

## Pour une reconnaissance statutaire de tous les enseignants-formateurs de français (FLE/FLS)

### AVANT PROPOS

Par Sophie Etienne, chargée de mission AEFTI

La fédération AEFTI, co-organisatrice des assises du FLE/FLS qui se sont tenues à l'École normale Supérieure rue d'Ulm à Paris le 26 janvier dernier est heureuse de pouvoir publier aujourd'hui en partie, les actes de cette rencontre ainsi que les textes de personnes engagées sur les questions de l'enseignement du français. On enseigne le français à l'étranger, on enseigne également en France, dans des écoles, dans les centres de langue et dans les organismes de formation à visée insertion. Dans ce cadre les publics relevant du FLE ou du FLS peuvent avoir été scolarisés ou non (on les désigne généralement comme analphabètes l'enseignement est spécifique notamment au niveau de l'acquisition du graphisme). Non seulement les enseignants-formateurs méritent une formation qui tienne compte de situations multiples et complexes, ils ont droit également à un statut qui leur permette de travailler dans des conditions dignes et qui reconnaisse leurs compétences spécifiques.

Les articles qui vont suivre ont toute leur place dans notre revue car les problèmes qu'ils évoquent sont aussi les nôtres, les revendications des uns rejoignent celles des autres.

Nous remercions nos amis universitaires et particulièrement Chantal Forestal pour ses combats. L'AEFTI fait également partie du comité de préparation des Etats Généraux du FLE-FLS en France et à l'étranger qui se tiendront en janvier 2006.

NB : de nombreuses contributions écrites usent de sigles parfois inconnus de nos lecteurs, c'est la raison pour laquelle nous proposons une déclinaison de la plupart des sigles évoqués à la fin de ce dossier. Nous n'avons pas la possibilité de publier l'ensemble des contributions dans ce dossier faute de place, elles sont visibles sur le site internet de la fédération : [aefi.fr](http://aefi.fr) et sur le site [flefls](http://flefls).

### PREAMBULE PAR Chantal FORESTAL, Maître de conférence à l'Université de Provence.

En publiant ces Assises du FLE-FLS, qui se sont tenues le 26 janvier 2005 à l'École Normale Supérieure (rue d'Ulm) de Paris, nous souhaitons rappeler que le combat engagé depuis bientôt trois décennies pour une reconnaissance statutaire et institutionnelle des enseignants de français langue non maternelle, se poursuit et s'intensifie. Il s'agit, en effet :

- de obtenir un statut professionnel honorable pour les enseignants vacataires que les instances académiques feignent d'ignorer depuis trop longtemps ;
- d'amener l'Université à reconnaître les diplômés qui préparent véritablement aux métiers du FLE/FLS en leur donnant une réelle visibilité ;
- d'engager les directeurs de centres de langues, publics ou privés, à tenir équitablement compte des compétences acquises par une longue expérience de terrain, que ce soit en France ou à l'étranger.
- de faire reconnaître enfin toute sa dignité à une profession : Didacticien-didactologue en FLE-FLS, jusqu'ici déconsidérée et même méprisée.

Les témoignages ici rassemblés présentent un certain nombre de caractéristiques convergentes, tant dans ce qui est dit de manière explicite que dans ce qui transparait (aléas, incertitudes, ruptures, angoisses d'une vie professionnelle et de ses conséquences sur la vie personnelle) derrière la tonalité tout à la fois militante et désenchantée (pour ne pas dire désespérée) des discours : A noter aussi que nombre d'entre eux se rejoignent sur la nécessité de concilier réflexion scientifique et action pragmatique pour défendre nos chercheurs, nos

rs perspectives d'avenir au sein d'une université à  
Je ne saurais clore ce préambule sans exprimer toute ma reconnaissance à l'ensemble des participants à ces Assises pour le sentiment profond et émouvant de responsabilité collective et de solidarité qu'ils ont puissamment su exprimer, et qui est d'évidence à prendre pour gage de réussite dans les combats à venir et dont le prochain, très proche, sera les Etats Généraux du FLE-FLS.

## **LE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE –FRANÇAIS LANGUE SECONDE : UN OBJET DIDACTIQUE MAL IDENTIFIE, INSTITUTIONNELLEMENT IGNORE, SOCIALEMENT ET POLITIQUEMENT SUBORDONNE**

### **Plaisir et douleur de l'historique d'une discipline, la didactique d'une langue- culture**

#### **Chantal Forestal (extraits)**

Parce qu'elle s'adresse (ou devrait s'adresser) aux acteurs de terrain et répondre aux besoins sociaux, parce qu'elle ne peut se satisfaire des disciplines normées, théorétiques et bien cotées à l'argus de l'Université, la Didactologie des Langues-cultures et du FLE-FLS est « la femme voilée » de l'Université française, celle qui alimente le gros des bataillons étudiants des sections langues vivantes et Sciences du Langage mais qui doit rester institutionnellement subordonnée. (1). L'Université prend même la responsabilité de maintenir le verrouillage de la situation en refusant la mise en place de concours, type CAPES « bi-langue » : FLE-FLM, FLE-anglais, FLE-arabe, etc. (et non « bi-lingue », comme on l'entend parfois de gens plus ou moins bien intentionnés) ou encore type CAPET en FLE-FLS : il est évident que les formations et la recherche en FLE-FLS aideraient beaucoup les futurs professeurs de français des établissements techniques et professionnels, qui s'adressent pour une bonne part à des publics d'origine étrangère anciennement ou récemment arrivés en France et qui doivent se familiariser avec le français de spécialité (français sur objectif spécifique).

Pour corroborer ce que je viens de vous dire, deux faits importants d'ordre politique me paraissent révélateurs : le rapport du Sénat concernant « Une nouvelle stratégie de l'action culturelle de la France à l'étranger » (N° 91 2004-2005) établi par M. Louis Duvernois, et le rapport de Mr Philippe Séguin, Premier Président de la Cour des Comptes, qui rend public le 24 novembre 2004 un bilan sur notre système d'intégration à la française où il montre en quoi l'État a été inefficace :

#### Rapport du Sénat

Le 1er décembre 2004, M. Louis Duvernois, au nom de la Commission des affaires culturelles, a rendu un rapport de 150 pages sur la diffusion de la langue-culture française, intitulé « Pour une nouvelle stratégie de l'action culturelle extérieure : de l'exception à l'influence ».

#### Propositions :

Chapitre I : recentrer la francophonie sur la défense et la promotion du français et de la culture françaises.

ó Il y parle de la défense du français au sein des institutions européennes.

ó Il y parle de dégradation du langage qui annoncerait la dégradation nationale.

ó Il y parle d'une langue trop « élitiste », trop « sacralisée » et insuffisamment « utile ». (1)

Rappelons que les quelques postes de certifiés dans nos centres universitaires sur des postes de FLE-FLS sont des capésiens de Lettres modernes. Or la position que nous défendons en didactique du FLE-FLES n'est ni élitiste, ni utilitariste marchande.

Chapitre II : La défense du français c'est d'abord « celle de la diversité culturelle : le français et le dialogue des cultures ». C'est ce que propose dans ses formations la Didactique des Langues-cultures. (1).

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ar les rapporteurs : « Qui pilote la francophonie ? » La : toutefois un distinguo : la France et l'Étranger. En ce qui concerne la francophonie en France, le rapport souligne qu'il n'y a pas de « pilote du navire », que « le budget est non identifié ». Voilà comment on ignore les publics concernés et les acteurs qui ont la responsabilité de ces publics ó à savoir ces « ouvriers » de la langue française, ceux qui oeuvrent dans la soute et qui font avancer le bateau de la francophonie, les bénévoles dans les associations de migrants, les « saisonniers à temps plein » de nos centres universitaires ou des Instituts franco-scandinaves et autres, ainsi que tous ces non titulaires dans nos organismes de formation (GRETA, organismes en contact avec le CRI ou le FASILD,í ), tous ceux qui assurent les cours d'alphabétisation, les enseignants de CLIN (classes d'initiation pour les primo-arrivants), certes titulaires et qualifiés, compétents mais jamais reconnus, même lorsqu'ils sont amenés à former les enseignants stagiaires de la filière FLE. Tous ces « intermittents permanents » semblent n'être en fait reconnus que comme des animateurs de quartier qui n'existent que le temps d'une fêteí ! (í ).

Mais la francophonie hexagonale, ce n'est peut-être pas pour M. Duvernois la « vraie francophonie ». La vraie, c'est celle du « grand large », celle qui diffuse notre exception culturelle à l'étranger, celle qui a ces grandes voiles que sont nos Alliances Françaises, nos Instituts culturels, notre haute technologie, celle de TV5, de RFI, de nos satellites. (í ) Et nous retrouvons une fois de plus l'alibi politique des utopies technologiques au détriment des personnels, sans parler des quelques échecs de nos bouquets satellitaires

Quant à l'enseignement-apprentissage de notre langue, c'est un art sans doute devenu mineur. (í ) Très peu ó pour ne pas dire rien ó n'est malheureusement dit, une fois de plus, sur ceux qui assurent l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française, si ce n'est lorsque l'on évoque la diversité des personnels, pas nécessairement enseignants, et la disparité des statuts. M. Louis Duvernois, savez-vous qu'il existe une discipline, la Didactique des langues-cultures, qui a le plus grand mal à se faire reconnaître à l'Université, qui s'efforce, elle, de défendre une formation de formateurs, une formation qui tienne compte du milieu de la culture didactique de l'apprenant, de ses stratégies d'apprentissage, de ses difficultés d'ordre linguistico-culturel ? [í ]

Avez-vous enquêté auprès des établissements français à l'étranger et dans les instituts sur une réelle formation des professeurs de français FLE (et non de FLM) ? Savez-vous qu'avec un niveau Bac + 5, nos étudiants se voient damer le pion à l'étranger dans nos instituts ou lycées français par des professeurs d'histoire géographie, de mathématiques, qui seuls ont droit à des postes de titulaires de l'Éducation Nationale, quand ce ne sont pas tout simplement des femmes d'expatriés sans qualification à qui l'on donne la priorité ? Votre rapport a-t-il comptabilisé les enseignants de français, leur formation, leur profil ? Il y a bien sûr les quelques privilégiés détachés de l'Éducation Nationale, mais avez-vous analysé les types de contrats proposés à l'étranger : contrat à durée déterminée, contrats locaux, contrats d'assistant de langue, le volontariat national, les faux contrats locaux offerts le plus souvent par les services culturels français, et qui du point de vue de la rémunération ne correspondent à rien d'acceptable en France ? Il y a ceux qui s'investissent sans avenir sur des conventions de stage signées entre les universités françaises et les universités étrangères, les stagiaires du Ministère des Affaires Étrangères, bref autant de nobles institutions qui emploient parfois subrepticement les enseignants de FLE et qui considèrent ne rien leur devoir après s'être servies d'eux ?

Pourquoi le rapport ne se prononce-t-il pas sur les contrats obtenus en France ? Pourquoi le rapport ne dénonce-t-il pas tous ces CDD en grand nombre, de durée très variable ó de quelques jours à plusieurs mois ó et impliquant un volume horaire exorbitant, de sorte qu'il s'agit d'un véritable contrat de saisonnier pour la plupart. Est-il admissible qu'entre deux

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

pour respecter la période d'attente légale qui permet de ne pas des CDI eux-mêmes, soumis eux aussi à de très fortes variations : contrat à durée indéterminée à temps plein, à temps partiel, à temps annualisé ou encore contrat intermittent à durée indéterminée. L'Éducation Nationale peut proposer des contrats à durée « déterminée » de 12 mois, de 6 mois, de 3 mois. Pour quelle raison, dans un rapport de la commission culturelle sur l'enseignement et la diffusion de notre langue et culture française, n'est-on pas capable de faire une étude globale et sérieuse sur les établissements et secteurs concernés par les lieux d'exercice de notre profession, sur les établissements publics d'enseignement ou de formation : collèges, lycées, universités, GRETA ; établissements privés d'enseignement ou de formation d'adultes : centres de langue ; associations de lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme (AEFTI.), Alliances françaises en France ou à l'étranger, centres de coopération culturelle et linguistique, instituts français ou services de coopération et d'action culturelle ? Pourquoi ? Simplement pour ne pas avoir à en connaître et à en débattre politiquement. Question d'économie, sans doute, tellement nous sommes là dans une logique capitaliste aux priorités « inhumanitaires ». La puissance publique n'a jamais cru bon d'affronter le problème de la reconnaissance d'un statut et la dignité d'une fonction : celle d'enseignant-formateur en FLE-FLS. **Depuis trois décennies, la Droite comme la Gauche, tout en tenant de beaux discours sur la défense de la langue française et sur son exception culturelle, ont ignoré les enseignants-formateurs avec d'autant plus de facilité que l'Université elle-même, lorsqu'elle s'est emparée de la formation, a considéré celle-ci comme une formation de seconde zone : les filières FLE-FLS sont devenues les ZEP du Supérieur.** (1) Il suffit de connaître les rapports de la 7ème section du CNU concernant la qualification aux fonctions de Maître de conférences et de Professeurs des universités en DLC pour se faire une idée précise de l'état de méconnaissance totale de l'Institution à l'égard de notre discipline (1). Le rapport s'est-il interrogé et a-t-il interrogé l'Université sur ses formations dans ce domaine ? (1). Peu importe aux auteurs de ce rapport tous ces faits ressentis par les intéressés comme des humiliations, dénégations et dévalorisations professionnelles, et toutes leurs répercussions sur la vie personnelle et professionnelle : impossibilité de se projeter de quelque façon que se soit dans l'avenir, mois d'être passés à se demander à quelle sauce on va être mangé à la rentrée ou même s'il y aura quelque chose à manger, hantise de tomber malade en se demandant quelles suites seront données à une absence. (1) Cette démission des pouvoirs publics, nous la retrouvons dans un rapport sans faux-semblants, semble-t-il au départ, de la Cour des Comptes, qui dresse un bilan de la politique d'immigration en France. Rapport accablant de Philippe Seguin, Premier Président de la Cour des Comptes.

**Premier constat : la situation d'une partie de la population issue de l'immigration est plus que préoccupante, notamment en matière d'éducation. Ces mauvais résultats sont à l'origine de « dysfonctionnements graves du corps social, lourds de menaces pour l'avenir ».**

Cette situation de crise n'est pas le produit de l'immigration, écrivent les auteurs du rapport. Les pouvoirs publics ont toujours mis la priorité sur les questions d'entrée et de séjour des étrangers, mais ont négligé l'accueil des migrants, et, faudrait-il ajouter, l'association à la République par la langue-culture française pour les nouveaux venus et les populations instables de nos banlieues.

La Cour des Comptes observe que les politiques d'intégration sont « mal définies dans leurs objectifs, et que leurs principes sont parfois menés de manière incohérente ».

Aucune lisibilité, ici encore, des dépenses de l'État affectées à l'accueil des migrants. Le coût du Contrat d'Accueil et d'Insertion (C.A.I.) est estimé à 47 millions d'euros. La Cour s'inquiète des financements futurs. Elle recommande de veiller à l'assiduité aux formations.

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

luite, mais nœn dit pas plus sur les qualifications de base en alphabétisation pour ces publics étrangers.

**On teste adasourui devant ce rapport sorti du chapeau lors des Assises de la citoyenneté : pas de statistiques précises, pas d'études, pas de classement par nationalité, pas de débat sérieux. Pour les immigrés, comme pour les enseignants de FLE-FLS, la règle des règles, le mot d'ordre, c'est : surtout ne pas compter, surtout ne pas identifier.**

ó L'immigration : sujet non identifié dans le budget de l'État.

ó Les clandestins : un laisser faire indigne

ó La didactique du FLE-FLS : une discipline non identifiée.

La France a engendré ainsi des situations invraisemblables et inadmissibles pour l'accueil et la formation des immigrés. C'est le rapport qui le dit. Mais les moyens ne sont pas du ressort de la commission. Le résultat de ce laisser-faire, nous le connaissons : **à la sous prolétarianisation de certains publics étrangers répond la prolétarianisation des enseignants formateurs en FLE-FLS.**

## PRIORITES, PISTES ET PROPOSITIONS D'ACTION

Une organisation nécessaire

### 1. Préparer les États Généraux du FLE/FLS

Un véritable métier

### 2. Créer un statut pour les enseignants en FLE-FLS (í ).

### 3. Le FLE-FLS implique une dimension recherche, indispensable pour conceptualiser des pratiques et s'adapter à des publics très complexes.

### 4. Développer les formations de FLE/FLS (y compris sur l'alphabétisation) (í ).

### 5. Créer des concours nationaux de FLE-FLS ou des options FLE-FLS dans les concours existants, avec des programmes exigeants correspondant aux véritables enjeux du terrain (í ).

### 6. Développer des programmes de recherche en didactique des langues-cultures portant sur l'enseignement-apprentissage du français dans ses différentes dimensions (FLE, FLS, FLM) et à ses différents niveaux (scolaire et universitaire) pour ses différents publics (enfants et adultes) au service de valeurs et de finalités clairement affichées. Comment humaniser cet enseignement-apprentissage ? Comment revoir l'organisation du temps et des rythmes d'apprentissage ? Comment mettre l'évaluation des apprenants au service de leur développement personnel ? Comment penser les différentes articulations langue-culture en y intégrant les langues d'origine et les cultures d'apprentissage ? (í ).

Pour le didactologue/didacticien, il convient plus que jamais de rappeler le propos de Christian Puren et « d'agir tout en restant conscient des deux perspectives opposées et pourtant nécessaires parce que complémentaires : la perspective du sujet et la perspective de l'objet », à savoir l'apprenant et la langue française. Tous ces problèmes doivent faire l'objet d'une réflexion en profondeur pour donner à notre discipline un droit d'exister dans la recherche universitaire autrement que par procuration ou par charité. Cette question doit enfin être envisagée avec la gravité qui convient. Le FLE-FLS est loin d'avoir obtenu le droit d'existence universitaire que nécessite tout domaine de recherche, et en particulier celui-ci, fondé sur des besoins sociaux que ces Assises permettront de rappeler encore avec force. (í ). Tant que notre discipline ne sera pas clairement identifiée dans la spécificité de ses concepts et méthodes de travail, tant que sévira le mépris dans lequel le système la tient, on ne pourra évidemment pas espérer faire progresser significativement les droits de nos professeurs, de nos chercheurs et de nos étudiants. Notre domaine de recherche n'est plus d'ordre applicationniste comme dans les années 60. **Nous parlons aujourd'hui, non plus de langue au sens saussurien du terme, mais de langue-culture, de sociologie, de sociolinguistique, d'anthropologie de la communication mais aussi, comme le rappelle constamment**

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

gie, de valeurs éducatives à défendre à tout prix  
s langues-cultures.

(1) Négliger notre spécificité disciplinaire, c'est placer la reconnaissance de nos chercheurs, leur qualification sous la dépendance de critères de scientificité inadéquats. Il faudra parler de tout cela, et se battre désormais avec détermination pour la reconnaissance de l'autonomie du secteur de la Didactologie des langues-cultures au sein des sciences du langage, ou ailleurs, si besoin est. Il faut en finir avec le passéisme et le mépris.

Des structures qui doivent être adaptées. Quelques propositions

7. Fondation de Maisons Françaises des Langues-Cultures, qui seraient des espaces de rencontres et d'apprentissage entre les habitants français et étrangers (1)

8. Création d'une structure de concertation et de coordination pour des actions communes entre formateurs et chercheurs du service public (institutions scolaires et universitaires) et mouvements de l'éducation populaire laïque et républicaine, (1)

9. Outre les universités et les institutions publiques les institutions privées, les organisations syndicales, l'Institut de recherches de la FSU devraient encourager les analyses et les théorisations des pratiques et des expériences d'enseignement apprentissage du FLE-FLS.

Nous rendons ici à notre maître Robert Galisson, (1) Ses travaux soulignent avec force la nécessité de prendre en compte le contexte, le terrain, ses acteurs et (re)donner à ces derniers la dignité qu'ils méritent, bref « combler le fossé du mépris et de la honte qui sépare la théorie de l'action » (André Megge et Jean Bellanger, Président de l'AEFTI reprennent cette idée).

Des « fondations du mouvement social » devraient financer les recherches en FLE-FLS correspondant aux besoins sociaux, dans une logique de contre-expertise où **les données des travaux savants étayeraient les luttes sociales au lieu de les occulter, comme c'est souvent le cas dans notre secteur.**

10. En ce qui concerne mon premier point « une organisation nécessaire » ó, il devient indispensable de convaincre les intermittents de l'enseignement du français de se syndiquer (1).

## ENSEIGNANTS FLE-FLS ET CONDITIONS DE TRAVAIL

### Les professeurs de Français Langue Etrangère : état des lieux

#### **Maylis Martial (extraits)**

(Professeure/formatrice/vacataire/chargée de cours en FLE) Où travailler ?

En France

#### **1) Les écoles de langue**

(1) **Les professeurs se trouvent dans une zone de droits partiels ; en tout cas ils n'ont pas droit aux avantages sociaux ordinaires dont bénéficie la moyenne des salariés français.** (1)

#### **2) Les centres de formation**

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

A ce propos, **il serait bon d'envisager dans le cursus de la maîtrise FLE une formation à l'alphabétisation et l'illettrisme** puisque, de fait, ce sont les professeurs de FLE qui se retrouvent amenés à assurer ces cours dans la plupart des cas. (1)

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

(..). **On propose donc du travail à ceux qui en ont déjà !** (1)

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

vous êtes recruté en contrat local et devez assurer, pour survivre, de 30 à 40 heures de cours par semaine. Ses salaires ne vous permettent pas de rentrer en France (í )

### 2) Institut français

Le travail au noir est aussi souvent la norme, (í ) Vous travaillez en contrat local en tant que professeur de FLE, par conséquent avec une rémunération locale. (í )

### 3) Contrat avec le MAE (Ministère des Affaires Etrangères)

(í ) Il serait bon que les critères de recrutement et de rémunération soient clairement définis, que les postes soient publiés officiellement (í ).

### 4) Contrat local

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

### Comment trouver du travail ?

L'ANPE a du mal à identifier notre profession. (í ) ne nous reconnaît pas toujours un nombre d'heures de travail suffisant pour bénéficier d'allocations chômage. (í ) Les sites Internet : fle.fr fdlm.org anpe.fr (í ) les offres de stages ne devraient figurer sur aucun des sites. (í ) ces offres de stages sont des offres d'emploi déguisées (í ).

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

(...)**Pour quelle raison a-t-on créé des cursus FLE (maîtrise, DEA, doctorat) s'ils ne sont pas reconnus ? (í ) Le recrutement sur des postes à responsabilité se fait sur des critères d'appartenance à la fonction publique et non sur des compétences.**

(í ) Il ne suffit pas d'être Français pour être professeur de FLE. Les écoles doivent embaucher des personnels compétents et leur assurer des conditions de travail normales, la formation continue (í )

## Formation des migrants

### Article de Kamel Jendoubi et/ou de Franck ? à placer ici

## LA FORMATION « DE BASE »

### **AEFTI fédération**

Enfin, les assises du FLE/FLS (Français Langue étrangère/Français Langue seconde) ont permis de rassembler les acteurs de l'enseignement du français langue étrangère en France et à l'étranger et ont donné une large part à la question de la formation de base. L'AEFTI (Association d'Enseignement et de formation pour les travailleurs immigrés et leur famille) (co-organisatrices) tenait une place importante dans ces assises. Elle était représentée notamment par : Jean Bellanger (président de la fédération), Sophie Etienne, (chargée de mission de la fédération) Pierrette Muller, Pierre Fontugne de l'AEFTI de la Marne, Franck Thuot de l'AEFTI des Ardennes et Claude Vankeirsbilck de l'AEFTI Ile de France.

La question prioritaire du jour était le statut et la reconnaissance du domaine FLE/FLS.

Jean Bellanger, Sophie Etienne et Franck Thuot sont intervenus pour désigner la place des AEFTI et plus globalement de la formation de base dans ces assises mais également pour faire part de leurs préoccupations. Jean Bellanger a expliqué qu'il était important que les AEFTI puissent prendre part à ces assises qui portent des questions qui nous tiennent à cœur.

Les AEFTI travaillent depuis longtemps sur le terrain, elles le connaissent parfaitement bien et sont donc bien placées pour faire remonter les besoins. Il a souligné que les interventions

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ourses et complémentaires pour apporter une réponse  
partenaires et nous ferons diffuser l'appel des assises.  
Nous avons aussi une charte et des priorités que nous retrouvons à fond dans ce qui a été dit.  
Franck Thuot a parlé notamment de la disparition des SIFE (Stage d'insertion et de Formation  
à l'Emploi) et des enjeux qui se profilent derrière cet abandon. En Savoie par exemple, les  
SIFE ont permis à 700 personnes depuis 1976 d'apprendre la langue française et de se  
préparer à un emploi. Il a parlé de la marchandisation du secteur et de l'importance de  
l'inscription de la formation linguistique dans le livre 9 du code du travail.

« SORTONS DE L'IMMOBILISME »

### **Jean Bellanger président de la fédération AEFTI (voir si on peut réduire ?)**

Merci de bien vouloir nous associer à ce travail de réflexion du milieu universitaire.

Les associations de formation comme les nôtres ont besoin de l'université pour mieux exercer  
leur métier, mais également pour échanger sur les motivations de la profession. Les « Acteurs  
de terrain » ne sont pas toujours bien compris de leur entourage et des institutions qui les  
utilisent.

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

Universitaires et acteurs de terrain

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

L'apport des universitaires à l'AEFTI naissante

En 1971, l'AEFTI (association de formation pour travailleurs immigrés) fut créée, afin de  
permettre aux immigrés d'accéder au savoir et à la formation dont ils étaient exclus. La loi qui  
donnait au Comité d'entreprise la possibilité d'investir 2% pour la formation les avait oubliés.  
A ce moment, des universitaires, des enseignants de haut niveau soutenaient l'AEFTI  
naissante ; ils étaient même plus nombreux que les syndicalistes, qui ne saisissaient pas  
encore tout l'enjeu de société contenu par cette prise de position en faveur du « droit à la  
formation » pour tous<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Claire Couesnon, était Professeur de FLE ; Denise François, Linguiste, Maître de Conférences à l'Université René Descartes ; Frédéric François, linguiste et professeur à l'Université René Descartes, Alain Bonhomme, universitaire ; Monique Brioudes, Chargée des Travaux Dirigés à la Faculté de Paris I, Hélène Gratiot-Alphandery, Directrice de l'Institut de Psychologie ; Bétoule Lambiotte, Directrice du Service des Recherches Pédagogiques ; Pierre Le Goffic, Assistant à l'UER d'Études Françaises pour l'Étranger, Université Paris III ; Colette Noyau-Rojas, Assistante à l'Université de Paris VIII ; Marc Sourdot, Linguiste à l'Université René Descartes ; Dominique Lahalle, Maître de Recherches au CNRS ; Hassan Karkar, Maître-Assistant à l'Université de Paris VII ; Marcel Cohen, Directeur d'Études à l'École Pratique des Hautes Études ; Albert Derozier, Professeur à l'Université de Besançon ; Jean Dresch, Docteur de l'Université ; Claude Frioux, Président de l'Université Paris VIII ; Georges Innocent, Professeur à l'Université Paris VI ; Vladimir Jankélévitch, Professeur à l'Université Paris I ; Marcel Josefovitz, Président de l'Université Paris XIII ; Pierre Juquin, Professeur agrégé ; M. Claude Mesliand, Professeur à l'Université de Provence (Aix-Marseille) ; Jean Suret- Canale, Agrégé de l'Université, Chargé de Recherche au CNRS

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

plus trente ans après, m'énhardit pour reprendre et  
té dont nous avons besoin.

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

Le travail d'accueil à l'AEFTI : les AEFTI mettent « le sujet » au centre de leur préoccupation  
Le « sujet apprenant » est au centre de notre réflexion et de notre activité. Toutes les AEFTI  
se sont dotées d'une structure d'accueil même lorsque cette étape pourtant indispensable  
n'était pas reconnue par les financeurs.

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

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

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

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

« Didactologie des langues-cultures »

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

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

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

Application pratique sur le terrain

Les AEFTI ont différentes expériences et savoir-faire ; nous commençons seulement à  
répertorier, analyser et à capitaliser. Au travail personnel de chacun des formateurs, s'est  
ajouté le travail collectif d'une équipe qui, elle-même, s'enrichit de l'apport d'autres  
collectifs. Les Rencontres-Inter-Aefti (RIA) et les Bulletins Inter-Aefti (BIA) sont les signes

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

permet de « sortir de l'immobilisme » ou de la routine

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

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

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

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

Dans chaque AEFTI, il y a lieu d'approfondir de telles expériences qui sont en partie prises en compte par le groupe de réflexion professionnelle. Un échange plus concerté avec l'Université est possible au-delà des liens bilatéraux, qui peuvent se créer aussi bien au plan local que régional. (1) Construire des outils

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

« Si l'on veut parler de la qualité des transferts de savoir, il faut permettre à l'enseignant de créer lui-même ses outils. Cette création ne s'improvise pas. Une formation adéquate devrait lui permettre, entre autres, d'analyser les données ethnoculturelles et psychosociales de son public et de gérer son hétérogénéité linguistico culturelle ». Le Comité Permanent de professionnalisation (CPP) dont la Fédération s'est doté s'efforce dans ses RIA (rencontres Inter-AEFTI) de répondre à cette exigence.<sup>2</sup>

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

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

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

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

On peut toutefois se demander quelques mois après les discours de lancement, ce qu'il en est véritablement des intentions réelles de « la France d'en haut ». Certes ce contrat a le mérite d'exister ne serait-ce que par ce qu'il rompt avec l'inertie pour ne pas dire le silence des Gouvernements précédents sur cette question.

<sup>2</sup>BIA « l'évaluation dans la formation » de décembre 2001 et 6 BIA « Analyse des fonctions des formateurs AEFTI » d'octobre 2002.

Le contrat social qui lie le primo-arrivant et l'immigré  
Le contrat impliquerait rappelons-le droits et devoirs  
réciproques.

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

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

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

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

**Il nous faut exiger le droit à une formation linguistique de qualité.**

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

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

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

## A PROPOS DU CAI ET DES NOUVELLES POLITIQUES DE FORMATION « LINGUISTIQUES »

### **Sophie Etienne**

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

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

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

Le métier d'enseignant/formateur est difficile parce que la situation est complexe et les nouvelles dispositions de l'Etat ne permettent pas d'assurer la pérennité de leur emploi dans des conditions favorables puisque d'une année sur l'autre on ne sait pas si l'action pourra être reconduite. La formation à visée insertion est bouleversée par de nouvelles orientations gouvernementales, notamment, le contrat d'accueil et d'intégration (CAI) associé au nouveau

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

centralisation. (í ) Ces nouvelles orientations ont des  
ons qui caractérisent habituellement le secteur de la  
formation linguistique de base. (í ) Le fossé se crée entre les organismes performants et  
réactifs et ceux qui ont du mal à s'adapter à ce nouveau type de procédure (í ). Le marché  
porte les enjeux du secteur privé. (í ) L'un des critères déterminant pour être retenu sur le  
marché est le prix des prestations (í ) les organismes de formation ne sont pas en mesure de  
garantir aux formateurs des contrats à durée indéterminée, leur marge de manœuvre est très  
réduite. (í ) L'expertise tient plus désormais à la capacité à rédiger une réponse alléchante à  
un appel d'offre qu'à exercer la formation. Le marché ne permet plus de travailler des projets  
innovants car il élimine les actions non rentables. On ne peut pas prétendre assurer une  
formation de qualité allant au-delà de l'apprentissage de survie en 200 H. La formation doit  
rester une valeur, un droit fondamental qui ne peut/doit pas se subordonner au libéralisme.  
(í ). Le système actuellement en place ne garantit pas réellement une formation de qualité  
tant que la formation des formateurs n'est pas considérée comme une priorité et tant que les  
actions ne seront pas pérennes. Il importe de mettre en avant une formation certifiée par un  
diplôme qui donnera aux enseignants/formateurs FLE/FLS/formation de base un véritable  
statut et une reconnaissance professionnelle basée à la fois sur leurs connaissances et sur leur  
capacité à s'adapter à des situations de plus en plus complexes.

## **CAMPAGNE « POUR LE DROIT A LA LANGUE »**

### **Vers la reconnaissance d'un véritable droit pour tous les migrants à un apprentissage de qualité de la langue française**

#### ***Hervé Adami***

Maître de conférences

Université Nancy 2

La maîtrise de la langue française est la condition première d'une intégration réussie pour les migrants qui s'installent dans notre pays.

C'est d'abord une nécessité pratique qui facilite la vie quotidienne, mais c'est aussi et surtout la condition de l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. La maîtrise de la langue du pays d'accueil renforce et accélère le sentiment d'appartenance à la communauté nationale, peut éviter les replis communautaristes et permet aux migrants de se faire entendre comme citoyens à part entière, comme parents impliqués et actifs, comme interlocuteurs respectés.

C'est pour ces raisons qu'il faut aller vers la reconnaissance et l'établissement d'un véritable droit à l'apprentissage de la langue française pour les migrants et leurs enfants, de la première génération.

Mais il faut admettre que les structures, les moyens financiers et pédagogiques sont pour le moins insuffisants. Il faut proposer aux migrants, et notamment aux moins scolarisés et aux plus en difficultés sociales et culturelles, des formations de qualité, avec des enseignants et des formateurs eux-mêmes formés comme spécialistes du Français Langue Etrangère. Les formations linguistiques doivent être reconnues au titre de la formation professionnelle et, à l'école, faire l'objet d'une attention particulière en renforçant les structures destinées aux primo-arrivants, tout en veillant à les intégrer dans le cursus normal.

L'apprentissage de la langue demande bien sûr un effort et une volonté de la part des migrants, mais il faut offrir à tous ceux qui engagent cette démarche une réponse à la hauteur de l'enjeu humain et social que représente la maîtrise du français.

Nous demandons aux pouvoirs publics de reconnaître le droit pour les migrants à un apprentissage de qualité de la langue française, de le définir et de l'organiser en concertation avec tous les partenaires concernés.

## SAUVER L'ALPHA

### **Jean Chabannes**

Ancien formateur<sup>3</sup>,

Ce matin je me suis réveillé franchement en colère. Est-ce le vent de la manif d'hier matin dans les rues de St Etienne? Est-ce cette prise de bec, l'après-midi, sur la façon d'apprécier la compétence et la capacité d'évolution des formateurs bénévoles? On, tout simplement, un climat général qui porte à la grogne, avec la tentation de certaines nostalgies? En tout cas, je peux vous assurer que ce n'était pas seulement de la mauvaise humeur, mais une vraie colère, une de celles qu'on a envie de qualifier de "saintes".

Voici bientôt cinq ans que je suis admis au club florissant des retraités, après cinq ans de ce faux chômage qu'on devrait appeler politique plutôt qu'économique, terme d'une douzaine d'années de fermentation dans le bain de chômage chronique que connaissent de nos jours tant de professionnels déprofessionnalisés, qui passent leur vie entre dépression et désillusion. Enfin libre de gagner mon pain modestement mais en toute liberté d'engagement et de résistance, me voici prêt à engager une nouvelle carrière et à livrer de nouveaux combats, même de ceux qui sont perdus d'avance: c'est peut-être la seule chance de réaliser enfin les miracles qui nous sont tombés des mains en temps voulu. Que peuvent maintenant contre moi les menaces autoritaires, la mentalité libérale, les gourmandises boursières, le spectre des délocalisations?

Alors j'ai proposé mes services, j'ai repris le seul métier que j'aime. Celui que l'explosion libérale des années quatre-vingt m'a fait perdre, parce qu'il fallait cesser d'être audacieux pour être efficace; abandonner la recherche pour épouser le calcul; lâcher l'attention aux personnes, à la vie culturelle, à la situation sociale des gens pour mesurer des résultats vis-à-vis des critères institutionnels. Tout le monde connaît ça maintenant: l'infirmière en hôpital, le prof de collège, l'artisan, le paysan. Et aussi le lycéen, et ses parents pris au même piège, pour qui la note est plus importante que le cours en lui-même.

Je suis heureux aujourd'hui parce que je suis libre: je n'ai de comptes à rendre qu'à ma conscience, à mon sens de l'efficacité tourné vers un tout autre faisceau d'objectifs, humains ceux-là. S'ils sont parfaitement évaluables, c'est sur des références qui n'ont plus cours parce qu'elles ne se monnaient pas. Et personne ne m'empêchera de travailler à ce moulin, de mettre gratuitement cette farine sur le marché. C'est là notre force, à nous retraités. Je ne sais pas si nous avons bien conscience de la puissance révolutionnaire de cette liberté-là. A moins qu'elle ne nous fasse peur? Alors, il va falloir l'appriivoiser, et s'en servir. Nous avons peut-être les moyens de changer beaucoup de choses dans ce monde qui n'est pas, au fond, aussi décadent que ça. Simplement, il a perdu la boussole, et nous avons peut-être en mains les moyens de lui en construire une autre.

Depuis deux ans, je me suis engagé auprès d'associations locales pour mettre mes anciennes compétences (certes quelque peu délavées au fil de l'histoire) à la disposition de ceux/celles qui ont aujourd'hui en mains les problèmes qui me sont chers: alphabétisation, lutte contre l'échec scolaire, rencontre des cultures, immigration, exclusion par le handicap du savoir et de la langue. Au terme d'un peut-être trop rapide état des lieux, non seulement je trouve ces

---

<sup>3</sup> Nous avons choisi d'intégrer cet article ici car il nous semble compléter la réflexion des assises.  
[jean.chabannes@wanadoo.fr](mailto:jean.chabannes@wanadoo.fr)

...s pédagogiques et techniques très particulières sans y  
je rencontre des institutions tout aussi désemparées,  
comme si elles découvraient une question nouvelle, comme si jamais personne n'avait déjà  
travaillé sérieusement sur la question.

Ma vie professionnelle se retourne dans sa tombe. Je fais donc partie d'une génération qui n'aura servi à rien, dont on a perdu jusqu'à la marque des pas. **Aucune trace, dans cet environnement à peine modernisé mais tellement appauvri culturellement, de toutes ces années de recherche, de cet immense laboratoire d'actions expérimentales, de cette mine de travaux universitaires, séminaires et colloques en tous genres, de l'énorme production d'outils spécifiques en continuelle évolution. Pas plus de souvenir de l'intense activité associative qui a si longtemps servi de contexte social à toute cette effervescence des années 70-80. Faute de culture entretenue, faute de tradition vivante, je vois qu'on s'apprête à tout reprendre à zéro.**

Qu'on ne me dise pas que le contexte social était alors plus favorable: c'était sous Pompidou et Giscard, et en pleine crise pétrolière. Voici au moins un domaine où l'arrivée d'une gauche au pouvoir n'aura su qu'accompagner l'agonie, en déclarant inéluctable, et même salutare, l'ascension du modèle libéral qui ne sait plus jurer que par l'entreprise et la rentabilité arithmétique.

Ce n'est pourtant pas par nostalgie d'une histoire perdue que je réagis aujourd'hui. C'est par colère, à cause du gaspillage de matière grise. Bien sûr que le contexte a évolué, que les situations ne sont plus les mêmes. Mais pour autant, le travail pédagogique et la réflexion politique ne sont pas devenus inutiles. Ce qui a manqué, je ne sais pas exactement quand, c'est la continuité d'une transmission, l'entretien d'une culture vivante spécifique.

Car l'univers de l'alpha est un champ spécifique, et il continue de l'être. On ne me fera pas croire que soudain un domaine entier de la vie intellectuelle, professionnelle et sociale de notre pays a fondu dans l'orientation commerciale de la société publique, le projet de construction européenne, la définition des campagnes officielles contre l'illettrisme. On a oublié que l'alpha était à l'origine un projet politique: il s'agissait de s'emparer des outils techniques, linguistiques, psychopédagogiques, sociologiques existants et en cours d'élaboration, non pas seulement pour les ajuster techniquement, mais pour les mettre au service d'un combat pour une libération personnelle, morale, culturelle, socioprofessionnelle. Pour l'accession d'une population exclue à l'autonomie et au plein exercice de la citoyenneté.

Où êtes-vous passés, mes amis d'alors, y compris ceux avec qui il m'est arrivé d'avoir de sérieux accrochages techniques ou politiques? Ceux de Grenoble, de Lyon, de Paris, de partout? Vous qui avez consacré des années à ces problèmes à l'Université de Vincennes, de Nanterre, au CUEEP de Lille, au CLAB de Besançon, et dans les associations spécialisées: à l'AEE, à l'AEFTI, au CLAP, à l'AMANA, à la FASTI, à la CIMADE... Tous ces sigles sont rattachés à une langue étrange, aujourd'hui morte, qui représentait un univers vivant et riche dont les traces sont aujourd'hui recouvertes de poussières sur des étagères qu'on ne visite plus. Le monde de "l'alpha".

Je fais appel à vous tous, anciens combattants d'une guerre oubliée, pour m'aider à témoigner, à transmettre la tradition d'une culture vivante, hors des cadres rigides et secs des trop timides et incohérents programmes gouvernementaux. Il ne s'agit pas de redonner vie artificiellement à cette chère vieille alpha de nos souvenirs, mais d'aider à définir en termes d'aujourd'hui l'idéal que nous portions et qui n'a pas perdu son sens.

## **Commission nationale, chargée de mission à la direction de la formation et de l'emploi du FASILD**

L'intégration et la lutte contre les discriminations constituent une priorité de l'action publique inscrite dans le cadre du plan de cohésion sociale et de la loi de programmation pour la cohésion sociale.

La refondation de la politique d'accueil des nouveaux arrivants admis au séjour en France en vue d'une installation durable prévoit notamment la mise en place d'un service public de l'accueil (SPA) dont la mise en œuvre sur l'ensemble du territoire est confiée à un nouvel opérateur public : l'Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations (ANAEM). Cet établissement public crée par le rapprochement de l'office des migrations internationales (OMI) et du service d'aide aux émigrants (SSAE), association dont les missions et les moyens seront transférés à l'Agence dans le courant du premier semestre 2005. L'établissement est notamment chargé de proposer à tout étranger bénéficiaire du SPA de conclure individuellement avec l'état un contrat d'accueil et d'intégration (CAI) précisant les conditions dans lesquelles le signataire bénéficie d'actions destinées à favoriser son intégration, dans le respect des lois et des valeurs de la République française.

La circulaire du 13 janvier 2005 a pour objet d'indiquer les modalités et le calendrier de mise en œuvre de ce service public de l'accueil sur l'ensemble du territoire dans la perspective de la généralisation de l'offre du contrat d'accueil et d'intégration au 1<sup>er</sup> janvier 2006. Elle précise par ailleurs la nature de la contribution attendue de chacun des services et opérateurs directement associés à la mise en œuvre du SPA : services déconcentrés du ministère, OMI et SSAE (ANAEM en 2005), FASILD.

C'est dans ce cadre que la mise en place du référentiel A1.1 et du Diplôme Initial en Langue française (DILF) par le FASILD trouvera ses premières applications. En effet la formation et l'habilitation des centres de bilan du FASILD devraient être effective au 1er janvier 2006. Dès lors la délivrance du diplôme pour les premiers acquis en français devrait, à terme, remplacer l'attestation ministérielle de compétence linguistique remise aux primo-arrivants ayant un niveau oral suffisant.

Il faut noter également le dispositif national de formation de formateurs, dévolu ces dernières années aux organismes financés par le FASILD. Une de ses principales caractéristiques est de promouvoir l'apprentissage de la lecture et l'écriture pour des adultes non scolarisés dans leur langue d'origine. Cette orientation est unique puisqu'elle est peu ou pas abordée dans le cadre des cursus universitaires FLE/FLS s'agissant d'adultes vivant en France.

## **FLS**

### **HISTOIRE DE LA PRISE EN CHARGE SCOLAIRE DES ENFANTS MIGRANTS**

#### **André MEGGE<sup>4</sup>**

Un rapide survol historique de la scolarisation des élèves étrangers, dans un premier temps, puis étendue à ceux dénommés d'origine étrangère, a fait apparaître une évolution trompeuse

---

<sup>4</sup> A.Megge 63/01/2005- enseignant en clin puis au cefisem de Lyon de 1972 à 2000 et chargé de cours depuis 1990 à l'Université Lumière Lyon 2 dans les filières FLE-Illettrisme-Alphabétisation)-P personne ressource pour les formations en liaison avec les « migrants » dans les secteurs sociaux.

aspect « quantitatif » numérique.

Les publics ont d'abord été accueillis de manière caractérisée, en fonction de leurs compétences et performances en FLE et, plus ou moins, en fonction de l'immédiateté des arrivées sur le sol. Les publics ont été spécifiés, les contenus et modes d'enseignement aussi. Pour les structures d'accueil, l'évaluation est plus délicate car les implantations dépendent des vœux et possibilités locales. Les postes ont été occupés par des enseignants recevant une formation spécialisée reconnue pour la validation à enseigner et la pertinence à demander un poste, voire participer au « Mouvement » du personnel mais absolument pas dans leur reconnaissance administrative. Ceci pour le premier degré. Pour les collèges, les affectations reflétaient une grande variété de cas : instituteurs « spécialisés » par des formations ou par des séjours à l'étranger (qui pour certains avaient des élèves français, enfants de personnels nommés dans les pays, scolarisés dans des lycées français !) et qui seront plus tard pérennisés comme PGEC avec une certification ignorant l'aptitude à enseigner le FLE (!) ; enseignants ou vacataires ayant suivi la filière « Maîtrise FLE ou Licence SDL/Mention FLE » ; ou professeurs de français intéressés par le sujet et le public, mais dont pour beaucoup suivant les rectorats, les autorités inspectrices ne reconnaissaient pas la spécificité du FLE. Quant aux lycées, notamment professionnels, rien n'aura été fait pour ces élèves pas ou peu francophones, alors que ces établissements étaient leur lieu d'orientation légitime pour la plupart, dans la mesure où les sujets avaient montré auparavant certaines aptitudes ou qu'ils venaient de pays dans lesquels ils avaient eu accès à des disciplines techniques et au contact éventuel avec une certaine forme de langue française (cf. l'Algérie).

**En conclusion, existe une certaine organisation du terrain pour l'enseignement primaire mais pour un minimum d'élèves débutants complets ou « faux débutants » (critères linguistiques alors qu'on parle souvent de « primo-arrivants », critère administratif indépendant),** reçus dans, environ un contingent de 1200 classes avec des effectifs comparables à ceux de l'Enfance Inadaptée pour les classes dites « fermées » de type « clin »- (autour de 15) et d'une trentaine pour les classes à effectifs tournants de type « cri ». Ce qui donne un total difficile à évaluer (car souvent non communiqué, notamment les CRI) de la trentaine de milliers sur tout le territoire, alors que le nombre des élèves relevant de ces types d'enseignement atteindrait plusieurs centaines de mille (il « suffit » de rapporter le pourcentage de travailleurs étrangers à la population française, et avec le coefficient familial nombre moyen d'enfants par logement, on n'ose employer le mot « famille » car très souvent les mères étaient restées au pays d'où plus tard le « regroupement familial »). On sait que les élèves non pris en charge se sont retrouvés en classe de perfectionnement ou en CP ou dans la voie du retard scolaire irrattrapable et ont alimenté ensuite les SES (avant les SEGPA), pour la plupart. Pour les collèges, la proportion de classes d'accueil était pour le Rhône par ex. (mon lieu d'exercice), de 1/6 environ : quand il y avait quelques 90 clin ou cri en 1<sup>o</sup>, on trouvait une quinzaine de classes d'accueil !

Dès le début, la formation continue des personnels a été plus assurée pour l'enseignement élémentaire, mais avec des fonctionnements variables, principalement par le CREDIF souvent sur un grand nombre de semaines réparties sur plusieurs années, à un total de 36 semaines (crédit de FC normal) ! Les formations étaient généralement, basées sur celles du CREDIF, avec des additifs spécifiques locaux ou dépendant des orientations pédagogiques nationales en liaison avec la Direction des Ecoles du MEN. Les CEFISEM prirent la relève avec un fonctionnement inter académique, afin de couvrir les besoins nationaux. Cela jusqu'aux années 90.

Une période floue a suivi. En même temps que la politique d'accueil « changeait » y compris au niveau académique, sont apparues des modalités de formation (en ou hors des IUFM),

différences de traitement suivant les académies. De  
uø à 16 semaines, on a abouti, par endroits, à des  
« formations » à la journée en circonscription par conseillers pédagogiques locaux. On est  
même allé jusqu'à avoir une « brigade » de remplaçants spécialisés dans l'enseignement du  
FLE pour les titulaires ou nouvellement nommés pris en stage ! Et comme « on est toujours à  
l'IMAGE des publics dont on a la charge », les équipes de formateurs quand elles existaient  
étaient dans la même situation de flou et de non reconnaissance pour les enseignants qui les  
composaient avec les conséquences qu'on imagine au moins pour ceux du premier degré. Par  
contre ces terrains ont servi de tremplin professionnel pour nombre de « responsables » à des  
niveaux différents. Une autre des conséquences et non des moindres a été, l'éloignement réel  
des enseignants spécialisés pour les élèves « ENAF », des procédures de décision.

**Pour la période actuelle, nous rencontrons une mosaïque de situations toutes  
particulières, de la clin classique aux interventions hebdomadaires jusqu'à huit  
établissements différents pour un même enseignant,** à la demande des directeurs ou IEN et  
sans couverture (on peut se poser la question de l'efficacité pour un élève et de la résistance  
physique, psychique et économique de l'enseignant). Et dans les collèges, on recrute des  
étudiants de maîtrise/master vacataires souvent non reconnus par le personnel de  
l'établissement qui le recrute pour une année, avec comme nouveauté attribution d'un nombre  
« heures annuelles » pour solde de tout compte : i.e. non renouvelables, n'ouvrant pas à congé  
ou chômage ! Quant aux lycées, après quelques expériences vite éteintes, la prise en charge  
partielle est due aux bonnes volontés locales ó clubs de langue, liaison avec des associations  
voisines spécialisées dans la formation pour adultes-.

Et les élèves dans tout cela ? Il est admis qu'ils ont « bien de la chance quand ils sont pris en  
charge par rapport à ce qu'ils ont quitté » ! Et s'ils ne réussissent pas, des « spécialistes »  
autoproclamés ou désignés (en tout cas étrangers au contexte sociolinguistique des élèves)  
expliquent que les causes sont d'origine sociologiques ou psy ou culturelles  
comportementales en tout cas pas dans l'institution ! Et l'assimilation « élèves d'ailleurs »-  
implantation sociale ó échec scolaire prévisible se produit inévitablement, accompagnée par le  
silence assourdissant des composantes des corps professionnels ! Signalons au passage la  
mise au rancart des rapports pertinents (J. Berque) ou enquêtes, même officielles, comme  
celles de l'INSEE en 1992 sur « enfants étrangers et enseignement aux inadaptés » ! Ce qui  
faisait que l'auteur de ce document transgressait l'obligation de réserve.

Nous n'évoquerons pas ici les cas où ces élèves ont permis de sauver des effectifs scolaires,  
des décharges d'heures de direction, des postes d'enseignement inadapté, l'obtention de  
crédits européens ou « FAS/FASILD » pour des projets d'établissements et dont pour le  
moins on peut dire que ces élèves ont été étrangers (une 2<sup>o</sup> fois) aux perspectives qui leur  
étaient soi-disant destinées d'autant plus que leurs familles constituent des publics captifs ! Et  
sans parler d'un public grandissant celui des préadolescents et adolescents d'âge scolaire,  
analphabètes ! Et on passera sous silence les cas d'exclusion de la part d'éléments de  
l'enseignement public, ou de discrimination (ah ! si tous les élèves étaient anglo-saxons,  
américains, du Nord, s'entend !) quand ce n'est pas plus grave.

Les seules évolutions notables sont celles des sigles en tout genre affectés à ces publics, ceci  
masquant en réalité un désir- inconscient ( ? )- de non prise en charge politique. Alors qu'ils  
réfèrent à, environ, un dixième de la population scolaire, qu'ils sont amalgamés aux  
désignations affectées aux élèves en difficulté, en échec scolaire, etc.í Le phénomène va  
s'amplifiant à cause de l'arrivée de jeunes d'âge scolaire et analphabètes ainsi que de la  
confusion avec les élèves en situation de (pré)illettrisme.

### **Gérard Vincent MARTIN (extraits)**

(í ) En janvier 2002, 32650 élèves étrangers sont scolarisés dans les premier et second degrés. (í ) Pour mieux dépeindre la situation des CASNAV. Il s'agit ici d'une question de périmètres entre les linguistiques et les didacticiens. Les étudiants diplômés en didactique des langues-cultures n'ont pas pu prendre leur place dans les postes fléchés FLE des Départements des Sciences du Langage. (í ).

Le Ministère propose toutefois dans le Bulletin Officiel n° 39 du 28 octobre 2004, la mise en place d'une certification complémentaire en français langue seconde. Cependant, dans les Académies, la publicité qui en a été faite reste très discrète. (í ) Mais les stratégies du FLE, les pratiques efficaces de l'alphabétisation séduisent encore les enseignants tout simplement parce que leurs migrants ont changé : **les belles théories du français langue seconde ne résistent pas aux difficultés des migrants de plus en plus âgés (dans l'Académie de Montpellier sur les 1600 élèves étrangers, 400 ont plus de 16 ans), non scolarisés antérieurement (l'Académie de Créteil fait état de 13 classes regroupant ce type d'élèves), rassemblés dans des hôtels, des Centres d'Accueil, sans contact linguistique avec la langue du pays d'accueil ce qui correspond à une situation typique du français langue étrangère.**

En conclusion, la didactique que les enseignants et les formateurs des CASNAV pratiquent est une linguistique impliquée dans une réalité sociale très riche, mais le savoir-faire accumulé, enregistré n'est pas reconnu. **Les linguistes peuvent devenir non qualifiés sur ce terrain qu'ils ont voulu ignorer et le statut du migrant en difficulté semble rejaillir sur celui de son enseignant en français langue seconde dont la réalité socioprofessionnelle est empreinte de nomadisme.**

### **SCOLARISATION EN FRANCE DES ENFANTS NON FRANCOPHONES DE 6 A 16 ANS**

#### **De la nécessité d'un statut d'enseignant spécifique en CLIN/CLA**

#### **M-P de Miras (Extraits)**

(í ) Les classes d'initiation (CLIN) ont été officiellement créées en 1970, les classes d'accueil (CLA) en 1973, au bout d'un long processus d'institutionnalisation initié à la suite des interrogations qui se multipliaient, en matière de formation, au moment où les flux migratoires de travailleurs, d'adolescents et d'enfants en provenance d'Algérie s'accéléraient. (í ) L'enseignant de CLIN - instituteur ou un PE - est titulaire de son poste spécifique. Il le demeure en vertu des choix conjoncturels de la politique académique, le flux des « ENA » étant variable par nature<sup>5</sup>. (í ).

**L'enseignant de CLA est, soit titulaire du secondaire (le plus souvent professeur de français), soit vacataire disposant d'une formation en FLE.**

Il se trouve que les élèves nouvellement arrivés (« ena ») qui entrent pour diverses raisons sur notre territoire en nombre croissant ont des droits identiques à ceux des jeunes Français :

- droit à l'éducation (í )
- droit à l'instruction (í )

<sup>5</sup> Cf. Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, mai 2002.

« a » concerné par l'enseignement présentiel doit être inscrit . En CLIN son relève du primaire (de 6 à 11 ans), ou en CLA s'il relève du secondaire (de 11 à 16 ans). Dans ce dernier cas une subdivision s'impose puisqu'il existe des classes d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement (CLA-ENSA). (1) **Nous devons surtout faire en sorte que ce que je nomme « l'étape du voyage dans l'institution », dont nous sommes responsables, se déroule avec le moins de traumatismes possibles. Mais en avons-nous les moyens institutionnels ? Au-delà de la transmission des savoirs et des savoir-faire, nous adhérons à la recherche d'un projet commun, fédérateur et respectueux de la rencontre des cultures.** Ce travail demeure pourtant un exercice de funambule, sans filet, sans véritable reconnaissance, un « boulot » de l'ombre. Découvrons-en à présent certaines des facettes très peu visibles et néanmoins bien réelles.

## COMMENT GERER LE PARCOURS D'OBSTACLES DES ENFANTS DE MIGRANTS...ET CELUI DE L'ENSEIGNANT DE CLIN ?

### **Serge Desvernois**<sup>6-7</sup> (extraits)

Les caractéristiques essentielles de la CLIN sont les différents types d'hétérogénéité :  
Hétérogénéité des enseignements : passage du FLE au FLS puis au FL de scolarisation pour amener les élèves au bilinguisme ;

- Hétérogénéité des âges : apprenants de 5 ans et demi à 12 ans ;
- Hétérogénéité des origines linguistiques et culturelles ;
- Hétérogénéité des milieux socio-économiques : intello et SDF ;
- Hétérogénéité des parcours scolaires antérieurs : Inexistants (ENSA) ; 2 ou 3 langues déjà utilisées ;
- Hétérogénéité des situations de familles : Restées au pays (enfants confiés à des tiers) ; Ou présentes aux côtés de l'enfant ;
- Hétérogénéité des projets d'installation : provisoire ou définitive ;
- Hétérogénéité des dates d'arrivée : En début, en cours, en fin d'année scolaire.

(1)

Notre fonction d'enseignant en élémentaire exige de nous 27h hebdomadaires dont :

- 26h en présence des élèves ;
- 1h consacrée à la concertation et aux conférences pédagogiques.

Or cette distribution du temps ne nous convient pas et doit être revue.

(1)

**Nous sommes des urgentistes, ceux qu'on appelle quand il y a problème ; et c'est vrai que la souffrance se voit aussi parfois en classe :**

**Dans le « tout vient » de la population accueillie, certaines de ses composantes sont très vulnérables et c'est pourquoi on ne peut dissocier, chez l'enseignant de CLIN, la fonction éducative d'enseignement de la Langue Culture française de la fonction sociale.**

**On ne saurait minimiser l'impact du vécu de certains enfants.**

exemples :

Cas de A., enfant iranien de 12 ans, il semble hagard dans la cour de l'école. On comprend mieux lorsqu'on sait que sa mère a explosé à côté de lui il y a 8 jours ! C'est pourquoi il est à Paris, venu chercher refuge chez une tante qu'il ne connaît pas, envoyé par un père qui n'a pas le temps de s'occuper de lui.

Cas d'une petite Péruvienne de 8 ans, dont le frère jumeau est hospitalisé à l'hôpital Necker.

<sup>6</sup> « De même que mon ami et collègue, je m'exprime ici en mon nom personnel, en tant qu'enseignant de terrain CLIN et ne représente aucun syndicat ».

<sup>7</sup> En écho à l'ouvrage de S. Boulot et D. Boyron-Fradet : *Les immigrés et l'école ; une course d'obstacles*, L'Harmattan, Paris, 1988.

elle épinière réussisse pour lui, avant de prendre sa place. Tous ne reprendra jamais sa place en CLIN, elle quittera la CLIN sans

Comment amener F. à prendre confiance en lui, à pouvoir se présenter, parler en classe ? Sa famille, sans papiers, a été jetée à la rue par la locataire qui leur sous-louait la minuscule pièce où ils dormaient jusque là.

Qui doit alerter les services sociaux ?

Qui doit prendre du temps avec cet enfant ?

Rappel de textes officiels (BO n°45 du 8-12-1994).

(í ) Cæst aussi pour cette raison que la prise en charge de ce type de public va au-delà de la seule classe et du seul temps scolaire.

### *Témoignage*

## LE DISPOSITIF FLE/FLS EN ARIEGE

### **José SEGURA (extraits)**

Professeur des écoles, itinérant FLE/FLS Ariège.

[í ] Le regroupement des élèves des écoles dans d'autres lieux géographiques se heurte en premier lieu à la difficulté du transport. Rien n'æ été prévu pour assurer le déplacement de ces enfants. Ce sont les familles qui sont sollicitées, ce qui n'est pas toujours possible du fait de la situation sociale défavorisée de certaines. Ainsi, des jeunes sont de fait exclus du dispositif.

[í ] **La non reconnaissance institutionnelle de la spécificité de ce public entraîne des inégalités sur le territoire**, l'exemple de l'æAriège en est un exemple frappant.

Nombre d'heures de prise en charge insuffisant, aucune coordination entre les différents services, ce qui pourrait permettre des discussions avec les collectivités locales pour permettre de régler les déplacements... (í )

## UN TEMOIGNAGE D'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE

### **Robert GERNI**

(Extraits) 8

(í ) L'æIntroduction en formation initiale de la notion de FLS, prépare désormais les futurs enseignants à travailler en direction d'un public très différent de celui repéré dans le champ du FLE. Cet aspect fondamental comme la prise en compte du contexte d'æexercice de ce domaine disciplinaire, des enjeux de l'æintégration scolaire, culturelle et sociale conditionnent l'æefficacité des dispositifs.

Il s'æagit moins de recruter des praticiens, formés à des outils méthodologiques particuliers (si tant est qu'æils puissent exister des méthodes destinées à des publics aussi hétérogènes), que des **professionnels doués d'une capacité d'adaptabilité constante, pivots d'un dispositif d'accueil souple, modulable mobilisant chacun des acteurs de l'intégration.**

(...) L'æétude du français, par des populations désormais appelées à rester durablement sur le territoire national, apparaît moins comme un but en soi que comme le moyen d'æaccéder à une formation générale et professionnelle. La maîtrise rapide de la langue est de plus un critère retenu dans l'æélaboration futur « contrat d'æintégration des immigrés »9, enjeu statutaire d'æimportance pour les réfugiés et autres ayant droits du « regroupement familial ». [í ]

<sup>8</sup> Chargé de mission auprès de l'Inspecteur d'Académie du Var - Responsable départemental du CASNAV<sup>8</sup> -chargé des dossiers « Politique de la Ville » et « Accompagnement à la Scolarité ». Cet article se veut essentiellement.

<sup>9</sup> Conclusions du Comité Interministériel à l'æintégration du 10-04-2003 - Projet de loi relatif à la maîtrise de l'æimmigration et au séjour des étrangers en France du 09-07-2003

to » ou « cocon », renforcent la marginalisation et les listes » d'intégrer dans leur pratique la présence de ces élèves et de leur spectre. (10) Ces structures spécifiques plus ou moins fermées, renforcent également les écarts de contenus et de niveaux scolaires dans les autres disciplines et l'intégration scolaire à leur sortie s'effectue très souvent en « classes adaptées pour élèves en difficultés » voire en SEGPA<sup>12</sup> compromettant définitivement leur avenir scolaire.

[1] Réflexions sur les modalités d'enseignements et les profils d'enseignants

**Si le FLE s'avère opérant dans les conditions qui ont vu son émergence, il s'adresse en France ou à l'étranger à une minorité d'étudiants souvent aisés, au passé scolaire avéré, inscrits dans un cursus scolaire et un parcours migratoire cohérents et maîtrisés. Les démarches et outils pédagogiques qui s'y réfèrent s'avèrent très peu opérants voire inadaptés aux conditions d'enseignement rencontrées par les enseignants des dispositifs d'accueils en France. (11) La langue française n'est plus dans ce contexte un « simple » objet d'étude mais elle est également la langue des apprentissages de l'ensemble des disciplines scolaires comme celle de la communication quotidienne. [1]**

**« LE JAMAIS PLUS EST TOUJOURS DEJA LA ! »**

### **Maryvonne Paul**

Ex enseignante en CLIN et psychanalyste

Après avoir été témoin, lors des Assises professionnelles du FLE-FLS, le 26 janvier 2005, à Paris, du cri d'alarme lancé par les professionnels, tant du secteur public que du secteur privé et du secteur associatif, c'est désormais le public auquel s'adressent ces professionnels, qui est visé à mort par le rapport J.A Bénisti *ó* les migrants, pour ne pas les nommer.

Dans le cadre de la préparation d'une loi sur la prévention de la délinquance, annoncée par M. Dominique de Villepin - Ministre de l'intérieur - un rapport lui a été remis en octobre 2004 par la commission prévention du groupe d'études parlementaires sur la sécurité intérieure. En voici quelques extraits :

Entre 1 et 3 ans :

« Seuls les parents et en particulier la mère ont un contact avec leurs enfants. Si ces dernières sont d'origine étrangères, elles devront s'obliger à parler le français dans leur foyer pour habituer leurs enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer ».

« Si elles sentent des réticences de la part des pères, qui exigent souvent le parler patois du pays à la maison, elles seront dissuadées de le faire ».

« Engager alors des actions en direction du père pour l'ancrer dans cette direction ».

« Suivis sanitaires et sociaux, médicaux réguliers dans les structures de garde de la petite enfance pour détecter et prendre en charge dès le plus jeune âge ceux qui rencontrent des troubles comportementaux ».

Entre 4 et 6 ans :

L'enseignant devra insister « pour qu'au domicile, la seule langue parlée soit le français ». Si cela n'était pas le cas : « l'institutrice devra alors passer le relais à un orthophoniste pour que l'enfant récupère immédiatement les moyens d'expression et de langage indispensables à son évolution scolaire et sociale ».

S'agit-il de prévention de la délinquance ou d'un déni, de ce que le petit d'homme, étranger de naissance, se constitue « parlêtre<sup>13</sup> » à partir de sa langue maternelle, qui l'enracine corporellement dans l'inconscient individuel soutenu par un père/tiers, qui l'ouvre au socialisé, à l'humanisé, dans le désir et la loi.

<sup>10</sup> Classe d'initiation du 1<sup>er</sup> degré

<sup>11</sup> Classe d'adaptation du second degré

<sup>12</sup> Section d'Enseignement Général Pré professionnel Adapté

<sup>13</sup> Un concept lacanien qui désigne l'énigme du corps parlant. C'est parce qu'il y a l'inconscient en tant que c'est la cohabitation avec lui que se définit un être appelé l'être parlant (parlêtre).

le c'est déshumaniser un enfant pour induire une  
rlant français avec pour seul bagage le mimétisme  
et la soumission à l'agresseur, l'environneur. Quelle subjectivation sociale !!

Déjà, les révolutionnaires de 1789 clarifiaient entre la langue, l'idiome, le dialecte et le « patois » : quel alibi pour établir la domination du français sur les langues régionales ! Les expériences d'acculturation régionales et linguistiques en Bretagne, en Alsace n'auraient-elles porté aucun fruit de réflexion et d'analyses ? L'Institut Culturel de Bretagne (1986) et son équipe d'ethnopsychiatres ne témoignent-ils pas des ravages de l'éradication d'une langue maternelle par les dominants ?

Les didacticiens en langues-cultures ne témoignent-ils pas de ce que les bilinguismes précoces et soutenus à l'extérieur ouvrent l'esprit et enrichissent la pensée ? Et ce dès la petite enfance !

A quand un Ministère des Langues Etrangères qui sortira nos députés de l'ornière d'ignorance crasse dont fait preuve le rapport Bénisti. La Rencontre de l'Autre est donc plus difficile que la mise en acte de son meurtre !!

Prévenir la délinquance par un crime d'Etat. Prôner l'ignorance et la méconnaissance (processus de haine de l'autre, de honte de soi, d'identité négative) comme politique de l'autruche, de l'idéologie de droite dans le refus de l'étranger, politique néolibérale, gestionnaire et répressive !

**Les difficultés statutaires et institutionnelles des acteurs en FLE-FLS, les difficultés des associations subventionnées pour modules linguistiques ne seraient-elles pas liées à certaines questions ayant trait à l'abord des origines, à l'abord du refoulé et de l'archaïque (et donc du maternel de la langue), de nos propres fondations troublées, interrogées, mises en question « désabritées » à la rencontre des lieux de l'autre ? L'étranger que chacun porte en soi...**

Il faut savoir résister aux génocides, aux « gynocides » ! Est-ce que ce sont les situations de mise en précarité par peur, suspicion, délation, ruptures économiques qui ouvrent au « haro final » : éradiquer les biens constitutifs de la langue, n'est-ce pas déjà procéder à un début de "nazification" d'une part de la société dite française, républicaine et démocrate !!! Un détail de plus dirait Le Pen !

Déni du maternel, démission du Père dans sa responsabilité de socialisation. Or de la langue maternelle à la langue sociale: il faut une langue à soi avant d'avoir une langue pour tous", « de l'intime au social » essence du bilinguisme, naissance du « parlêtre ». Il n'y a d'origine que divisée !

A Marseille, à l'affiche dans une école maternelle du centre ville on peut voir : « ici on parle français » à l'adresse d'enfants d'origine étrangère ! un équivalent du « Ici, il est interdit de cracher par terre et de parler breton » ! Il s'agit d'inculquer le traumatisme à l'origine dans le temps.

J.J. Kress de l'Institut culturel de Bretagne a décrit quelques rêves concernant la perte de la langue maternelle :

« On y voit apparaître la bipartition, la cassure du sujet entre les deux registres linguistiques, le sentiment de la honte liée à la notion d'insuffisance intellectuelle, l'idée de la lignée ancestrale et enfin à chaque fois celle de la mort et de la destruction. Dans le plus saisissant d'entre eux, l'empreinte de la bouche faite avec du matériel de dentisterie, était avalée, comme cette langue qu'il a fallu ravalier »

« Une nation vidée de sa culture est condamnée à mort » disait l'écrivain tchèque Milan Kundera, en 1976 dans son discours contestataire d'ouverture du congrès des écrivains tchécoslovaques. Il ajoutait « les hommes d'aujourd'hui n'acceptent plus aussi volontiers que jadis, « le viol culturel ».

Par ailleurs il est bon de rappeler l'état actuel de la recherche dans le domaine du bilinguisme. Une équipe de l'Université de Nancy 2, en réaction au rapport Bénisti, fait référence fort justement aux conclusions d'une étude publiée en octobre sous l'égide de

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

le Londres. Une enquête a été menée sur plusieurs  
ration ayant comme langue première : l'urdu, le  
patongua, le cantonais chinois, le bosnien, le portugais, soit un recensement de plus de 300  
langues (cf. la situation est la même en région parisienne). Leur conclusion est la suivante :  
« **les enfants bi ou trilingues qui bénéficiaient d'un soutien institutionnel pour leur  
langue à partir de l'âge de six ans, ont un niveau scolaire, toutes matières confondues, à  
l'âge de 11-12 ans qui est supérieure à celui des enfants monolingues ou qui n'ont pas  
bénéficié de soutien** ». La valorisation de leur image de soi et de confiance en soi qui résulte  
de la reconnaissance et de la prise en compte de leur langue première produit de meilleurs  
effets dans toutes les matières.

Tout paraît se passer comme si le panorama présenté par l'ethnopsychiatrie bretonne  
offrait une anticipation de ce qui s'étend aujourd'hui à l'ensemble du monde industrialisé.

## Enseignants FLE

### LES CENTRES DE LANGUE PRIVÉS

#### *Isabelle Maréchal (extraits)*

[1] En tant que responsable pédagogique d'une de ces structures privées<sup>14</sup>, je voudrais  
apporter quelques précisions sur leur fonctionnement. (1) **Pour répondre aux fluctuations  
du nombre d'étudiants et aux contraintes de taille de groupe, ces établissements ont  
besoin d'un personnel enseignant... souple et fluctuant.** Une partie des enseignants est  
généralement titulaire de son poste, le reste étant composé d'enseignants au statut instable<sup>15</sup>.

**Il n'existe pas pour ces établissements de convention collective commune.** (1) L'importance et la multiplicité des contrats précaires dans l'enseignement du FLE sont une  
recherche de solution à la fluctuation de l'activité dans les établissements privés. (1) Les  
contrats indéterminés à temps partiels (à durée indéterminée annualisée ou à durée  
indéterminée intermittent) sont des tentatives pour les centres privés de proposer un statut  
permanent à des enseignants tout en les préservant d'une chute brutale de leurs effectifs  
d'apprenants. Les établissements peuvent alors garder un personnel stable, compétent, formé  
aux habitudes de leur centre. (1)

### ENSEIGNANT/FORMATEUR OU ANIMATEUR ?

#### *Anonyme (extraits)*

A mon retour d'un premier poste d'enseignante FLE à l'étranger (en contrat local soit un  
salaire de 150 euros par mois pour enseigner dans une université), j'ai fini par trouver un  
emploi en France dans un institut de langue que j'appellerai l'institut « X ». (1) **Cet  
établissement association adhère non pas à la Convention des Organismes de Formation,  
usuelle pour les établissements d'enseignement mais à la Convention Collective  
Animation et Culture** et à ce titre cherche à faire passer son activité pour de l'animation.  
(1) Afin de pouvoir prétendre à des Contrats Emploi Jeunes l'association a recrutés ses  
trois « enseignantes qualifiées » (avec une Maîtrise de FLE) sur des postes de « médiatrices  
culturelles ». [1] **Il serait bon que dans la formation des futurs enseignants en FLE la**

<sup>14</sup> Le CIDEF (Centre International d'Études Françaises), département de l'Université Catholique de l'Ouest à Angers.

<sup>15</sup> La proportion entre les deux catégories d'enseignants peut être très variable d'un établissement à l'autre. Certains centres ont même plus d'enseignants au statut précaire que de permanents.

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

en tant que discipline d'intervention prévoit le droit du travail.

Je suis une main-d'œuvre taxable et corvéable à merci, jamais malade pour ne pas risquer de perdre ma position sur la liste d'ancienneté des vacataires, toujours disponible, la veille pour le lendemain ou le jour même pour une inscription de dernière minute ou un remplacement. (1)

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

## FLE/primos-arrivants

### QUELLE RECONNAISSANCE DE NOTRE PROFESSION ?

(1) Lors de mon dernier remplacement dans un collège, de novembre à février 2005, j'ai eu l'occasion d'assister à des journées de formation à l'enseignement du FLE organisées par une inspectrice de l'E.N. ; à ma grande stupéfaction le public était constitué d'enseignants de français, mais aussi de d'histoire géographique, de documentalistes, etc. **Trois niveaux étaient prévus, en deux ans et ...trois jours au total, c'est-à-dire environ vingt heures, à la fin desquelles on serait considéré comme un enseignant de FLE « confirmé »**(1) En deux ans j'ai changé 7 fois d'employeurs sans avoir jamais eu de congés payés, maladie ou maternité, avec toujours l'angoisse de ne pas retrouver d'emploi à la fin du contrat et l'impossibilité ne serait-ce que de louer un appartement ...

### LES « FLETISTES »

#### **Christèle BROUCHOU (extraits)**

Ces assises du FLE viennent à point nommé pour nous les FLETISTES en mal de postes et de reconnaissance. Comme viennent de le faire remarquer mes collègues dans leurs précédentes allocutions, nous souffrons toutes et tous d'un NON STATUT de notre profession. Nous sommes des spécialistes intermittents voués au bon vouloir des instituts de formation privés ou publics qui nous exploitent sans vergogne(1) j'ai parfois le sentiment que nous les faisons exister mais qu'ils ne veulent pas regarder notre malheur en face une fois que, diplômés, nous sommes sur le marché de l'emploi les bras ballants. Il est vrai que la plupart des FLETISTES sont des femmes, et que le sort des femmes n'intéresse que bien peu de monde. Ainsi que comme je le faisais remarquer dans une lettre au journal FDLM n°331 de février 2004 (1)

Et ce ne sont pas les annonces publiées sur fle.org ou bien fdm.org qui me donnent de l'espoir : je les lis régulièrement. **Et régulièrement, (c'est à dire tous les 6 mois) les mêmes annonceurs privés ou publics réclament de nouveaux stagiaires.** (1)

### AMELIORATION POSSIBLE POUR LES ENSEIGNANTS FLE NON TITULAIRES DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

#### **William CHARTON (extraits)**

Département de Français langue étrangère, Université Nancy 2

#### 1. Une situation inacceptable

(1) Etre vacataire, en tant que statut à part entière, est donc impossible. Ceci ne gêne pas certaines universités qui, illégalement, proposent des contrats de vacataires (Iatos, enseignants, ou autres) à titre d'emploi principal (permettant d'obtenir des autorisations de cumul). Ceci est, encore une fois, illégal et si un vacataire décidait d'engager une procédure auprès du tribunal administratif, il aurait de fortes chances d'obtenir gain de cause. (1)

#### 2. Le contrat ELC appliqué au Fle

in **début de reconnaissance** pour leur personnel non  
ement de Français langue étrangère de l'Université  
Nancy 2, précède en cela depuis plusieurs années par le Centre d'Apprentissage et de  
Formation en Langue (Cafol) de l'Ecole des Mines de Nancy, a opté en faveur du statut  
d'Enseignant en Langue Contractuel (ELC). Il s'agit d'un contrat de droit public à durée  
déterminé renouvelable (1). Même si ce contrat n'est absolument pas une fin en soi et si le  
salaire n'est pas mirobolant (1080 Euros net par mois au DeFle pour 400 heures de cours par  
an), il constitue un fléchissement de la précarité des enseignants. Le contrat ELC permet non  
seulement d'obtenir quelques garanties sociales mais également d'assurer légalement des  
vacations enseignantes dans d'autres établissements et par conséquent, d'améliorer ses revenus  
en développant son expérience. (1)

## Formation FLE/FLS et recherche :

### LES FORMATIONS FLE ACTUELLES : CONTRIBUTION A UNE REFLEXION

#### **Yamna ABDELKADER, (extraits)**

Université de Bordeaux 3.

[1] Négligée dans le programme de la maîtrise FLE, la didactique du Français Langue  
Seconde est pourtant la composante essentielle de la réflexion actuelle sur le FLE. (1). Ce  
sont les enseignants de l'Éducation nationale en attente d'une formation pour accueillir les  
élèves nouvellement arrivés. Mais s'y ajoutent des personnes investies dans une activité  
associative auprès d'adultes migrants et qui recherchent une formation pédagogique pour être  
compétents en FLES et performants en alphabétisation. **Négliger le profil dominant de ces  
demandeurs de formation, c'est, encore une fois, ne pas tenir compte de la réalité du  
terrain et de l'évolution de notre société en se réfugiant dans une réflexion théorique qui  
pourrait bien finir par devenir stérile à force d'aveuglement.**

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

Ainsi nous paraît-il nécessaire de mettre en place des formations aux contenus diversifiés  
alliant théorie et pratique et adaptées aux différentes situations que sont le français langue de  
scolarisation (destiné aux ENAF), le français langue seconde (pour adultes immigrés), le  
français langue étrangère (pour un public extérieur). Sans proposer un éclatement des  
formations de FLES selon ces différentes trames, nous préconisons un enseignement  
professionnel et réflexif qui, informé des réalités du terrain, y soit toujours en accord et  
réactualisé (1)

### RECONNAISSANCE INSTITUTIONNELLE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE : LE PROBLEME DE LA RECHERCHE.

#### **Françoise DARGIROLLE (extraits)**

Je souhaiterais aborder un des aspects de la reconnaissance institutionnelle de notre secteur :  
le CNU (conseil national des Universités). Les recherches en « Didactique du FLE/FLS » sont  
insuffisamment reconnues dans les sections traditionnelles du CNU.

Reconnaître le FLE/FLS, c'est admettre que ce domaine a des spécificités dont la première est  
la prise en compte des publics divers, qu'ils soient enseignants ou étudiants. (1). **Les  
recherches en FLE-FLS ne peuvent être déconnectées de ces publics. Toutes ont un  
point commun, celui de d'appréhender la complexité.** (1)

difficile dans une institution comme le CNU qui a  
rs pointus. La pluridisciplinarité n'ya pas une place  
privilegee. Construire une problématique pour mettre en place une recherche professionnelle  
adaptée aux besoins des publics n'est pas une de ses préoccupations majeures.  
Pour être crédible, les Sciences Humaines ont toujours pris comme modèle les Sciences  
exactes. (í ). **Chaque discipline ne peut fixer ses frontières de manière stricte avec les  
autres disciplines linguistique. La pluridisciplinarité est inhérente aux Sciences  
Humaines et c'est leur richesse ;**  
(í ) gageons que **les étudiants qui n'ont étudié que les Sciences du Langage, n'ont pas  
été fondamentalement préparés à aborder toute la complexité d'une classe de FLE,  
une classe de FLS et plus particulièrement avec des outils adéquats.** A quand la  
reconnaissance pleine et entière du FLE-FLS par l'Université ?

## Pour conclure

### QUELQUES RÉFLEXIONS APRÈS LES ASSISES DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE ET AVANT LES ÉTATS GÉNÉRAUX

#### *DU CONTEXTE ET DES RÈGLES DU JEU*

##### **Yannick Lefranc (Extraits)**

Université Marc Bloch, Strasbourg

(í )

L'insécurité sociale des vacataires et contractuels de FLE et FLS est un élément nécessaire,  
central, de la logique sociale capitaliste :

- des employés embauchés et débauchés à la demande, c'est plus économique
- des salariés qui ont peur d'être renvoyés, et qui, rendus dociles, acceptent toutes sortes de  
tâches supplémentaires, c'est plus simple à gérer.

(í ) la déshumanisation par les machines va-t-elle toucher l'éducation ? Plus de machines,  
moins de gens ? Ou plutôt : plus de machines, moins de professeurs, et quelques assistants  
techniques à l'apprentissage ?

(í ) un enseignement qui, par ses exercices ou ses activités ludiques, entretient la lutte de  
tous contre tous au nom de l'émulation et de la compétitivité ; des modes de correction et  
d'évaluation qui dévalorisent les apprenants en difficulté et « en médiocrité ». Autant de  
contraintes et de conséquences qui renforcent l'insécurité linguistique des classes populaires  
envers le français des plus lettrés, et qui nourrit le rejet des « prises de tête », l'idéologie anti-  
« intellos ».

(í ) Au lieu d'aider à mieux acquérir le français, pourquoi les résultats des évaluations ont-ils  
surtout pour effet de prendre en défaut ceux qui apprennent et aimeraient comprendre, de leur  
« mettre la pression », et de les classer / déclasser tout au long de la vie ?

(í ) Des bulletins scolaires de l'école maternelle au Portfolio européen des langues, des CV  
hyper détaillés au rapport Bénisti sur les « patois » des familles jugées criminogènes, c'est la  
même passion bureaucratique pour les données précises et fiables sur les individus. (í )

De quoi doivent-ils pouvoir se satisfaire, les membres des classes populaires qui apprennent le  
FLS ou même le FLM, qu'ils soient nés français ou soient nouveaux venus ? D'une  
compétence linguistique et communicative qui les aide à consommer, à travailler ou à  
(re)chercher du travail, dans les règles du jeu explicites ou implicites du marché.

culture cultivée pour tous est une utopie républicaine. qui fait acheter ou (se) vendre : qui rend sensible à la pubère, aux émissions de télévision, à l'infotainment ou à la « pédagogie » de la comopoliticienne, qui permet de bien comprendre les offres ou les intimations d'emploi.

(í ) Plusieurs tâches constructives attendent ceux qui n'acceptent pas de considérer notre société comme le meilleur des mondes possibles mais qui ne veulent pas non plus en rester à une forme de protestation d'accompagnement, de critique palliative :

- l'analyse des besoins, des ignorances et des savoirs culturels et linguistiques de la population  
- la révélation des gaspillages socioéconomiques dus à des décisions budgétaires fondées sur quelques principes pragmatiques et réalistes : (í )

- l'étude des dispositifs et des mécanismes d'anti-apprentissage institutionnel : les modes de travail et de communication sociale scolaires qui humilient, stressent, ennui, découragent les apprenants des milieux peu lettrés

- l'information sur les expériences d'enseignement des langues réussies en France (classes Freinet et classes uniques du primaire, clubs « coup de pouce » des ZEP (Chauveau, 2001)) et ailleurs (Brésil, Finlande, Grande-Bretagne, Inde, Sénégal ou USA)

- la diffusion de ressources écrites et audio-visuelles gratuites (í )

- la multiplication d'échanges formels et informels de savoirs et de pratiques, où les professeurs de FLE, de FLS mais aussi de FLM (entre eux, et/ou avec des chercheurs) rassembleraient et compareraient leurs expériences et leurs lectures, leurs idées et leurs histoires (í )

Développer l'apprentissage humaniste de la langue-culture française (y compris grâce aux TICE) c'est résister à l'inculturation qui touche les enfants et les adultes des classes populaires et moyennes. C'est contrer le processus de crétinisation et d'illettrisation commerciales de masse, qui mobilise des moyens économiques et financiers considérables pour diffuser ses chansons, ses émissions, ses films, ses matchs et ses magazines illustrés (des documents authentiques souvent encensés par nos manuels de FLE). C'est aussi contrecarrer les dogmatismes religieux et politiques qui montent sur les terreaux de l'ignorance et de l'insécurité identitaire (en France comme dans le reste de l'Europe).

(í ) Les enseignants et les chercheurs de FLE, FLS et FLM ont à réinventer les modes d'accès aux paroles et aux écrits en français. Avec les apprenants, les étudiants, les animateurs socioculturels, les bibliothécaires, les éducateurs, les artistes, et les citoyens multilingues nés ici ou venus d'ailleurs. En suivant d'anciens et de nouveaux cheminements, avec des méthodes scolaires et non scolaires. Avec des manières d'apprendre empruntées aux mouvements d'éducation populaire (CEMEA, Mouvement des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs, Universités Populaires) et à l'expérience du mouvement ouvrier (Bourses du travail, Maisons du peuple).

Dans cette perspective, je propose de réfléchir à l'institution de Maisons Françaises des Langues-Cultures qui démocratiseraient l'accès aux cultures cultivées (anthropologie, arts, histoire, littérature, philosophie, sciences, etc.) en les associant aux cultures populaires. Les citoyens y communiqueraient en français et dans les autres langues des gens de France. (í )

## **POUR UNE RECONNAISSANCE STATUTAIRE DU FLE-FLS CONTRIBUTION POUR LE CONGRES**

**Chantal FORESTAL et Christian PUREN**

mars 2005

La très forte mobilisation qui s'est manifestée lors des Assises du Français langue étrangère Français langue seconde (FLE-FLS) du 26 janvier ó plus de 300 participants ó témoigne

ir les nombreuses et urgentes questions relatives à la professionnels de ce domaine.

Alors que l'on parle deurgence quant à restaurer la cohésion sociale et à réformer l'École et l'Université, au moment où l'on dénonce les insuffisances de l'accueil par notre pays des étudiants étrangers ó à la différence d'autres pays comme le Royaume-Uni, l'Allemagne et les USA ó, au moment où le Ministère des Affaires Étrangères (MAE) élabore un dispositif de labellisation des Centres de langues, au moment où la DGLFLF (Délégation générale à la langue française et aux langues de France) et le Fonds d'Aide et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations (FASILD) mettent en place le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) et le Diplôme Initial de Langue Française (DILF), il nous paraît plus que jamais nécessaire d'ouvrir le débat sur la reconnaissance statutaire et institutionnelle des chercheurs, formateurs et enseignants en FLE-FLS et de leur discipline de référence, la Didactique des langues-cultures.

Français langue étrangère (FLE) et Français langue seconde (FLS)

En France, le FLE s'est constitué comme discipline, après la seconde guerre mondiale, principalement par rapport à un public d'adultes scolarisés recherchant un complément de formation linguistique et culturelle en France et à l'étranger. Il s'est ensuite élargi au public scolaire à l'étranger : en dehors de notre pays, le nombre d'apprenants de FLE dans le monde est actuellement estimé à 120 millions.

Le FLS quant à lui a émergé dans les années 80 en référence à des publics nouvellement arrivés en France et devant apprendre le français comme langue d'insertion tout à la fois sociale et scolaire. Il recouvre donc un très grand nombre de situations allant des enfants de cadres expatriés jusqu'aux immigrants illégaux, qui tous de par la loi ont les mêmes droits et obligations scolaires : ce sont près de 100.000 élèves, qui représentent 8% des effectifs scolaires. Pour l'année 2005, on évalue à 33.000 le nombre de nouveaux primo-arrivants non francophones, ce qui constitue un véritable défi pour les enseignants en raison de la grande hétérogénéité des âges, des niveaux de scolarisation, des degrés de maîtrise du français parlé, des origines sociales, des nationalités, des langues maternelles, de religions ou encore de situations administratives, économiques et professionnelles des parents.

Les structures d'accueil pour les publics FLE et FLS

Dans une brochure récente, le Ministère des Affaires Étrangères (MAE) recense 121 centres d'enseignements du FLE, de statut soit privé, soit public (centres dépendant des universités), soit semi-public (les Alliances Françaises). Il existe parallèlement différentes structures d'accueil pour les publics FLS : « classes d'initiation » (CLIN, 1er degré), « classes d'accueil » (CLA, 2ème degré), « Cours de Rattrapage Intégré » (CRI, 1er et 2ème degrés), « classes d'accueil pour enfants non scolarisés antérieurement » (CLA-ENSA, 12-17 ans), « Réseaux de solidarité école » (RSE, accompagnement scolaire). Il existe aussi, dans le soutien logistique, technique ou de conseil pour les enseignants et leur formation, les « Centres académiques pour la scolarisation de nouveaux arrivants et des enfants du voyage » (CASNAV). Outre l'hétérogénéité présentée plus haut, ces structures sont confrontées à une multitude de problèmes d'organisation et de gestion.

Les personnels

Alors que la population des étudiants étrangers est passée de 7,7% à 10%, la grande majorité des enseignants des centres universitaires de FLE en France sont des vacataires (63%). Que dire également de tous ces « intermittents permanents » dans les organismes de formation ó tels que les GRETA, les organismes et associations en contact avec le FASILD, l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI), etc. ó, de tous ces « saisonniers à temps plein » des centres de langue privés, des bénévoles dans les associations de migrants, mais aussi des « contrats locaux » à l'étranger (entre 150 et 200 euros mensuels en Pologne, par

sent sans avenir sur des conventions de stage signées française et une université étrangère ?

Definir une stratégie syndicale

Les revendications à élaborer et les actions à mener pour le FLE-FLS doivent nécessairement prendre en compte simultanément l'ensemble des problèmes statutaires et institutionnels qui affectent ce secteur de la Didactique des Langues-Cultures, depuis la formation initiale jusqu'à la formation continue, depuis l'enseignement primaire jusqu'à l'enseignement universitaire. La position actuelle du Ministère de l'Éducation Nationale, qui consiste à donner une formation continue très ponctuelle, en forme de saupoudrage (stages de deux ou trois jours assurés par le CIEP, par exemple) à des enseignants confrontés dans leurs classes à des publics relevant du FLS, n'est pas acceptable.

Nous présentons ci-dessous, à titre de contribution au prochain Congrès, quatre revendications qui nous apparaissent parmi les plus nécessaires et urgentes :

1. **Évolution des formations initiales de manière à ce qu'elles intègrent les problématiques du continuum français langue maternelle–français langue seconde–français langue étrangère (FLM-FLS-FLE) tant d'un point de vue théorique que pratique (stages).** On peut songer à des licences professionnelles, ou encore à des parcours de Masters croisant les cursus de Lettres Modernes et de FLE.
2. **Évolution des concours externes de l'enseignement primaire et secondaire – au moins sous formes d'options – permettant la validation de ces formations initiales adaptées.**
3. **Ouverture des concours internes de manière à y assurer la reconnaissance tant de formations que d'expériences d'enseignement du FLS et du FLE, en France ou à l'étranger.** Il est anormal, par exemple, que les concours restent totalement fermés à la Validation des Acquis d'Expérience (VAE), contrairement aux diplômes universitaires, pour lesquels ils sont très justement reconnus.
4. **Réforme du dispositif de qualification aux fonctions de Maître de Conférences et de Professeur des Universités de manière à ce qu'il soit pleinement reconnue la spécificité de la discipline de référence des chercheurs en FLE-FLS ó la Didactique des langues-cultures ó, discipline où se croisent des approches de type linguistique, anthropologique, sociologique, littéraire, historique, pédagogique, éducative, etc., mais qui ne se réduit aucunement à leur simple addition.** La situation actuelle des candidats en didactique des langues-cultures n'est plus tolérable, qui sont obligés, pour avoir quelque chance d'être qualifiés par le CNU de la 7e, de mettre en òuvre un outillage linguistique qui peut n'avoir aucune pertinence dans le cadre de leur problématique de recherche. Sur ce point, les élus SNESUP au CNU de la 7e doivent être mis fermement devant leurs responsabilités. Ou bien cette Section accepte, pour rester fidèle à la tradition d'accueil des chercheurs en didactique des langues-cultures qui a été longtemps la sienne, la création d'une sous-section où ces candidats ne soient plus traités de manière discriminatoire, ou bien il faut exiger la création d'une section « Didactique des langues-cultures » en mesure de garantir dans les universités les recrutements les plus appropriés pour tous les publics, à tous les niveaux et dans toutes les langues, en faisant appel naturellement à l'expertise des universitaires spécialistes en littérature, civilisation et linguistique de ces différentes langues.

La question du FLE-FLS en France et du FLE à l'étranger doit en effet être replacée dans le cadre plus général d'une politique globale des langues, de leur enseignement et de la formation aussi bien à l'enseignement qu'à la recherche sur leur enseignement. Les dysfonctionnements qui affectent le FLE-FLS risquent de se reproduire prochainement à grande échelle pour les autres langues vivantes régionales et étrangères étant donné les recrutements importants qui s'annoncent dans les IUFM et à l'Université, en raison non seulement du remplacement des enseignants partant à la retraite, mais aussi de l'augmentation des besoins en formateurs résultant de l'extension de l'enseignement des langues dans le

Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features

gues vivantes à l'école primaire, seconde langue des langues européennes etc.), à l'Université (exigence d'une certification en langues pour tous les étudiants et à l'entrée à l'UFR) et en formation continue.

### PRINCIPAUX SIGLES UTILISES :

ADCUEF : Association Des Centres Universitaires d'Etudes Françaises	CLIN : classe d'initiation	FLES : Français langue étrangère et seconde
AEFE : agence pour l'enseignement français à l'étranger	CNAM : caisse nationale d'assurance maladie	FLETISTES : auto appellation des enseignants FLE
AEFTI : Association pour l'Enseignement et la Formation des Travailleurs Immigrés et de leur Famille.	CNRS : centre national de recherches scientifiques	FLM : français langue maternelle
AIS : adaptation et intégration scolaire	CNU : conseil national des universités	FLS : français langue seconde
ANEVES : association nationale des enseignants vacataires de l'enseignement supérieur	COP : Conseiller d'orientation psychologues	FONGECIF : Fonds de Gestion du Congé Individuel de Formation
ANLCL : Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (remplace le GPLI)	CPAM : caisse primaire d'assurance maladie	FSU : Fédération syndicale unitaire
ANPE : Agence nationale pour l'emploi	CPP : comité permanent de professionnalisation des AEFTI	GRETA : groupement d'établissement (dépend de l'EN)
ASSEDIC : Association pour l'emploi dans l'industrie et le commerce	CREDIF : centre de recherche et d'études pour la diffusion du français	HDR : Habilitation à diriger des recherches
BIA : Bulletin Inter AEFTI	CRI : centre ressources illettrisme	LMD : licence master doctorat
CADA : centre d'accueil pour demandeurs d'Asile	DAEFLE (diplôme d'aptitude à l'enseignement du FLE)	MAE : ministère des affaires étrangères
CAFOL : centre d'apprentissage et de formation en langue	DALF : Diplôme d'approfondissement en langue française	PE : professeur de écoles
CAI : contrat d'accueil et d'intégration	DEA : diplôme d'études approfondies	PEIMF : professeur des écoles, instituteurs, maîtres, formateurs
CASNAV : centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage	DEFLE : département d'études de FLE	PEGC Professeur d'enseignement général des collèges
CDD : contrat à durée déterminée	DESS : diplôme d'études supérieures spécialisées	PRAA : préparation recherche et autres activités
CDI : contrat à durée indéterminée	DGLFLF : délégation générale à la langue française et aux langues de France	PRDF : plan régional de la formation
CDII : contrat à durée indéterminée intermittent d'après Maylis Martial)	DILF : diplôme initial de langue française	RIA : rencontre inter-AEFTI
CEFISEM Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants.	DPM : Direction de la population et des migrations	RMA : revenu minimum d'activité
CES Contrat emploi solidarité	ELC : Enseignant en langue contractuel	RMI : Revenu minimum d'insertion
CIDIM : centre intérêt des immigrés maghrébins	ENA : élève nouvellement arrivé	ROME : répertoire opérationnel des métiers et des emplois
CIEP : Centre international d'études pédagogiques	ENAF : élève nouvellement arrivé en France	RSE : réseaux de solidarité école
CIMADE : Comité Inter - mouvements Au près des évacués	EREA : école régionale d'enseignement adapté	SEGPA : Section d'Enseignement Professionnel Adapté
CIO : centre d'information et d'orientation	FAS : fonds d'action sociale (ancien FASILD)	SGEN : syndicats généraux de l'éducation nationale
CLA ENSA : classe d'accueil pour enfants non scolarisés antérieurement	FASILD : fonds d'actions et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations	SMIC : salaire minimum interprofessionnel de croissance
CLA : Classe d'accueil	FC : formation continue	SNESUP : syndicat national de l'enseignement supérieur
CLAP : Centre de liaison alphabétisation et promotion	FDLM : le français dans le monde (revue)	TICE : technologies de l'information et des communications
	FFP : face à face pédagogique	URSSAF : union de recouvrement des cotisations de sécurité sociale et allocations familiales
	FLE : Français langue étrangère	VAE : validation des acquis de l'expérience
		ZEP : zone d'éducation prioritaire