



ÉTATS GÉNÉRAUX

DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE–FRANÇAIS LANGUE SECONDE

LES 16 et 17 JANVIER 2006 À PARIS

COMPTE-RENDU GÉNÉRAL DES TRAVAUX

Séance inaugurale	1
1. Allocution d'ouverture	1
1. Publics concernés	2
2. Institutions	7
3. Formations et formateurs	9
2. Organisation des états Généraux	12
Présentation	12
Organisation des travaux	13
Séance plénière finale	14
<i>Ouverture</i>	14
1. Synthèse de l'atelier 1 « Publics, besoins et dispositifs »	14
2. Synthèse de l'atelier 2 « Formation et formateurs »	15
3. Synthèse de l'atelier 3 « Métier : débouchés et emplois »	18
<i>Discussion finale</i>	21
a) Intervention du Directeur de la Fédération AEFTI	21
b) Synthèse des débats	24

SÉANCE INAUGURALE

ALLOCUTION D'OUVERTURE

par Chantal Forestal, présidente du comité d'organisation

Introduction

Des « États Généraux », tout le monde sait plus ou moins ce que c'est. Mais le « français langue étrangère – français langue seconde, siglé « FLE-FLS » ? Il s'agit tout simplement du français langue et culture, c'est-à-dire de francophonie, puisque si – je cite – « la langue de la République est le français » (Article 2 de la Constitution), le français est aussi et surtout la langue de tous ceux qui la parlent dans le monde et portent haut ses valeurs de liberté. Or cette langue et cette culture, il faut bien les enseigner, les transmettre, en France et à l'étranger. Là est le problème. D'où ces États Généraux du FLE-FLS.

Ces États Généraux font suite aux Assises professionnelles du FLE-FLS qui se sont tenues le 26 janvier 2005, à l'École Normale Supérieure, rue d'Ulm à Paris. Plus de 300 personnes y avaient participé, représentatives tant du secteur public que du secteur privé. Au cours de ces Assises ont été apportés de nombreux témoignages qui ont confirmé, si besoin était, la gravité des problèmes qui se posent à tous les niveaux du secteur FLE-FLS. Cette impulsion initiale a permis – tout particulièrement grâce à des mois de travail d'un « Comité d'Organisation » dont je remercie ici très chaleureusement tous les membres qui se sont spontanément proposés à cette occasion, de mettre en place et de préparer les présents États Généraux, qui doivent quant à eux aller plus loin dans l'analyse des problèmes et la recherche de solutions, et créer

une dynamique durable de rassemblement entre des acteurs trop souvent isolés et mal informés.

Pour ne pas avancer sur les travaux de ces États Généraux ni préjuger en rien des conclusions auxquels ils parviendront, je voudrais ici brosser le cadre général, baliser le territoire dans lequel ils se situeront, celui que l'on désigne généralement, actuellement, par l'appellation « secteur français langue étrangère– français langue seconde », ou par ses sigles, « FLE-FLS ». Après avoir évoqué la très grande diversité des publics relevant de ce secteur, j'aborderai successivement la question des publics, celle des institutions, et enfin celle des formateurs.

1. Publics concernés

L'apprentissage du français langue étrangère en France concerne des publics très diversifiés relevant de structures d'accueil très différentes : enfants de migrants accueillis dans le système scolaire, primo-arrivants, adultes en formation continue, étudiants des Centres de langue universitaires, demandeurs d'asile. À l'étranger, l'apprentissage du français est de même placé sous le signe d'une très grande diversité, qu'elle soit linguistique, culturelle, sociologique, économique ou institutionnelle.

1.1 Publics concernés par le FLE-FLS en France

Nous évoquerons successivement les cinq types de public suivants : 1) celui de l'intégration scolaire en France, 2) celui de l'intégration sociale et insertion professionnelle, 3) celui des Centres pénitentiaires, 4) celui des Centres Universitaires et enfin 5) celui relevant du « français sur objectifs spécifiques » (FOS).

a. Le public de l'intégration scolaire en France

On peut distinguer parmi ce public deux catégories différentes : d'une part les enfants français de parents migrants, qui représente 8% des effectifs scolaires, d'autre part les primo-arrivants, au nombre de 30 000 par an en moyenne.

Les profils de ces derniers, les primo-arrivants, sont en mutation constante. Jusqu'à ces dernières décennies, les migrants étaient majoritairement originaires d'Algérie, du Maroc et de la Turquie, mais ils arrivent maintenant de Chine, d'Afrique subsaharienne, de Mayotte ou encore de Tchétchénie. De sorte qu'aujourd'hui, l'enseignement du français en France s'adresse à un public de plus en plus différent à différents points de vue : ethnique, culturel, linguistique, socio-économique.

Entre autres parce qu'elle a hérité d'une culture d'égalitarisme abstrait et qu'elle est affaiblie par les restrictions budgétaires, l'école n'est pas en mesure de gérer la diversité actuelle de son public, et moins encore d'en faire une richesse commune.

Scolariser dans une perspective d'insertion dans le système éducatif français implique un réel effort d'adaptation dans trois directions : 1) le soutien aux bilinguismes dès l'école maternelle, 2) la modification des conceptions et pratiques pédagogiques, enfin 3) l'évolution de l'institution scolaire. Je me contenterai ici de très courtes remarques sur chacun de ces points.

1) Le bilinguisme

On peut se féliciter d'une évolution récente du rapport Bénisti qui dans le cadre d'une loi sur la prévention de la délinquance, demandée par le ministère de l'Intérieur, avait proposé d'éradiquer dès la petite enfance de l'enfant étranger, la langue maternelle « le parler patois ». Suite à la réaction immédiate des professionnels didacticiens et linguistes le rapport reconnaît désormais le fait migratoire comme un enrichissement culturel, et – je cite – « le bilinguisme comme facteur d'intégration ». Reste à faire passer ce projet dans la réalité, ce qui exige en particulier un changement des conceptions et pratiques pédagogiques de l'enseignement scolaire français.

2) Les conceptions et pratiques pédagogiques

Essentiellement fondé sur des programmes normalisés qui visent tous les publics de façon indifférenciée, notre système éducatif se fonde plus sur des programmes d'enseignement que sur des programmes d'apprentissage, lesquels par définition doivent s'adapter aux apprenants réels. On peut affirmer, sans aucune intention de polémiquer en forçant le trait, que l'enseignement actuel du dit « français langue maternelle » reste principalement conçu pour des élèves monolingues français, et – si l'on me permet l'expression – « mono-culturels » dans la mesure où cet enseignement est « sous influence », l'influence du modèle de la littérature française à la fois comme objectif et comme moyen. Un tel enseignement n'est absolument pas adapté aux besoins diversifiés des publics scolaires actuels dans notre pays (si tant est qu'il l'ait jamais été dans le passé) pas plus qu'il n'est adapté au projet européen de développement du plurilinguisme et du pluriculturalisme. C'est ce qui me semble justifier deux idées fondamentales qui seront dans doute reprises au cours de ces États Généraux :

– Au concept de « français langue maternelle » doit succéder celui de « langue française », dont l'objectif de maîtrise relève, suivant les élèves, de problématiques diverses se situant sur l'axe langue maternelle – langue seconde – langue étrangère.

– Il faut une discipline commune de référence, et c'est la discipline Didactique des langues et des cultures qui apparaît la plus à même d'assumer cette fonction. Il faut donc la faire évoluer en ce sens et la faire reconnaître en tant que telle.

3) L'évolution de l'institution scolaire

Les structures d'accueil actuelles et leur fonctionnement appellent une réflexion approfondie de la part des responsables, des associations professionnelles et des syndicats. Il suffit de constater les très grandes difficultés auxquelles se trouvent confrontés les enseignants de CLIN (classe d'initiation dans le primaire), de dispositifs d'Accueil de Collèges et de Lycées, de CRI (cours de rattrapage intégré) ou encore de CLA-ENSA (cours de rattrapage intégré pour accueillir des jeunes de 12 à 17 ans non scolarisés antérieurement). Il est urgent de concevoir et mettre en œuvre une politique globale d'intégration des enfants de migrants, ce qui implique notamment de leur donner le temps nécessaire pour apprendre convenablement le français.

b. Le public de l'intégration sociale et insertion professionnelle.

Ce public de migrants adultes est comme le précédent d'une grande diversité linguistique, culturelle, ethnique, économique et sociale, et il évolue constamment en fonction des événements internationaux bien sûr, mais aussi de *la politique migratoire française*. On sait que les toutes dernières orientations officielles se sont concrétisées dans le « Contrat d'Accueil et d'Intégration » : il s'agit – je cite – d'« accueillir dignement les étrangers et de les sensibiliser aux modes de vie et aux valeurs de la société française ». Sans parler des réserves et inquiétudes concernant la mise en œuvre de ce contrat (diminution du nombre d'heures d'apprentissage, rythme unique imposé, apprentissage de la langue isolé de la découverte de la culture), il s'accompagne d'un véritable bouleversement du fonctionnement de ce secteur de la formation et de ses missions, qui appellent à la plus grande vigilance.

c. Les publics relevant de la lutte contre l'illettrisme

La question de l'illettrisme est relativement bien connue du grand public, parce qu'elle attire l'attention des médias. Aujourd'hui, dans la France du XXI^e siècle, à l'entrée en classe de 6^e, 14 à 15 % des élèves se trouvent en difficulté de lecture (cf. Bentolila). Moins connue sans doute est une partie certes marginale mais tout aussi respectable de ce public, qui est celui des centres de détention et des maisons d'arrêt. Les estimations actuelles font état de 20 % des détenus qui auraient besoin de suivre un enseignement de français. Le développement des tests sur l'illettrisme à l'entrée de ces établissements permettra de disposer de chiffres précis.

La convention passée en 1995 entre l'Administration pénitentiaire, le ministère de la Justice et l'Éducation nationale a permis la création de véritables structures d'enseignement regroupées en Unités pédagogiques régionales, et l'entrée officielle d'un enseignant de l'Éducation nationale a symboliquement renforcé le détenu comme un sujet de droit.

Mais pour l'instant l'apprentissage se fait sur la base du volontariat avec des horaires insuffisants (8h30 par semaine), et les créations de postes (39 depuis 3 ans) ne sont pas du tout à la mesure du très fort accroissement actuel des effectifs pénitentiaires. Tout un chantier reste à ouvrir, enfin, dans la perspective de la mise en place en 2007 des établissements pour mineurs.

d. Le public des Universités et Centres universitaires

Les Centres de langue universitaires ou privés en France accueillent un type de public lui aussi très diversifié, à savoir des étudiants étrangers qui veulent acquérir une maîtrise suffisante du français pour suivre une formation universitaire dans notre pays. Ils sont de toutes nationalités, sont venus à des titres différents (étudiants individuels, programmes européens, échanges inter-universitaires,...), mais tous ne sont en France, en principe, que pour et pour le temps de leurs études.

Un premier bilan de la prise en compte de ce public fait d'ores et déjà apparaître un nombre important de graves problèmes :

a) Selon le rapport du Comité national pour le développement de la mobilité internationale, 80 % des étudiants étrangers venus à titre individuel en France ne bénéficie d'aucun suivi institutionnel de type Erasmus, et ils ne disposent que rarement de l'accompagnement et du suivi nécessaires. Dans la plupart des cas il y a méconnaissance de leurs parcours antérieurs, de leurs besoins et de leurs perspectives d'avenir dans leur pays. Il est en particulier indispensable de développer plus systématiquement la formation aux études universitaires : qu'ils soient américains ou syriens, chinois ou allemands, les étudiants étrangers ont besoin de se familiariser avec nos manières d'enseigner et d'apprendre, en particulier notre manière de rédiger « à la française ».

b) Les étudiants des programmes Erasmus n'ont pas toujours la possibilité d'étudier sérieusement la langue du pays cible avant de venir en France, et cet apprentissage se fait alors sur place, souvent au rythme de 3 heures par semaines pendant 3 mois, en même temps que l'acquisition des crédits ECTS. C'est une aimable plaisanterie !

c) La priorité donnée à l'excellence et à l'innovation dans le cadre de la compétition internationale conduit à privilégier la coopération avec les pays du Nord et avec les pays émergents (tels que la Chine, l'Inde ou le Brésil) avec pour objectif la formation d'une élite francophone. L'ouverture de la Chine à l'Occident s'est ainsi traduite par une arrivée croissante et massive d'étudiants chinois en France : en cinq ans leur nombre a été multiplié par cinq. Pour des raisons de coût, la Chine en vient même à délocaliser les enseignants de FLE. On ferme des sections en France pour en ouvrir là-bas : il y a des postes à prendre à Nankin ou ailleurs pour celui qui veut y travailler pour le montant d'un salaire local mensuel de 350 €...

d) Une nouvelle politique officielle d'accueil des étudiants étrangers a été engagée depuis 1998 avec une précaution inquiétante sur le nécessaire – je cite – « réexamen du devoir de solidarité envers les pays du Sud ». Nombre d'acteurs de la société civile (syndicats, associations,...) ont condamné ce nouveau projet, qui introduit un dispositif inacceptable de ségrégation par une sélection dès le pays d'origine opéré par des agences privées, et qui dessaisit les universités de l'accueil de leurs étudiants.

e) Un dernier problème tout aussi grave sera certainement abordé au cours de nos États Généraux, celui du statut des enseignants de FLE qui accueillent ces étudiants dans les Centres Universitaires.

e. Le public du français sur objectifs spécifiques (FOS)

Le domaine est relativement vaste, puisqu'il couvre l'ensemble des domaines professionnels, aussi bien en France qu'à l'étranger, dans lesquels la didactique du FLE travaille, pourrait-on dire « à la carte ». La demande peut provenir d'institutions de l'enseignement supérieur, de centres de recherches, de structures parapubliques ou privées (écoles de commerce multinationales entreprises locales... L'apprentissage se fait soit dans des institutions éducatives classiques, soit dans des structures de formation extra-scolaires (parapubliques ou privées : Alliances françaises, Instituts français à l'étranger, Écoles de langues,...) soit hors espace institutionnel, en auto-apprentissage, à distance ou dans un centre de ressources.

Si les instances éducatives ne se mettent pas en mesure de répondre à la diversité de ces demandes professionnellement ciblées, il est à prévoir qu'elles seront prises en compte par des organismes privés enseignant les langues étrangères à des fins strictement utilitaires et dans une logique purement commerciale. C'est par exemple déjà le cas au Brésil pour la langue anglaise.

On sait qu'en tant que langue de communication internationale en milieu professionnel, le français se trouve particulièrement menacé. Les États Généraux devront sans doute sur ce point affirmer avec force leur foi en l'avenir du français langue internationale y compris dans la vie économique et le monde de l'entreprise, comme le fait par exemple le GERFLINT et son Président, Jacques Cortès, ou encore le Forum francophone des affaires, qui s'appuie entre autres sur la fédération francophone des Chambres de commerce et d'industrie. Ce forum, qui associe à sa démarche les organisations professionnelles par secteur d'activité et par métiers, souhaite nouer des liens avec les universités pour encourager le développement des formations en français. De retour dans leur pays d'origine, les jeunes diplômés venus étudier le français en France devraient être capables de collaborer en français avec des entreprises françaises et internationales. Cette politique volontariste de défense du français langue internationale passe aussi par un partenariat avec les entreprises françaises implantées à l'étranger.

1.2 Publics concernés par le FLE-FLS à l'étranger

Comme le souligne un rapport de décembre 2004 d'une commission sénatoriale dirigée par Louis Duvernois, le statut et la pratique du français sont des éléments centraux en perpétuelle mutation, en régression certes mais aussi en extension. Je le cite : « Paradoxalement il y a un déclin appréhendé de la France dans l'échelle des hiérarchies des nations anciennes ou émergentes, mais il y a aussi un désir de France hors de nos frontières. Sommes-nous en mesure d'y répondre ? D'aucuns parlent du désamour des Français vis-à-vis de leur propre langue qui aurait gagné les autorités de l'État en charge de la représentation de la France à l'étranger ».

a. Afrique du Nord et Moyen-orient

Le français est langue seconde et langue d'enseignement dans les pays d'Afrique du Nord. En Égypte et au Liban il est également langue d'enseignement mais davantage langue étrangère que langue seconde. Certes le français jouit d'un engouement dans le monde arabe mais la situation est évolutive. Ainsi les établissements privés libanais se tournent de plus en plus vers l'anglais. La baisse qualitative du niveau (la mise à niveau est indispensable pour entrer à l'Université) est régulièrement déplorée.

b. Afrique subsaharienne et Océan Indien

Le français est traditionnellement langue de culture, de l'administration et de l'enseignement sur le continent africain. Toutefois il n'y est ni langue première, ni tout à fait langue seconde, ni véritablement langue étrangère. Le déséquilibre en milieu plurilingue de certains systèmes éducatifs africains lorsque le français est langue d'enseignement pour des apprenants dont l'immense majorité ne le parle pas du tout en dehors de l'école (cf. le Niger) impose une réflexion de fond. L'avenir de la francophonie se joue en Afrique nous dit-on. Or la France est plus en plus interpellée pour son passé et plus que jamais confrontée sur ce continent, à la question de la cohérence de ses missions (cf. son rôle en Côte d'Ivoire). Elle se doit de redéfi-

nir le sens de son action culturelle et linguistique, d'envisager un français moins élitiste et plus dynamique dans ses contacts avec les autres langues africaines.

c. Amérique

Sur le continent américain, le français se situe dans des contextes d'enseignement tout à fait différents. Langue minoritaire mais reconnue officiellement au Canada anglophone, il est au Québec la langue première de la majorité des apprenants, et il y a le statut de la langue de l'indépendance et de l'émancipation face au géant américain. Langues de quelques minorités, ou langue étrangère il y a aussi un désir de France en Louisiane, qui n'appartient pas à la Francophonie mais qui développe l'enseignement du français dans les écoles primaires. Aux États-Unis, le français reste malheureusement le privilège d'une élite, alors qu'il y a 20 ans son apprentissage parmi les étudiants était beaucoup plus répandu qu'aujourd'hui.

d. Caraïbes

Aux Caraïbes le français bénéficie incontestablement de la présence des créoles à base lexicale française, non seulement en Guadeloupe, en Martinique, en Haïti (ou le créole est langue officielle avec le français) et en Guyane, mais également à Sainte-Lucie. Malheureusement la parenté du créole avec le français rend pour certains l'apprentissage de celui-ci inutile. En Haïti, le délabrement du système scolaire explique le développement spectaculaire de l'enseignement privé. Ce phénomène se retrouve au Brésil, où le Mercosur a considérablement renforcé l'intérêt pour l'espagnol au détriment du français. Le système parascolaire brésilien s'efforce de répondre à la demande des classes moyennes et supérieures en quête d'une éducation mondialisée, et elle fonde ses stratégies de vente de cours de langues étrangères prioritairement sur l'anglais.

e. Asie et Océanie

Cette région du monde où le nombre de locuteurs francophones est le plus faible connaît lui aussi une montée en puissance de l'anglais. Le français y est traditionnellement la langue des élites. Le Cambodge, le Laos, et le Vietnam, membres de l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie), mais aussi la Corée du Sud, la Thaïlande, et le Japon sont incontestablement francophiles, et la demande d'apprentissage du français y progresse. Le gouvernement laotien soutient l'usage du français dans les textes officiels de son administration. En Chine, le nombre d'établissements nationaux qui enseignent le français a pratiquement doublé en 5 ans, de même que le nombre d'Alliances françaises.

f. Europe

Le français est la deuxième langue de l'ensemble de l'Europe en nombre de locuteurs, son enseignement y étant fortement lié à la construction européenne. Le français est langue de travail au Conseil de l'Europe, et trois villes sièges des institutions européennes – Bruxelles, Strasbourg et Luxembourg – sont francophones. L'enseignement bilingue à profil francophone, est en place en Bulgarie, en Pologne, en Macédoine, République Tchèque et Albanie. En Roumanie et en Macédoine, le français, même s'il est concurrencé par l'allemand, reste en bonne position en tant que première langue (51 % des élèves roumains). Mais d'une façon générale les responsables roumains, bulgares regrettent l'insuffisance de la présence française.

La mainmise de l'anglais dans le privé se retrouve dans le marché des langues à l'école française dans toute l'Europe. *Les phénomènes mondialisés de para-scolarisation* ou de privatisation se développent parallèlement à la massification de l'éducation. Ainsi en Grèce les *frondistiria* gagnent de plus en plus de terrain au détriment parfois des instituts privés déjà en place, et il n'existe plus que l'Institut français d'Athènes et son annexe de Thessalonique.

La question se pose, de toute évidence, de la place du français dans un monde où la compétition pour la puissance économique va de pair avec une scolarisation à deux, trois ou quatre vitesses.

Il faut une fois de plus constater l'inefficacité de nos Institutions dans de nombreux pays, alors même que les Chefs d'États se réunissent lors des sommets francophones et que s'organisent des rencontres nord-sud pour la « coopération culturelle et technique » et pour affirmer la présence de la langue-culture française. Voici quelques exemples récents qui illustrent une réalité contraire à ce qui est annoncé dans les discours officiels :

- En République Démocratique du Congo la France ferme la Délégation Générale de l'Alliance Française, ce qui a entraîné la fermeture de la plupart des Alliances françaises en Province.
- L'avenir du Centre culturel de Hanoi est aujourd'hui compromis. Tous les postes d'enseignant français natif sont supprimés. Or s'il n'y a plus de professeurs natifs les étudiants vietnamiens n'y viendront plus

En Europe les institutions françaises assurant l'enseignement de la langue-culture française ferment les uns après les autres : c'est le cas en Allemagne ; en Grèce, où la France a fermé en 10 ans 26 centres culturels sur les 30 existants ; en Autriche avec l'arrêt récemment annoncé des cours grand public de l'Institut français de Vienne, au moment même où l'Autriche prend la présidence de l'Union européenne,

Tout se passe vraiment comme si, cédant au pragmatisme des illusions perdues, les autorités françaises se désengageaient de la politique linguistique et culturelle sur le terrain.

2. Institutions

2.1 L'institution scolaire en France

La démocratisation du système scolaire, qui a été jusqu'ici conduite avec la logique démocratique d'égalitarisme, doit désormais intégrer une autre logique, celle de la différenciation et de l'autonomisation de l'apprentissage. Mais certains enfants, et parmi eux beaucoup de ceux qui sont de milieux populaires et d'origine étrangère, ne se retrouvent pas à égalité avec d'autres face à ce projet pédagogique, de sorte que la question de la « discrimination » positive, ou plutôt de la promotion sociale et culturelle des plus défavorisés, se pose de manière incontournable.

À quoi bon défendre sur le plan international des valeurs qu'on ne défendrait pas concrètement chez nous ? La défense du français et d'une certaine idée de la langue française, ce n'est pas seulement une bataille à gagner pour faire une place à la langue de Molière ou de Prévert au moment des Jeux Olympiques. Cette défense implique d'assurer *chez nous* la défense des variétés de parlers français ainsi que la reconnaissance du plurilinguisme dans notre pays.

Une autre bataille doit se jouer sur le terrain des valeurs et des idéaux républicains français. En particulier ceux qu'affirment la loi sur la laïcité et la liberté de conscience, loi unique au monde qui protège la liberté d'exprimer ses convictions et ses croyances mais autorise également à les discuter et à les critiquer.

2.2 Les institutions de formation pour adultes

En fonction du contexte socio-économique, les flux migratoires évoluent et avec eux les dispositifs de formation et d'insertion des institutions qui assurent le terrain.

En formation de base la demande est très forte, alors même que trop de formateurs sont abandonnés à leur initiative sans avoir reçu une formation adéquate pour la formation dans une perspective d'intégration-insertion sociale de populations d'origine étrangère souvent stigmatisées et confrontés à la pauvreté. Le travail avec ces populations pose la question éthique du sens de ce projet d'intégration-insertion : Qui ? Pourquoi ? Que s'est-il passé avant ? Que se passera-t-il après ?... Les besoins exprimés par les formateurs sont généralement liés en un premier temps aux aspects linguistiques (par exemple avoir reçu une formation en al-

phabétisation), aux outils, aux méthodes, aux démarches utilisées. Mais apparaissent aussi des besoins concernant le milieu et l'insertion professionnelle, la connaissance des publics, le travail en réseau, les différentes formes de médiation sociale.

Ces formateurs, qui sont les acteurs clés des dispositifs de formation, sont souvent à l'image de leurs élèves et aussi des organismes qui les emploient, avec comme maître mot la précarité : les dispositifs de formation sont éphémères ou se transforment d'une année sur l'autre. Les directeurs ne peuvent assurer la pérennité de l'emploi, le statut du formateur est donc lui aussi précaire. Éducateurs spécialisés, animateurs culturels, professionnels du FLE-FLS, quelle que soit leur dénomination professionnelle, vivent des conditions de travail très difficiles.

2.3 L'institution universitaire

L'une des caractéristiques constitutives de la profession, comme nous l'avons vu, c'est la très grande *diversité* du public et donc du métier.

Ce n'est pas donc un hasard si ce que l'on appelle « le paradigme de complexité » a émergé depuis quelques années dans la conception de sa discipline de référence, la didactique des langues-cultures. S'opposant à tout réductionnisme abstrait à partir de descriptions qui se veulent « scientifiques » (entre guillemets) de l'objet langue, Robert Galisson et Christian Puren ont mis en avant l'exigence fondamentale de *contextualisation* dans la réflexion et l'intervention didactiques. Il s'agit – je cite Galisson – d'« assumer le réel au nom de la complexité », de « pratiquer le décroisement systématique de l'espace étudié, d'en accepter les solutions incomplètes, diverses, voire impossibles ». Tous deux affirment la nécessité de donner la priorité aux sujets concrets avec leurs particularités (leur histoire, leur cultures, leurs représentations, leur projet,...) et leur environnement (leur milieu de vie, la société d'accueil, l'établissement d'enseignement,...). Avec les concepts d'« éclectisme », d'« éco-méthodologie » ou encore de « didactique complexe » proposés par Christian Puren, l'accent est mis sur un processus d'adaptation mais qui soit en même temps un processus d'innovation, parce qu'il s'agit de répondre sur le terrain à des attentes et besoins aussi diversifiés et évolutifs qu'imprévisibles.

C'est pourquoi la discipline « didactique des langues-cultures » se retrouve très souvent à l'étroit dans les cadres académiques que lui assigne l'institution universitaire traditionnelle. Ces États Généraux auront sans doute à l'interpeller sur la question primordiale de la liaison entre la formation universitaire et la professionnalisation. Cette liaison est souvent exprimée dans notre pays sous la forme de la « relation théorie-pratique » – au demeurant véritable nœud gordien de représentations plus ou moins conscientes –, mais cette liaison entre formation universitaire, professionnalisation et réflexion sur les pratiques, doit aussi être interrogée en termes de responsabilité de l'université vis-à-vis non seulement des perspectives professionnelles des étudiants, mais aussi des enjeux et orientations politiques de la maîtrise du français en France et de la diffusion du français à l'étranger.

Sur tous ces points, le passage récent au LMD a donné lieu à des évolutions que ces États Généraux devront analyser, et à des dérives évidentes qu'il leur faudra dénoncer.

2.4 Les institutions européennes et francophones

L'avenir du français se joue en particulier dans la défense de notre langue au sein des institutions européennes. Or là aussi la France se désinvestit, alors même que l'un des enjeux de l'élargissement de l'Europe devrait être la défense de la diversité linguistique et culturelle. La France a été en 1990 l'un des promoteurs d'une Convention de l'UNESCO, adoptée par 148 voix contre 2 sur la protection de la diversité des contenus culturels et des expressions artistiques. Cette convention, qui a été ratifiée depuis par 30 états, affirme le droit pour un pays de décider par lui-même de ce qui est culturel et de ce qui ne l'est pas.

Il faut sur ce point affirmer simultanément un certain nombre de convictions partagées avec des praticiens de l'interculturel dans les rencontres internationales (Jacques Demorgon) ou le travail social (Gilles Verbunt), ou encore par le sociologue Bernard Lahire :

- Tout n'est pas culturel.
- Tout ce qui est culturel n'est pas forcément respectable.
- Toute culture particulière est de l'ordre du produit tout autant que du *processus* : chaque culture s'est créée par confrontation avec d'autres cultures dans un processus dynamique qui se poursuit constamment.
- Tout individu doit pouvoir disposer d'une marge de manœuvre qui lui permette de faire jouer sa singularité.
- Enfin toute culture particulière doit se situer par rapport à une culture universelle, même si les valeurs universelles ne peuvent plus être la simple reprise de celles de l'humanisme classique occidental.

Il y a là certainement matière à discussion au cours de nos États Généraux, étant donné l'importance du thème culturel dans la stratégie des organisations internationales et des institutions européennes, ainsi que dans celle – pour faire vite – de la « Francophonie ». Actuellement, l'État français, très clairement, applique depuis des années, toutes orientations politiques confondues, une politique de repli de l'enseignement du français à l'étranger sur des institutions privées ou semi-privées. Il faut bien sûr dénoncer fermement les problèmes statutaires et financiers des enseignants concernés, mais aussi faire en sorte que se mettent en place en France les conditions d'un débat démocratique régulier sur la politique linguistique tant intérieure qu'extérieure, au même titre que les débats qui ont lieu périodiquement sur la politique internationale, éducative, fiscale ou encore sécuritaire de notre pays.

3. Formations et formateurs

3.1 La situation actuelle

Les enseignants certifiés en FLE-FLS appelés à enseigner dans l'ensemble du système éducatif et des centres de formation sont en majorité des « hors-statuts ».

Le ministère de l'emploi encourage le développement de la formation professionnelle pour adapter les qualifications professionnelles aux exigences de la modernisation des entreprises et permettre à chacun notamment les défavorisés d'accéder à l'emploi. Or l'enseignement aux publics en difficulté est majoritairement donné en France :

- soit, dans le primaire et le secondaire, par des professeurs non qualifiés en français langue étrangère parce qu'ils ont préparé le CAPES de Lettres classiques ou le CAPES de Lettres modernes, qui sont des concours de français langue maternelle ;
- soit, pour l'enseignement aux adultes dans le secteur public (Centres universitaires) ou du secteur privé, par des personnels souvent très bien formés aux publics FLE-FLS, mais qui souvent se trouvent paradoxalement en situation précaire (contractuels et vacataires).

3.2 La question de l'ouverture des concours

C'est pourquoi ces États Généraux doivent engager une réflexion très importante sur la question de l'ouverture des concours de recrutement au champ du FLE-FLS. Depuis un certain temps des collègues – Christian Puren, Jean-Marie Gautherot et moi-même, par exemple, avançons un certain nombre de propositions alternatives dont certaines ont déjà été adoptées en congrès par notre syndicat :

- Création de licences professionnelles en langues afin de préparer au concours au concours du professorat des écoles les futurs candidats, qui seront tous appelés en principe à enseigner des langues étrangères ou régionales à l'école élémentaire.

- Création pour l'enseignement secondaire (général, technologique et professionnel) et le supérieur (centres de FLE-FLS) de nouveaux concours.
- Aménagement des actuels concours de langues vivantes étrangères (Lettres modernes et Lettres classiques, anglais, espagnol, arabe, chinois...) par des options conséquentes ;
- Création d'un CAPES « bi-langue » qui favoriserait la mobilité professionnelle grâce à une formation tout autant à l'enseignement du FLS en France qu'à l'enseignement du FLE à l'étranger, mais aussi, à l'étranger, et qui serait largement ouvert aux nouveaux dispositifs d'enseignement tels que l'enseignement à distance ou le tutorat en centres de ressources multimédia.
- Extension de la Validation des Acquis d'Expérience (VAE), déjà mise en place pour les formations et diplômes universitaires, pour l'ensemble de ces concours, ce qui permettrait aux enseignants FLE-FLS dans le Supérieur ou à l'étranger de s'y présenter dans les meilleures conditions possibles.

La question des masters doit être reposée dans cette perspective de reconnaissance statutaire des formations FLE-FLS. Ces nouveaux diplômes auraient dû être en FLE-FLS l'occasion de proposer des parcours adaptés à la diversité des publics du FLE-FLS et visant l'acquisition de réelles compétences professionnelles ciblées par rapport à la demande du terrain et au marché de l'emploi. Ils ont été trop souvent l'occasion pour les départements de linguistique de renforcer au seul profit de leur permanence un détournement d'étudiants d'une manière qui s'apparente parfois à un véritable squattage.

3.3 La question des contrats, en France et à l'étranger

Mais, comme l'a fait remarquer publiquement l'un de nos collègues lors des dernières Assises du FLE-FLS, « tout le monde ne veut pas être fonctionnaire ». Dans la Commission d'organisation de ces États Généraux, qui a travaillé depuis plusieurs mois à la préparation de la présente manifestation, c'est au sein du groupe chargé de la question de « la situation statutaire » des enseignants de FLE-FLS qu'on eut lieu les débats et les échanges d'information les plus intenses. Ce n'est pas seulement parce qu'elle constitue naturellement un aspect décisif de la vie professionnelle, mais parce qu'elle donne lieu, tant en France qu'à l'étranger, à de véritables scandales qu'il faut bien dénoncer. On rappellera ici que 67 % des enseignants des Centres universitaires en France sont des vacataires, mais aussi que des organismes français publics ou semi-publics profitent actuellement du recrutement local, qui est devenu la règle, pour imposer des contrats proprement surréalistes au regard du droit français.

Une dissociation totale s'est opérée dans le secteur du FLE-FLS entre rémunération, compétence et responsabilité formative et éducative. Dans le rapport sénatorial de Louis Duvernois de décembre 2004 il était préconisé de mettre en place des certifications avec des salaires attractives garantissant la professionnalisation : nous sommes loin du compte en FLE-FLS, où il serait temps de mettre fin à cette « gabegie » que dénonce très justement l'ADCUEF, l'Association des directeurs de centres universitaires d'enseignement du français aux étrangers.

Conclusion

Comme on le voit, bien des aspects de l'état des lieux que je me suis efforcé de dresser ici à grands traits sont proprement désolants. Chaque année, des dizaines de collègues jettent l'éponge et changent de métier pour éviter la précarité, alors qu'ils ont suivi des formations exigeantes. C'est un énorme gâchis d'intelligence au moment même où la « matière grise », comme l'on dit, est devenue le facteur décisif dans la compétition internationale.

Ces États Généraux s'inscrivent dans la perspective d'une initiative heureuse, celle des Assises du FLE-FLS, qui a montré qu'il existait dans notre secteur un très grand nombre de personnes

prêtes à s'investir non seulement dans la défense de leurs intérêts légitimes, mais aussi dans la défense de certaines valeurs qui se trouvent être en jeu dans l'avenir de l'enseignement-apprentissage de notre langue et de la pluralité des langues-cultures en France, en Europe et à l'étranger – votre présence à tous ici, en ce moment, témoigne à nouveau de l'importance de cette mobilisation. Notre combat est de ce point de vue comparable à celui des intermittents du spectacle, qui défendent leur emploi mais dont le combat est indissociable de la défense de la pluralité des cultures face à la mondialisation d'une culture marchande.

Au nom de ces valeurs humanistes, ces États Généraux seront certainement amenés à questionner la loi du marché, les injustices sociales ou la mondialisation antisociale. Mais notre projet, au-delà de la contestation et de la défense ô combien légitimes et nécessaires de nos intérêts professionnels, vise la proposition de réponses concrètes à court et moyen terme, et la mise en place des moyens à nous donner collectivement pour être capables de les faire entendre et valoir sur le terrain.

Nous sommes heureusement, quelles que soient ses imperfections, ses limites et même ses effets pervers, dans une *démocratie* qui rend possible que des acteurs nouveaux émergent, se déclarent et s'imposent dans le débat et sur le terrain. Cette possibilité n'est ni donnée à l'avance ni garantie par aucune instance, elle ne peut être réalisée que par la force de nos convictions et de nos actes. Ce sera là, nous pouvons l'affirmer par avance, l'ultime et principale responsabilité de ces États Généraux : fédérer des acteurs intervenant auprès de publics, dans des institutions, dans des pays et avec des responsabilités et statuts très différents, encore une fois, encore une fois non seulement pour défendre une langue-culture, une profession et une discipline, mais aussi des valeurs partagées, et – on me pardonnera ces derniers mots qui ne se veulent pas une simple envolée lyrique finale – une certaine conception de notre humanité en devenir.

Nous sommes heureusement, quelles que soient ses imperfections, ses limites et même ses effets pervers, dans une *démocratie* qui rend possible que des acteurs nouveaux émergent, se déclarent et s'imposent dans le débat et sur le terrain. Cette possibilité n'est ni donnée à l'avance ni garantie par aucune instance, elle ne peut être réalisée que par la force de nos convictions et de nos actes. Ce sera là, nous pouvons l'affirmer par avance, l'ultime et principale responsabilité de ces États Généraux : fédérer des acteurs intervenant auprès de publics, dans des institutions, dans des pays et avec des responsabilités et statuts très différents, encore une fois, encore une fois non seulement pour défendre une langue-culture, une profession et une discipline, mais aussi des valeurs partagées, et une certaine conception de notre humanité en devenir.

Dans ce chantier en effervescence qu'est notre Humanité, trop souvent en déstructuration, lorsque le réel déborde, lorsque les exclusions accumulées depuis trente ans et bien des générations passent la mesure, les digues de la langue n'y suffisent plus. La finalité de la Didactique des Langues-cultures est d'être le lieu où de la maternelle à l'Université, l'on apprend à lutter contre l'« ensauvagement », l'intolérance en rencontrant les autres cultures. Aujourd'hui la France fait un effort de repolitisation (sur la colonisation, sur la mémoire). Les violences dans les banlieues mais aussi notre débat sur la laïcité s'écoulent dans le monde entier : respect de l'Autre, de la coexistence de tous au-delà des religions et des ethnies. Il faudra rajouter à notre débat le travail sur la langue, sur les langues de France et dans le monde. Nous parlons ici d'engagement politique, c'est-à-dire démocratique et républicain, alors mettons définitivement la didactique des langues-cultures au service de cet engagement.

ORGANISATION DES ÉTATS GÉNÉRAUX

Par Christian PUREN, secrétaire du comité d'organisation des États Généraux

Présentation

Les objectifs de ces EG du FLE-FLS se situent, comme l'a rappelé Chantal Forestal, dans le prolongement des Assises du 26 janvier 2005.

Ces assises se sont trouvées avoir deux caractéristiques évidentes, liées au contexte dans lequel elles avaient été organisées et dans lequel elles s'étaient situées :

1) Ces Assises avaient été soutenues par un ensemble d'organisations syndicales, et en particulier par le SNESUP, dont il se trouve que Chantal Forestal et moi-même faisons partie. D'où la tonalité très orientée « revendications d'enseignants » de sa motion finale, qui appelait en même temps à la tenue des présents EG du FLE-FLS. On commençait pas y dénoncer, je cite « la situation inacceptable des enseignants et formateurs de FLE / FLS », et on y exigeait de l'État dont on considérait, je cite encore, « la responsabilité engagée », « un effort financier important » et « des postes de fonctionnaires en grand nombre ».

Ces revendications sont légitimes, et elles se retrouveront très certainement dans nos travaux. La motion finale de ces Assises élargissait d'ailleurs les revendications à des thématiques telles que l'ouverture des concours et une conception plus généraliste de la formation initiale à une didactique des langues-cultures : ce n'est pas jouer les grands devins de ma part que d'augurer qu'elles réapparaîtront aussi très certainement dans les travaux de nos EG.

Mais par rapport aux Assises, ces États Généraux ont voulu s'ouvrir, comme la composition de son comité d'organisation en témoigne, à la totalité des acteurs et des regroupements d'acteurs du domaine aussi bien dans le public que dans le privé, aussi bien en France qu'à l'étranger. Comme l'a dit publiquement une participante aux dernières Assises, « Tout le monde ne veut pas être fonctionnaire » : ce statut ayant ses avantages, comme nous le savons, mais aussi ses inconvénients, ses contraintes et ses rigidités aussi bien individuels que collectifs et sociaux. La compétence professionnelle la plus adaptée à la complexité du domaine FLE-FLS, c'est sans doute la combinaison d'une formation initiale la plus générique possible et *d'expériences particulières les plus diverses possible*. (On aura l'occasion de revenir, dans les échanges concernant la formation des enseignants de FLE-FLS, sur la distinction générique/particulier qui remplacerait très avantageusement, à mon avis la trop fameuse opposition théorie/pratique.)

2) La seconde grande caractéristique de ces Assises du FLE-FLS du 26 janvier 2005 est qu'elles avaient été pour beaucoup d'enseignants « de terrain », comme l'on dit (l'expression n'a aucune connotation péjorative dans mon esprit, parce que j'ai commencé ma carrière d'enseignant comme instituteur remplaçant de classe unique et j'en suis très fier !), l'occasion de témoignages publics très forts, et souvent très émouvants, sur leur situation statutaire et les difficultés de leur vécu quotidien.

Comme les revendications syndicalistes, ces témoignages étaient et restent parfaitement légitimes. Cependant, l'objectif prioritaire de ces EG est différent ; il est de parvenir, entre un maximum de partenaires très différents – et vous aurez remarqué qu'un « sous-atelier » s'intitule « la perspective des employeurs », à un accord sur les actions collectives les plus urgentes dans le domaine.

Ce qui implique de se concentrer sur les *problèmes conjoints* les plus importants pour en élaborer des *solutions collectives*, lesquelles impliquent, forcément, de concevoir les *stratégies communes* correspondantes : quels partenaires, quels interlocuteurs, quels moyens, quels délais ?

Ces EG n'ont donc pour objectif de déboucher ni sur un balisage exhaustif du domaine, ni sur une compilation de témoignages individuels, ni sur un catalogue de revendications. Les occa-

sions comme celle-ci qui nous réunissent aujourd'hui sont vraiment trop rares, trop improbables (qui peut dire quand elles se renouvelleront dans les années à venir ?), trop précieuses donc, pour que nous ne les utilisions pas au maximum

Organisation des travaux

Les travaux de ces États Généraux ont été organisés à la manière d'un entonnoir : ils débute-
ront cet après-midi par 9 sous-ateliers, se poursuivront demain matin par trois « plénières
d'atelier », et se termineront demain après-midi par une « plénière générale ». Le tableau sui-
vant présente cette organisation, ainsi que les noms des différents responsables

Atelier 1 : « Publics » : besoins et dispositifs	Responsables
SA 1.1 : Intégration scolaire en France	Animateurs : De Miras Michel, Devernois Serge et Sefta Kamila Rapporteur : Dautry Régine
SA 1.2 : Intégration sociale et profes- sionnelle	Animatrice : De Ferrarri Mariella Rapporteur : Yann Le Goff
SA 1.3 : Diffusion et promotion du français à l'étranger	Animateur : Constantin Kaïteris Rapporteurs : Koulayan Nicole et Lalle- ment Fabienne
Atelier 2 : « Formation » : la question de la formation des enseignants de FLE-FLS	
SA 2.1 : Institutions et acteurs de for- mation d'enseignants FLE-FLS	Animateur : Candelier Michel Rapporteur : Piccardo Enrica
SA 2.2 : Conceptions de la formation des enseignants FLE-FLS	Animateurs : Lefranc Yannick et Vicher Anne Rapporteurs Martin Gérard-Vincent, Étienne Sophie et Verdelhan Michèle
SA 2.3 : Certifications des enseignants de FLE-FLS	Animateur : Puren Christian Rapporteur : Berchoud Marie
Atelier 3 : « Métier » : débouchés et emplois	
SA 3.1 : Le marché de l'emploi et l'évolution des métiers	Animateur : Lebeaupin Thierry Rapporteurs Normand Isabelle et Jen- doubi Kamel
SA 3.2 : La situation statutaire	Animateurs : Charton William et Forestal Chantal Rapporteur : Langlois Marilyne
SA 3.3 : La perspective des em- ployeurs	Animateurs : Ribot Gérard et Borg Serge Rapporteur : Maréchal Isabelle

SA = sous-atelier

SÉANCE PLÉNIÈRE FINALE

La plénière finale des États Généraux s'est déroulée le mardi 17 janvier 2006 de 14h30 à 17h30). Elle a été animée par la présidente du comité d'organisation des États Généraux, Chantal Forestal, et Christian Puren, président de séance.

Ouverture

Christian Puren rappelle les objectifs de la plénière finale :

- prendre connaissance des synthèses des trois « plénières d'atelier » (chacune d'elles a été élaborée le matin à partir des bilans de ses trois « sous-ateliers correspondants », et à partir d'une réflexion globale sur ces trois synthèses :
- décider des actions à mener à court et moyen terme ;
- et décider des formes et moyens de suivi de ces États Généraux (EG).

La séance débute par la communication orale des synthèses réalisées le matin en « plénière d'atelier ».¹

1. Synthèse de l'atelier 1 « Publics, besoins et dispositifs »

Christian Puren donne la parole à Hala Annani, rapporteur de l'atelier 1 « Publics et diffusion du français hors de France », qui en présente la synthèse à partir du document écrit suivant :

1) Pour lutter contre l'émiettement des dispositifs d'intégration scolaire et sociale actuels, création d'une commission multipartite de pilotage académique et national et élaboration d'un référentiel des besoins et des compétences visées.

2) Pour éviter la marchandisation inefficace de l'enseignement du français, mise en place d'un système d'appel à projets avec prix fixés, en lien avec les besoins réels des publics visés, au lieu du système de marchés publics au moins-disant qui fait fi des besoins et des personnes.

3) Nécessité de remettre en cause certains modes de fonctionnement du ministère des Affaires étrangères qui dévalorisent le « désir de France » existant à l'étranger et cultivent une gestion du personnel opaque : dans le recrutement des enseignants et cadres en poste hors de France pour diffuser le français. Le réseau des établissements français publics assurant la diffusion du français à l'étranger est riche de nombreux instituts et centre relevant du MAE mais aussi des établissements de l'AEFE (Agence pour l'enseignement français à l'étranger) qui scolarisent bien au-delà des enfants de langue maternelle à l'étranger et jouent également un rôle de diffusion. Le développement des nouveaux moyens de diffusion (radio, TV, Internet,...) ne devrait pas rendre caduc ce réseau humain riche en personnel compétent, pas plus que le développement de l'offre privée ou l'existence réseaux scolaires locaux avec lesquels la France entretient des liens de coopération. Les publics restent variés en âges et en motivations et l'apparition de nouveaux publics (géographiquement et culturellement) ne signifie pas l'effacement des anciens qui connaissent un renouvellement générationnel. Or le réseau des instituts connaît un affaiblissement inquiétant : fermetures partielles ou totales dues à des choix budgétaires et politiques, désengagement accéléré en Europe et ailleurs dont la cohérence même n'apparaît pas dans la politique de fermeture d'instituts et centres culturels français (le cas de celui de Vienne alors l'Autriche est à la présidence de l'UE) nous . Il ne peut y avoir de cours de français spécialisé s'il n'y a pas en amont des cours généralistes.

¹ *Nota bene* : Un compte rendu des travaux de chaque sous-atelier sera publié à part.

- Cet enseignement ne doit pas être abandonné au secteur marchand.
 - L'AEFE doit s'impliquer davantage dans l'enseignement précoce et prendre clairement en compte les élèves qui relèvent du FLS tout en amplifiant sa politique de classe bilingue.
- 4) Création d'une cellule de veille sur la variété des publics et des besoins, en France comme hors de France, dans le cadre d'un Observatoire du Français (FLE, FLS, et même FL « M », et français langue de l'école) qui comprendrait des représentants des différents partenaires et pas seulement des personnes consensuelles (souvent pour cause d'intérêts personnels).

2. Synthèse de l'atelier 2 « Formation et formateurs »

La synthèse de l'atelier 2 a été rédigée par le rapporteur plénière correspondante, Marie Berchoud. Elle est communiquée oralement par Christian Puren :

1. Contexte

1.1. Si, lorsqu'elles ont été mises place il y a vingt ans, les formations et les certifications FLE prévoyaient une forte articulation terrain-recherche, y compris sous la forme de la recherche-action, la majorité des participants de l'atelier 2.2. estime que le lien entre la théorie et la pratique est très insuffisant dans les formations universitaires actuelles.

Il faut développer un enseignement réflexif tourné vers l'action et la production de connaissances opératoires, dans l'esprit d'une didactique interventionniste.

Malgré quelques avancées, (intégration de modules FLS, de formations aux nouvelles technologies, à l'ingénierie en langues, etc.), la réponse aux besoins sociaux urgents et criants est très insuffisante. Ainsi, le français langue de scolarisation n'est pas encore pris en compte dans sa dimension d'une langue-culture qui pose problème pour la majorité des élèves des milieux populaires, les catégories sociales les moins lettrées frappées par l'échec-rejet scolaire.

1.2 L'existence d'un noyau dur de « didactique des langues-cultures » permet d'affirmer l'existence d'un « français langue-culture » intégrant dans le continuum FLM-FLS-FLS, le français langue de scolarisation, ainsi que la possibilité et l'intérêt d'un tronc commun entre la formation à la didactique de ce français langue-culture et la formation à la didactique des langues étrangères pour tous les publics francophones ou non francophones, scolarisés ou non, en difficulté ou non avec la maîtrise de la langue orale et écrite.

2. Problèmes

2.1 Il s'est produit une perte de lisibilité des formations FLE-FLS lors du passage au LMD, en particulier avec la disparition de la « mention FLE » (voir aussi point 2.3 ci-dessous).

2.2 La coordination de ces formations avec les formations-spécialisations existant dans le champ professionnel doit être améliorée

- au moyen de la création de master pro répondant aux besoins sociaux, qui, prendra notamment en compte l'enseignement du français à des publics en immersion mais n'ayant pas été scolarisés.

- par une meilleure articulation entre la formation initiale et la formation continue. Une formation continue qui doit être plus accessible au plus grand nombre : (futurs) enseignants, formateurs, coordinateurs, encadrants... avec des moyens d'accès diversifiés : architecture modulaire, enseignement à distance, modules capitalisables, etc. ; et des modalités inventives associant l'éducation nationale et l'éducation populaire. Il s'agirait de mettre en place un tronc commun avec modules spécifiques (en formation initiale ou continue).

2.3 Dans certaines universités, les formations FLE-FLS sont littéralement « squattées » par les linguistes, le master 1^e année ayant parfois perdu la finalité et la qualité professionnalisantes de l'ancienne maîtrise FLE.

3. Propositions

3.1. Création d'un Observatoire du FLE-FLS dont les organisateurs et participants des EG seront partie prenante (proposition à relier avec le 3.6 ci-dessous).

3.2. Renforcement des formations universitaires professionnalisantes par les moyens suivants :

a) Établissement de maquettes labellisées « FLE-FLS » sur la base d'exigences minimales précises, comme l'étaient celles de l'ancienne mention FLE et de l'ancienne maîtrise FLE.

b) Création d'une licence professionnelle reprenant, enrichissant et élargissant l'ancienne mention FLE.

c) Généralisation d'une première année de master FLE « R & P » (Recherche ET Professionnel), comme les textes ministériels en prévoient la possibilité.

d) Extension au CAPES de lettres modernes de mentions (en l'occurrence FLE-FLS) apparues déjà dans certains CAPES

3.3 En ce qui concerne les formations continues et spécialisations :

a) Extension de la VAE par une vraie reconnaissance des pratiques de terrain, et des certifications (attestations) acquises après des stages ou de formations de formateurs d'organismes publics ou privés, avec cependant la nécessité, pour les candidats, de montrer qu'ils sont capables de (ou d'être formés à) la prise de distance réflexive et la communication à d'autres de leurs expériences au moyen d'une communication (orale ou écrite) conséquente. Il est indispensable, par conséquent, que les didacticiens de FLE-FLS demandent à faire partie des commissions de VAE lorsque les dossiers concernent leur discipline.

b) Extension du droit à la formation continue, actuellement trop restreint et assuré parfois par des certifications express ne garantissant pas un niveau de formation suffisant.

c) Renforcement de l'articulation entre tous les acteurs de terrain et partenaires (organismes de formation, associations), qu'ils soient publics ou privés, au niveau régional et dans les universités, pour l'organisation commune de stages, de certifications, d'expertises, d'enseignements à finalité professionnelle et de recherches fondamentale ou appliquée.

d) Création d'un portfolio des formations FLES, alpha, illettrisme, mise à niveau.

3.4 L'intégration des IUFM dans les universités : appel aux didacticiens de FLE-FLS à s'investir dans ce processus, pour lequel ils peuvent faire valoir leurs compétences didactiques et les acquis de leur discipline (cf. point 1.1 ci-dessus) qui se trouvent être en adéquation avec les besoins de la formation de 2^e année d'IUFM en français et en langues étrangères. Cette réorganisation comprend également la reconnaissance au secteur de la formation à visée d'insertion, de son expertise vis-à-vis de problématiques spécifiques (l'alphabétisation par exemple), et un partenariat incluant son intervention dans les formations.

3.5 La question du CNU et des commissions de spécialité dans les universités :

a) Première action : demande de rendez-vous avec le Bureau du CNU de la 7^e section (« Sciences du langage ») pour demander la reconnaissance pleine et entière de la didactique des langues-cultures par la création d'une sous-section correspondante. Cette action n'exclut pas que la même démarche soit faite, si besoin est, auprès du CNU de la 70^e section (Sciences de l'Éducation)

b) Demande de création d'une section transversale « Didactique des disciplines » à laquelle il serait obligatoirement fait appel en cas de dossiers de qualification intégrant la dimen-

sion didactique. Cette demande ne signifie pas pour autant l'abandon de la revendication fondamentale, qui est celle de la création d'une section CNU spécifique « Didactique des langues-cultures ».

c) Demande de rendez-vous auprès de la CPU (conférence des présidents d'université) pour le poser le problème des détournements des postes de didacticiens, et leur demander, ainsi qu'aux conseils d'administration de leurs universités, une particulière exigence et vigilance sur ce point auprès des commissions de recrutement.

3.6 Mise en place avec la participation d'acteurs de ces États Généraux, d'une commission « Auba-bis » dont les missions seraient les suivantes :

a) élaboration des référentiels professionnels en FLE-FLS ;

b) définition des exigences minimales pour les maquettes de formation FLE-FLS ;

c) réalisation d'audits des formations existantes. Ces audits seront réalisés en concertation avec les enseignants et les étudiants et les acteurs de terrain, afin de rompre avec l'autoritarisme technocratique qui régit l'institution et produit tant de blocages et d'inertie.

Par rapport à ce compte rendu, Christian Puren ajoute personnellement un certain nombre d'éléments :

– Aux « acquis » de la didactique des langues cités au début du rapport de l'atelier 2 pourrait être rajoutés d'autres éléments désormais bien intégrés dans la tradition de la didactique du FLE tel que la centration sur l'apprenant, la liaison langue-culture, l'approche interculturelle, l'adaptabilité à des publics, des objectifs et des environnements très variés, un ensemble de concepts et de modèles conceptuels permettant tout à la fois l'observation et la conceptualisation des pratiques, l'analyse des matériels didactiques et la conception de séquences d'enseignement très diversifiés, de cours et de curricula. Avec l'intégration, dans les années 80, des problématiques de type déontologique, idéologique et déontologie, on peut parler d'une discipline véritablement parvenue à maturité et riche d'une très grande variété d'objets et de démarches de recherche.

– Cette maturité de la didactique du FLE lui a déjà permis de s'ouvrir au domaine du FLS. Elle lui permet désormais de s'ouvrir, même s'il faudra veiller à ce que ces différentes ouvertures ne la fragilisent vis-à-vis en particulier des Sciences de l'éducation :

– au domaine du français dit « langue maternelle » dans la perspective d'une « didactique du français langue-culture » où elle pourrait apporter tout autant que s'enrichir sans pour autant, comme le craignent certains collègues, perdre sa spécificité ;

– au domaine de l'enseignement scolaire des langues (en particulier dans la perspective de l'intégration des IUFM dans les universités : ce processus a déjà commencé avec la création de filières appelées « didactique des langues-cultures » mais pilotées par des didacticiens de FLE) ;

– et même au domaine de la « didactique » tout court (cf. la proposition de la création d'une commission transversale « Didactique des disciplines » au CNU).

Christian Puren se déclare personnellement très favorable (comme cela apparaîtra aussi dans le compte rendu de l'atelier 3, cf. ci-dessous) à la création d'un CAPES bi-langue français + 1 langue vivante : étant donné l'importance des problématiques transversales à l'enseignement/apprentissage de toute langue – qui plus est en milieu scolaire –, il s'agirait en effet, dans son idée, d'une bivalence partielle qui s'appuierait sur une « valence commune » correspondant à la compétence en didactique des langues-cultures. Ceci pose néanmoins la question de l'accès au CAPES par la VAE pour des candidats qui n'auraient pas la maîtrise d'une seconde langue.

3. Synthèse de l'atelier 3 « Métier : débouchés et emplois »

Christian Puren donne ensuite la parole à Chantal Forestal en tant que rapporteur de l'atelier 3.

L'atelier 3 des États Généraux concernait, le marché de l'emploi et son évolution en particulier, la problématique des contrats de travail, de l'embauche et de la qualification des enseignants et formateurs en FLS-FLS. Employeurs et employés y ont participé dans le but commun de faire évoluer la situation.

La situation de l'emploi en FLE-FLS est tributaire de la politique d'accueil des étrangers en France et de la politique linguistique qui relève de l'État et des différents ministères : Éducation Nationale pour les étrangers en âge scolaire, Emploi, Cohésion sociale et Logement pour l'accueil linguistique et culturel des populations immigrées (primo arrivants, résidents) en France, Affaires Étrangères pour la politique de promotion et de diffusion du français à l'étranger. Si certains emplois en FLE-FLS appartiennent au secteur public, les emplois du secteur privé dépendent aussi des décisions politiques.

Les *propositions* faites par les participants de cet atelier sont les suivantes :

Nous demandons tout d'abord, à un niveau Européen, que la formation et la langue ne sauraient être considérées purement comme des marchandises et à l'État français une plus grande adéquation entre ses discours d'intention et la réalité des moyens mis en œuvre pour leur réalisation.

1. En ce qui concerne les enseignants et formateurs sous contrat de droit public

Pour l'enseignement primaire

- Obligation d'une formation FLE-FLS pour tous les enseignants du primaire ayant à accueillir des élèves migrants non francophones.
- Obligation de formation FLE-FLS (niveau Master 1 ou par la mise en place d'une licence professionnelle) pour tous les acteurs des CLIN et des CLAD.

Ces formations doivent être prises en compte lors des recrutements. Les rectorats responsables du recrutement doivent prendre leurs responsabilités et les syndicats doivent les leur rappeler.

Pour les enseignants du secondaire

- Aménagement à très court terme des certifications existantes afin que la spécificité FLE-FLS apparaisse réellement.
- Création d'un nouveau Capes ayant pour élément principal le Fle – Fls (les modalités pratiques restent à définir avec comme objectif possible la création de Capes bi-langues).
- Mise en place de jurys compétents (comprenant au moins un spécialiste Fle – Fls) pour la certification complémentaire des enseignants afin que celle-ci ne se base pas seulement sur des dossiers.

Pour les centres universitaires publics

- Obligation de confier les missions d'enseignement du FLE-FLS à des enseignants formés (niveau Master 1 minimum) et ayant des conditions de travail acceptables.
A court terme, transformation des vacataires en contractuels ; à long terme, fin de toute précarité.
- Reconnaissance de la compétence des enseignants non titulaires et de leur parcours professionnel grâce à une démarche de validation des acquis de l'expérience (VAE) dans le

cadre de la loi de modernisation sociale (Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002) faisant de la validation des acquis une voie à part entière de la qualification.

De façon générale, il est demandé à toute institution publique d'offrir des contrats de travail décents à leurs enseignants et de reconnaître la formation FLE-FLS lors de l'embauche par des dispositions claires, proposées aux chargés de cours avant leur prise de fonction effective et bannissant le recours au vacatariat horaire pour des tâches pérennes. Les vacations ne pourront être assurées que par des personnels formés en FLE-FLS ayant un emploi principal. Les personnels vacataires n'ayant pas d'emploi principal doivent se voir proposer rapidement des contrats supervisés par les syndicats, afin de les sortir de la grande précarité dans laquelle ils vivent (*68° l° des cours dispensés dans les centres publics sont assurés par des non titulaires*). Une concertation est nécessaire à l'intérieur des établissements publics afin de pouvoir généraliser certain recrutement.

2. En ce qui concerne les enseignants et formateurs sous contrat de droit privé

- Renégociation rapide de la convention collective des organismes de formation afin qu'elle intègre la spécificité du domaine du FLE-FLS (en particulier la nature fluctuante de cette activité). Il faut également que tout organisme employant des enseignants et formateurs FLE-FLS soit conventionné pour éviter que les employés soient payés au SMIC horaire.
- Négociations entre les différentes parties concernées pour la création d'une nouvelle branche professionnelle FLE-FLS et d'une convention collective des professionnels du FLE-FLS
- Discussions entre syndicats et employeurs autour du concept d'intermittence de la profession (possibilité de se calquer sur le statut actuel des intermittents du spectacle?)
- Mise en place par les syndicats et les employeurs d'un référentiel professionnel.
- Dans le domaine de la formation, les collectivités locales doivent s'engager sur la voie du respect des qualifications des personnels qu'elles emploient directement ou indirectement.

3. En ce qui concerne les personnels travaillant à l'étranger

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

Nous souhaitons :

- un arrêt de la précarisation des personnels. Le recours aux stagiaires doit être encadré de façon qu'il s'agisse de véritables stages et non dans des emplois au rabais.
- un contrôle par les ministères concernés et par les syndicats des CEF (Centre pour les Études en France) (et) des conditions de travail et de recrutement des enseignants assurant les cours de français validés par ces centres.
- une meilleure information sur les postes disponibles dans le réseau des établissements de coopération et d'action culturelle et au sein de leurs partenaires et une plus grande transparence dans les recrutements (recours à des commissions consultatives paritaires locales).
- la mise en place de concours, de contrats ouverts aux fletistes pour des postes tels que attaché linguistique, directeur d'alliance qui eux seuls peuvent être détachés par la France, etc....

- une prise en compte plus systématique des efforts de formation (maîtrise FLE, DEA, DESS) lors des recrutements.
- un examen par les commissions consultatives paritaires des catégories de postes plus larges que celles qui sont prévues actuellement (attachés de coopération pour le français, attachés de coopération éducative, attachés de coopération universitaire, assistants techniques), en examinant notamment les projets de nomination dans les établissements de coopération et d'action culturelle et les détachements auprès des Alliances françaises ou assimilés.
- une vraie valorisation des professionnels, fonctionnaires français détachés comme recrutés locaux, chargés de l'encadrement, de la formation et de l'enseignement dans le domaine de la langue et de la civilisation françaises dans les établissements du réseau culturel et de coopération, impliquant l'effort financier nécessaire de l'Etat le cas échéant. En effet, le rôle spécifique des spécialistes en didactique du FLE locuteurs natifs et formés dans les universités françaises et francophones et leur complémentarité avec les professeurs nationaux, quelle que soit leur qualité, doit faire l'objet d'un échange constructif valorisé.

Nous souhaitons également que tout soit mis en oeuvre pour que les enseignants et formateurs en FLE-FLS voient leurs compétences reconnues à leur juste valeur, aussi bien en France qu'à l'étranger.

4. Comment agir ?

Une proposition tout à fait défendable a été émise par certains participants : la création d'une association qui regrouperait tous les acteurs de ces EG et au-delà. Après discussion, il est apparu cependant que personne ne se sentait prêt à assurer la mise en place d'une association et de son suivi (déposer des statuts, etc.) et qu'il valait mieux faire fonctionner l'existant, notamment en sollicitant avec plus de détermination les syndicats et les associations existantes.

C'est pour cette raison que nous avons souhaité sonder les participants de ces EG afin de savoir dans quelle mesure chacun était prêt à adhérer à un syndicat, quel qu'il soit, et devenir plus opérationnel. Les syndicats ont des connaissances plus poussées que nous et nous avons eu l'occasion de nous en apercevoir lorsque des représentants du SNESUP et de la CGT ont pris la parole.

Mais en aucun cas nous n'avons souhaité faire du prosélytisme syndical. Nous ne pouvons pas négocier directement avec les responsables de l'État. Nous pouvons par contre être une force de réflexion, de coordination et d'action. Il faut essayer de s'engager et d'engager l'ensemble du secteur FLE-FLS, institutions et associations représentatives telles que l'ADCUEF (Association des Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers), l'ASDIFLE (Association de Didactique de français Langue Étrangère) la FIPF (la Fédération Internationale des Professeurs de français).

Le *projet de labellisation* des centres de FLE-FLS initié par les ministères offre également l'opportunité de faire connaître nos revendications. Les discussions et les réactions autour de ce projet ont permis un début de dialogue entre les pouvoirs publics et les professionnels du FLE/FLS. Les membres du comité de suivi des États Généraux, qu'ils soient directeurs de centre ou enseignants, comptent s'engager encore plus dans l'élaboration de cette labellisation. Tel qu'il existe aujourd'hui le label n'apporte aucune solution à la situation statutaire. Ce label devrait prendre en compte les questions de convention collective, de fiscalité des centres et des contrats.

En contrepartie, les centres de FLE souhaitent obtenir plus de transparence dans la politique d'accueil des étrangers en France (politique de délivrance des visas, mise en place des CEF, sélection des étudiants étrangers...), ainsi qu'une plus grande implication et un soutien des collectivités locales concernées par la présence d'étudiants étrangers dans leurs villes et leurs

régions. D'une manière générale, nous demandons à l'État une plus grande adéquation entre ses discours d'intention et la réalité des moyens mis en œuvre pour leur réalisation, s'agissant d'un domaine (le FLE/FLS) qui touche à l'image de la France dans le monde.

Ces États Généraux ont engagé une responsabilité collégiale à tous les niveaux. Ils ont permis de fonctionner comme un carrefour où le secteur public rencontre le secteur privé, l'Université le monde associatif du secteur social (Cf. l'AEFTI, qui, comme on l'a vu, peut nous apporter son expérience, et ce n'est pas la seule association...), les employeurs les employés et, dans une moindre mesure il est vrai, les enseignants de l'étranger et les enseignants de l'Hexagone.

De nos engagements actuels, internationaux, nationaux et locaux, dépendra l'avenir du FLE-FLS et de ces acteurs.

Discussion finale

a) Intervention du Directeur de la Fédération AEFTI

Au début d'une longue intervention très remarquée, Kamel Jendoubi, directeur de la Fédération AEFTI, a posé la question : « L'intégration (linguistique) des populations issues de l'immigration en passe d'être sacrifiée ? »

Si le positionnement des participants États Généraux est articulé autour de leurs métiers et de leur environnement, il s'inspire aussi de leur engagement citoyen. L'allocution d'ouverture de nos travaux par Chantal Forestal en est l'illustration.

Un des avant-postes de cet engagement est la formation linguistique des populations immigrées et étrangères vivant en France où l'action professionnelle, difficile mais passionnée et passionnante des formateurs, des associations et des organismes est source d'innovation, de créativité et de connaissances pour l'ensemble du secteur FLE. Cet investissement de plusieurs dizaines d'années a été progressivement mis en cause par les choix et politiques de l'État. C'est ainsi qu'aujourd'hui, nous sommes face à une opération de démantèlement sans précédent des rares acquis réalisés dans le domaine grâce en particulier au FASILD (fonds d'action et de soutien à l'intégration et à lutte contre les discriminations). Ce qui est en cause, c'est aussi l'intégration notamment linguistique des immigrés résidant en France.

Un projet de loi sur l'égalité des chances a été adopté par le gouvernement comportant plusieurs dispositions aussi dangereuses l'une que l'autre. Celle relative à la création d'une agence nationale pour la cohésion sociale et de l'égalité des chances a été mise en avant comme une des réponses à la « crise des banlieues » survenue fin octobre/début novembre. Elle a été évoquée au cours d'une des interventions publiques du Premier Ministre parmi un ensemble de propositions sans que son contenu ne soit explicité.

Selon ce texte, la mise en œuvre d'actions visant l'intégration et la lutte contre les discriminations ne relève plus du cœur de mission de la nouvelle Agence. Celle-ci contribue à des actions visant des populations beaucoup plus larges (habitants des ZUS ou de quartiers semblables) ; elle est appelée à contribuer à la lutte contre l'illettrisme (3 à 4 millions de personnes illettrées en France), à des actions visant des personnes ayant des difficultés sociales et professionnelles victimes de discriminations (plusieurs autres millions de personnes outre le fait que le texte suggère, parlant de difficultés, qu'on est loin d'être dans la logique de la cohésion sociale). C'est à la marge que les actions de l'Agence viseraient les populations immigrées. Autant dire que les moyens financiers (un budget annuel de d'environ 160 millions d'€) et en personnel seront très insuffisant. Nombre d'analyses font état de la nécessité d'instances spécifiques dans le domaine de l'intégration afin de pouvoir jouer un rôle incitatif auprès du droit commun et des élus (cf. rapport du Haut Conseil à l'intégration de novembre 2005). Réduire l'action en direction des populations immigrées aux ZUS et quartiers semblables c'est de plus méconnaître la réalité de la présence immigrée sur le territoire et renforcer les représentations négatives (quartiers sensibles = quartiers immigrés).

Une question donc : de quelle instance, les actions visant l'intégration des populations immigrées (plusieurs millions de personnes) relèveront-elles à l'avenir? Le risque est maintenant réel de voir disparaître l'unique espace réunissant le caractère paritaire (des instances du FASILD avec la présence des représentants de l'État, des partenaires sociaux, des personnalités compétentes du milieu associatif et scientifique...) et celui d'un fonds (financements des actions) qui a contribué largement à la prise de conscience de notre société voulant que l'intégration n'est pas uniquement l'affaire des étrangers et des immigrés mais aussi et, peut-être surtout, une volonté et un engagement de la société d'accueil. Comment doit-on interpréter le paradoxe d'une interpellation continue sur le défaut d'intégration et la perte de cette dimension dans les politiques publiques sinon par la volonté de sacrifier les besoins essentiels des immigrés vivant en France au risque de provoquer une rupture profonde de l'égalité, source de toujours plus de souffrance et d'exclusion ?

Les attributions confiées aux préfets (en tant que délégués départementaux de l'Agence) de signer les conventions et de concourir à leur mise en oeuvre et leur suivi local avec les élus (collectivités territoriales, établissement de coopération intercommunale...) vont se traduire par la mise sous tutelle par les préfets (donc, du ministère de l'Intérieur) des décisions, structures et instances de l'agence. C'est aussi se priver de démarches incitatives ou coopératives qui permettent dans la durée et dans la négociation de mettre en oeuvre des actions dans le domaine de l'intégration (cf. mode de fonctionnement actuel de l'ANRU – agence nationale de rénovation urbaine – où l'initiative résulte majoritairement des collectivités dans une logique d'appel à projet). Enfin, les associations qui ne sont pas forcément «bien vues» soit des préfets soit des élus soit des deux risquent d'être exclues. Celles (plusieurs centaines voire milliers d'associations) travaillant depuis des dizaines d'années auprès des populations immigrées risquent de disparaître d'une manière ou d'une autre. Notant d'ailleurs que le projet de texte ne mentionne à aucun moment les associations.

On est donc face à une opération de casse du FASILD doublée d'une reprise en main par les préfets du peu de structures et des moyens d'action qui étaient destinés à l'intégration des immigrés résidents en France. Et ce dans un contexte où le gouvernement et le ministre de l'Intérieur mènent, sous des divers prétextes, une offensive sans précédent contre les droits des immigrés (en matière de séjour et de regroupement familial notamment), et les étrangers (entrée et séjour, demandeurs d'asile sous le prétexte d'une immigration choisie).

Le projet de loi CSEDA (Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile) conduit, comme l'a souligné un collectif d'association (site de la Ligue des droits de l'homme : www.ldh-france.org) à « une négation radicale des droits fondamentaux de la personne. Il prépare la disparition du droit au séjour pour les familles, les conjoints, les enfants, de toutes celles et ceux qui construisent leur vie en France. Il entérine la quasi-disparition de cet outil d'intégration qu'était la carte de résident. Il s'attaque aux malades ».

La mise en place depuis 3 ans du Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) pour les étrangers primo-arrivants démontre que le volet formation linguistique (un français de survie) est instrumentalisé pour conditionner le séjour de ces personnes. C'est probablement par ce biais que la garantie de séjour assurée pour les résidents depuis plus de vingt ans (carte de dix ans renouvelables automatiquement) risque d'être mise en cause par le gouvernement sous le prétexte de la non-maîtrise de la langue.

Le gouvernement veut aller vite : il a choisi la procédure d'urgence pour passer son projet devant le Parlement. Les échéances sont claires : deuxième moitié de février le projet de loi sera discuté à l'Assemblée nationale ; un mois après, il le sera par le Sénat de telle sorte que la mise en place de l'Agence sera effective avant les grandes vacances. Il est vrai qu'étant dans une année pré électorale, l'actuel gouvernement est en train de mener la chasse aux voix aussi bien des élus (à qui il offre le cadeau de l'agence) que la partie la plus xénophobe de l'opinion pour ne pas dire celle sous l'influence de l'extrême droite.

Il nous faut donc nous mobiliser pour réclamer le maintien voire le développement des actions et des moyens relatifs à l'intégration des immigrés et des étrangers dans notre pays. La formation linguistique constitue un volet essentiel. Elle doit être considérée comme un levier pour

réussir l'intégration sociale, professionnelle et aussi politique des personnes vivant sur notre territoire afin de bannir les discriminations et le rejet dont elles sont l'objet. C'est dans ce sens qu'une proposition de loi va être déposée en mars devant le Sénat pour garantir le droit à la langue pour tous les immigrés et les étrangers. Nous devons aussi nous mobiliser pour en faire la contre-proposition émanant de citoyens, français et étrangers, attachés aux valeurs fondamentales qui fondent notre société.

b) Synthèse des débats

Par Isabelle Maréchal

Suites, propositions, actions

Au-delà de nos conflits, il s'agit maintenant de réfléchir aux suites possibles de ces États Généraux. Il est impossible de produire un texte ou une motion aujourd'hui mais ce texte sera produit rapidement et soumis aux réactions des participants. En attendant, il faut se donner des priorités :

1. Se rassembler

Les Assises, puis les États généraux, c'est le début d'un mouvement social. Nous pouvons créer des rapports de force.

Nous devons nous rassembler sur les valeurs qui nous réunissent et qui représentent des enjeux politiques. Notre métier, c'est l'action citoyenne et pas uniquement l'action sociale.

2. N'oublier personne

Il semble qu'il y ait un décalage entre les échanges en sous ateliers et les synthèses, qui ressemblent trop à des revendications syndicales. L'accent a été mis sur le statut de l'enseignant du FLE-FLS et le public des migrants a été oublié.

Nous devons diffuser un rapport détaillé des États Généraux. Le comité d'organisation va se transformer en comité de rédaction. Une consultation avec les responsables d'ateliers et sous ateliers est nécessaire afin de superviser les documents finaux. On laissera du temps aux participants pour réagir, enrichir les documents. Des amendements doivent pouvoir se faire en ligne, sur site(s).

Il faut qu'au final, chacun des participants puisse disposer d'une synthèse à adresser à ses propres interlocuteurs qui sont très différents.

3. S'organiser

Le comité d'organisation de ces États Généraux va s'organiser en comité de suivi. Il pourra s'étendre, aux syndicats, aux associations, aux institutions... Il va se donner des délais. Il va organiser une réunion intersyndicale. Un site tiendra au courant des actions menées.

Mais le comité ne peut fédérer des envies, de l'énergie. Il faut créer une coordination qui proposerait un maillage régional, qui pourrait constituer un lobby, important en particulier en période pré électorale. Il faut trouver, désigner un interlocuteur par région c'est très important. Un forum spécial « contact » va être ouvert pour récupérer les nom, prénom, adresse électronique, fonction, contact professionnel de chacun. Une coordination à l'échelle du département plutôt que de la région, c'est aussi important, le maillage sera plus serré. Il y a des actions à mener à l'échelle locale également.

Il faudrait aussi pouvoir faire le suivi des étudiants de master au niveau local.

4. Analyser la composition du public des États Généraux

Qui est venu, mais surtout qui n'est pas venu ? Nous n'étions pas moins nombreux qu'aux Assises (les États Généraux se déroulant sur deux jours, certains participants sont venus le lundi, d'autres le mardi) mais il y avait de nombreux absents...

5. Trouver des moyens de communication

Il faut se donner des moyens performants. Les sites doivent être dynamiques. Des professionnels doivent s'en occuper. On pourrait recueillir des récits d'expérience professionnelle sur site, créer des blogs, des forums. Attention, c'est lourd à gérer et est-ce consulté ?

Il faudrait d'abord mettre de l'ordre dans l'information. Division par boîtes, par ateliers, par sous atelier en créant des salles. Avoir des responsables d'analyse sur le site pour faire remonter les informations.

6. Agir

Il nous faut toucher le public et les médias.

Les lois et projets de lois de ce gouvernement mettent en miettes le peu d'actions que l'on avait réussi à mettre en place. Le CAI (Contrat d'accueil et d'intégration) est une remise en cause de ce qui existait. Mais aussi la loi sur l'égalité des chances, la loi sur l'entrée, le séjour et le droit d'asile des étrangers, le projet de loi de droit à la langue pour les étrangers... Nous devons prendre des positions politiques.

D'un point de vue « médias », en période pré-électorale, nous pouvons mener un travail de communication.

On peut envisager une semaine d'action bientôt. On pourrait profiter de la Semaine de la francophonie (semaine du 20 mars). C'est un événement médiatique, intéressant pour sensibiliser les médias et les politiques.

Sinon, le salon de l'éducation a lieu en novembre.

Nous sommes tous engagés c'est de notre responsabilité de travailler pour notre secteur, personne ne doit se sentir exclu.
