui aussi concerné par la question des centres de langue. Mais il l'est plus encore par la définition d'une politique globale de diffusion et de promotion de la langue et de la culture françaises à l'étranger.

Questions : A l'heure où les crédits consacrés à cette question baissent dramatiquement, y a-t-il encore une politique du français autre que de façade dans notre pays ?

Quelle place le MEN est-il prêt à faire à de véritables spécialistes de politique linguistique et de FLE dans ses postes à l'étranger et même à la centrale, et à quel niveau de responsabilité ?

Ces questions sont claires et précises. Elles appellent des réponses qui le soient tout autant. Bien sûr, elles ne peuvent sans doute être tranchées sur l'heure. Je demanderai donc qu'elles soient consignées dans les comptes-rendus des Etats généraux et soumises aux instances compétentes.

Il me semble que pour aider à y répondre avec une objectivité convenable, un audit interministériel de la discipline devrait être demandé, qui pourrait être conduit par la MSTP.

Forum SA 2.2 : « Conceptions de la formation des enseignants de FLE-FLS »

1. Yannick Lefranc et Anne Vicher

1. PUBLICS

Pour traiter de la conception de la formation des formateurs, on doit partir des besoins, demandes, des publics hétérogènes

- De l'enseignement primaire
- De l'enseignement secondaire
- De l'enseignement supérieur
- De l'enseignement aux adultes (migrants, réfugiés, etc.)

Les publics

- Du FLE en France et à l'étranger
- Du FLS en France et à l'étranger
- Du FL« 1 » (français langue nationale) en France et dans d'autres pays francophones

... et les confronter aux points forts et aux lacunes des formations universitaires et autres.

Au centre : le rapport à l'écrit et à l'oral normés, problème pour le FLE, le FLS comme pour le FL « M ».

2. CONTENUS

2.1. Lieux et contenus

En tenant compte des contraintes variées auxquelles il faut s'adapter (limitations de budget, participation irrégulière des publics FLS des quartiers populaires, place de l'évaluation, etc.), quels savoirs et quelles compétences transversaux (vus comme formation fondamentale sujette à révision) développer

- Dans le cadre de la formation initiale
- Dans le cadre de la formation continue

Aussi bien à **l'université**

1. . *fac de jour* : formation initiale
- 2 . *fac du soir* : formation initiale
3. : formation continue

que dans **d'autres institutions**

- . parapubliques : de la région, des municipalités
- . privées : centres de langues, centres de formation, associations

ou avec d'autres modes de formation :

- formation « sur le tas », fondue dans l'activité professionnelle (formation par / dans le travail, la pratique) ou en alternance avec des centres de formation spécialisés dans l'apprentissage du français (FLE-Remise à niveau – Lutte contre l'illettrisme ...)
- autoformation

2.2. Nature des contenus

Dans la perspective de préparer et entraîner les apprenants de FLE-FLS à pratiquer le français par eux-mêmes, en exploitant les ressources à leur disposition dans leur environnement, les problèmes des savoirs et des compétences peuvent se penser comme des *problèmes d'articulation* des contenus de la formation académique courante à d'autres contenus :

Enseigner le FLS.

Articuler **la formation académique pour faire des cours** et le développement de **compétences « professionnelles »** : gestion des parcours des apprenants ; réponse à des appels d'offres ; à des demandes de subvention ; modalités de recherche d'emplois, etc.

Les savoirs et compétences pratiques (savoirs et compétences d'action économique) seraient associés aux savoirs et compétences didactiques et pédagogiques – et ces derniers reliaient eux-mêmes l'apprentissage et l'évaluation du FLS (des savoirs et compétences de communication langagière).

Théorie et pratique du FLE-FLS.

Articuler **la formation académique** aux **expériences pédagogiques**

- d'observation (nombreuses, variées et discutées)
- de préparation individuelle et collective (étayée, collaborative) de séances et de séquences, suivies de leur mise en œuvre qui sera analysée.
- de production de matériel méthodologiques : récits d'enseignement/apprentissage ; séances filmées en DVD ; plans de cours avec leurs ressources , etc.

D'autres savoirs savants.

Articuler **la formation académique héritée** à un apprentissage de **savoirs et de compétences savants** qui pense les apprentissages langagiers dans leurs contextes socioculturels.

Ces contenus sont souvent absents ou négligés dans la formation initiale des étudiants de Lettres Modernes, Lettres Classiques, ou même de Sciences du Langage : des étudiants qui sont susceptibles d'enseigner le FLM comme le FLE et le FLS.

En particulier, les étudiants devraient penser et travailler l'opposition *français oral / français écrit* d'un point de vue sociologique et anthropologique (cf. Goody, Olson, Lahire, Terrail), en intégrant les travaux des linguistes (Blanche-Benveniste) et des sociolinguistes (Gadet, Bu-
lot) ; on aborderait ainsi les questions

- de la *grammaire du français parlé*
- des pratiques langagières des lettrés et des moins lettrés ; les pratiques langagières des classes supérieures, moyennes et populaires. Y compris les problèmes des rapports au *français de scolarisation*.
- du caractère complexe de la communication langagière : à la fois verbale, paraverbale et non verbale ; dans ses dimensions à la fois cognitives et affectives, idéologiques et praxéologiques : existentielles. Les corps parlants socialisés dans des cultures diverses.

Didactiser l'enseignement de la didactique.

Articuler la **didactique du FLE-FLS** à la **didactique de la didactique du FLE-FLS** (une discipline réflexive et interventionniste), y compris en coopération avec les formés étudiants, stagiaires, et intervenants.

Le FLE-FLS interrogerait et agirait sur le mode de présentation et de traitement des savoirs et des compétences de la didactique du FLE, comme sur le mode de présentation et de traitement des savoirs et des compétences issus d'autres disciplines, et adaptés au FLE-FLS : éléments de sociolinguistique, psycholinguistique, linguistique, histoire, anthropologie, sociologie, philosophie.

<> Formation et évaluation : réussite pour tous.

Définir un programme de formation qui reconsidère les liens entre l'apprentissage et l'évaluation et mette l'évaluation au service des élèves, des étudiants, et des professeurs au lieu de la retourner contre eux (contrôle, sanction, compétition, élimination).

Il s'agit d'évaluer pour développer les compétences (des apprenants et des enseignants) et non avant tout pour repérer et exclure les moins compétents. Doit-on débureaucratiser l'évaluation ?

3. CONTRAINTES ORDINAIRES

Ces exigences révéleront inmanquablement les contraintes et les blocages pratiques – donc socioéconomiques donc politiques – qui empêchent de se poser des questions (...d'avoir des états d'âme) :

DIVISION DU TRAVAIL ET CLOISONNEMENT. FLE, FLS, Alphabétisation, soutien scolaire, rattrapage, renforcement, etc. On est entravé par la répartition des fonctions entre institutions, groupes et individus : telle chose A à l'université, telle chose B aux IUFM, telle chose C aux centres de langue, D aux associations, E aux centres socioculturels, F aux familles, G à l'individu seul (ou isolé), etc.

RECONNAISSANCE ACADEMIQUE DU FLE-FLS. L'intégration à l'université des savoirs, des compétences et des pratiques de cette néo-didactique du FLE-FLS est entravée par les instances académiques dominantes, qui jugent que la didactique *c'est pas de la recherche, pas de la science*. Cette norme est active à la CNU comme dans bien des départements et des UFR. Et même chez les didacticiens

L'ECONOMIE DES ECONOMIES. On enseigne et on réfléchit sous la pression sociéconomique... des économies de temps, de gens, de moyens.

2. Gérard Vincent MARTIN

Il faudrait aborder trois thématiques.

1. Quelles sont les formations des Plans Académiques de Formation des Maîtres dans les Académies en direction des enseignants ayant en charge les migrants ? Ces Plans sont mis en place le plus souvent par les Divisions des Formations Continues attachées aux Rectorats.

Mais deux problèmes se dégagent :

1. Pour des raisons d'économie, ces formations sont souvent dites « à public désigné » c'est-à-dire réservées aux enseignants des Classes d'Initiation et des Dispositifs d'Accueil de Collège et fermées aux autres, ce qui ne permet pas d'échanger suffisamment les pratiques de terrain entre des corps d'enseignants différents. De plus, les spécialistes du domaine du français langue seconde qui interviennent sont peu nombreux et les enseignants se plaignent de formations trop théoriques. Les intervenants peuvent être : les Universitaires, les Professeurs d'Iufm, les formateurs des Centres Académiques de Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage, les intervenants du Fasild, les intervenants de groupes privés.

2. En marge de ces Plans, trop peu de formations sur site sont organisées en français langue seconde par les Inspecteurs de l'Education Nationale dans le cadre des fameuses Conférences pédagogiques après les cours, le mercredi ou le samedi matin et dans le cadre des formations du Casnav : dans ces Centres, pour certaines Académies, de nombreux jeunes vacataires recrutés dans le cadre des Fonds Sociaux Européens (ce qui est un désengagement de l'Etat déguisé, j'ai appris d'ailleurs que le syndicat Sud Education est en train d'étudier de près le problème du FSE adopté à Rouen), sont affectés à des tâches de suivi administratif ou de coordination et d'évaluation et cette organisation ne permet pas d'assurer une formation sérieuse aux enseignants titulaires en fonction devant des migrants.

Les propositions : Il reste la politique des stages nationaux du Ciep de Sèvres pour relever ces défis. Voir le contenu des formations nationales de 2002/2003. Il faut que les enseignants puissent suivre la formation nationale du BELC, et les stages d'hiver du Ciep avec des soutiens financiers, des bourses.

2. L'Université. Voir les propositions de formation en Master I et II. Il faut provoquer un débat là-dessus.

Il me manque des données précises mais j'ai l'impression pour le français langue seconde que certains Masters ne proposent pas de cours étayés par des corpus de terrain concernant les classes de migrants, de gens du voyage, des cours de langue et culture d'origine. Si bien que les étudiants vont chercher ailleurs les informations théoriques et pratiques : dans les Formations Continues Universitaires qui ont les moyens financiers de faire venir des intervenants

payés, dans les cours du primaire et du secondaire, en direct, dans les classes, lors des stages pédagogiques de Master. Là il faut croiser nos données pour faire des propositions.

3. Les Centres de détention et les maisons d'arrêt.

Les prochaines ouvertures des Établissements pour mineurs et la volonté de mieux évaluer à l'entrée de l'incarcération les nombreux illettrés ont provoqué la création de 39 postes de premier et second degré depuis trois ans. Le chantier reste énorme notamment en Fle car j'estime le nombre de détenus ne parlant pas le français à un peu plus de 2000 apprenants en 2004 selon les chiffres fournis par Jean Pierre Laurent au Stage des enseignants nouvellement nommés de l'Ecole Nationale d'Administration pénitentiaire d'Agen en octobre 2005.

Propositions : arrêter d'évaluer les détenus uniquement pour fournir des chiffres à l'administration et se plier à la politique de la LOLF. Engager des formations en fle sur les publics à apprentissage court : un détenu volontaire pour étudier reste en moyenne trois à quatre mois en cours, ce qui correspond à une centaine d'heure. Pourquoi ne pas développer le Diplôme d'Initiation à la Langue Française – DILF, plutôt que de faire passer le Certificat de Formation Générale ?

Forum SA 2.3 : « Certifications des enseignants de FLE-FLS »

Christian Puren

L'enjeu de ce sous-atelier est de dégager des revendications claires sur la question des certifications dans le domaine du FLE-FLS.

Les « certifications » possibles sont de trois types :

- d'une part les concours de l'enseignement primaire et secondaire (en part. CAPE – Certificat d'aptitude au professorat des écoles –, CAPLP (Certificat d'aptitude au professorat des lycées professionnels), CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire) et agrégation) : on les désignera ici sous l'appellation de « certifications-titularisations » ;
- d'autre part les diplômes universitaires désormais structurés sur la base du LMD ;
- enfin les concours de recrutement sur les postes de titulaires à l'université – Maîtres de conférences et Professeurs – après les qualifications correspondantes par les CNU.

1. Certification et titularisation dans l'enseignement primaire et secondaire

1.1 L'obtention des concours de l'enseignement primaire et secondaire procure des avantages certains (sécurité de l'emploi, emploi du temps, vacances) mais implique aussi des charges (en part. : préparation lourde aux concours pour une réussite aléatoire, nomination académique ou nationale, faible mobilité, milieu très hiérarchisé, difficultés diverses liées au public). À l'inverse, le choix d'une carrière à l'étranger présente des inconvénients (en part. : statuts précaires, difficultés de réinsertion lors du retour en France), mais aussi des avantages (par ex. public souvent plus varié et plus motivé, opportunités de responsabilités plus diverses et importantes). Le même type d'analyse avantages/inconvénients peut être fait concernant les postes de FLE en France.

Déclaration d'un(e) participant(e) aux dernières Assises du FLE-FLS : « Tout le monde ne veut pas être fonctionnaire ».

Cette première thématique se trouve être en étroite relation avec celui du SA 3.2 (« La situation statutaire »), mais il l'aborde sous un angle particulier, qui est, en amont, celui du choix responsable par chacun de son propre projet professionnel.

Tel qu'il est ici présenté, ce thème dégage *a priori* une première revendication, qui est celle du **droit** à une information à la fois la plus complète et la plus précise possible sur les différents projets professionnels actuellement envisageables dans le domaine du FLE-FLS avec pour chacun d'eux leurs inconvénients et leurs avantages, leurs risques et leurs opportunités.

1.2 L'une des questions à aborder dans ce SA est celui de l'insertion du domaine FLE-FLS dans les certifications-titularisations existantes. Un certain nombre de choix stratégiques seront à discuter :

a) Demande maximaliste de création d'un CAPES de FLE-FLS, ou demande minimaliste de mise en place d'options FLE-FLS au CAPE et dans les CAPES. Entre les deux se situe la demande de création de CAPES bivalents.

b) Relier le domaine du FLE-FLS au FLM et/ou aux langues vivantes étrangères (LVE : allemand, anglais, espagnol, etc.) : par exemple demande de CAPES « bilangues » FLM-FLE/FLS ou LVE-FLE/FLS (cf. texte rédigé en 2002 par Ch. Forestal et Ch. Puren), ou demande d'une co-habilitation LVE-FLE/FLS pour les enseignants titulaires du CAPE.

2. Certification et spécialisation

Nous nous trouvons actuellement sur un domaine qui a subi en quelques années une extension véritablement exponentielle, où celui du « FLE historique » (limité à l'enseignement à des adultes de niveau secondaire ou universitaire résidant momentanément en France et à des adolescents en milieu scolaire étranger) s'est élargi brutalement à de nouveaux publics très diversifiés se situant non seulement sur le continuum FLM-FLS-FLE, mais débordant en amont sur l'alphabétisation et la lutte contre l'illettrisme, et en aval sur le FOS (français sur objectifs spécifiques).

D'où l'une des autres problématiques de ce SA, en relation étroite avec la question du choix de carrière (cf. point *supra*) et avec le SA 2.2 (« Conceptions de la formation des enseignants FLE-FLS »), et qui est celle de la spécialisation en formation.

En formation initiale, il y a deux manières extrêmes d'envisager cette problématique : une formation suffisamment large pour permettre aux enseignants de s'adapter ensuite eux-mêmes à tous les publics possibles, ou une spécialisation d'emblée adaptée à un public déterminé. Chacune des stratégies, là aussi, a ses avantages et ses inconvénients (institutionnels, disciplinaires, personnels,...) ; mais l'hétérogénéité qui caractérise le public relevant du FLS en France, d'une part, et la nécessité d'envisager d'emblée des formations permettant des alternances entre l'enseignement en France et à l'étranger, d'autre part, orientent vers une formation initiale conçue principalement à partir d'un noyau commun disciplinaire. L'une des revendications qui devrait se dégager de ces EG serait la reconnaissance de la didactique des langues-cultures comme discipline de référence de cette formation commune de base, avec une conception de la « recherche », dans cette discipline, englobant celle de l'enseignant recherchant sur le terrain la meilleure adéquation entre ses pratiques et ses différents publics.

Cette formation initiale ne pouvant pas offrir toutes les options envisageables, une autre revendication de ces EG porterait sur le droit à une formation continue assurant les spécialisations nécessaires en cours de carrière.

3. Certification-titularisation et validation des acquis d'expérience (VAE)

D'ores et déjà des diplômes universitaires peuvent être validés en partie ou en totalité par la VAE. L'une des revendications principales qui pourrait se dégager de ce SA serait l'extension de ce dispositif aux concours de l'enseignement primaire et secondaire, ce qui supposerait que le domaine du FLE-FLS soit parallèlement inséré dans les certifications-titularisations existantes (cf. *supra* point 1.2).

Cette validation devrait être étendue aux acquis en termes de formation universitaire, avec un dispositif d'équivalences accordées aux étudiants titulaires d'un diplôme de Master (recherche ou professionnel) ou de doctorat en FLE-FLS.

4. Certification et formations universitaires

Ce quatrième thème est en relation étroite avec le SA 2.2 « Conceptions de la formation des enseignants FLE-FLS », mais l'aborde dans la perspective particulière de ce SA 2.3. Le passage au LMD a été utilisé depuis deux ans par certains Départements de linguistique – dans lesquels la plupart des formations de FLE ont été accueillies à la suite des recommandations de la Commission Auba, au début des années 80 – pour renforcer le poids de cette discipline jusqu'à des niveaux clairement incompatibles tout autant avec l'orientation très « professionnalisante » de l'ancienne maîtrise de FLE qu'avec une conception de la recherche en FLE-FLS s'appuyant sur la didactique des langues-cultures comme principale discipline de référence.

Cette dérive pénalise d'abord les futurs enseignants de FLE-FLS, qui se retrouvent démunis dans les débuts de leur carrière et fragilisés vis-à-vis de leurs employeurs. Elle pose aussi le problème de la reconnaissance universitaire (et par voie de conséquence statutaire) des formations de FLE-FLS.

L'une des revendications qui pourrait émerger des travaux de ce SA serait que soient clairement définies et rigoureusement appliquées, au niveau national, des critères d'habilitation des Masters de didactique du FLE-FLS. Il serait sans doute très utile, de même, de communiquer aux instances compétentes (la CPU ?) nos exigences minimales concernant l'« option FLE » de licence, et nos propositions concernant les modules de « pré-professionnalisation » pour les licences de Lettres (français et LCE).

5. Certification et qualification universitaire

On peut considérer que fait partie du thème de ce SA la question de la qualification, par les CNU, des candidats à un poste de Maître de conférences ou de Professeur des universités ayant un profil purement ou principalement « didactique des langues-cultures ». Une fois rappelé – exemples concrets à l'appui – les graves dysfonctionnements de la 7^e section (celle de linguistique, qui accueille traditionnellement les candidats didacticiens de FLE), il faudra que sur ce problème aussi, qui ne semble concerner que peu de personnes (les candidats à un poste à l'Université) mais qui est stratégiquement décisif pour l'avenir du domaine FLE-FLS, ce SA élabore des revendications précises et concrètes. Il faut se donner les moyens de mettre une fois pour toutes les collègues linguistes devant leurs responsabilités historiques, et définir des alternatives concrètes s'ils se refusent à les assumer.

Forum SA 3.1 : « La question du métier : débouchés et emplois »

1. Thierry Lebeau

Alors que les besoins en "FLE/FLS" en France comme à l'étranger évoluent, se transforment, ce secteur est aujourd'hui partiellement dans une impasse institutionnelle du fait de plusieurs facteurs restés non traités. Les ministères de l'Éducation et des Affaires étrangères semblent convenir qu'ils doivent œuvrer conjointement pour faire face à l'étranger comme en France aux besoins en langue qui se modifient de plus en plus rapidement mais se bornent pour l'instant au constat quand on considère le statut réservé aux personnels qui dispensent cet enseignement, leur recrutement, la reconnaissance de leurs compétences ou la mauvaise gestion des ressources humaines disponibles dans des établissements publics comme dans des structures associatives assurant des tâches de service public, tant en France qu'à l'étranger.

En effet alors que l'Université met sur le marché de l'emploi chaque année, plusieurs centaines de titulaires de maîtrises de FLE, le ministère de l'Éducation nationale ne tient pas compte

dans ses recrutements de ces diplômés pour l'enseignement scolaire en France prétendant qu'il n'y a pas besoin de FLE en France malgré les problèmes rencontrés dans les classes d'accueil et maintient la majorité des nouveaux chargés de cours dans l'enseignement supérieur dans des statuts précaires.

Le ministère des affaires étrangères constate pour sa part que même si le français est dans une "dynamique ascendante" dans le monde, son maintien au niveau international dépend des moyens dont les services concernés disposent. Or, force est de constater que ces moyens ne sont pas au rendez-vous.

La question centrale est donc : Quels sont les volontés et moyens aujourd'hui offerts à l'enseignement du français en France et à l'étranger comme langue de communication, de travail et de culture ? (voir plan de restructuration des centres culturels et refus de considération du FLE en France malgré le constat des besoins croissants)

2. Robert Bouchard

Essai de repérage d'orientations professionnelles diversifiées dans le domaine de la diffusion du fles et des langues

18 ORIENTATIONS EN 6 ZÔNES D'INTERVENTION

1° ZONE (CENTRALE) : ENSEIGNEMENT DANS LA CLASSE DE FLE

SPÉCIALISATIONS EN FONCTION D'UN PUBLIC TYPE

<i>1° Spécialisation</i>	<i>Enseignement scolaire :</i> <i>- (Pré-)Adolescents scolarisés</i> <i>- Enfants</i>
<i>II° Spécialisation</i>	<i>Enaf : Français de scolarisation</i>
<i>III° Spécialisation</i>	<i>Apprenants appartenant à une zone linguistique et culturelle</i>
<i>IV° Spécialisation : sociale</i>	<i>Adultes : fles, alphabétisation, illettrisme et, intervention</i>
<i>V° Spécialisation</i>	<i>Adultes : Fos et finalités professionnelles (dont traduction)</i>

2° ZONE : FORMATION SE SUBSTITUANT À L'ENSEIGNEMENT EN CLASSE :

VI° Spécialisation : *Apprentissage et autonomie, autodidaxie (Centres ressource...)*

3° zone : Environnement didactique de la classe (fle et autres enseignements)

<i>VII° Spécialisation :</i>	<i>- Métiers interdidactiques 1: Compétences plurilingues</i>
<i>VIII° Spécialisation :</i>	<i>- Métiers interdidactiques 2: Enseignement/apprentissage du et en français</i>

4° ZONE : ENVIRONNEMENT INSTITUTIONNEL

IX° Spécialisation : (Didactique e)t pratiques (inter-)culturelles d'appui (cf. A.F.)

5° ZONE : NOOSPHERE/ INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

X° spécialisation : Réalisation de matériel et nouvelles technologies

XI° Spécialisation : Ingénierie éducative et méthodologie en langues

XII° Spécialisation : Formation de formateurs

XIII° Spécialisation Recherches didactiques et acquisitionnelles

6° ZONE : ENVIRONNEMENT SOCIAL

XIV° Spécialisation: Politiques linguistiques (le, ls, lm, l de l'immigration) et culturelles (Ambassades, Ministères...)

XV° Spécialisation: Tests et évaluation (cf Ciep, CPP)

XVI° Spécialisation : Séjours et loisirs linguistiques

XVII° Spécialisation : Opérateurs linguistico-pédagogiques (cf Edufrance)

XVIII° Spécialisation : Médias internationaux (aménagés) et langue étrangère (cf Arte, RFI...)

Forum SA 3.2 : « La situation statutaire »

Marilyne Langlois

LA SITUATION STATUTAIRE DES ENSEIGNANTS FLE-FLS

Le caractère éminemment complexe (la diversité des situations) et précaire des enseignants FLE-FLS hors-statuts prend aujourd'hui une tournure insoutenable. Certains collègues se détournent aujourd'hui du FLE-FLS à cause de cette précarité, d'autres choisissent de continuer en dépit de conditions de vie inadmissibles (salaires minables, aucune protection en cas de maladie, aucune assurance chômage aucun préavis en cas de licenciement, difficulté financière telle qu'elle oblige à trouver une profession annexe, etc.). Face à ces constats qui ont été largement stigmatisés lors des Assises du FLE-FLS en janvier 2005, il est temps de continuer la lutte afin de réveiller certaines consciences assoupies qui œuvrent à cet état de faits. Il est temps en ce jour d'agir collectivement afin de défendre la situation statutaire des enseignants FLE-FLS. Le temps n'est plus à la recherche des illusions perdues mais du temps retrouvé. C'est ce temps que nous souhaitons mettre à profit dans cet atelier pour réfléchir aux revendications qui permettront d'aboutir à la reconnaissance statutaire des enseignants FLE-FLS.

Quelles sont les revendications en France/ à l'étranger en fonction des différents secteurs (public/privé) ?

Quelles sont les propositions et les demandes en terme de contrats, de rémunérations dans le privé et le public ?

Quelles sont les exigences en terme de reconnaissance ? etc.

(Questions à compléter et plan à rédiger)

PLAN PROPOSE DE L'ATELIER

« LA SITUATION STATUTAIRE DES ENSEIGNANTS FLE-FLS »

Introduction :

- Diversité des situations précaires ou la complexité des hors-statuts
- Problématique

1) Propositions, demandes, revendications

a) En France

- a.1. Secteur public (titularisation ; délimitation stricte des vacances ; contrats CDD et CDI ; rémunérations ?)
- a.2. Secteur privé (convention collective, code Rome, contrats et rémunérations ?)
- a.3. Secteurs - public et privé- : labellisation, code Rome, choix du secteur et reconnaissance professionnelle ; reconnaissance de l'expérience, du parcours, du projet personnel et professionnel ; reconnaissance des compétences, des responsabilités éducatives des enseignants de FLE-FLS.

b) À l'Étranger

- b.1. public dépendant de la France
- b.2. privé et public en contrat local

2) Les moyens d'actions ou comment obtenir ces demandes ?

- a) agir localement pour obtenir des avancées
- b) agir nationalement et internationalement : se fédérer ?
- c) les actions à mener auprès des Ministères concernés

Forum SA 3.3 : « La perspective des employeurs »

Gérard Ribot

Comité de pilotage Groupement des centres Fle.fr

Afin que les choses soient claires entre nous, je voudrais tout d'abord vous rappeler que je ne suis pas le porte-parole des employeurs privés mais un employeur parmi d'autres pouvant témoigner de son expérience et de la connaissance du secteur.

Je voudrais aussi vous communiquer quelques réflexions concernant la spécificité de notre domaine d'activité, thème qui pourrait être un fil conducteur de nos échanges :

- du point de vue des enseignants : tout en pratiquant toujours le même métier, un enseignant est amené à l'exercer dans des cadres juridiques et des conditions salariales d'une extrême diversité : une convention collective commune à tous les centres est-elle concevable ?

- du point de vue des employeurs : si on veut bien dépasser la dichotomie privé/public, comme nous y invite Serge, il faut en tirer toutes les conséquences et considérer que les centres dits "publics" exercent une activité de même nature concurrentielle que les centres privés : les mêmes règles (commerciales et fiscales notamment) doivent elles s'appliquer à l'ensemble des centres de FLE, toutes catégories confondues ?

- du point de vue des institutions : ce qui réunit l'ensemble des acteurs du FLE c'est l'enseignement et la diffusion du français dans le monde, préoccupation centrale des pouvoirs publics : ne pourrait-on pas proposer la mise en place d'une instance qui réunisse l'ensemble des acteurs du FLE : institutions, associations, organisations professionnelles ?

La problématique de la labellisation, et des démarches qualité en général, me semble avoir sa place dans cette réflexion en particulier pour en évaluer l'impact souhaitable sur les conditions de travail des enseignants.