

Essais francophones
Volume 3 ■ 2016

ENSEIGNER LE FRANÇAIS DANS LE MONDE LE LIVRE BLANC DE LA FIPF

Dirigé par Jean-Pierre Cuq

Président de la Fédération Internationale des Professeurs de Français



GERFLINT

ENSEIGNER LE FRANÇAIS DANS LE MONDE LE LIVRE BLANC DE LA FIPF

Fédération Internationale des Professeurs de Français



Projet réalisé avec le concours de l'Organisation internationale
de la Francophonie (OIF)

Essais francophones
Volume 3 ■ 2016

ENSEIGNER LE FRANÇAIS DANS LE MONDE LE LIVRE BLANC DE LA FIPF

Dirigé par Jean-Pierre Cuq
Président de la Fédération Internationale des Professeurs de Français

GERFLINT

© GERFLINT - éditeur, France, mai 2016
www.gerflint.fr

ISSN 2267-6562
ISSN de l'édition en ligne 2268-1582

Dépôt légal Bibliothèque nationale de France, mai 2016



La collection scientifique Essais francophones du GERFLINT est éditée aux formats imprimé et électronique dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique et dans le respect des normes éthiques les plus strictes. Sa commercialisation est interdite. Le Code de la propriété intellectuelle interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur et de l'éditeur, est illicite et constitue une contre-façon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la propriété intellectuelle. L'archivage, le logement et la diffusion de ses volumes et chapitres dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits, sauf autorisation explicite du Directeur de la collection et des publications.

ENSEIGNER LE FRANÇAIS DANS LE MONDE

LE LIVRE BLANC DE LA FIPF

Liste des contributeurs

Jean-Benoît Alokpon, président de l'APFA-OI
Fatima Chnane-Davin, Aix-Marseille Université (AFEF)
Jean-Pierre Cuq, Université Nice Sophia Antipolis, président de la FIPF
Guido Custers, vice-président de la CEO
Elda Dagnino, présidente de la COPALC
Cynthia Eid, Université de Montréal (AQEFLS)
Comlan Fantognon, docteur Université Paris 3 Sorbonne nouvelle
Diego Fonseca (FIPF)
Geneviève Geron, Université catholique de Louvain (ABPF)
Raymond Gevaert, Université de Leuven, vice-président de la FIPF
Loretta Hyrat, Université McGill (APFUCC)
Julie Lalancette (AQEFLS)
Fabienne Lallement, Secrétaire générale de la FIPF
Marilyn Lambert-Drache, Université York, présidente de la CAN
Samir Marzouki, Université de la Manouba, président de la CMA
Deborah Meunier, Université de Liège (ABPF)
Jean Noriyuki Nishiyama, Université de Kyoto, président de la CAP
René Nkowa, volontaire international (FIPF)
Marc-Albert Paquette (AQEFLS, ACPI)
Ando Rabarijaona, volontaire international (FIPF)
Suzanne Richard (AQPF)
Julian Serrano, président de la CEO
Soeur Mary-Helen Kashuba, présidente honoraire de l'AATF
Valérie Spaëth, Université Paris 3 Sorbonne nouvelle
Doina Spita, Université de Iasi, présidente de la CECO
Rada Tirvasen, Université de Pretoria
Alexandre Wolff, directeur de l'Observatoire de la langue française, OIF
Viviane Youx, présidente de la CFLM

Préambule

Jean-Pierre Cuq, Fabienne Lallement

La Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) joue un rôle important et reconnu pour la promotion et la diffusion de la langue française dans le monde en ayant pour objectif premier l'amélioration et le développement de son apprentissage et de son enseignement. Forte de 180 associations professionnelles et 6 fédérations nationales membres, ses positions sont relayées activement par ses 80 000 membres bénévoles dans 140 pays sur tous les continents. Valorisant la vie associative et l'engagement, la Fédération appelle ses associations membres à faire entendre leurs voix auprès des autorités politiques nationales et internationales pour être associés à l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives ainsi que des politiques de formation initiale et continue des enseignants.

Lien entre toutes les associations professionnelles de professeurs de français, la FIPF, portée par le travail et la réflexion de ses milliers de bénévoles unis et solidaires, est un acteur majeur des politiques de promotion et de diffusion de la langue française dans le monde.

Attachée aux valeurs humanistes défendues par la Francophonie, la Fédération inscrit dans son projet l'éducation comme moteur du développement et du progrès. Majoritairement enseignants dans des institutions publiques, les adhérents de la FIPF ne veulent pas être soumis, pour leurs enseignements, aux seules lois de l'offre et de la demande. C'est pourquoi ses associations et fédérations nationales membres ont pour objectif de maintenir un enseignement de la langue française dans les systèmes éducatifs et universitaires et, plus largement, d'œuvrer à la diversité et à la qualité de l'offre d'enseignement des langues vivantes. La FIPF est donc attentive au maintien des engagements des États pour un enseignement de la langue française au service de la réussite de tous et, dans les pays où le français est langue étrangère, à l'enseignement d'au moins deux langues vivantes étrangères.

Le départ programmé de milliers d'enseignants de français langue maternelle ou étrangère en retraite dans les prochaines années, la démocratisation de l'éducation dans les pays d'Afrique et le désintérêt des étudiants pour les filières des « Humanités » vont constituer et constituent déjà des sujets de préoccupation. Le nombre d'étudiants formés et le nombre de jeunes diplômés choisissant le métier d'enseignant de français ne cessent de diminuer. La Fédération entend attirer l'attention des responsables politiques et éducatifs sur cette question et propose de réfléchir et de construire avec ses associations membres des actions spécifiques.

La Fédération constate, par ailleurs, le désengagement constant des autorités éducatives dans le domaine de la formation continue des enseignants de français et l'implication toujours plus forte des associations dans ce domaine. Elle a déjà entrepris plusieurs projets pour aider à la professionnalisation et au renforcement de l'expertise au sein des associations ; elle maintiendra cette orientation.

Enfin, la Fédération souhaite que l'engagement de tous ses bénévoles unis par un projet humaniste de solidarité et d'entraide puisse porter le « vivre ensemble », celui qui unit la société civile et développe du lien social.

Introduction

Jean-Pierre Cuq, Fabienne Lallement

Les associations de professeurs de français sont conscientes que l'enseignement et l'apprentissage du français constituent une priorité majeure pour le développement de l'espace francophone et pour le développement de la langue française dans le monde. En revanche, elles ne disposent pas toujours des éléments leur permettant d'analyser les politiques linguistiques et éducatives qui sont mises en œuvre dans leurs pays. Elles ne peuvent pas, par conséquent, se mobiliser de manière adéquate et agir efficacement.

Reconnues pour leurs actions dans le domaine pédagogique, les associations ont, de leur propre constat, besoin d'être mieux formées pour analyser les contextes sociolinguistiques et politiques dans lesquels leurs enseignements s'exercent. Face au développement de la mondialisation et à l'emprise toujours plus forte du marché des langues qui conduisent souvent à privilégier l'anglais comme seule langue de communication internationale, elles cherchent et souhaitent développer des arguments, des outils et des actions pour que les autorités éducatives accordent plus d'attention à la situation de leurs enseignements et plus particulièrement à la situation de la langue française. Il est apparu important à la Fédération de les accompagner dans cette démarche.

C'est pourquoi la FIPF a souhaité aider les associations à mieux définir leurs priorités d'action. A cet effet, il est apparu comme un préalable nécessaire d'aider chacune des commissions à élaborer une analyse de la situation de la langue française dans les systèmes éducatif et universitaire de leur zone, en intégrant particulièrement les dispositifs de formation initiale et continue.

Tel est l'objectif premier de ce livre blanc.

Conçu en lien étroit avec l'Observatoire de la langue française de l'OIF, le livre blanc de l'enseignement du français a été élaboré en plusieurs étapes successives entre 2013 et 2016.

Dans un premier temps, un questionnaire d'enquête a été construit. Une partie de ce questionnaire a été reprise du questionnaire de l'Observatoire de la langue française de l'OIF et une autre partie a été construite pour être plus spécifiquement liée à la vie associative et professionnelle des enseignants de français. Il s'agissait d'obtenir, par le recueil d'informations les plus précises et actuelles possibles, l'image que les associations, les commissions et les experts du réseau de la FIPF se font de l'état de l'enseignement du français dans le monde et du milieu dans lequel elles évoluent. Même s'il est souvent difficile à des associations d'avoir accès à des données chiffrées officielles (ce qui est en soi une information non dénuée d'intérêt), l'analyse s'est voulue autant que possible fondée sur des données quantitatives pour étayer sa visée qualitative. Les informations recherchées concernent les associations et leur position dans leur environnement professionnel, les choix de politique linguistique et éducative de leur pays, les dispositifs d'enseignement (horaires, programmes...), les dispositifs de formation initiale et continue pour les enseignants de français. Enfin, des témoignages sur les conditions générales d'enseignement de la langue française ont été sollicités.

Une première réunion de travail a regroupé les huit présidents des commissions en avril 2013 et a permis de présenter les étapes du projet afin de préparer la mobilisation des associations par région et commission. Une première version du questionnaire a été testée dans la zone de l'Océan indien (Commission APFA-OI) et dans la commission CECO. Grâce à ce travail important, c'est une version légèrement remaniée (voir Annexe 1) qui a été proposée à l'ensemble des associations et des commissions pour être exploitée en 2014 et 2015.

Les résultats des questionnaires ont été peu à peu mis en ligne sur la plateforme de la FIPF (le monde en français : fipf.org) entre 2014 et début 2016. Grâce à cet outil, les résultats peuvent être mis à jour à tout moment par les associations. Ils sont destinés à constituer ainsi une base de données importante à la disposition des enseignants et des chercheurs en éducation et en francophonie. C'est à partir de ces questionnaires que chaque commission, parfois assistée d'experts de la FIPF, a rédigé les comptes rendus de zones qui constituent les chapitres de ce livre blanc. Ces comptes rendus ont été collationnés dans le second semestre 2015

au secrétariat général de la Fédération et l'ouvrage terminal a été mis en œuvre par le président de la FIPF.

Enfin, la FIPF a profité de l'organisation du Forum de la Francophonie en juillet 2015 à Liège pour interroger les étudiants présents sur leur expérience d'apprenants de français. Les résultats de cette petite enquête se veulent seulement indicatifs, en raison du petit nombre de réponses collectées (41). Ils pourront donner lieu ultérieurement à une enquête plus approfondie.

Des associations appartenant à 108 pays ont pu fournir des renseignements plus ou moins complets. Ce nombre ne reflète pas la totalité des associations affiliées mais il est tout de même tout à fait raisonnable si on considère le pourcentage de retours courant lors de toute enquête sociolinguistique, et, surtout, il a permis pour chaque zone de proposer des résultats correctement représentatifs et donc significatifs.

Toutefois, le fait d'avoir eu des difficultés ou même de ne pas avoir pu recevoir de réponses de plusieurs pays, parfois importants en nombre de professeurs associés ou non, constitue aussi un résultat en soi. Ce résultat n'est certes pas satisfaisant du point de vue associatif, mais il est signifiant. Il témoigne en premier lieu de l'état de faiblesse de certaines associations, faiblesse due le plus souvent aux conditions économiques ou politiques dans lesquelles ces associations existent tant bien que mal. Mais il peut aussi témoigner de conceptions associatives culturellement différentes de l'esprit qui a prévalu à la fondation de la FIPF et qui a toujours très majoritairement perduré jusqu'ici : celui du partage, de la mutualisation et de la solidarité internationale. Dans certains pays en revanche, l'intérêt d'être membre d'une association est surtout perçu comme étroitement lié aux conditions d'enseignement intérieures et comme un investissement qui, comme tel, demande un retour immédiat, alors que l'aspect de solidarité internationale n'est pas autant valorisé. La FIPF ne doit certes pas s'y résigner, mais certainement en tenir compte.

Mais l'image contrastée de l'enseignement du français dans le monde que le livre blanc de la FIPF montre en 2016 ne doit pas servir seulement à améliorer la vie associative et fédérative : elle doit aussi montrer aux décideurs politiques que les enseignants de français ont une perception lucide, positive et militante de leur magnifique métier.

Chapitre 1

Chapitre 1

La commission de français langue maternelle (CFLM)

Viviane Youx

Présidente de la CFLM

Avec la collaboration de **Suzanne Richard**,
et la participation de **Luc Collès, Serge Erard, Erick Falardeau,**
Gérard Malbosc

1. Place du FLM et de la CFLM dans la FIPF

La Commission du français langue maternelle tient une place particulière au sein de la FIPF, qui la fait hésiter entre se sentir essentielle et intruse.

Essentielle pour des raisons historiques. La FIPF doit son origine à une volonté de quelques francophones, notamment le Belge, Louis Philippart, de rassembler les professeurs de français de différentes régions du monde ; l'idée d'une Fédération a émergé de la réunion, lors de la Biennale de la langue française à Québec, en septembre 1967, d'associations de pays de langue française (Belgique, France, Québec, Suisse) et de pays non francophones. Leur mobilisation pour créer d'autres associations, aider celles qui existent, et favoriser les échanges entre pays francophones et non-francophones, a permis la création, en 1969, de la FIPF lors d'un Congrès constitutif organisé par deux associations françaises.

Essentielle aussi pour des raisons linguistiques. Parce que la langue est là, le français, et qu'avant de devenir langue étrangère ou seconde, il faut bien qu'il soit parlé comme langue première, ou maternelle selon l'appellation plus ancienne. Est-ce aussi la raison pour laquelle, selon la tradition, un francophone natif est toujours président ou vice-président de la FIPF ?

Ce qui n'empêche pas la CFLM de se sentir quelque peu décalée, dans une fédération constituée, pour le plus grand nombre, d'associations dont l'objet est d'enseigner et diffuser la langue française dans des pays où elle est plus souvent une langue étrangère. L'argument de masse est en leur faveur. Et ce n'est pas la même chose, socialement et didactiquement, d'enseigner le français à des débutants, ou à des élèves qui le parlent déjà, ou sont censés le parler dans un système scolaire où il est la langue transversale. Les didactiques du FLE/FLS et du FLM n'ont pas avancé au même rythme, avec des préoccupations parfois divergentes, qui ont donné l'impression aux uns et aux autres de vivre sur des planètes différentes, les professeurs de FLM se sentant marginalisés parmi leurs collègues de FLE, majoritaires au sein de la FIPF.

Et même, à la fin des années 2000, certains ont pu s'interroger sur l'utilité de cette commission qui, à l'inverse de toutes les autres, n'est pas géographique, et préconisaient purement et simplement de la supprimer. Cette solution a été refusée par le CA de la FIPF et toutes les commissions s'en sont réjouies, mais c'est dire combien la place de la CFLM a été fragile. Géographiquement, elle se trouve en relation (concurrence?) avec plusieurs commissions : en Europe (Belgique, France, Suisse), avec la CEO et la CECO ; en Amérique du Nord (Québec) avec la CAN. De plus, pour des raisons de pratique de la langue française, elle se trouve en communication directe, pour l'Afrique et le Moyen Orient, avec l'APFA-OI et la CMA, deux commissions avec lesquelles s'établissent de plus en plus de relations. L'avenir de la CFLM serait-il moins d'être un électron libre que de collaborer avec les commissions géographiques en fonction de projets pour dynamiser l'enseignement de la langue française ?

S'il était encore nécessaire de démontrer le rôle que peuvent jouer les associations de FLM au sein de la fédération, un argument purement économique, plus récent, jouerait en leur faveur. La FIPF doit à la France ses subventions les plus importantes ; leur diminution constante menace sa survie et le Ministère français de l'Éducation Nationale, de moins en moins gros pourvoyeur, demande des signes d'implication des associations françaises pour accorder sa subvention. Le prochain Congrès Mondial de

la FIPF se tiendra en 2016, à Liège, en zone de français langue première, berceau de la fédération. La CFLM y aura toute sa place.

2. Le professeur de français dans les pays où le français est langue première

2.1. Professeur de français ou professeur de langue ?

Le professeur de français se considère-t-il comme un professeur de langue ?

En France, majoritairement, là n'est pas son identité ; dans le premier degré, où il enseigne toutes les disciplines, il ne se considère pas comme professeur d'une en particulier ; dans le second degré il enseigne bien la langue, mais pas seulement ; dans le secondaire, il est professeur de lettres ; et même s'il applique des programmes de *français*, c'est souvent dans *les lettres* qu'il trouve son identité, plus que dans une communauté avec les enseignants des autres disciplines linguistiques qu'il ne sent pas plus proches de lui que les enseignants d'autres disciplines.

Au Québec, le professeur du secondaire se considère d'abord comme un professeur de français ; la langue est une composante de sa discipline mais elle ne la définit pas. Au primaire, ce sont des généralistes, formés comme tels. Au CEGEP¹, ils se définissent plutôt comme des professeurs de littérature, à cause de leur ancrage disciplinaire (formation universitaire presque exclusivement en littérature). Très peu se considèrent comme des professeurs de langue, plutôt de lettres ou de français.

En Belgique francophone, le professeur de français se considère comme un professeur à part des autres professeurs de langue, chargé d'exercer les élèves à la communication orale et écrite, d'éveiller au rôle de la langue dans la communication, de sensibiliser aux valeurs esthétiques. Le français est considéré conjointement comme moyen de communication, véhicule de la pensée, et matière d'enseignement, ce qui fait de l'enseignant un professeur à la fois de langue et de littérature.

1. Collège d'enseignement général et professionnel. Cycle de deux années d'études après le secondaire.

En Suisse romande, où le français est la langue de scolarisation, les enseignants se considèrent comme des enseignants de français plutôt que de langue (appellation réservée aux enseignants d'allemand, d'italien, d'anglais ou d'espagnol), à la fois dans les petits degrés où la part du technique est très importante, et au secondaire, où la place des apprentissages techniques diminue au profit des œuvres littéraires. Même au secondaire supérieur (préparation au bac (cf. paragraphe 3A), les enseignants ne se diront jamais professeurs de lettres ni de littérature mais de français, quand bien même leur objet est essentiellement littéraire.

En Suisse alémanique, les enseignants de français sont rangés dans la catégorie «langue seconde», puisque non considérée comme étrangère proprement dite.

2.2. Contenus d'enseignement

Au-delà de ce positionnement d'identité, notre question renvoie aussi à la répartition des contenus à enseigner, et pour lesquels le professeur est formé durant ses études universitaires. Hormis la double constante, langue-communication et littérature, la part de la pédagogie dans la formation universitaire prend une place différente selon les pays : quasi inexistante en France, plus importante mais variable selon les niveaux d'enseignement en Belgique et au Québec, essentielle en Suisse où les sciences de l'éducation sont enseignées à tous les futurs enseignants. Cependant, les tiraillements entre langue, communication et littérature apparaissent partout, mais avec une acuité différente ; les affrontements sont-ils plus forts en France du fait de positionnements idéologiques tranchés, ou du fait d'une formation faible en sciences de l'éducation ?

Mais cette question des contenus et des programmes ne peut être séparée, depuis quelques années, de la formulation des prescriptions et de l'approche qu'elles supposent. Logique curriculaire *vs* programmes traditionnels, compétences à développer *vs* connaissances à transmettre, les divers pays se sont positionnés différemment dans ce débat qui préoccupe pédagogues et didacticiens.

- La Belgique et le Québec ont été les premiers à adopter une organisation curriculaire par compétences.

- En Belgique, les référentiels et socles de compétences présentent « *de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci* » ; « *Les programmes définiront les méthodes les plus adéquates pour atteindre les compétences définies dans les Socles. Ils ne pourront ni en rajouter, ni en retrancher* »².
- Au Québec, « *la Progression des apprentissages au secondaire constitue un complément à chaque programme disciplinaire [...] Connaissances et compétences sont appelées à se renforcer mutuellement. D'un côté, les connaissances se consolident à travers leur utilisation ; de l'autre, l'exercice des compétences entraîne l'acquisition de nouvelles connaissances. Faire acquérir des connaissances pose toutefois le défi de les rendre utiles et durables, ce qui renvoie à la notion de compétence.* »³

Cependant, les associations concernées, ABPF et AQPF, font part des controverses qui se sont fait jour ; sans remettre en cause l'approche par compétences, elles pointent un certain nombre de critiques : flou conceptuel, caractère jargonnant et gommage des savoirs en Belgique ; utilisation diverse d'une réforme mal présentée et défendue par le ministère, attaques des parents et de la presse au Québec. Les enseignants, quant à eux, critiquent plus la rigidité d'un cadre, qui fait sens pour les élèves, que la logique même des compétences.

- Le *Plan d'études romand*, récemment généralisé et appliqué en Suisse, a suscité moins de polémiques. Formulé en compétences dans le cadre de domaines, il est perçu comme moins contraignant, car il reste suffisamment vague pour être ouvert, et a été le résultat d'un consensus après négociations. Une des plus grosses difficultés a été de trouver des moyens d'enseignement communs aux différents cantons, et la solution retenue des moyens d'enseignement français apparaît comme étonnante car sans cohérence avec le plan d'étude. La logique

2. www.enseignement.be consulté le 1/10/2014

3. <http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/> consulté le 1/10/2014

des compétences, par le CECRL, est mieux acceptée au primaire qu'au secondaire où elle est plus contestée par les enseignants, notamment par peur de la disparition de la littérature.

- En France, les résistances ont été plus fortes. Alors que dans l'enseignement professionnel, les référentiels de compétences sont en vigueur depuis longtemps, dans l'enseignement général, les hésitations sont fortes, et croissent du primaire à la fin du secondaire. Si en primaire sont associés programmes (axés sur la grammaire et la transmission) et progressions (sous forme de listes de compétences), les programmes de 2008 au collège ont opéré un recul par rapport aux précédents, exposant surtout des domaines dans lesquels l'étude de la langue (avec sa leçon de grammaire) tient la plus grande part. Dans le même temps, les enseignants ont été confrontés à l'entrée par les compétences avec le *Socle commun de connaissances et de compétences*⁴, plaqué sans correspondance avec les programmes. C'est dire si l'accueil en a été difficile, même chez les plus convaincus. En 2013, l'appellation a été modifiée pour y ajouter *de culture*, et le nouveau Conseil Supérieur des Programmes a proposé une refonte des compétences, penchant sans l'imposer vers le curriculum. La nouvelle ministre a tranché pour l'approche curriculaire, des consultations sont en cours sur les programmes et le Socle commun qui ne font pas l'unanimité, certains pointant les à-peu-près théoriques.

D'une manière générale, tous cycles confondus, on observe un resserrement sur le littéraire au détriment des «textes sociaux». Au lycée, malgré la nécessité affirmée de continuer l'étude de la langue, l'enseignement est surtout littéraire, sans programme d'auteurs imposés, mais avec un cadre d'objets d'étude. Et la généralisation de l'approche par compétences est rendue difficile par les modèles contraignants des examens. Au vu des querelles idéologiques, seule une volonté politique forte pourra faire bouger les choses.

4. Voté en 2005, le Socle commun de connaissances et de compétences sera appliqué bien plus tard, et le Livret personnel de compétences, introduit à la rentrée 2010, sera simplifié à la rentrée 2012.

2.3. Français langue maternelle ou langue de scolarisation

Un constat fait bouger les frontières : quand le français n'est pas la langue parlée à la maison, ou peu, le professeur voit son métier changer, il ne peut pas enseigner de la même manière à des élèves pratiquant le français ou non, déjà scolarisés en français ou dans une autre langue, ou non scolarisés. Selon les pays, différents dispositifs lui permettent d'accompagner les enfants migrants. En Belgique, des cours intégrés d'*Ouverture aux Langues et aux Cultures* (OLC) sont proposés à tous les jeunes grâce à un partenariat entre Wallonie-Bruxelles et différents pays. Au Québec, la *Politique d'intégration scolaire des élèves immigrants et d'éducation interculturelle* a comme objectifs de « *faciliter le processus d'intégration des élèves immigrants* » dans un but d'égalité des chances avec les élèves québécois, et de « *favoriser le développement de la compétence des élèves, francophones et non francophones, à «savoir-vivre ensemble» dans le but de participer à la vie démocratique, francophone et pluraliste du Québec.* » En France, le système a évolué vers une politique intégrative des EANA (élèves allophones nouvellement arrivés) qui repose sur l'inclusion la plus rapide possible dans les classes ordinaires ; s'y ajoute la prise en compte de la langue d'origine dans le développement de la langue seconde grâce aux ELCO (Enseignement de Langue et de Culture d'Origine) en partenariat avec différents pays avec lesquels sont signés des accords. En Suisse les enfants issus de la migration sont obligatoirement scolarisés dans des structures dites «d'accueil», puis sont intégrés progressivement dans les classes ordinaires, en bénéficiant éventuellement de mesures spéciales de soutien.

Le professeur de français est donc confronté, dans tous les pays de langue française, à la question de la diversité des niveaux d'entrée dans la langue (première/seconde) qu'il doit apprendre à gérer pour développer les compétences langagières et linguistiques dont les élèves ont besoin pour réussir à l'école et dans la société.

2.4. Le professeur de français et la francophonie

Si la francophonie a pris une place officielle dans les instances politiques et fait montre d'une reconnaissance dans le langage commun, comment les enseignants de français se l'approprient-ils dans nos quatre pays ? Bénéficiant d'une incitation claire dans les programmes en Suisse, au Québec et en Belgique, elle ne connaît pas la même inscription explicite dans les programmes français ; ouverts aux textes contemporains et étrangers, ils permettent de s'intéresser aux textes de la francophonie, mais ceux-ci ne sont pas mentionnés explicitement. Dans la pratique, les usages sont variables selon les intérêts et connaissances des enseignants, et ce dans les différents pays.

3. La formation des professeurs de français dans les pays de la CFLM

3.1. Niveau de recrutement, formation initiale et part de la formation pratique

Une précaution oratoire s'impose : afin d'éviter des confusions, quelques termes polysémiques doivent être définis en fonction des contextes, et certaines différences de situation méritent d'être explicitées.

Le *baccalauréat* ou *Bac* recouvre des réalités très différentes : en France il s'agit d'un examen certificatif qui marque la fin des études secondaires (lycée) et permet l'accès aux études supérieures. En Belgique, le *bachelier professionnalisant* est le diplôme d'enseignement supérieur sanctionnant la réussite d'un cycle de trois ans. Au Québec, le *baccalauréat* est un diplôme universitaire de premier cycle, en trois ou quatre ans, selon les domaines. En Suisse, le nom de *baccalauréat* est donné dans certains cantons à l'examen de maturité (fin d'études secondaires) et le *baccalauréat universitaire* (aussi connu sous le nom de *bachelor*) est un grade terminant un premier cycle d'études supérieures d'une durée de trois ans.

L'*agrégation*, en Wallonie-Bruxelles est un diplôme donnant accès à certaines fonctions de l'enseignement. En France l'*agrégation* est le concours de plus haut niveau de recrutement parmi les concours

permettant d'accéder à l'enseignement : concours de professeur des écoles dans le primaire, CAPES (concours d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire) et *Agrégation* dans le secondaire, CAPLP dans l'enseignement professionnel. En France les enseignants sont tous recrutés sur concours, et pas seulement sur diplômes, y compris dans l'enseignement privé, et ils deviennent fonctionnaires. Au Québec, *l'agrégation* est réservée aux professeurs d'université qui peuvent l'obtenir après une évaluation de leur dossier par des pairs.

Procédons maintenant à une comparaison des systèmes de recrutement et de formation initiale dans les différents pays de la CFLM.

En Belgique on trouve deux filières de formation, l'une pour enseigner dans le premier niveau (préscolaire, primaire et secondaire inférieur), l'autre pour enseigner dans le secondaire supérieur. Au premier niveau, les Hautes Écoles forment des instituteurs et des régents (secondaire inférieur) par un *Bac* en 3 ans qui assure à la fois une formation disciplinaire et au métier d'enseignant. Cette formation peut être complétée par un Master à finalité didactique. Au secondaire supérieur, la formation dure de 4 à 6 ans dans les universités, associant une licence (disciplinaire) et une *agrégation* (métier d'enseignant). Les stages pratiques, pour les bacheliers, représentent 480 h sur 3 ans ; la première année en qualité d'observateurs, les deux années suivantes en responsabilité devant une classe⁵. Pour les *agrégés* du secondaire supérieur, les stages sont très réduits.

En France, la situation a fluctué depuis quelques années. La mastérisation a élevé le niveau de recrutement de tous les enseignants, de la maternelle au lycée, à cinq ans de formation universitaire et pratique. Après la suppression des IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) où étaient formés tous les enseignants du primaire au secondaire pour la partie pratique, avec un important stage en responsabilité devant une classe, on a assisté à une désagrégation quasi totale de la formation initiale réduite à la seule formation universitaire. Depuis 2013, une nouvelle organisation a

5. « Quelle formation des enseignants en Belgique francophone ? », Léopold PAQUAY, Université catholique de Louvain http://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses_2011/formationinitiale.pdf

été mise en place avec les ESPÉ (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation). La formation initiale comporte deux années d'études (master enseignement, éducation et formation) après une licence (quelle qu'en soit la discipline). Durant l'année de Master¹, les étudiants reçoivent 350 h de cours sur des savoirs disciplinaires, la recherche et la didactique et 200 h sur les compétences liées à l'exercice du métier. Ils suivent également 6 semaines de stages d'observation et de pratique accompagnée. En deuxième année (M2) il s'agit d'une formation en alternance : les étudiants ont dû, en fin de M1, réussir le concours de recrutement. Ils deviennent fonctionnaires stagiaires. Ils reçoivent 150 h sur les savoirs disciplinaires, la recherche et la didactique et 150 h sur les compétences liées au métier. Ils exercent également en classe en responsabilité, pour un temps équivalent.

Au Québec, on prépare un *bac* de 4 ans pour enseigner au primaire ou au secondaire, avec 700 heures de stage sur 4 ans (dès la 1^{ère} année, croissant au fil des années). Au préscolaire-primaire, la formation est généraliste dans toutes les disciplines. Au secondaire, la formation est en enseignement de la spécialité et le brevet d'enseignement est attribué automatiquement après la formation. Étant donné la pénurie d'enseignants, on a créé une « maîtrise qualifiante » en éducation pour les gens qui possèdent un *bac* en littérature, en linguistique ou en communication et qui souhaitent enseigner au secondaire. Pour enseigner au CEGEP, il faut un *bac* spécialisé de 3 ans en lettres ou dans un domaine linguistique ; de plus en plus toutefois, depuis quelques années, il faut ajouter une formation en pédagogie au collégial, sinon on a peu de chances d'être embauché avec seulement un *bac* de 3 ans. Au Québec prévaut le libre-marché du recrutement, un grand nombre de suppléants est en situation précaire malgré une pénurie d'enseignants.

En Suisse, pour enseigner au primaire, les étudiants, après une maturité (19 ans), étudient dans une haute école pédagogique avec des stages filés, généralistes, de la didactique des différents domaines, et des stages d'observation et en responsabilité. Seule exception, à Genève la formation pour le primaire se déroule à l'université, avec 2 premières années en sciences de l'éducation, et la 3^e année pour les didactiques.

Dans les cantons romands, pour le Secondaire 1, les enseignants suivent après le bac 2 années de formation dans une haute école pédagogique; pour le Secondaire 2, ils passent un Master en français 4 ans après la maturité + 1 année de formation pédagogique. À Genève pour le secondaire 1 et 2, il faut un Bac, puis un Master de lettres à l'Université, puis 2 ans à l'IUFE (institut rattaché depuis 2 ans à l'Université) ; durant la deuxième année, ils assurent un mi-temps d'enseignement. A l'issue de la formation identique pour secondaire 1 et 2, les enseignants obtiennent tous le même salaire.

3.2. Formation continue

En Belgique, la formation continuée est obligatoire à raison de six demi-journées par année scolaire : 2 pour les formations inter réseaux, 4 pour les formations organisées inter établissements réservées aux membres du personnel sous forme de journées pédagogiques. Un enseignant peut aussi demander une formation complémentaire et aussi aller au-delà des 6 h réglementaires. Les formations sont assurées par des enseignants de terrain ou par des universitaires. Une association peut proposer des formations, mais pour être reconnues, elles doivent être agréées par les pouvoirs organisateurs.

En France, la formation continue n'est pas obligatoire, mais réglementairement, une semaine par an est possible dans tous les degrés. Dans le 1^{er} degré, même si elle n'est pas obligatoire, les inspecteurs peuvent la suggérer fortement. Il existe un plan de formation par département, fait avec la présence des syndicats qui jouent là un rôle pédagogique ; assurée par les conseillers pédagogiques (sans classe) et les maitres-formateurs (en poste dans une classe), des professeurs d'ESPÉ (école supérieure du professorat et de l'éducation) et des Inspecteurs de l'Éducation nationale. Elle relaie des instructions officielles, des dispositifs, des recommandations ministérielles. Dans le 2nd degré, la formation n'a aucun caractère obligatoire ; l'enseignant peut s'inscrire à un stage proposé au PAF (plan académique de formation), mais sans garantie d'être accepté, en fonction des places disponibles et de l'accord de son chef d'établissement.

Une association, pour proposer des formations reconnues, doit se faire reconnaître officiellement comme organisme formateur en assurant une formation reconnue dans un PAF, ce qui n'est pas simple. Une association peut organiser des rencontres qui peuvent s'apparenter à de la formation, mais celles-ci ne sont pas reconnues officiellement si l'association n'a pas cet agrément comme organisme formateur. Au Québec, la formation continue n'est pas obligatoire. Au primaire et au secondaire, 20 journées pédagogiques sont prévues par année, où les élèves sont en congé et les professeurs présents. Durant ces journées, des formations pédagogiques sont proposées, mais elles ne sont obligatoires que si la direction de l'établissement le décide. En général, les enseignants peuvent faire autre chose : planifier leurs cours, corriger des copies, etc. L'association offre des formations dans l'année et aussi lors de son congrès annuel, mais les membres de l'association sont souvent les mêmes qui vont dans les formations volontaires. Il y a une grosse résistance des syndicats vis-à-vis de l'obligation de la formation continue, sous l'argument de l'autonomie professionnelle. La question de la contrainte en formation est importante ; certes on perd parfois de la motivation, mais les participants entendent quand même et on réussit à aller en chercher quelques-uns. On peut déplorer la suppression de l'incitation financière dans la carrière par le retour en formation.

En Suisse, la situation est différente selon les cantons. Dans les cantons hors Genève, elle se fait sur le temps de vacances. À Genève, elle se fait sur temps scolaire, et le temps pour l'année est proportionnel au service : pour 20 h de cours semaine, 20 h de formation année sont attribués. L'incitation à la formation est forte, 5% du budget de l'éducation est consacré à la formation continue. Chaque canton met sur pied des catalogues par branche. L'ASPF organise des formations centralisées, des cours à thème, des voyages à thème, des rencontres.

4. Orientations et préconisations pour la formation

4.1. Pour la formation initiale

- Une formation disciplinaire solide dans les domaines de base :
 - littérature (littératures patrimoniales, francophones, traduites)
 - linguistique et langagière (grammaire de phrase, mais aussi de texte et discours, langue et langages)
 - communication orale
 - variétés de langue orale et écrite
- Une formation didactique dans les principaux champs de la discipline (oral, lecture, écriture, grammaire, littérature)
- Une formation pédagogique (psychologie de l'enfant, mécanismes d'apprentissage, courants et démarches pédagogiques)
- Une formation pratique d'un volume important, avec stages en responsabilité et supervision pédagogique et didactique

4.2. Pour l'entrée dans la profession

- Accompagnement de la première année (en présentant un certain nombre de pratiques d'accompagnement efficaces) avec des références
- Engagement dans un projet de formation continue dès l'entrée dans le métier : l'enseignant débutant se projette dans sa profession en fixant des axes et des étapes de sa formation continue

4.3. Pour la formation continue

- Valoriser la Formation Continue et la rendre obligatoire dans tous les pays. Le caractère obligatoire de la formation doit être lié à l'idée de la professionnalisation ; la Formation Continue fait partie de l'image, du prestige de la formation, de la valorisation de la profession.
- Lier l'avancement dans la carrière à un certain nombre d'heures (ou de crédits) de Formation Continue. Peut-on établir un seuil minimal ? Les crédits de formation seraient pris en compte pour la titularisation/pérennisation sur un poste et pour l'avancement en termes de carrière et de salaire.

- Reconnaître les associations comme opérateurs de formation avec une attestation validée et réclamer une systématisation de la consultation des associations d'enseignants pour la réforme des programmes d'enseignement et de formation des maîtres.
- Clarifier les processus d'élaboration de la formation pour une meilleure transparence et une plus grande cohérence des parcours de formation (cohérence entre la formation académique, didactique et pédagogique).
- Des questions sur les parcours individuels de formation : Quelle répartition entre les domaines académique, didactique, pédagogique dans la formation ? Comment prendre en compte les parcours individuels de formation, la progression du plan de formation des individus, la justification d'une formation en fonction du moment de la carrière ?

4.4. Pour les contenus de formation

- Progressions et compétences : le terme de compétences est discuté, il n'a pas le même sens en langue première et langue étrangère. Les curriculums ne peuvent pas être les mêmes en FL1 et FLE/FLS ni dans les contextes de pays différents. La question des progressions est importante dans les curriculums ; ils doivent être conçus avec des progressions spirales et non cumulatives qui n'ont pas de sens en langue première.
- Ouvrir les curriculums : aux littératures francophones, aux différents patrimoines nationaux, aux variations linguistiques et culturelles et plus largement à la francophonie. Inscription d'une référence explicite à la francophonie et à ses implications géopolitiques dans tous les programmes de tous les niveaux/pays.
- Décentrer les programmes d'une référence trop prégnante à l'orthographe normative et aux aspects linguistiques ; les ouvrir à la maîtrise des textes et discours, à la question des compétences langagières, des apprentissages lexicaux.
- Valoriser les rectifications orthographiques en les inscrivant explicitement dans tous les programmes et en les imposant comme la référence contemporaine.

- Valoriser les usages du numérique en écriture et en lecture : outils électroniques comme outils d'apprentissage, écrire avec le numérique pour penser, pour apprendre, pour produire des textes. Afin de dépasser les considérations matérielles et techniques, très populaires auprès des organismes internationaux, le tournant numérique doit être pensé dans les programmes et dans la formation, et doit être intégré dans les évolutions du métier.
- Penser les programmes en fonction de la priorité de la lutte contre les inégalités : les construire autour de la place des langages dans tous les apprentissages, des compétences linguistiques et langagières spécifiques au français, des compétences langagières spécifiques à chaque discipline scolaire et transversales. Penser la place du français dans l'interdisciplinarité.

Conclusion

La formation dans la discipline scolaire *français* dans les pays francophones implique trois réflexions majeures :

- le *français* est une langue :
- de la maison et de la rue : comme telle, il est déjà parlé par la plus grande partie des élèves et ne peut pas être enseigné avec les mêmes démarches qu'une langue étrangère que découvrent des débutants ;
- de l'école, des apprentissages, ce qui signifie qu'il ne se réduit pas à une discipline, car il est utilisé dans tous les usages de l'école ;
- régit par des règles, de l'ordre du linguistique, mais le français répond aussi à des usages, de l'ordre du langagier.
- Le *français* est une culture, mais de quelle culture parlons-nous ? Enfermer le français dans une culture uniquement patrimoniale, centrée sur les textes classiques et les monuments qui ont fait la gloire de la France nous semble dangereux. Si nous voulons valoriser le *français* comme vecteur de culture, c'est par une vision d'un humanisme contemporain que nous pourrons le faire, grâce à une vision ouverte et actuelle de la littérature et par une valorisation des apports du numérique à cette culture.

- L'enseignement du *français* ne peut être pensé, dans les pays francophones comme partout au monde, sans une réflexion sur les enjeux stratégiques. Une langue n'a jamais joué un rôle déterminant seulement pour des questions de culture, de patrimoine littéraire, de beauté de la langue. Quelles que soient les époques, les dominations linguistiques se sont toujours jouées autour des questions économiques, politiques et stratégiques. Diffuser l'enseignement du *français* le plus largement possible, c'est penser un monde de la diversité des langues et des cultures au service d'économies fortes, c'est penser que les valeurs des Lumières sont toujours d'actualité pour défendre la démocratie.

Chapitre 2

Chapitre 2

La commission de l’Afrique et de l’Océan indien (APFA-OI)

Valérie Spaëth

Université Paris-3 Sorbonne nouvelle,

Rada Tirvassen

Université de Johannesburg,

Fatima Chnane-Davin

Aix-Marseille Université

Jean-Benoît Alokpon

Président de l’APFA-OI

Avertissement :

L’APFA-OI étend sa compétence sur une zone géographique immense et où l’enseignement du français revêt une importance essentielle pour l’avenir même de la langue. C’est aussi une zone dans laquelle les conditions d’enseignement comme les conditions associatives sont particulièrement difficiles et pour laquelle il a donc été très difficile de recueillir des informations homogènes par le seul canal associatif. C’est pourquoi ces informations sont souvent relativement voire très lacunaires. Dans plusieurs pays, les associations n’ont même pas été en état de répondre au questionnaire. Pour la zone dite Afrique lusophone notamment, les informations fournies par les associations ont parfois dû être complétées par celles qu’avaient données les audits effectués dans le cadre du projet PEF¹ et par des thèses récentes soutenues par des professeurs de la région, dirigées par des professeurs appartenant à la FIPF, et portant sur l’enseignement du français dans leurs pays. Cependant, c’est tout de même 26 des 37 pays représentés à l’APFA-OI dont il peut être fait état dans cette étude.

1. Renforcement des capacités d’expertise des professeurs de français à travers la professionnalisation de leurs associations Il s’agit d’un projet global de dynamisation et de professionnalisation des associations de professeurs de français de son réseau, mené avec le soutien de l’Organisation Internationale de la Francophonie (OIF).

La complexité de l'enquête dans cette zone et surtout la disparité des situations sociolinguistiques nous a également incités à séparer non seulement les études portant sur l'Océan indien de celles portant sur le continent proprement dit, mais encore, au sein même de ce dernier, les études portant sur les zones dites Afrique francophone, Afrique anglophone et Afrique lusophone.

On trouvera dans l'annexe 3 une étude illustrative portant plus précisément sur la situation sociolinguistique des pays de l'Océan indien et de l'Afrique anglophone.

A. L'Afrique francophone

Valérie Spaëth

Introduction

La situation de l'enseignement du et en français en Afrique francophone peut à divers titre être emblématique de questions de politique linguistique éducative générale (quelles langues pour quels types de savoirs ?), de questions linguistiques et sociolinguistiques (quelles normes pour ces langues), mais aussi de questions d'ordre didactique (quel statut didactique pour le français ? quelles stratégies d'enseignement ? quelle place pour les langues maternelles ?) qui traversent les contextes multilingues/plurilingues. Cette partie du continent africain est aussi souvent présentée comme un enjeu pour le développement de la francophonie et le potentiel économique qu'elle représente. La description la plus fine possible des conditions d'enseignement et d'apprentissage du et en français est donc nécessaire pour permettre d'ajuster les interventions au plus près des acteurs du terrain. La réalité de ces conditions professionnelles est souvent recouverte par différents types de discours officiels (éducations nationales, plans internationaux, etc.) et la parole des enseignants peu audible.

La notion géolinguistique même d'Afrique francophone pose question tant elle recouvre des réalités historiques, politiques et sociolinguistiques diverses. Mais ce positionnement, somme toute conventionnel d'un

point de vue politique et diplomatique depuis les indépendances, offre aussi une opportunité inédite pour cette aire subsaharienne de participer pleinement à la globalisation économique et culturelle. L'effet en retour sur la position du français dans le monde peut donc aussi découler de l'affermissement de ce lien entre Afrique et francophonie.

Douze pays sont donc potentiellement concernés par cette étude : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la Centrafrique, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Gabon, le Mali, le Niger, la République démocratique du Congo, le Rwanda, le Sénégal, le Tchad, le Togo. Dans chacun d'eux, la FIPF compte au moins une association qui lui est affiliée (18 en tout), mais il existe aussi des associations indépendantes de la FIPF. Ce maillage associatif constitue donc virtuellement une grande richesse et regroupe de très nombreux enseignants qui ont en commun un métier et une langue de travail.

Le plan humain étant premier dans cette grande enquête, la médiation, en termes de communication, constitue le premier critère pour comprendre et rendre compte de contextes où précisément, pour des raisons pratiques et culturelles, elle est parfois difficile. Les situations de guerre civile en Centrafrique, au Burundi n'ont pas rendu possible cette communication.

Les 18 associations des 12 pays ont été contactées. 10 questionnaires ont été remplis et retournés à la Fédération. Parmi ces derniers, deux l'ont été grâce à des relations interpersonnelles (AFEL Cameroun et ATPFLE Tchad). Il faut d'ailleurs noter que ces associations ne sont pas affiliées à la FIPF, mais ont trouvé intéressant de participer à cette enquête, nous les remercions donc tout particulièrement.

Voici la liste des associations qui ont répondu et renvoyé le questionnaire : Bénin, Association des professeurs de français du Bénin (APFB) ; Burkina Faso, Association nationale des professeurs de français du Burkina Faso (ANPFB) ; Cameroun, Union des Professeurs de Français du Cameroun (UPFC, affiliée FIPF) et Association francophone des enseignants de langue (AFEL, non affiliée FIPF) ; Côte d'Ivoire (APF-Ci) ; Gabon, Union gabonaise des enseignants pour la culture francophone (UGECE) ;

République démocratique du Congo, Association des Professeurs de Français du Congo (APF) ; Rwanda, Association rwandaise des enseignants de français (AREF) ; Sénégal, Association sénégalaise des professeurs de français (ASPF) ; Tchad, Association tchadienne des professeurs de FLE (ATPFLE non FIPF)

Que tous soient ici remerciés pour leur participation.

1. L'Association des Professeurs de Français

Le premier item du questionnaire constitue une photographie intéressante du fonctionnement interne et externe des associations, de leur pilotage, ainsi que de leur vitalité sur les différents terrains concernés.

Une première impression se dégage concernant le fonctionnement des associations elles-mêmes : la disparité de leur taille, la connaissance très relative de leur composition, la prééminence d'enseignants du second degré, l'étanchéité des associations, voire la méconnaissance relative aux autres associations.

La question concernant le rapport des associations à leurs environnements institutionnels nationaux, internationaux et non gouvernementaux permet de saisir le type de « poids » et d'impact (social, culturel, pédagogique) qu'elles génèrent d'un point de vue éducatif. À l'exception du Tchad², toutes les associations disent être consultées par les autorités, ce qui peut indiquer une bonne régulation du paysage éducatif sur le plan historique, mais aussi de fortes probabilités (à confirmer avec la mise en exergue des profils des présidents et membres influents) que les membres les plus actifs aient aussi une place particulière dans les hiérarchies institutionnelles éducatives ou politiques.

Dans la liste des types de consultation, on note cependant que le curseur de la consultation se place assez souvent autour d'enjeux culturels et/ou honorifiques, où la littérature domine (journée de la femme, concours journée du livre, de la dissertation littéraire, foire internationale du livre, concours francophonie, etc.). Seule l'association francophone des

2 L'explication est politique selon les réponses apportées au questionnaire.

enseignants de langue du Cameroun (non FIPF) qui affiche pourtant peu de membres (20) signale une véritable consultation pédagogique (« contenus d'enseignement, recyclage des enseignants du secondaire, programmes ») sans qu'on connaisse suffisamment de détails pour évaluer l'importance de cette consultation.

On observe que toutes les associations font état des traités internationaux qui prévoient l'enseignement des langues étrangères sur leur territoire. L'anglais, l'espagnol et l'allemand arrivent en tête, mais évidemment, le statut de langue étrangère pose question dans la plupart de ces pays dans lesquels le français (avec l'anglais pour le Cameroun, et l'arabe, pour le Tchad) est la langue officielle et celle de l'école. Au Cameroun, l'offre linguistique semble assez large (espagnol, allemand, italien, chinois, coréen), mais dans les faits, ce sont l'espagnol et l'allemand qui sont obligatoires dans le secondaire public.

Plus spécifiquement, le rapport des associations avec les ambassades francophones et les institutions ou opérateurs de la Francophonie (OIF, AUF, TV5) semble constituer un point important pour rendre compte du maillage « francophone » et de son exploitation par les associations. La France est toujours mentionnée, très suivie par le Québec. La Belgique et la Suisse offrent beaucoup moins de potentiel relationnel, le Tchad notifie la délégation de l'Union européenne. Il s'agit, dans la majorité des cas, d'apports en subvention, de prêt de salles, d'aides spécifiques dans les projets, de parrainage. Le Cameroun mentionne cependant essentiellement le soutien académique et pédagogique : programme d'échange des enseignants, soutien aux séminaires et au renforcement des connaissances des enseignants de français.

Dans l'ensemble, les associations ont peu de liens directs avec les projets de l'OIF (ELAN et IFADEM). Pour l'ensemble des autres actions, c'est la FIPF qui coordonne les soutiens et projets définis conjointement avec l'OIF en direction des associations.

S'il existe d'autres associations, organisations, qui travaillent à la promotion et diffusion du français, elles sont relativement peu connues. La

Côte d'Ivoire mentionne des ONG et l'Université de l'Atlantique, le Tchad mentionne les CALF (Centre d'apprentissage de la langue française), le Cameroun, le Projet ELAn qui est un projet AUF.

Cette partie du questionnaire nous montre donc que le maillage « francophone » est peu connu et dans l'ensemble peu opérationnalisé dans le cadre des associations qui gagneraient pourtant à renforcer des liens locaux et régionaux. Une cartographie des associations, des institutions avec leurs domaines de compétences respectifs, serait donc très utile pour renforcer le réseau francophone.

2. L'enseignement des langues et du français

La partie du questionnaire concernant les effectifs est difficilement traitée par les associations qui ont eu du mal à trouver des données fiables. Les sources ne sont par ailleurs jamais mentionnées (à l'exception du Rwanda). Ce point mérite d'être souligné car les associations doivent pouvoir avoir une vue globale de la situation dans leur pays respectifs pour pouvoir mener des actions efficaces. Cependant, ce qui ressort des éléments chiffrés fournis, c'est en premier lieu un accès généralisé à l'enseignement primaire dans tous les pays. En revanche, on note une forte déperdition entre l'école de base et le secondaire : de 50 % au Sénégal à moins de 10% des élèves au Mali qui accèdent au cycle secondaire. Seul le Gabon assure une continuité des cohortes entre les deux cycles.

Le point le plus positif, la démocratisation de la scolarisation en primaire, permet donc de penser que tous les écoliers ont eu un enseignement du français. Cependant, seuls de réels efforts pour la continuité des apprentissages au secondaire et dans l'enseignement professionnel pourront assurer une véritable maîtrise orale et écrite du français ainsi qu'une amélioration du niveau de langue des enseignants du primaire dans de nombreux pays d'Afrique.

La suite du questionnaire portant sur le rôle des langues en présence est emblématique de la difficulté à identifier sur le terrain le statut des langues secondes concernées par les terrains d'enquête. En effet, le français,

l'anglais et l'arabe tout en étant des langues secondes (c'est-à-dire, pour une des fonctions qui nous intéresse le plus, principales langues d'enseignement dans le public et le privé) sont de fait aussi des langues vivantes étrangères et peuvent être identifiées comme telles, c'est-à-dire comme des disciplines linguistiques parmi d'autres, à la fois dans les curricula et par les associations. On rappelle ici que le français est unique langue officielle et d'enseignement dans les pays suivants qui ont rempli le questionnaire : Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Gabon, Sénégal. La partition linguistique territoriale ou sociale offre une configuration scolaire bilingue au Cameroun (français/anglais) et au Tchad (français/arabe).

L'ambivalence de statut (Langue vivante étrangère/langue seconde) apparaît pour la Côte d'Ivoire (Français/anglais/espagnol), le Burkina (français/anglais/arabe), le Tchad (Français/arabe au primaire, arabe/anglais au secondaire), le Cameroun (Français/ anglais/langues camerounaises au primaire, allemand au secondaire). Seul le Gabon ne place pas le français comme langue étrangère, mais l'anglais, l'espagnol et l'allemand. Il est intéressant de constater qu'au Cameroun, les langues camerounaises sont rangées aussi parmi les langues vivantes étrangères.

En conséquence, même si les situations sociolinguistiques, didactiques et culturelles sont très contrastées concernant les langues en présence dans ces pays, même si l'introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs se situe à des degrés expérimentaux variés, on note une grande homogénéité de représentations des langues à l'école avec un couple français/anglais qui se situe toujours en tête. Dans les zones où l'arabe et le français sont langues d'enseignement, la partition linguistique du primaire école francophone/école arabophone est indicatrice de la LVE privilégiée (respectivement arabe et français).

Partout le français est introduit dès le préscolaire, quand cette division curriculaire existe, et systématiquement en primaire. Cette donnée fondamentale permet de montrer l'importance de la scolarisation en français et légitime en grande partie le statut de pays francophone.

3. L'enseignement en français

Il est intéressant de constater la grande homogénéité des réponses concernant cette partie essentielle du questionnaire. Pour les associations, la question est simple dans la mesure où le français y est l'unique langue d'alphabétisation et d'enseignement, à l'exception du Rwanda (français, anglais, kinyarwanda) et du Tchad (français, arabe). La prégnance et la présence du français est notifiée partout même quand des langues maternelles sont indiquées comme « passerelles entre la famille et l'école » (Cameroun). Le français peut être vécu comme « ciment de la cohésion nationale » face à la multiplicité des « ethnies » (Côte d'Ivoire).

4. Programmes et contenus

Dans tous les pays, il existe des instructions officielles pour l'enseignement du français. Leur date de publication s'échelonne de 1998 à 2015, la moyenne se situant autour de 2010 (les associations de la Côte d'Ivoire et du Burkina Faso n'ont pas apporté de précision sur la date des dernières instructions).

Pour la majorité des associations (à l'exception du Tchad, de la Côte d'Ivoire et de la RDC), les objectifs des programmes sont atteignables. Pourtant, on remarque que même s'ils sont considérés comme tels, ils ne semblent pas correspondre aux attentes des apprenants et des parents. Mais, sans plus de précisions de la part des associations sur ces attentes, il est difficile d'interpréter réellement ce qui ne leur convient pas. Il serait donc très utile que les associations puissent analyser en détail ces contradictions afin de permettre une meilleure adéquation entre attentes des parents, des apprenants (qui sont d'ordre différents aussi) et objectifs d'enseignement.

Les questions sur les références, dans les programmes, à la Francophonie, aux auteurs et aux pays francophones, ont dérouté les associations dans leur ensemble. Excepté au Sénégal, les programmes ne semblent pas faire référence à la Francophonie. Il est parfois mentionné (Tchad, Sénégal, Cameroun) l'étude d'auteurs d'expression française, souvent

issus du continent africain. Il serait utile que les associations puissent entreprendre une réflexion sur ce que signifie réellement l'enseignement de la francophonie (définition, contours disciplinaires, référence, normes, etc.). On note une forte disparité sur la réponse à ces questions entre les associations universitaires et celles du secondaire.

Pour l'utilisation des ressources en ligne, très massivement, les associations signalent un manque logistique flagrant (électricité, ordinateur, matériel, etc.) qui invalide à l'avance toute démarche pédagogique allant dans ce sens. Visiblement, les professeurs de français restent ancrés dans leurs pratiques car ils ne disposent que très rarement des outils et de la formation qui permettraient une utilisation, pourtant indispensable au 21^{ème} siècle, des outils numériques pour l'enseignement/apprentissage dans son ensemble.

5. Les professeurs de français

À la question sur les effectifs de professeurs de français dans les systèmes éducatifs, les associations n'ont pu répondre de manière fiable. À nouveau, il faut souligner que les données ne sont visiblement pas accessibles. Au niveau « macro », les associations n'ont pas la visibilité nécessaire pour mener une action d'envergure et collective en direction des enseignants. Il serait nécessaire que les Ministères de l'Éducation fournissent ces données de manière transparente.

À l'exception du Gabon et de la RDC, les enseignants de français du secondaire peuvent être amenés à enseigner d'autres disciplines linguistiques, comme l'anglais, l'arabe, le kinyarwanda, le swahili, ou des disciplines non linguistiques (DNL) comme l'histoire, la géographie et l'instruction civique. Dans l'ensemble, le métier d'enseignant de français apparaît comme leur première activité. Mais la question de la bivalence de la formation se pose, notamment quand il s'agit de l'enseignement de 2 langues au statut très différent.

Les salaires moyens pour les enseignants du secondaire vont de 120 € pour la RDC à 300€ pour le Gabon et 400€ pour la Côte d'Ivoire. Les autres

données fournies par le Sénégal, le Rwanda et le Cameroun indiquent un salaire moyen de 250€.

La formation des professeurs du secondaire (collège et lycée) reste essentiellement universitaire (de bac + 2 à bac + 5), suivie éventuellement de formations pédagogiques théoriques et pratiques d'un an en école normale supérieure (Sénégal, Gabon et Cameroun, Côte d'Ivoire). La titularisation a toujours lieu après inspection et peut avoir des durées allant de 12 mois à plusieurs années. La norme qui se dégage ici est bien celle d'enseignants titulaires exerçant dans le système public.

Toutes les associations mentionnent, qu'il existe de la formation continue, sans aucune précision concernant les modalités, les contenus et l'évaluation de ces formations.

6. Motivations

La principale motivation des enseignants de français réside dans le fait d'avoir un métier qui leur assure rémunération et promotion sociales. Certains questionnaires mentionnent des intérêts culturels et une « passion » pour la langue française. Seule une enquête sur les représentations pourrait permettre d'affiner ce dernier point qui est loin d'être négligeable dans la question de la transmission du français.

Pour les élèves, la question de la motivation est d'abord réglée par l'obligation scolaire, puisque les enseignements sont en langue française. On note toutefois des motivations liées à la réussite scolaire et universitaire, à la promotion sociale et à la mobilité internationale.

7. Évolutions prévisibles pour l'enseignement du français

Les associations concernées ont eu beaucoup de difficulté à répondre à cette question qui présuppose une bonne connaissance du système éducatif dans son ensemble (cf. les remarques précédentes sur les effectifs). La place de l'anglais, mais aussi celle des langues nationales devrait cependant constituer l'une des composantes principales de ces évolutions.

Le principal défi qui est en jeu pour les années à venir réside dans une réelle démocratisation de l'enseignement secondaire, ce qui pour l'instant n'est pas avéré. C'est ce qui permettrait d'engager une formation complète et de qualité des enseignants de français. Les moyens mis en œuvre pour cette formation manquent cruellement, notamment sur son versant numérique.

8. Évolutions souhaitées

Les associations souhaitent toutes avant tout une amélioration des conditions d'enseignement qu'elles jugent très précaires (réduction des effectifs, manuels mis à disposition, introduction des TICE). La formation initiale et continue en didactique (oral/écrit) apparaît aussi comme indispensable ainsi qu'un accès aux ressources papier et numériques.

9. Témoignages sur les conditions d'enseignement

Voici quelques témoignages d'enseignants relevés au fil des questionnaires :

« L'enseignant se considère hélas ! comme un défavorisé de la société quand il doit travailler dans des classes de plus de 100 apprenants par classe, au secondaire, quand il doit s'occuper de 3 niveaux d'étude au primaire, en plus des responsabilités administratives dans le même établissement ; quand il ne dispose de commodités de base dans son lieu de travail (eau courante, électricité, sanitaires, etc.) ; quand il ne peut corriger les copies de devoir la nuit faute d'électricité, quand il n'y a pas de loisir d'ordre culturel pour se divertir sainement ; quand il est impossible de partager son expérience avec des enseignants d'autres localités.... » (Gabon)

« Le français est laissé pour compte, on assiste tout impuissant à son délabrement, à son effondrement structurel » (Tchad)

« De manière générale, l'enseignement de français connaît beaucoup de difficultés et cela à deux niveaux :

1° Le professeur de français ne possède pas de référentiel, outils devant lui permettre de s'appuyer pour transmettre ses leçons aux apprenants.

2° L'apprenant : au niveau des élèves, la langue française n'est pas une langue maternelle, du moins pour eux. Ils arrivent et commencent l'école avec de sérieuses difficultés d'adaptation » RDC.

Ces témoignages confortent l'idée selon laquelle l'enseignement/apprentissage du français doit être soutenu par les autorités compétentes et que les enseignants sont conscients des responsabilités qui leur incombent, sans toutefois avoir toujours les moyens (structurels, didactiques, pédagogiques) d'y faire face.

B. La zone du sud-ouest de l'Océan Indien

Rada Tirvassen

Introduction

Alors que l'école et en particulier sa didactique des langues sont au centre d'enjeux fondamentaux pour les peuples qui luttent contre le mal développement, les institutions et les pays qui, dans ce domaine, offraient un soutien inestimable aux pays du Sud, sont contraints de réduire, de manière sensible, les ressources mis au service de ces pays du Sud. En effet, comme dans toutes les collaborations bi- et multilatérales, les coupes budgétaires réduisent de manière significative la marge de manœuvre des pays et des institutions du Nord. Dans ce contexte, les associations de professeurs de français sont menacées de se retrouver avec un soutien financier qui risque de se réduire comme une peau de chagrin mais, en même temps, se voient offrir une opportunité, dont l'importance était peu perceptible il y a à peine quelques années, dans le domaine de la formation continue des enseignants de français. En effet, pour des raisons qui paraissent évidentes, les services pédagogiques des ambassades de France réduisent les moyens financiers et techniques attribués à l'enseignement et à l'apprentissage du français. Par ailleurs, les budgets des ministères pour la formation continue -quand existe la formation initiale- des enseignants connaît lui aussi un sort peu enviable. On peut alors penser que les associations peuvent être appelées à devenir un rouage essentiel dans la formation continue des enseignants de français,

à condition toutefois qu'elles prennent conscience du rôle qu'elles sont appelées à jouer et qu'elles se positionnent stratégiquement dans ce créneau traditionnellement réservé à l'école normale et aux Instituts de Formation des Maîtres. Le préalable de ces nouvelles responsabilités réside dans la capacité à montrer qu'elles disposent non seulement des compétences nécessaires à la réalisation de telles tâches mais qu'elles projettent l'image d'organisations responsables et dynamiques.

1. Les dispositifs institutionnels pour l'enseignement du français

Dans chacune des trois sociétés où il existe une association d'enseignants de français, il y a une institution de formation des enseignants de français. Comme les dispositifs institutionnels sont différents, nous les présenterons séparément et, ensuite, dans la conclusion, nous en tirerons des enseignements à caractère plus synthétique.

1.1. Les Seychelles

Aux Seychelles, l'essentiel des activités de formation pédagogique était confié, jusqu'en 2010, au National Institute of Education (NIE). Il faut dire que ceux qui optent pour le cycle primaire peuvent accéder à la formation après les examens nationaux qui sanctionnent cinq années d'études dans le cycle secondaire alors que ceux qui postulent pour l'enseignement secondaire doivent détenir l'équivalent du baccalauréat. La formation pour les futurs instituteurs est d'une durée de quatre ans : elle est plus réduite et est surtout spécialisée pour les enseignants qui veulent enseigner dans le secondaire. Il est sans doute utile de signaler que le NIE offrait également des formations à temps partiel et par enseignement à distance menant à des diplômes de Master : pour l'essentiel, ces enseignements étaient conduits en anglais puisqu'ils sont offerts dans le cadre d'un partenariat avec l'université de Warwick au Royaume Uni. Avec la création de l'université des Seychelles, les autorités ont décidé de confier la formation des enseignants à cette institution, ce qui a eu pour conséquence un réaménagement structurel puisque le NIE a été placé sous la responsabilité de l'université. En effet, suivant la mise sur

pied de l'Université des Seychelles en 2010, le NIE a été « absorbé » par l'université pour devenir la '*School of Education*' (la faculté des sciences de l'éducation) de cette institution. Mais cela a soulevé de nombreux problèmes en raison d'une inadéquation entre les besoins du ministère de l'Education en termes d'enseignants formés et les aspirations de la jeune université. A titre d'exemple, il y a une certaine réticence de la part de l'université à offrir des cours menant au *diploma* (diplôme qui est délivré après deux années d'études universitaires) puisque l'université a opté pour de véritables licences en sciences de l'éducation afin d'établir sa réputation le plus rapidement possible. Par conséquent, cela a donné lieu à un manque d'enseignants au primaire, car le profil des aspirants enseignants du primaire aux Seychelles ne leur permet pas d'accéder aux enseignements offerts par l'université. Il est maintenant question que le ministère reprenne la responsabilité de la formation des enseignants en créant une nouvelle institution qui sera désormais connue sous le nom de SITE (Seychelles Institute of Teacher Education).

La situation seychelloise pose deux problèmes. D'une part, s'agissant des formations spécialisées post-licence, il existe bien une formation intitulée le *Post Graduate Course in Education*. Toutefois, en raison du nombre peu important d'enseignants du secondaire, il n'y a pas de formation dans des disciplines spécifiques ; en gros, l'essentiel des enseignements porte sur la pédagogie générale. Ensuite, il n'existe pas encore des ressources humaines pouvant assurer une formation avancée en didactique du français. Cette formation continue était assurée, en très grande partie, par les consultants du SCAC. Avec le nombre de plus en plus réduit de techniciens à l'ambassade de France, il y a un vide à combler.

1.2. Madagascar

La formation des enseignants à Madagascar, pour ce qui relève du primaire et du collège, incombe à l'Institut National de Formation des Professeurs qui dépend du Ministère de l'Education Nationale. Cet organisme a mis en place un processus de décentralisation de la formation des enseignants à partir de 25 Centres Régionaux de l'Institut

de Formation Pédagogique (CRINFP) dans les 22 Régions de Madagascar. En dehors du Ministère de l'Education Nationale, différents organismes soutiennent le programme d'activité de l'INFP relatif à la formation des enseignants, en particulier, l'Agence Française de Développement (AFD) par l'intermédiaire du Projet Amélioration de la Qualité de l'Education à Madagascar (AQUEM). Elle est soutenue par d'autres partenaires comme la Banque Mondiale, l'Union Européenne, l'UNICEF, la Norvège, etc. Ils contribuent tous à la mise en œuvre du Plan Intérimaire de l'Education (PIE) couvrant la période 2013-2015.

Grâce à cette collaboration, l'INFP est actuellement en mesure de contribuer aux recommandations de l'EPT et de répondre aux besoins de la Nation en général et du Ministère de l'Education Nationale, en particulier, dans la formation des enseignants que ce soit du point de vue pédagogique que technologique (cf. le site www.education.gov.mg). Tous les centres régionaux de l'INFP seront dotés, autant que possible, d'équipement aux normes de la nouvelle technologie.

Un autre acteur majeur de la formation des enseignants est l'Ecole Normale Supérieure d'Antananarivo qui relève de l'Université d'Antananarivo et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Il assure la formation initiale des enseignants de lycée, la formation des encadreurs de l'éducation, le perfectionnement et le recyclage des enseignants et encadreurs du secondaire et conduit des recherches en matière d'enseignement et d'éducation.

L'ENS d'Antananarivo recrute des étudiants de toute l'île en vue de les former en cinq ans d'études à l'enseignement du français, du malgache, de l'anglais et des disciplines enseignées en français (histoire-géographie, EPS, sciences expérimentales, i.e. sciences physiques et sciences naturelles). L'établissement délivre aux sortants le Certificat d'aptitude pédagogique des Ecoles Normales ou CAPEN).

Interviennent sur le même terrain de la formation des enseignants de français les Facultés des lettres et sciences humaines d'Antsiranana, de Toliara et de Toamasina. Par ailleurs, la Formation doctorale de l'ENS,

mise en place en 2004, a formé des étudiants en sciences de l'éducation et didactique des disciplines et des langues-cultures au niveau du DEA.

Le passage au LMD à partir de la rentrée prochaine est censé contribuer à l'harmonisation des pratiques et des certifications.

Pour la formation continue (lycée), les structures de type Conseil Pédagogique d'Etablissement et Conseil Pédagogique inter-établissement (CPE/CPIE) contribuent à l'autoformation des enseignants et à leur entraide. Quant aux structures formelles, c'est la coopération française qui intervient en formation continue pour le primaire/collège. Pour le lycée, à l'ENS, il y avait bien un département de formation continue, mais il bénéficiait de maigres financements (sauf financement AUF) voire pas du tout de financement car tout le budget de l'état ou des partenaires va à l'INFP.

Il y a, en ce moment, une forte concurrence entre l'INFP et l'ENS ; c'est sur fond de guerre des langues que sont résolus ces conflits. C'est l'ancienne directrice de l'ENS, agrégée d'anglais qui est devenue la responsable du programme EPT. Ce programme vise à initier l'allongement du cycle primaire à 7 ans : par ailleurs, un maître de conférences, linguiste, enseignant d'anglais à l'ENS est devenu ministre de l'Education Nationale.

1.3. L'Ile Maurice

A l'Ile Maurice, l'ensemble des formations initiales et continues des enseignants du pré-primaire, du primaire et du secondaire est confié au Mauritius Institute of Education (MIE). Si Maurice a une longue histoire de formation des enseignants du primaire, tel n'est pas le cas pour le secondaire, amorcé au début des années 1970 et surtout pour le cycle pré-primaire puisqu'une réelle tentative de former l'ensemble du personnel remonte aux années 1990. On ne s'attardera pas sur la formation des enseignants du pré-primaire et du primaire car l'Association des enseignants de français ne regroupe que les enseignants du secondaire, ce qui pourrait d'ailleurs soulever une question de fond qui sera évitée ici.

Parce que la formation initiale des enseignants de français n'était pas obligatoire jusqu'à la fin du dernier siècle pour être recruté dans l'enseignement secondaire, le gouvernement a pris la décision politique de s'assurer que tous les enseignants en poste et ayant plus d'une dizaine d'années d'expérience soient d'abord formés. Trois types de formation étaient offerts :

Un Teacher's Diploma, l'équivalent du DEUG mais en pédagogie générale et dans une discipline spécifique, réservé aux enseignants détenteurs de l'équivalent du baccalauréat ;

Un Post Graduate Course in Education qui est l'équivalent d'un Master I en pédagogie générale et dans une discipline spécifique réservé aux enseignants détenteurs d'un diplôme bac+3 ;

Un Bachelor of Studies qui permet aux enseignants détenteurs du Teacher's Diploma d'avoir un statut et une formation équivalente à un bac+3 et un Post Graduate Course in Education.

Puisque la totalité des enseignants de français et, de manière générale, de toutes les disciplines ont une formation « initiale », amorcée, pour certains d'entre eux, après quelques années de formation, le ministère de l'éducation nationale a pris la décision d'offrir les deux diplômes de Teacher's Diploma et de Post Graduate Course in Education en formation (réellement) initiale : des jeunes détenteurs d'un baccalauréat ou d'une licence peuvent s'inscrire, en formation initiale, à ces deux diplômes pour chercher un emploi à la fin de la formation.

Comme on peut le constater, il existe à Maurice un dispositif institutionnel et des ressources humaines et techniques pour une formation initiale adéquate. Il existe aussi des formations continues, il est vrai peu systématiques. Le véritable problème de Maurice se situe au niveau d'une incapacité de rompre des pratiques pédagogiques ancrées dans les méthodes structuro-globales et audio-visuelles. De nombreuses enquêtes conduites dans les écoles mauriciennes confirment la propension de l'école mauricienne (en particulier l'école primaire) et de sa didactique des langues à la répétition mécanique, c'est-à-dire aux principes de la

méthode Structuro-Globale et Audio-Visuelle (Tirvassen, 1997).³ Dans un tel dispositif pédagogique, le rôle de l'apprenant est limité à la production de structures figées qui n'ont pas de sens mais qui constituent des routines morphosyntaxiques ou des séries de lexèmes isolés. Sur le plan théorique, l'école mauricienne s'inspire d'un cadre largement critiqué et limite la communication à des opérations de bas niveau alors qu'on sait que le développement des aptitudes de communication ne peut avoir lieu si l'apprenant n'est pas confronté à la résolution de problèmes d'expression.

2. Les activités des associations

L'Association des Enseignants de français de l'Île Maurice, créée en 2009, à la suite d'une requête faite par le Directeur du SCAC et son adjoint, mène une opération de formation continue en didactique du français auprès de ses membres et envisage même de soutenir les autres associations de la région suite d'ailleurs à des propositions soutenues par des collègues seychellois et africains lors des rencontres internationales auxquelles l'Association a participé. Cette association s'est largement appuyée sur des recherches menées en contexte mauricien. En effet, des observations conduites par les sociolinguistes ainsi que des chercheurs en didactique des langues⁴ montrent que Maurice est le pays où la progression de la langue française est la plus importante tant sur le plan quantitatif (nombre de néo-francophones enregistrés) que qualitatif puisque les familles qui obtiennent une mobilité sociale passent du monolinguisme créole à un bilinguisme créole/français. Paradoxalement, du moins si l'on considère, à tort d'ailleurs, qu'il y a une corrélation entre la dynamique sociolinguistique du français et la qualité de l'enseignement offert à l'école, on se trompe lourdement : les critiques avancées contre la pédagogie de l'école mauricienne sont nombreuses. Ainsi qu'on l'a signalé plus tôt, il y a un recours massif aux exercices inspirés des méthodes Structuro-Globales et Audio-visuelles, abandonnées en Europe, en particulier en France et

3 Tirvassen, R., 1997: « Le développement des aptitudes communicationnelles au pré-primaire à l'Île Maurice ou la négation de l'apport de la sociolinguistique à la didactique des langues », dans *Contacts de langues, contacts de cultures, créolisation*, L'Harmattan, p. 373-387.

4 Tirvassen R.(éd.), 2012, *L'Entrée dans le bilinguisme*, l'Harmattan.

en Angleterre, depuis le début des années 80. Il y aurait sans doute une recherche à conduire afin de comprendre si l'on est confronté à une crise de crédibilité de la formation des enseignants ou s'il s'agit d'un simple processus de transfert « aveugle » de pratiques et de représentations pédagogiques d'une génération à l'autre. Toujours est-il que l'on peut dire que la didactique du français ne se renouvelle pas contrairement à ce qui se passe par exemple en France, voire même dans les établissements privés à Maurice.

C'est dans ce contexte « socio-pédagogique » que s'inscrit l'essentiel des activités de l'Association. En effet, depuis sa création, elle s'est donnée pour but d'aider à la transformation des pratiques pédagogiques des enseignants de français chargés d'enseigner non seulement la langue française mais aussi la littérature d'expression française. Tous les membres se rencontrent une fois toutes les trois semaines pour aborder une question didactique même si, parfois, on discute autour des thèmes qui permettent aux membres d'acquérir des connaissances générales utiles à leur profession.

3. Des objectifs du livre blanc aux constats effectués

Il y a un désengagement du SCAC s'agissant de l'appui à la diffusion du français ; c'est un constat qui s'est vérifié dans toutes les îles du sud-ouest de l'Océan Indien. Il s'explique tout autant par les réductions du budget alloué au culturel qu'au réaménagement des services diplomatiques de l'État français, aujourd'hui membre de l'Union Européenne. Dans ce contexte, les associations d'enseignants de français peuvent jouer un rôle essentiel pour la diffusion de la francophonie. Il leur faut toutefois réunir un certain nombre de qualités qui seront évoquées plus bas.

S'agissant de la formation continue, elle est tout simplement inexistante dans la plupart des îles du sud-ouest de l'Océan Indien. Là encore, le SCAC a longtemps comblé ce manquement, mais tel n'est plus le cas pour les raisons évoquées ci-dessus. Bien évidemment, les associations d'enseignants de français peuvent être utiles aux enseignants de français, à condition de réunir les compétences techniques nécessaires pour remplir cette tâche.

On ne peut plus aujourd'hui raisonner en limitant une conception de la formation des enseignants à la simple transmission de savoirs et de savoir-faire didactique. Les associations doivent pouvoir disposer des outils conceptuels nécessaires pour l'observation critique de la situation sociolinguistique, particulièrement dynamique, dans la région. Ce n'est pas le cas actuellement.

Compte tenu des missions effectuées, des données obtenues, on fera donc deux recommandations majeures :

1° Offrir aux cadres des Associations de la région une formation destinée à renforcer leurs capacités tant en didactique des langues qu'en sociolinguistique.

2° Trouver un autre équilibre entre le respect de la « souveraineté » des associations et un mode de suivi systématique des activités que conduisent les associations comme cela a pu être fait avec succès pour le mouvement international Amnesty International.

C. Les pays africains anglophones

Rada Tirvasen

Introduction

On peut penser que la catégorie pays anglophones pose deux problèmes : d'abord, on sait que toute catégorie relève d'une tentative arbitraire d'homogénéisation de réalités, ce qui suppose donc une négation d'un certain nombre de traits que toutes les communautés ne partagent pas. Le second concerne le nombre peu élevé d'associations qui ont rempli le questionnaire. Ce rapport concerne donc seulement les pays suivants : le Botswana, le Ghana, le Kenya, l'Ouganda, l'Afrique du Sud et le Soudan.

Dans la zone que couvre ce rapport, nombreux sont les pays qui visent le développement durable, la consolidation de la vie démocratique et la promotion des valeurs humaines en s'appuyant sur une politique des langues assez récemment formulée. Cette politique linguistique concerne, au premier chef, l'instruction publique. On sait que l'école et en particulier

l'accès au savoir constitue un élément incontournable dans la réalisation des objectifs majeurs des États.

Les associations de professeurs de français peuvent donc saisir l'opportunité d'une part de développer des expertises qui peuvent être utiles à leurs communautés respectives. D'autre part, elles peuvent s'engager dans des activités qui vont au-delà de l'enseignement du français. En effet, les associations de professeurs de français sont conscientes que l'enseignement et l'apprentissage du français constituent une priorité majeure pour le développement de l'espace francophone et le développement de la langue française dans le monde. Par contre, elles ne disposent pas toujours des éléments leur permettant d'analyser les politiques linguistiques et éducatives qui sont mises en œuvre dans leurs pays. Elles ne peuvent pas, par conséquent, se mobiliser de manière adéquate et agir efficacement. Ce questionnaire constitue un premier pas vers de nouvelles perspectives dans lesquelles peuvent s'inscrire les initiatives des associations d'enseignants de français.

1. Le français dans les pays couverts par l'enquête

De manière générale, c'est dans l'enseignement secondaire que le français est enseigné comme langue optionnelle d'ailleurs, à l'exception de l'Afrique du Sud. Cependant, l'implantation du français dans ces pays n'est pas généralisée.

Au Nigéria le français est la première langue vivante étrangère dans l'enseignement primaire, dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur. Dans le secondaire, il est suivi par l'arabe. Dans ce pays, où il a été décrété deuxième langue officielle, on peut considérer qu'il a un statut de langue seconde.

Au Soudan, la première langue étrangère est l'anglais mais le français est la deuxième langue étrangère proposée dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur. A l'université, ils suivent le chinois et par l'allemand.

En Ouganda l'Anglais est la langue d'enseignement mais, dans l'enseignement primaire, le Français est optionnel surtout dans certaines écoles primaires privées. C'est également le cas dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur, où l'arabe et l'allemand se partagent les troisième et quatrième rangs.

La situation est différente au Botswana. Si le français demeure une langue étrangère reconnue, il occupe une place marginale dans l'enseignement secondaire. Ainsi, par ordre décroissant des effectifs, les quatre premières langues vivantes étrangères (LVE) enseignées au Botswana sont, après l'anglais, les suivantes : setswana, français, chinois et portugais.

Au Kenya, le français n'est pas présent dans l'enseignement primaire. Selon les données fournies par le questionnaire du Kenya, il arriverait en troisième position dans l'enseignement secondaire, suivi par le mandarin et il disparaîtrait de l'enseignement supérieur au profit de l'espagnol. A ce niveau d'études l'arabe prendrait la deuxième place après l'anglais, au détriment du swahili qui occupait ce rang aux niveaux primaire et secondaire.

En Afrique du Sud, le français ne fait pas partie des langues étrangères dont l'enseignement est généralisé. Si cette langue demeure une langue prestigieuse dans le pays, elle n'est offerte que dans un certain nombre d'établissements privés du secondaire et dans les universités les plus prisées, l'université de Cape Town, l'université de Stellenbosch, l'université de Witwatersrand, l'université de Pretoria et l'université de Kwazulu Natal. Dans ces universités existent des enseignements menant à des diplômes en français jusqu'au doctorat.

2. La référence à la francophonie et à ses institutions

De manière générale, tous les répondants précisent que les enseignants font référence à la francophonie et à ses institutions même si, dans certains cas, les réponses montrent que ces références peuvent être rares et vagues.

La diversité francophone, au moins au niveau des textes littéraires, est prise en compte dans les programmes, mais il n'y a aucune information sur

la variation sociolinguistique. Il est vrai que la question n'a pas été posée dans le questionnaire. En revanche, l'accès à TV5 monde ou à Internet n'est possible que dans certains pays comme l'Afrique du Sud où dans les établissements secondaires et dans les universités l'accès aux outils de la nouvelle technologie est aisé voire encouragé. Dans certains pays, on signale les difficultés techniques que pose l'accès à Internet puisqu'il n'y a pas d'électricité.

3. Les dispositifs de formation initiale et continue pour les enseignants de français

Les informations sur la formation des enseignants et sur les conditions matérielles dans lesquelles les enseignants travaillent sont peu comparables. L'association des enseignants du Botswana précise qu'il faut un diplôme universitaire suivi de deux années de formation professionnelle à plein temps avant de pouvoir exercer le métier d'enseignant. C'est à peu près la même situation en Afrique du Sud (mais dans ce pays, c'est surtout dans l'enseignement supérieur que le français est offert en option) et en Ouganda. Les autres associations fournissent des réponses plutôt vagues ou, souvent, pas d'information sur ce point. Dans le cas du Nigeria, il est dit qu'il y a une formation de deux ans minimum mais aucune information n'est donnée sur cette formation, de même que sur la formation continue.

4. Conditions matérielles et valeurs

Les conditions matérielles de travail demeurent relativement précaires sauf au Botswana et en Afrique du Sud. Ainsi, les Botswanais touchent-ils en moyenne mille euros par mois. A l'opposé, en Ouganda, la plupart des enseignants de français sont employés à titre contractuel par leurs écoles et 30% d'entre eux seulement sont payés par le gouvernement. Leur salaire est très bas et ceux qui sont les moins qualifiés ne peuvent pas se payer les frais des études universitaires. Dans de nombreux pays le salaire est d'une centaine d'euros.

Les questionnaires renseignent peu la question des valeurs véhiculées par l'enseignement du français, à l'exception de la valeur culturelle.

5. L'évolution du français

L'association des enseignants de français de l'Afrique du Sud affirme qu'avec le soutien de l'ambassade de France, il est probable que le français aura à l'avenir une présence plus forte dans les collèges techniques offrant des cursus professionnels plutôt qu'académiques. Cela, affirme-t-elle, devrait favoriser une plus grande insistance sur le FOS et le français professionnel. Cette tendance est d'ailleurs aussi visible dans la plupart des universités enseignant le français, où les cours de spécialisation en littérature occupent une place de plus en plus réduite dans les programmes, même si la littérature conserve un certain prestige au niveau de l'enseignement supérieur. Par ailleurs, les programmes de didactique du français langue étrangère gagnent aussi du terrain, mais se limitent pour le moment à 2 ou à 3 universités seulement. Au niveau du secondaire le français se maintient dans les écoles (secondaires) où il a été traditionnellement enseigné (écoles privées, écoles d'Etat situées dans les quartiers les plus riches), mais peine à avoir la moindre pénétration dans les écoles défavorisées. Cela est dû au fait que le français n'est pas inscrit dans les curricula au niveau du Ministère de l'Éducation (DBE-Department of Basic Education). Le Botswana, le Nigéria, le Soudan et le Kenya sont évasifs sur la question alors qu'en Ouganda, on précise que le Français sera obligatoire dès la première année du secondaire dans les établissements où il est enseigné.⁵

Témoignages:

« Il y a un manque de ressources, surtout les ressources audio-visuelles, et les professeurs n'ont pas l'occasion de pratiquer le français. Certains chefs d'établissement ne sont pas favorables à l'enseignement du français et par conséquent les enseignants sont démotivés. » (Botswana)

« Les apprenants sont très motivés, mais les enseignants manquent généralement de formation en didactique du FLE » (Nigéria)

5 Pour l'ensemble de la zone, les réponses chiffrées recueillies dans les questionnaires n'ont fait l'objet d'aucune interprétation. On peut en effet penser que l'absence d'information statistique ne permet pas d'attribuer une réelle signification car la taille des populations et de leurs populations estudiantine est très variable.

« L'enseignement n'est vraiment pas dispensé de manière professionnelle » (Nigéria)

« Les établissements ont besoin d'être équipés en matériels informatiques et audiovisuels (Nigéria)

D. Les pays lusophones

Fatima Chnane-Davin

Introduction

Le français dans les pays lusophones a le statut de langue étrangère. Des motivations d'échanges économiques, politiques et de mobilité dans le continent, à majorité francophone, font que les politiques linguistiques l'introduisent dès l'enseignement secondaire voire primaire. Cette partie sur l'enseignement du français en milieu lusophone est fondée sur le retour de quelques questionnaires renseignés par des professeurs à titre individuel. Cela témoigne de la grande faiblesse de la vie associative dans cette zone. Il est aussi fondé en grande partie sur le travail de recherche de thèses en doctorat d'Adolfo Ndomingiedi Zolana (sous la direction de Jean-Pierre Cuq), de Mona Mpanzu (sous la direction de Serge Borg), de Nelson Francisco Benhe et Anselmo Illunga (sous la direction de Fatima Chnane-Davin)⁶ et sur des audits organisés par la FIPF à l'occasion du projet PEF⁷.

Nous examinerons donc autant que nous avons pu le faire la situation de quatre pays d'Afrique lusophone qui utilisent le portugais comme langue officielle, ce qui correspond en ce cas à une langue seconde pour les habitants de ces pays : il s'agit de l'Angola, de la Guinée-Bissau, du Mozambique et du Cap-Vert. Malheureusement nous ne disposons pas d'informations sur le français dans les îles lusophones de Sao-Tomé-Et-Principe.

6 Benhe Nelson Francisco: *La place du lexique dans le processus apprentissage du FLE au Mozambique*, dir. Fatima Chnane-Davin, Aix-Marseille, thèse de doctorat en cours.

7 Kahboub, A. (2011) « La situation du français en Guinée Bissau, Audit-PEF - Projet FIPF-OIF. Document FIPF.

1. Les associations des Professeurs de Français

La description qui suit n'abordera pas la question de l'association régionale mais uniquement les associations nationales (lorsqu'elles existent). Dans ce premier item, se dégage une grande disparité et une certaine timidité à s'afficher en tant qu'association et le peu d'informations sur la toile laisse perplexe devant les sites qui annoncent des politiques linguistiques en faveur des langues, notamment le français et l'absence d'informations sur les activités des associations.

1.1. Angola : AEFA (Association des enseignants de français en Angola)

L'Angola est le deuxième pays lusophone du monde par son étendue (après le Brésil) et le troisième par sa population (après le Brésil et le Mozambique). Le portugais, langue officielle du pays est la langue de communication inter-ethnique. Elle cohabite avec plusieurs langues nationales (le umbundu, le kimbundu, le kikongo, le cokwé, le nganguela, le fioti) auxquelles s'ajoute le lingala qui est une langue bantu qui occupe un espace géographique plus large que l'Angola. Deux langues étrangères, le français et l'anglais, dominant, sont enseignées à l'école.

Crée en 1995, l'AEFA serait subventionnée par le SCAC depuis 2005. Elle est représentée dans plusieurs provinces. Les adhérents sont estimés appartenir à peu près à 80% au secondaire et à 20% au supérieur.

D'après les réponses des enquêtés, l'association n'est pas consultée par les autorités mais les coordinateurs du français au niveau des institutions, au niveau provincial le sont. Ceux-là sont consultés par les autorités parce qu'ils font partie de la structure scolaire. Malgré la présence de plusieurs ambassades francophones, l'association n'entretient des rapports qu'avec l'ambassade de France. Avec ses services, des activités de coopération sont mises en place (organisation des séminaires de formation au niveau local (en Angola) et international (Ex : le stage BELC et autres en France). Certains professeurs bénéficient de bourses pour poursuivre des études comme le Master et le Doctorat dans les universités françaises. De même,

avec l'OIF l'association mène des projets dans le cadre des programmes tels que l'organisation des journées de la francophonie en collaboration avec l'ambassade de France.

En dehors des associations de professeurs de français, existent des associations œuvrant en faveur de l'usage, de la promotion ou de la diffusion de la langue française mais les enquêtés ne connaissent pas leurs noms.

1.2. Mozambique : AMPF (Association mozambicaine des professeurs de français)

Le Mozambique est un pays d'Afrique australe. La langue officielle est le portugais qui cohabite avec une soixantaine de langues nationales pour une population de 17 millions d'habitants. Le statut du français est celui de deuxième langue étrangère (après l'anglais), enseignée à partir de l'enseignement secondaire. Le français est obligatoire en section de lettres, en 11ème et 12ème classe, avec à peu près 5000 élèves apprenant le français et une soixantaine de professeurs de français.

L'Association de professeurs de français (AMPF) a été créée en février 1998 et regrouperait une trentaine de professeurs. C'est une association de droit local, reconnue par les autorités mozambicaines. Elle est affiliée à la FIPF, mais peu active, comme en témoigne le fait que sa page est vide sur le site de la FIPF.

Peut-être, comme dit l'un de nos informateurs,⁸ est-ce la raison pour laquelle l'association n'est pas consultée ou sollicitée par les autorités. Elle entretient cependant des rapports notamment avec l'ambassade de France (pour avoir des bourses d'études, financement de stage de professeurs en France, semaine de la francophonie, production de méthodes locales) mais n'a pas de projets avec l'OIF ou l'AUF.

1.3. Cap Vert : APROF

Le Cap-Vert est un pays insulaire constitué de dix îles et de cinq îlots situé dans l'océan Atlantique (à plus de 600 km au large du Sénégal). La

⁸ « Peut-être à cause de son inactivité, elle ne se fait pas sentir » (enquête)

langue officielle est le portugais et la langue parlée de tous c'est le créole capverdien, appelé en français le crioulo. C'est un pays qui développe l'enseignement du français et fait partie de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). Le français est introduit dès l'école secondaire (7^e année) et il est obligatoire pour éduquer des citoyens capables de communiquer avec les pays africains francophones voisins.

Il y a une association *Association des Professeurs de Français du Cap-Vert* (APROF)⁹ à but non lucratif et apolitique. Ses activités pédagogiques sont essentiellement des visites de classe et l'organisation de spectacles et de concours en français.

1.4. Guinée Bissau : APFGB

La Guinée Bissau est un pays géographiquement enclavé dans des pays francophones. La langue officielle est le portugais, qui cohabite avec la langue la plus parlée par la population, le créole bissau-guinéen. Le français est une langue étrangère introduite dès l'école primaire dans certaines écoles. Comme pour les autres pays lusophones, la nécessité d'échanger sur le plan économique avec les pays voisins francophones d'Afrique permet au français de se développer. D'ailleurs la Guinée-Bissau est membre de l'OIF. L'association des professeurs de français de Guinée Bissau (APFGB) représente les professeurs de français. Dans l'audit effectué en 2011 lors du projet PEF, A. Kahboub affirme que le français dans les représentations est perçu comme langue de communication (avec le Sénégal, la Guinée, le Mali, le Bénin), langue de travail et d'intégration régionale, langue de promotion professionnelle et langue de poursuite des études à l'étranger dans des pays comme le Maroc, l'Algérie, le Sénégal ou la France. L'APFGB, qui compte une cinquantaine d'adhérents, dispose d'un local modestement équipé (à l'Ecole Supérieure d'Éducation) et travaille particulièrement avec des entreprises. L'association, qui n'a malheureusement pas répondu au questionnaire, participe à la formation continue des enseignants et « organise sporadiquement quelques réunions pédagogiques : un regroupement par an ».

⁹ <http://aprofcv.blogs.sapo.cv> (consulté le 17/01/2016).

2. L'enseignement des langues et du français

En Angola, trait d'union lusophone entre l'Afrique anglophone et l'Afrique francophone, on compte plus de cinq cents professeurs de français. C'est un contexte où la langue française garde une place importante, due en particulier à une francophilie historique et à la présence de nombreuses entreprises françaises. C'est à cause du retour massif des réfugiés angolais en République Démocratique du Congo pendant l'époque coloniale et suite aux guerres civiles que le français a été introduit en Angola. Il est la deuxième langue étrangère apprise à l'école à côté de l'anglais. C'est à partir de l'année 1993 que l'enseignement du français langue étrangère a subi un réel changement dans les établissements scolaires grâce aux accords de coopération entre le Ministère de l'Éducation Nationale et l'ambassade de France qui prévoyaient la mise en place du *Projet d'Appui à l'Enseignement du Français en Angola* (PAEFA). Celui-ci sera remplacé par le *Projet d'Appui aux Actions de Formation en Angola* (PAAFA) en 1996 avec comme objectif de développer quantitativement et qualitativement l'apprentissage et la maîtrise de la langue française dans le système scolaire et hors du système éducatif en trois volets :

L'appui à l'enseignement du français dans le système éducatif, l'appui à l'enseignement et à la diffusion du français hors du système éducatif et l'appui aux médias. Seules deux actions de formation ont été réalisées avec l'appui de RFI en faveur de la Radio Nationale d'Angola et deux bourses ont été attribuées à des journalistes.

En 2000, un nouveau projet a renforcé les deux précédents, c'est le *Projet d'Appui à la Formation des Enseignants de Français en Angola* (PAFEFA). Avec ce projet, le français occupe la 3^{ème} place après le portugais langue officielle et l'anglais première langue étrangère. Le nombre des apprenants aurait augmenté, passant à 500 dans le primaire, 1000 dans le secondaire et à plus de 3000 dans le supérieur.

En Angola, le français occupe la première place dans les départements de langues françaises et école d'expression française privée. Il est enseigné dès le secondaire pour l'enseignement public général. Le nombre d'heures

qui lui sont consacrées par semaine et par classe jusqu'à la fin du secondaire serait de 34 à 36 heures dans les écoles d'expressions françaises privées et de 8 à 10 heures pour les écoles publiques.

Au Mozambique, lorsqu'il est effectif, l'enseignement du français est dispensé dans le secondaire, à raison de 2 heures par semaine dès la neuvième et la dixième année, puis de 5 heures par semaine en onzième et douzième années.

3. L'enseignement en français (le cas échéant)

En Angola, il n'existe pas d'enseignement de type « écoles bilingues » (seulement au niveau des écoles internationales : l'université Agostinho Neto et l'ISCED/Luanda le proposent à ceux qui se spécialisent en langues (portugais, anglais, français) à raison de 4 heures par semaine en 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année. Cet enseignement concerne, apparemment, dans le primaire, plus de 1000 élèves dans des écoles francophones privées (dont l'établissement français), plus de 2000 dans le secondaire et à peu près 400 dans le supérieur au niveau national.

Malgré tout, on ne saurait dire si on peut vraiment parler d'enseignement en français et encore moins de langue de scolarisation au sens large du terme (sauf pour les établissements français).

On n'a pas d'indications sur ce point pour ce qui concerne le Mozambique, la Guinée Bissau et le Cap Vert.

4. Programmes et contenus

L'enseignement du français en Angola est mentionné dans les instructions officielles depuis 2001. Mais les objectifs des programmes ne paraissent pas atteignables aux enquêtés, ni convenir aux parents et aux attentes des apprenants. Les professeurs de français ne semblent pas faire référence à la francophonie dans leurs pratiques d'enseignement, sauf à la date des festivités sur la francophonie. Ils utilisent très peu les ressources en ligne mises à disposition par la Francophonie et la FIPF (francparler-oif.org, fipf.org, Apprendre et enseigner avec TV5monde) par manque d'informations et de formation.

Au Mozambique, le Manuel utilisé dans l'enseignement public est *Nouvel Espace*, et le choix est libre dans l'enseignement privé. Les professeurs de français ne semblent pas faire référence à la francophonie dans leurs pratiques d'enseignement (certains évoquent des auteurs de pays francophones). Ils n'utilisent pas vraiment des ressources en ligne parce que les salles ne sont pas équipées.

On ne dispose pas d'indications sur ce point pour le Cap-Vert et la Guinée Bissao.

5. Les professeurs de français

En Angola, les réponses au questionnaire, mentionnent un effectif d'une vingtaine de professeurs de français, mais qui enseignent également d'autres langues. Ils ont un salaire moyen de 180.000 Kwanza (soit un peu plus de 1000 euro).

On exige pour enseigner un diplôme universitaire type Licence 2, Master 2, ou doctorat (très peu). Les professeurs passent un concours public qui cautionne leur entrée dans la fonction publique. Des procédures et des délais sont nécessaires pour une titularisation dans la fonction publique.

Les professeurs peuvent parfois, mais assez rarement, bénéficier de formation continue parfois organisée par l'association mais destinée uniquement aux établissements publics¹⁰.

Au Mozambique, les enseignants bénéficient d'une formation initiale et obtiennent un diplôme (maîtrise en enseignement de français, Université Pédagogique à Maputo et à Beira). Cette formation dure 3 ans (Licence) ou 5 ans (Maîtrise). Il s'agit d'une formation linguistique en français.

Les enseignants déplorent la rareté voire l'absence de formation continue.

¹⁰ « Je n'étais pas du fait que cela ne comprenait à l'époque que des enseignants des écoles publiques. Ceux du privé étaient exclus (moi par exemple) (un enquêteur).

6. Valeurs véhiculées et motivation

Ce qu'on peut constater dans les réponses récoltées en Angola à propos des valeurs véhiculées par l'enseignement du français c'est le besoin de ce pays lusophone à s'intégrer dans la vie économique du continent à dominante francophone via la langue française. Dans la majorité des questionnaires, l'item « économique » arrive en première position, suivi de culturel, puis démocratique. Au Mozambique en revanche, les quelques réponses obtenues ont positionné d'abord la valeur culturelle, suivie ex æquo par les valeurs « économique et démocratique ».

Les principales motivations des professeurs pour enseigner la langue française sont la vocation et l'amour pour la langue française (Angola). La motivation des élèves et des étudiants pour apprendre le français est plus liée au désir de voyager dans les pays francophones et d'avoir un métier dans les pays francophones voisins. Très rares (deux réponses) sont ceux qui ont évoqué l'apprentissage du français pour développer leur plurilinguisme.

7. Évolutions prévisibles pour l'enseignement du français

En Angola, des informateurs pensent que l'avenir du français sera meilleur. Ils mentionnent en particulier que, grâce à la coopération française, de nouvelles disciplines telles que le français commercial ou le français du tourisme ont été introduites au département de langues étrangères appliquées de l'université.

Le nombre croissant des étudiants au Mozambique est signe d'un intérêt pour la langue française, particulièrement pour obtenir des bourses d'études dans les universités françaises.

8. Évolutions souhaitées

Face au manque de moyens dans les classes, les réponses ont dégagé particulièrement des demandes d'équipement, de développement de l'enseignement du français dans les universités, de stages en France. On mentionne aussi la nécessité d'encourager le français dans les entreprises.

Par exemple, un informateur indique que beaucoup d'étudiants choisissent l'anglais du fait qu'il y a du travail dans les entreprises pétrolières américaines.

9. Témoignages sur les conditions d'enseignement

Les témoignages recueillis montrent que les professeurs, en général et ceux du français en particulier, exercent dans des conditions difficiles et avec peu de moyens :

« pas des bonnes conditions d'enseignement, pas de bibliothèque conséquente, ...le niveau n'est pas homogène (pour les étudiants) et le manque de didactique pour bien des professeurs » (Angola)

« encore à améliorer, besoin de certains matériaux surtout audio-visuel » (Mozambique)

Conclusion

La question des ressources financières et humaines revient souvent dans les réponses au questionnaire. Les enseignants de français interrogés, en dehors de chiffres qu'ils ont du mal à fournir, défendent l'enseignement du français mais réclament de bonnes conditions matérielles et humaines en termes de formation, d'outils didactiques et d'accompagnement. L'absence de formation est aussi signalée dans les réponses, qu'elle soit initiale (souvent elle n'est que linguistique) ou continue. Malgré l'accompagnement des associations par la FIPF ou l'ambassade de France dans leur tâche de formation continue afin d'améliorer les compétences professionnelle, linguistique et didactique des enseignants, on constate que ces derniers ne bénéficient pas de formation selon un cahier des charges bien clair qui leur permette d'enseigner le français qui est toujours en contact avec d'autres langues. En effet, la dimension plurilingue impose aujourd'hui un contact dynamique entre les langues pour répondre à une mondialisation incontournable. Si les étudiants, plurilingues, n'hésitent pas à apprendre cette langue étrangère, ils réclament une certaine reconnaissance en termes de possibilité de trouver un travail ou un stage qui leur permettrait de s'intégrer dans la communauté francophone.

Chapitre 3

Chapitre 3

La Commission du monde arabe

Samir Marzouki

Président de la CMA

1. Les associations et leur impact

Il existe, dans l'ensemble des pays de la zone dont les associations sont membres de la FIPF, selon la densité de la population et l'importance de l'enseignement du français, des associations d'enseignants de langues étrangères dont le français ou des associations d'enseignants de français, une à deux en général, la seconde provenant souvent d'une scission d'avec la première, plusieurs quand, comme en Algérie, les associations sont plutôt régionales. Les effectifs de ces associations sont très variables, l'association tunisienne étant la plus importante en nombre d'adhérents. Souvent, il s'agit d'un petit cercle d'enseignants actifs qui se connaissent et ont l'habitude de travailler ensemble. Le petit nombre d'adhérents provient de la situation très minoritaire de la langue française comme en Jordanie ou bien d'un fonctionnement répétitif et d'une carence au niveau de la prospection de nouvelles adhésions. Il est certain, en tout cas, qu'il y a encore des gisements non explorés et qu'une gestion dynamique des associations pourrait augmenter leur nombre d'adhérents et leur rayonnement même si, compte tenu des difficultés locales de la vie associative, ce nombre n'est nullement négligeable en soi.

Mais l'impact de l'ensemble de ces associations ne se mesure pas au nombre d'adhérents car, d'un côté, il y a des enseignants qui n'adhèrent que pour bénéficier d'une activité de formation ou participer à un concours, ce qui diminue le nombre d'adhérents vraiment actifs sur l'ensemble de l'année et, de l'autre, en revanche, plusieurs associations qui n'imposent pas l'adhésion aux bénéficiaires de leurs activités et dont l'impact, si on prend en compte le nombre de ces bénéficiaires, se révèle beaucoup plus important que ne le laisserait penser le nombre de cartes vendues.

Les ministères de l'éducation, plus rarement de l'enseignement supérieur car ces associations, sauf exception notable, attirent beaucoup plus les enseignants du secondaire et, à une moindre échelle, ceux du primaire que ceux du supérieur, s'intéressent en général à ces associations et encouragent leurs activités qui ne sont jamais comptabilisées officiellement mais sont très bien vues par les ministères qui mesurent à l'évidence leur rôle non négligeable dans la formation continue. De plus, dans les associations anciennes en particulier, beaucoup d'adhérents jouent des rôles importants dans les ministères, en tant que conseillers aux cabinets, inspecteurs ou conseillers pédagogiques, et apportent donc indirectement une caution ministérielle aux activités des associations.

Dans ces mêmes associations, les cadres associatifs anciens qui ont roulé leur bosse et occupé quelquefois des postes importants dans les ministères, font bénéficier ces associations de leur crédibilité professionnelle et, étant souvent consultés, à titre d'experts, sur les programmes, les manuels, les programmes de formation, créent des synergies indirectes entre les associations et les ministères, orientant les actions de celles-là dans le sens désiré par les autorités et faisant parvenir à celles-ci les points de vue et doléances des adhérents.

De façon générale, les ambassades francophones, en particulier l'Ambassade de France qui, la plupart du temps, outre son soutien à certaines activités ponctuelles, offre à certaines associations une subvention régulière, comprennent bien le rôle important de ces associations dans la diffusion du français et apportent, à des degrés divers, leur contribution à leurs activités, surtout lors de la semaine de la Francophonie où se multiplient les activités en faveur de la langue française.

De tous les pays concernés, seul le Liban a signé un pacte linguistique avec l'OIF en 2010, un pacte qui a eu un impact indéniable sur l'enseignement du français mais dont il ne convient pas non plus, à notre sens, d'exagérer les effets. Mais l'ensemble des associations, à des degrés divers, participe plus ou moins activement, directement ou par le truchement individuel de leurs adhérents, aux programmes de l'OIF comme IFADEM ou la

didactique convergente ou bien ont eu l'occasion de collaborer avec l'AUF ou avec TV5, souvent par l'intermédiaire de la FIPF.

Il existe, par ailleurs, plusieurs autres associations non préoccupées de l'enseignement du français mais qui fonctionnent en français, associations d'amitiés entre la France et les pays auxquels appartiennent les associations d'enseignants, réseaux académiques, associations de chercheurs, associations de bibliophilie, associations d'anciens élèves ou d'anciens étudiants d'établissements francophones situés au pays ou en France, associations d'entrepreneurs, de commerçants et associations professionnelles ou culturelles de toutes sortes, surtout dans les anciens protectorats ou les anciennes colonies de la France, particulièrement au Maghreb.

2. L'enseignement du français

La situation de l'enseignement du français est très variable selon les pays. Enseigné, dans les écoles publiques, à partir de la troisième année du primaire en Tunisie mais annoncé comme devant commencer encore plus tôt, il est enseigné dès la seconde année du primaire au Maroc et en Algérie alors que, toujours dans les écoles publiques, il est proposé dans le cadre d'un parcours double où l'anglais le concurrence, en Algérie (mais le parcours qui offre son enseignement y est nettement majoritaire) ou en deuxième langue vivante, après l'anglais, ailleurs quand le choix n'est pas laissé aux écoles, comme au Liban, de l'offrir ou d'offrir l'anglais comme première langue vivante et attribuant, selon le choix fait par l'école ou par l'élève, le rôle de langue seconde à la langue concurrente. En Egypte, il n'apparaît comme deuxième langue vivante que dans les écoles publiques dites de langues, étant plutôt enseigné au collège voire au lycée. En Jordanie, son enseignement commence au lycée.

Dans les écoles privées, son sort est bien meilleur puisque, un peu partout, même au Maghreb où son sort et son importance dans les écoles publiques sont déjà plus considérables qu'en Orient (sauf exception), il est enseigné la plupart du temps à partir du début de la scolarité primaire et constitue même l'un des attraits et l'un des arguments commerciaux majeurs de ces écoles.

Les effectifs des élèves varient en fonction de ces données structurelles. Bien que les statistiques n'existent pas ou ne soient pas suffisamment affinées ou ne soient pas fiables à cent pour cent quand elles existent, il est clair que, dans les pays où il est langue seconde ou première langue vivante étrangère dans les établissements publics, notamment les pays comme le Maroc, la Tunisie ou la Mauritanie où il touche la totalité des élèves, les effectifs d'apprenants se comptent par milliers voire par millions alors que, dans les pays où il n'occupe pas cette position centrale dans l'enseignement, il s'agit de centaines d'élèves, plus rarement de milliers d'élèves. Mais, de l'Égypte à la Jordanie, en passant par le Liban, ces effectifs sont très variables, selon la taille des pays et la diversité des parcours scolaires qui y sont offerts. En Jordanie, il est même totalement optionnel. Dans certains cas en effet, il existe des élèves et des étudiants totalement non francophones qui ont accompli l'ensemble de leur scolarité en arabe et en anglais.

Le nombre d'heures de cours varie également en fonction du poids relatif de l'enseignement du français dans les cursus scolaires, peu d'heures constantes dans les parcours commençant au collège ou au lycée, nombre d'heures important au primaire, sauf au tout premier démarrage, diminuant au fur et à mesure, du collège au lycée, dans les parcours plus ou moins complets où l'enseignement du français est précoce.

3. L'enseignement en français

Pour l'enseignement en français, la situation est aussi très variable en fonction du rôle joué par cette langue dans le pays. En Orient, sauf dans les universités françaises ou de tradition française, l'enseignement universitaire est offert en arabe ou en anglais, surtout pour les matières scientifiques ou techniques alors qu'en revanche, en Tunisie, au Maroc, en Algérie et en Mauritanie, l'essentiel de cet enseignement se donne en français pour les matières scientifiques et techniques. Pour ces mêmes pays, la situation est différente dans le secondaire selon que ces matières aient été arabisées ou non. Un problème se pose lorsqu'on passe de l'enseignement scientifique arabisé à l'enseignement en français, à

l'Université au Maroc et en Algérie et entre le collège et le lycée en Tunisie. Au Maroc, on observe un développement exponentiel d'écoles publiques bilingues où le français est véhicule d'enseignement des matières scientifiques et techniques et, au Maroc et en Tunisie, certaines écoles privées, homologuées par la France et reconnues par les pays, adoptent ce schéma avec un certain succès. On néglige souvent dans les enquêtes l'enseignement professionnel mais celui-ci, dans tout le Maghreb, se fait exclusivement en français.

Ailleurs qu'au Maghreb, la situation varie du public, où le français, en tant que langue d'enseignement, est presque inexistant, au privé où il peut servir de langue d'enseignement des sciences et techniques. Les effectifs d'apprenants sont très variables en fonction de l'utilisation ou non du français comme langue véhiculaire pour d'autres enseignements que linguistiques.

La langue de scolarisation est partout l'arabe sauf, bien entendu, dans les établissements français mais le français vient vite épauler cette langue (ou la concurrencer ?) au Maghreb alors que l'anglais intervient dans d'autres pays, à l'exception des parcours francophones spécifiques, en général moins précocement que le français.

4. Programmes et contenus

Il existe partout des programmes et des instructions officiels émanant des ministères en charge de l'enseignement. Même les écoles privées, sauf exception, sont tenues de se conformer à ces programmes et ces instructions qui, souvent, sont considérés comme un minimum augmenté et enrichi par elles, ce que facilite, dans bien des cas, l'enseignement précoce du français pratiqué dans ces écoles.

Les enseignants, un peu partout, utilisent les ressources numériques mises à leur disposition par la FIPF, l'OIF ou TV5monde mais ils trouvent aussi des ressources en naviguant sur Internet et partagent souvent ces ressources via les réseaux sociaux, notamment Facebook. Les formations proposées par les ministères ou par les associations ont aussi tendance à

proposer les ressources en ligne existantes. Les regroupements organisés par les associations permettent aussi le partage des ressources innovantes.

Quant à la Francophonie, elle est beaucoup moins présente, voire quasiment inexistante dans les programmes dans son aspect institutionnel mais elle est quelque peu représentée dans son aspect culturel à travers des textes d'auteurs francophones. Paradoxalement, du reste, elle apparaît parfois un peu plus dans les pays non membres de l'OIF qui pratiquent un enseignement du français de type FLE que dans des pays membres voire fondateurs de la Francophonie où le français est enseigné plutôt comme FLS. Il y aurait, sur cette question, quelques clarifications à faire et quelques formations spécifiques d'enseignants qui permettraient certainement une amélioration de la situation à cet égard, étant donné la marge de progression existante à ce niveau.

5. Les enseignants de français

La situation est très diverse, pour cette question également, en raison des différences observées au niveau de la présence de la langue française dans l'économie et la société et partant dans l'enseignement, mais aussi en fonction de la taille des pays et du nombre de leurs habitants. Ainsi, on trouve dans le monde arabe des pays comme l'Égypte ou l'Algérie ou le Maroc où les enseignants de français, dans les trois cycles de l'enseignement, primaire, secondaire et supérieur, se comptent par milliers alors qu'il s'agit, selon le cycle, de petites centaines voire de dizaines en Jordanie. De même, il existe dans certains pays des dizaines de départements de français alors que, dans d'autres, ces départements se comptent par unités. Selon les pays aussi, les enseignants enseignent le français en tant que langue étrangère ou que langue seconde (sans toutefois que cette expression ne soit utilisée nulle part). En fonction des générations et des cycles d'enseignement où ils exercent, ces enseignants ont été formés par des instituts spécialisés comme les facultés de pédagogie, les écoles normales, les écoles normales supérieures ou les instituts de formation des maîtres ou par des facultés offrant des enseignements non professionnalisants. Lors des dernières années, dans plusieurs pays, les

formations spécialisées d'enseignants ont eu tendance à disparaître pour être remplacées par des regroupements avant la prise en charge effective des classes, où la formation est assurée par les inspecteurs ou bien par des regroupements durant l'année scolaire qui succède au baptême du feu.

Selon les situations et les pays, le corps enseignant est donc plus ou moins homogène au niveau de sa formation initiale, ce qui complique les actions de formation continue. Dans certains contextes, il arrive encore que certains enseignants n'ayant pas été étudiants de français mais ayant suivi une filière francophone non linguistique (droit, commerce, anglais ou autres) soient recrutés comme enseignants de français. Mais ce phénomène qui a sévi durant de longues années quand les pays ne formaient pas suffisamment d'enseignants dans la spécialité a tendance à disparaître avec la pléthore de diplômés de la spécialité dont la majorité n'arrive pas, selon les pays, à trouver un poste d'enseignant avant une attente de plusieurs années ou n'a aucune chance d'accéder à cette profession sa vie durant.

En général, les enseignants de français du primaire n'enseignent pas que le français mais aussi l'arabe ou le calcul ou l'éveil scientifique voire l'anglais alors que les enseignants du secondaire et ceux du supérieur ont rarement cette bivalence compte non tenu de la Jordanie où les études supérieures étant organisées à l'américaine en spécialités majeures et spécialités mineures, le diplômé peut être appelé à enseigner sa majeure autant que sa mineure et par conséquent enseigner une autre matière, souvent linguistique, en même temps que le français.

Les salaires sont moyens voire médiocres malgré de notables avancées réalisées par les syndicats dans certains pays (entre 300 et 400 euros au primaire) et les enseignants les augmentent par l'exercice d'autres activités payantes comme les cours à domicile, les heures supplémentaires dans les écoles privées, le travail de correcteurs dans la presse ou le journalisme. Certains enseignants de FOS (français sur objectifs spécifiques) deviennent même guides touristiques pendant les vacances.

La titularisation est obtenue en général au bout de deux ans d'exercice, rarement au bout d'un an mais il arrive aussi qu'elle se fasse attendre durant de longues années. Elle est souvent obtenue, selon les cycles d'enseignement, après inspection, production de dossiers pédagogiques, rédaction de mémoires, etc. Mais, un peu partout, la non titularisation est très rare, en particulier dans les sites qui ne sont pas courus par les enseignants.

La question des filières francophones ne se pose pas, dans les pays arabes, de la même façon que, par exemple, en Europe centrale et orientale. Dans les pays arabes en effet, ou bien, comme au Maghreb, l'essentiel de l'enseignement universitaire est francophone et il n'y a pas lieu de parler de filière francophone puisque la majorité des filières le sont, ou bien, comme en Jordanie, il n'existe que des filières arabophones et surtout anglophones, ou bien comme au Liban et, à un degré moindre en Egypte, il existe en parallèle des filières francophones et des filières anglophones, certaines matières étant enseignées, selon les universités, dans une langue ou dans l'autre.

Tous les enseignants bénéficient un peu partout de formations continues organisées par les ministères auxquelles collaborent aussi, dans certains contextes, les instituts français. Les associations apportent, bon an mal an, leur contribution à la formation continue des enseignants et atteignent même une plus grande efficacité à ce niveau car les formations qu'elles proposent sont totalement volontaires et ne revêtent aucun caractère d'obligation, contrairement aux formations proposées par les ministères. Signalons aussi que ces actions de formation peuvent dépasser les frontières des pays, certains membres d'associations se déplaçant pour suivre les formations délivrées par l'association des pays voisins. C'est, par exemple, le cas des activités organisées par l'association tunisienne, qui sont régulièrement suivies par des enseignants algériens se déplaçant en Tunisie à leurs frais.

6. Valeurs véhiculées

La question des valeurs supposées être véhiculées par l'enseignement du français nous semble un peu problématique car, s'il est évident par exemple que le français est souvent associé, dans nos pays, à la modernité et à la liberté de penser et de s'exprimer, il n'en demeure pas moins qu'il traîne aussi dans son sillage des images de colonisation, d'oppression des peuples voire de torture. Il est préférable, nous semble-t-il, de ne pas trop jouer sur cette corde car, bien qu'il soit indéniable que la Révolution française, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, la philosophie des lumières, l'existentialisme connotent immanquablement la langue dans laquelle ces actions historiques ont été réalisées et ces idées ont pu voir le jour et se diffuser dans le monde, on ne peut nier que le fait de toujours présenter ainsi la langue et la culture françaises est minorisant pour les autres langues et les autres cultures, particulièrement les cultures autochtones que côtoient la langue et la culture françaises un peu partout dans le monde et risque de rendre ce discours contreproductif. De même, outre le fait qu'il n'existe aucune langue qui soit naturellement plus associée qu'une autre aux valeurs universelles, les citoyens des pays arabes se souviennent souvent aussi de ce que Abdelaziz Kacem a appelé «la parenté reniée» et qui est l'effacement voire le déni de la part importante prise par la langue et la culture arabes dans la diffusion de la science et de la philosophie antiques en Europe et le rôle majeur qu'elles ont joué dans la naissance du rationalisme occidental. La classification des valeurs proposée par les associations de la CMA reflètent cette gêne éprouvée chaque fois que surgit ce discours de valorisation de la langue et la culture françaises : les valeurs culturelles et même les valeurs économiques y précèdent les valeurs démocratiques mises à mal durant certaines périodes de l'histoire commune des peuples et des nations.

7. La motivation

Qu'il s'agisse de la motivation des élèves pour l'apprentissage du français ou de celle des enseignants pour son enseignement, force est de constater qu'en dépit du recul de sa maîtrise, parallèle à l'augmentation

de son assise dans la population scolaire, le français conserve son prestige même auprès de ceux qui appellent ouvertement à son remplacement par l'anglais. Induisant souvent des réactions de suspicion voire de rejet dues à l'inconfort linguistique éprouvé par les apprenants qui ne sont pas, selon le mot de Bourdieu, des «héritiers» et lié à une sorte de distinction sociale aussi bien dans les pays où il est langue seconde et où sa bonne maîtrise devient distinctive en raison de sa rareté que dans les pays où il est langue étrangère et sert à sortir du lot commun des apprenants, il s'est plus ou moins libéré de l'image de langue coloniale mais demeure dans un rapport de concurrence avec l'arabe classique dont l'usage est plus diffusé de nos jours, ce qui le handicape malgré tout. Il est aimé par ceux qui l'enseignent et, au Maghreb, dans la société, il est souvent lié à un héritage familial clivant la société en francophones et non francophones. Chez les apprenants, les motivations de son apprentissage sont liées à la recherche d'emploi car il est un atout considérable pour l'embauche, même au Machreq mais encore plus nettement au Maghreb, en raison du maintien de cette région du monde arabe dans le giron économique français ou plus largement francophone. Cet apprentissage, chez les élèves qui ne sont pas en situation d'échec, est aussi en rapport avec l'image en général positive de l'enseignant de français, réputé plus innovateur ou plus à l'écoute. La proximité de la France et l'existence d'une communauté maghrébine en France et dans les pays francophones joue aussi son rôle dans la motivation de l'apprentissage du français. Souvent, les élèves ou étudiants envisagent de poursuivre leurs études en France et, de plus en plus, ils rêvent de travailler en Europe ou au Canada où les salaires sont plus attractifs. Parfois, il s'agit simplement de projets de voyage. Le français est convertible dans plusieurs régions du monde et on entend, ces derniers temps, des étudiants parler de s'installer en Afrique francophone, ce qui n'était pas envisageable, il y a quelques années. Quelquefois, au Machreq, le français est appris avec le projet de travailler dans une entreprise française mais celles-ci ont tendance à travailler en anglais, ce qui fausse la donne. Plus simplement, l'intérêt pour le français provient du fait qu'au Maghreb, les filières de prestige aussi bien que les filières

lucratives, médecine, pharmacie, hautes études commerciales, etc. sont des filières francophones alors qu'au Machreq, il existe des universités francophones prestigieuses à côté de universités anglophones.

8. Evolutions prévisibles

A moyenne échéance, le français ne semble pas menacé dans les pays arabes. Il progresse au Machreq et ne recule pas au Maghreb. Mais ce qui le menace à terme est l'inadéquation des méthodes d'enseignement à la réalité nouvelle représentée par l'absence massive de maîtrise de cette langue chez les apprenants et le conservatisme des enseignants. Si rien n'évolue à ce niveau, il perdra forcément du terrain et son enseignement deviendra de plus en plus inefficace. Cependant, à moins d'un bouleversement subit des données géopolitiques, il devrait conserver sa vitalité dans le secteur économique pendant longtemps, le Maghreb, ayant conservé, en dépit des difficultés qu'il rencontre dans l'éducation des masses, des formations élitistes francophones de pointe susceptibles de répondre à ses besoins en cadres dirigeants mais aussi d'alimenter d'autres pays francophones, y compris et surtout la France et la Belgique voire le Canada.

Mais, sans une réaction vigoureuse et surtout non démagogique devant la dégradation générale du niveau de l'éducation et de la déliquescence de la maîtrise des langues, il est probable qu'à moyenne ou longue échéance, cette situation finira tout de même par produire des bouleversements socialement critiques qui détruiront les fragiles équilibres sur lesquels reposent les sociétés et engendreront des conséquences susceptibles de tout remettre en question. L'évolution, dans le privé et plus récemment dans le public, des écoles bilingues appuyées sur des enseignements disciplinaires en langue étrangère et plus spécifiquement en français est un signe d'inversion de ce processus qui n'a rien d'inéluctable mais dont les remèdes sont coûteux et douloureux.

De même, le problème de la maîtrise du français langue d'enseignement dans les universités est un problème crucial qui appelle une prise en charge sérieuse et des solutions innovantes inspirées du FOS et du FOU mais adaptées aux différents contextes, sans quoi ce n'est plus l'enseignement

du français qui sera en crise mais aussi l'enseignement des matières scientifiques et techniques.

Enfin, le marché du travail imposera aux universités de revoir leur copie en poursuivant sa désaffection vis-à-vis de leurs diplômés souvent incapables de maîtriser leur métier par incapacité à parler et à écrire de façon fluide et compréhensible. Celles-ci seront dans l'obligation de connaître les exigences linguistiques et discursives des métiers et de préparer leurs étudiants à l'exercice concret et efficace de ces métiers.

9. Evolutions souhaitées

On trouvera ci-après quelques idées et suggestions formulées par les associations de la région et qui reflètent les préoccupations des enseignants membres de ces associations relativement à l'avenir de leur profession.

La première préoccupation de ces enseignants est la clarification du statut de la langue qu'ils enseignent. Ils trouvent en effet que ce statut devrait figurer dans des textes juridiques officiels et que le flou et le non-dit entourant ce statut devraient cesser définitivement. Ainsi s'établirait un rapport plus serein avec la langue arabe, la langue officielle et l'une des langues nationales ou la langue nationale unique selon les pays. Chacune de ces langues aurait ainsi, de façon claire, son rôle à jouer dans le processus éducatif, ce qui n'interdit nullement que ces langues puissent s'épauler et coopérer pour une meilleure formation des apprenants.

Les collègues des associations souhaitent également que soient renforcées les compétences orales des apprenants car ils constatent que l'enseignement, souvent livresque, est centré sur l'écrit alors que l'oral est la vraie porte d'entrée vers la langue, sans quoi on ne peut attendre une vraie amélioration du niveau de maîtrise de celle-ci.

Compte tenu des situations différentes dans les pays de la région, un autre souhait revient quasi unanimement qui est l'instauration ou le maintien d'un enseignement précoce du français propre à enraciner cette langue dans la mémoire des enfants. Tous se posent des questions sur la dégradation du niveau de maîtrise du français langue d'enseignement des

matières scientifiques et techniques et souhaitent que ce problème ne soit plus traité par des replâtrages ponctuels et des demi-solutions mais soit pris en charge techniquement, scientifiquement et matériellement par les autorités compétentes. De même, dans les pays où le français est maintenu dans un statut de langue seconde alors que la majorité de ses apprenants, élèves ou étudiants, le perçoivent comme une langue étrangère et ne maîtrisent pas ses fondamentaux, il est souhaité l'adoption d'une attitude plus réaliste et sans doute plus payante à long terme tout en maintenant des formations élitistes exigeantes qui conserveraient à cette langue son statut de langue seconde mais qui ne toucheraient qu'un nombre limité d'étudiants triés sur le volet.

Un autre souci majeur se fait jour dans les réponses des associations, celui du niveau linguistique des enseignants de français qui se dégrade et entraîne automatiquement la dégradation du niveau des apprenants. Cette question doit être traitée avec célérité et efficacité par l'instauration des remédiations adéquates et/ou de formules de recrutement plus rigoureuses et plus fiables. Il est également fortement souhaité que les à-coups et les changements de décisions politiques entraînant des révisions radicales et de nouvelles réformes avant l'évaluation de l'impact réel des décisions anciennes soient évités autant que faire se peut car les enseignants comme les élèves et partant tout le système éducatif pâtissent de cette instabilité. Seule une planification rigoureuse sur le long terme peut en effet, dans le domaine de l'éducation, produire les effets durables souhaités.

Enfin, unanimement, les associations de la région appellent de leurs vœux une coopération plus intense et plus étroite entre elles, entre elles et les ambassades des pays francophones et entre elles et les ministères en charge de l'éducation et de l'enseignement supérieur. De même, toutes ces associations accordent une importance particulière aux activités culturelles en français en direction des apprenants et réalisées par ces apprenants eux-mêmes (théâtre, chanson et cinéma francophones, clubs de littérature, activités ludiques en français, débats, etc.). Ces activités forment en effet la colonne vertébrale de l'enseignement du français

et créent chez l'apprenant un rapport décontracté avec la langue qu'il apprend. Ce rapport est propice à son apprentissage car il introduit un investissement personnel et du plaisir dans cet apprentissage susceptibles de détruire la barrière psychologique qui sépare cet apprenant de la langue étrangère qu'il apprend.

Chapitre 4

Chapitre 4

La Commission de l'Amérique du Nord (CAN)

Marylin Lambert-Drache

Présidente de la CAN

avec les contributions de

Cynthia Eid (AQEFLS),

Loretta Hyrat (APFUCC),

Julie Lalancette (AQEFLS)

Marc-Albert Paquette (AQEFLS),

Sœur Mary-Helen Kashuba, présidente honoraire de l'AATF

Le Canada

1.1. Le statut du français au Canada

La loi sur les langues officielles entérinée en 1988 et modifiée en 2005, fait du français et de l'anglais les deux langues officielles du Canada. La Loi sur les langues officielles¹ vise à :

- assurer le respect du français et de l'anglais, leur égalité de statut et l'égalité de droits et de privilèges quant à leur usage dans les institutions fédérales (notamment le Parlement fédéral, les sociétés d'État comme VIA Rail et Postes Canada, les ministères fédéraux);
- appuyer le développement des communautés francophones et anglophones en situation minoritaire
- favoriser la progression vers l'égalité de statut et d'usage du français et de l'anglais.

La loi sur les langues officielles confère au *Commissaire aux langues officielles* le mandat de prendre toutes les mesures nécessaires pour assurer l'égalité du français et de l'anglais au sein des institutions fédérales, le maintien et l'épanouissement des communautés francophones et anglophones en situation minoritaire au Canada et l'égalité des langues officielles dans la société canadienne.²

1. Commissariat des langues officielles, http://www.ocol-clo.gc.ca/fr/droits_linguistiques/loi

2. *idem*

La loi ne s'applique ni aux gouvernements provinciaux, ni aux administrations municipales, ni aux entreprises privées. Cependant, comme on le verra plus loin, le Québec ainsi que certaines provinces et certains territoires ont adopté des politiques et des lois visant à protéger leurs langues.

1.2. Données statistiques sur l'usage du français

Le recensement de 2011 révèle que 57,8% de Canadiens ont l'anglais comme langue maternelle, 21,7% ont le français comme langue maternelle et 20,6% n'ont ni l'anglais ni le français comme langue maternelle.

D'après Statistique Canada³, en 2011, année du recensement, le nombre de personnes déclarant avoir le français comme langue maternelle représentait 22% de la population totale du Canada (7,3 millions). Entre 2006 et 2011, ce groupe a augmenté de près de 328 000.

En 2011, près de 10 millions de Canadiens déclaraient pouvoir soutenir une conversation en français. Quoique ce nombre ait augmenté par rapport à 2006 (moins de 9,6 millions), il représentait, en 2011, 30,1 % de la population canadienne comparativement à 30,7 % en 2007.

D'après le recensement de 2011, 7,9 millions de Canadiens parlaient le français à la maison au moins régulièrement. Le nombre de locuteurs du français comme principale langue d'usage à la maison a augmenté, bien que la part relative de cette population ait légèrement diminué, de 21,7 % à 21,5 %.

Hors Québec 1 067 000 Canadiens déclaraient le français comme langue maternelle. Les trois quarts de ces individus résidaient en Ontario et Nouveau-Brunswick. En Ontario la population francophone représentait 4,8% de la population ontarienne en 2011 et constituait la deuxième plus importante communauté francophone au Canada, après le Québec.⁴

Le recensement de 2011 note une augmentation du nombre de personnes déclarant le français comme langue maternelle en Alberta et Colombie britannique.

3. www12statcan.gc.ca

4. Office des affaires francophones de l'Ontario <http://www.ofa.gov.on.ca/fr/franco.html>

D'après le Commissariat aux langues officielles, les immigrants d'expression française qui résident hors Québec viennent d'Europe (34%), d'Afrique (30%), d'Asie (19%), des Amériques (16%) et d'autres pays (1%).

1.3 L'enseignement du français et des langues

1.3.1. L'enseignement du français langue seconde (FLS)

1.3.1.1. Niveau pré-universitaire :

Le FLS comprend tous les programmes d'enseignement du français destinés aux non-francophones. Au niveau pré-universitaire les programmes de FLS au Canada incluent le français de base, l'immersion française, le français intensif et le programme de français de base enrichi.

L'association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) fournit les définitions suivantes des programmes de FLS:

a- le français de base est un programme de FLS où on enseigne le français, en tant que matière, pendant de brèves périodes.

b- l'immersion française est un programme de FLS où le français est la langue d'enseignement pour la plupart des matières. L'immersion précoce débute au jardin de l'enfance ou en 1^{re} année, l'immersion moyenne débute en 4^e ou 5^e année et l'immersion tardive débute en 6^e année ou plus tard. L'intensité des programmes peut varier (immersion totale ou immersion partielle)

c- le français de base enrichi, offert dans quelques provinces canadiennes, est un programme plus intensif que celui de base, mais moins que l'immersion. Une ou plusieurs matières sont enseignées en français.

d- le français de base intensif, habituellement offert en 5^e ou 6^e année, offre aux élèves une augmentation importante du nombre d'heures d'enseignement en français pendant une certaine période de temps. Il s'agit d'une approche pour l'apprentissage du français qui se base plus sur la communication.

1.3.1.2. Niveau universitaire:

Le français est enseigné comme langue seconde dans les départements de français ou centre de langues dans la majorité des universités canadiennes.

1.3.2. L'enseignement en français

1.3.2.1. Niveau pré-universitaire:

Hors Québec les écoles qui offrent un enseignement en anglais (à l'exception des cours du français langue seconde) sont plus nombreuses que les écoles françaises où toutes les matières (à l'exception de l'anglais) sont enseignées en français. Ces écoles relevant de commissions scolaires francophones.

Cependant, hors Québec, les enfants dont les parents sont des *ayant-droit* - en vertu de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*- peuvent fréquenter l'école française ou francophone. Un *ayant droit* est un parent (ou tuteur/tutrice) qui réside dans la province où il veut envoyer ses enfants à l'école, est citoyen canadien, et répond à au moins un des critères suivants :

- sa langue maternelle est le français, c'est-à-dire, sa première langue apprise et encore comprise; ou
- il ou elle a reçu son instruction au niveau élémentaire dans une institution scolaire de langue française au Canada ; ou
- il ou elle est parent (ou tuteur/tutrice) d'un enfant qui a reçu ou reçoit son instruction, au niveau élémentaire ou secondaire, dans une institution de langue française au Canada.

Deux exemples:

- En Ontario les franco-ontariens ont accès à l'éducation en langue française allant de la maternelle au secondaire. Quatre systèmes scolaires sont financés par les fonds publics: le système public de langue française, le système catholique de langue française, le système public de langue anglaise et le système catholique de langue anglaise. Il existe 12 conseils

scolaires de langue française en Ontario⁵, qui regroupent plus de 425 écoles de langue française où, à l'exception des cours d'anglais, le curriculum est enseigné entièrement en français.

- En Colombie britannique, par exemple, on recensait 5000 élèves dans des écoles francophones en 2011. En 2013 la Colombie britannique, le conseil scolaire administrait 38 écoles francophones.

1.3.2.2. Niveau universitaire:

Plusieurs universités hors Québec dispensent un enseignement en français. Dans ce cas les cours universitaires dans les disciplines diverses (ex: histoire, science politique etc.) sont donnés en français.

En Ontario, les franco-ontariens qui ont étudié en langue française au niveau pré-universitaire, peuvent ensuite étudier en français dans un des 3 collèges de langue française (Campus d'Alfred de l'Université de Guelph, Collège boréal, Cité collégiale) ou une des 6 universités dispensant de l'enseignement en français en Ontario (Collège Glendon de l'Université York, le Collège universitaire de Hearst, le Collège universitaire dominicain, l'Université d'Ottawa, l'Université Laurentienne et l'Université St Paul).

Il existe depuis avril 2015, une *association des collèges et universités de la francophonie canadienne* (ACUFC) qui remplace l'ancienne *Association des universités de la francophonie canadienne*.⁶ Le mandat de l'ACUFC est de promouvoir l'éducation en français (au collège et à l'université) des communautés francophones minoritaires au Canada. L'association rassemble 20 institutions francophones ou bilingues, de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick, de l'Île-du-Prince-Édouard, de l'Ontario, du Manitoba, de la Saskatchewan, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique. L'ACUFC représente ses membres auprès du gouvernement canadien et des organisations nationales et internationales.

5. du.gov.on.ca/fre/amenagement/frenchBoards.html

6. <http://www.acufc.ca/>

1.3.3. L'enseignement des langues autres que le français et l'anglais

La *commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme* (1963) soutient que la diversité linguistique constitue une ressource sociale et personnelle importante, d'où la nécessité d'assurer le maintien des langues non officielles (autres que le français et l'anglais). Quelques exemples de ce maintien :

- les programmes des langues patrimoniales (Heritage Language Program) (ex: le programme de l'Ontario établi en 1977)
- les cours dans plusieurs langues étrangères offerts par les écoles secondaires telles que l'espagnol, l'italien, l'allemand, le russe, l'ukrainien, le chinois, le japonais ou l'arabe. Cependant, les élèves ne sont pas obligés de suivre les cours de langues étrangères. Plusieurs écoles n'offrent que le français, l'anglais et l'espagnol.⁷
- Les programmes de langues étrangères offerts dans les universités et collèges

1.4. Les enseignants de langue au Canada

1.4.1. Niveau pré-universitaire:

Les charges d'enseignement et salaires des enseignants sont déterminés par les commissions scolaires et dans le cas où les enseignants sont syndiqués, les conventions collectives. Nous ne disposons pas de chiffres précis mais pouvons faire référence aux données de l'OCDE pour 2011.⁸ Pour le Canada, l'OCDE indique les salaires minima et maxima suivants:

Niveau primaire: \$35 534 à \$56 349 (salaire maximal après 11 ans d'enseignement)

Niveau secondaire: \$35 534 à \$56 569 (salaire maximal après 11 ans d'enseignement)

7. http://wikimonde.com/article/Enseignement_des_langues_%C3%A9trang%C3%A8res#Au_Canada

8. http://www.oecd-ilibrary.org/education/salaire-des-enseignants_teachsal-table-fr

1.4.2. Niveau universitaire:

Le salaire des professeurs d'université dépend de plusieurs facteurs:

- statut (ex: contractuel, plein temps, poste menant à la permanence, permanent)
- niveau d'ancienneté (ex: professeur adjoint, agrégé, titulaire)
- discipline de recherche ou d'enseignement
- Province d'enseignement
- Université (ex: avec ou sans convention collective)

A titre indicatif nous fournissons le tableau suivant qui provient d'une étude publiée par Universities New Zealand en avril 2012⁹:

Rank	Country (PPP - 2012) (USD\$)				
	Australia	Canada	NZ	UK	USA
Lecturer	63,500	79,300	52,900	54,600	73,100
Senior Lecturer	76,400	x	65,600	66,300	x
Associate Professor	89,900	97,200	85,000	83,800	86,000
Professor*	109,600	121,800	91,500	94,100	118,600

Notes* : Represents minimum for Australia, New Zealand and the UK.

x = Data unable to be calculated

Nous ne disposons pas de données plus spécifiquement pertinentes sur les salaires des professeurs de langue française.

1.5. Les associations de professeurs de français canadiennes (hors Québec)

1.5.1. Les associations d'enseignants de français

On compte plusieurs associations canadiennes qui sont membres de la CAN-FIPF à savoir l'association canadienne des professeurs d'immersion (A.casI CPI/CAIT)¹⁰; l'association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS /CASLT)¹¹; l'association des professeurs de français des universités et des collèges canadiens (APFUCC)¹².

9. <http://www.universitiesnz.ac.nz/files/University%20Staff%20Academic%20Salaries%20and%20Remuneration%20-%20Final.pdf>

10. Site de l'ACPI <http://acpi.ca>

11 . http://www.caslt.org/index_fr.php

12. <http://www.apfucc.net/>

L'ACPI rassemble huit associations provinciales d'enseignants d'immersion actifs au Canada et au Québec. L'association est très active : elle organise un congrès annuel et fournit de multiples ressources à ses membres dont un bulletin électronique mensuel et une revue, *le Journal de l'immersion* dont les anciens numéros sont offerts en version électronique. Dans son rapport 2013-14 l'ACPI note qu'elle fut invitée à comparaître devant le Comité des Sous-ministres adjoints des langues officielles pour discuter entre autres, d'accès équitable aux programmes d'immersion pour tous les Canadiens et Canadiennes. Par ailleurs l'ACPI dit collaborer de près avec l'Ambassade de France sur le dossier DELF.

L'ACPLS rassemble environ 4000 enseignants de langues secondes. Sa mission est de favoriser l'essor de l'enseignement des langues secondes dans tout le Canada en offrant des occasions de perfectionnement professionnel, en encourageant la recherche et en facilitant l'échange d'information et d'idées parmi les enseignants de langues secondes.

L'APFUCC rassemble des professeurs de français œuvrant dans les universités et les collèges canadiens ainsi que des étudiants aux 2^e et 3^e cycles. La mission de l'APFUCC est la promotion de l'enseignement et de la recherche dans tous les domaines ayant trait à la langue, aux littératures et aux cultures de toute la francophonie. L'APFUCC organise un colloque annuel dans le cadre du Congrès de la Fédération canadienne des Sciences humaines et publie une revue de recherche littéraire, linguistique, culturelle et pédagogique (*Voix plurielles*) publiée numériquement deux fois par an.

1.5.2. Autres organismes de défense et promotion du français au Canada

La liste suivante loin d'être exhaustive, nomme des organismes par province ou territoire du Canada. Le site du Commissariat aux langues officielles¹³ peut être consulté pour des données plus détaillées.

13. http://www.ocol-clo.gc.ca/fr/droits_linguistiques/provinces_territoires

Alberta:

- le Secrétariat francophone de l'Alberta (depuis 1999) représente les intérêts des Franco-Albertains
- l'Association canadienne-française de l'Alberta (depuis 1926) est l'organisme porte-parole de la communauté francophone de l'Alberta.

Colombie-Britannique:

- Programme des affaires francophones (depuis 2001) appuie la mise en place et la prestation de services en français et examine des initiatives visant à favoriser l'essor de la langue et de la culture françaises en Colombie-Britannique.
- Fédération des francophones de la Colombie-Britannique (depuis 1945) défend les droits et les intérêts des Franco-Colombiens et préserve leur patrimoine linguistique et culturel.

Saskatchewan:

- la Direction des affaires francophones de la Saskatchewan (depuis 1990) assure la liaison entre le gouvernement provincial et la communauté francophone de la province. Entre autres, elle gère le site *Services du gouvernement de la Saskatchewan disponibles en français*.

Manitoba:

- le Secrétariat aux affaires francophones du Manitoba (depuis 1981) procure aide et conseils en ce qui concerne l'ensemble des activités du gouvernement provincial se rapportant aux services en français ;
- la Société franco-manitobaine (depuis 1968) agit comme porte-parole officiel de la communauté francophone du Manitoba.

Ontario:

- le Commissariat aux services en français (depuis 2007) veille à l'application de *la Loi sur les services en français* de l'Ontario.
- l'Office des affaires francophones (depuis 1986) veille à ce que les Ontariens disposent de services en français dans les 25 régions désignées où l'Ontario garantit le droit de recevoir des services en français.

Nouveau-Brunswick :

- La Direction de la Francophonie et des Langues officielles du ministère des Affaires intergouvernementales du Nouveau-Brunswick coordonne et promeut les activités du gouvernement provincial relatives à la francophonie tant au niveau provincial, fédéral qu'international.

Nouvelle-Écosse:

- L'Office des affaires acadiennes (depuis 2004) assure la mise en place de programmes et services reflétant les besoins de la communauté acadienne et francophone de la Nouvelle-Écosse.
- la Fédération acadienne de la Nouvelle-Écosse (depuis 1968) défend les intérêts de la communauté acadienne et francophone de la Nouvelle-Écosse.

Île-du-Prince-Édouard:

- le Secrétariat aux affaires acadiennes et francophones de l'Île-du-Prince-Édouard (depuis 1989) conseille le gouvernement provincial sur les programmes et les services offerts en français afin de mieux répondre aux besoins de la communauté acadienne et francophone de l'Île-du-Prince-Édouard.

Terre-Neuve-et-Labrador:

- Le Bureau des services en français du gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador (depuis 1998) assure la promotion des langue et culture de la communauté acadienne et francophone de Terre-Neuve et Labrador.
- la Fédération des francophones de Terre-Neuve et du Labrador (depuis 1973) œuvre à la défense et à la promotion des droits et intérêts de la communauté francophone et acadienne de Terre-Neuve-et-Labrador.

Nunavut:

- l'Association francophone du Nunavut (depuis 1981) est le porte-parole de la communauté francophone du territoire ayant pour but de protéger et de promouvoir la langue et la culture françaises au Nunavut.

Territoires du Nord-Ouest:

- le Secrétariat des affaires francophones (depuis 2012) assure la liaison avec la communauté francophone et offre des conseils et un soutien aux ministères et organismes du gouvernement territorial.
- la Fédération franco-ténoise des Territoires du Nord-Ouest (depuis 1978) encourage et défend la vie culturelle, politique, économique, sociale et communautaire des Franco-ténois autochtones et immigrants.

Yukon:

- l'Association franco-yukonnaise (depuis 1982) est l'organisme porte-parole de la communauté francophone du Yukon.

2. Le Québec

2.1. Le statut du français

Le français est la langue officielle du Québec. La Charte de la langue française¹⁴, dite Loi 101, entérinée en 1977, assure les droits linguistiques fondamentaux des Québécois et Québécoises, à savoir, notamment, le droit de recevoir des communications en français de l'administration, des services de santé et services sociaux, des entreprises d'utilité publique, des ordres professionnels, des associations de salariés et diverses entreprises exerçant au Québec; le droit de s'exprimer en français en assemblée délibérante; le droit d'exercer ses activités professionnelles en français; le droit pour toute personne admissible à l'enseignement au Québec, de recevoir cet enseignement en français.

Plusieurs organismes ont été créés en vertu de la Charte de la langue française: L'Office québécois de la langue française (OQLF); le Comité supérieur de la langue française (CSLF); La Commission de toponymie; Le Comité d'officialisation linguistique et le Comité de suivi de la situation linguistique.

14. http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_11/C11.html

L'Office québécois de la langue française (OQLF), établi en 2002, à la suite de la fusion de l'Office de la langue française (fondé en 1961) et de la Commission de protection de la langue française (créée en 1977) est un organisme gouvernemental qui définit et applique la politique du Québec en matière de langue officielle, de terminologie et de francisation des secteurs public et privé. Le mandat de l'office consiste à veiller à ce que le français soit la langue normale et habituelle du travail, des communications, du commerce et des affaires tant au sein de l'administration publique que dans le secteur privé. Il est également responsable de veiller au respect de la Charte de la langue française du Québec.

2. 2. Données statistiques sur la population du Québec

En 2015 on recensait une population de 8 263 600 habitants au Québec. La population québécoise est majoritairement de langue maternelle française (80 %) mais comprend une minorité de langue maternelle anglaise (8 %) et des communautés culturelles de fraîche date liées à l'immigration (12 %). Les populations autochtones comptent pour environ 1 % de l'ensemble de la population.

Le français est la langue maternelle d'une grande majorité des immigrants au Québec. Cependant, on compte aussi des immigrants dits allophones dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais. Parmi les langues maternelles des allophones, on recense notamment l'arabe, l'espagnol, le chinois et les langues créoles.

2.3. L'enseignement du français et des langues

2.3.1. Langues d'enseignement

Au Québec l'enseignement primaire s'étend normalement sur six ans (l'âge d'admission à la première classe de l'enseignement primaire est fixé à 6 ans) et se donne en français, en anglais ou dans les langues autochtones. L'enseignement secondaire s'étend normalement sur cinq ans (de secondaire I à secondaire V) se donne en français ou en anglais (voir tableau ci-dessous publié par le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement

supérieur et de la Recherche).¹⁵ Avant d'étudier à l'université, il existe une spécificité appelée CEGEP au collège (2-3 ans).

Tableau 2

Effectif scolaire de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, selon le réseau d'enseignement, la langue d'enseignement, le type de formation et l'ordre d'enseignement, en 2012-2013^p

	Formation générale des jeunes ¹					Formation générale des adultes	Formation professionnelle (jeunes et adultes)	Total
	Préscolaire		Primaire	Secondaire	Total	Primaire et secondaire	Secondaire	
	Maternelle 4 ans	Maternelle 5 ans						
Réseau public (commissions scolaires)	18 548	80 013	438 711	327 216	864 488	192 844	119 479	1 176 811
Français	17 334	72 576	394 580	287 671	772 161	169 546	110 184	1 051 891
Anglais	826	6 811	42 038	38 176	87 851	22 915	9 295	120 061
Langues autochtones	388	626	2 093	1 369	4 476	383	0	4 859
Réseau privé	30	5 384	32 688	86 181	124 283	199	5 724	130 206
Français	7	4 479	27 151	78 936	110 573	199	5 083	115 855
Anglais	23	905	5 537	7 245	13 710	0	641	14 351
Réseau gouvernemental	135	160	875	845	2 015	273	463	2 751
Français	116	149	768	755	1 788	273	463	2 524
Anglais	19	11	107	90	227	0	0	227
Total	18 713	85 557	472 274	414 242	990 786	193 325	125 666	1 309 777
Français	17 457	77 204	422 499	367 362	884 522	170 027 ²	115 730	1 170 279
Anglais	868	7 727	47 682	45 511	101 788	22 915	9 936	134 639
Langues autochtones	388	626	2 093	1 369	4 476	383	0	4 859

p : données provisoires

Note : Un élève qui s'inscrit à plus d'un type de formation la même année sera compté plus d'une fois.

1. Recensement au 30 septembre 2012.

2. Le total inclut neuf personnes dont le réseau d'enseignement est indéterminé.

Source : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction des statistiques et de l'information décisionnelle, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 23 janvier 2014.

Le français est la langue d'alphabétisation de la majorité au Québec, mais environ 23% de la population est scolarisée en anglais et a le français comme langue seconde¹⁶. Les élèves qui répondent à l'un des critères suivants peuvent fréquenter l'école anglophone:

- les enfants dont un des parents a fait la majorité de ses études primaires en anglais au Canada ;
- les enfants dont un des parents est citoyen canadien et qui fait ou a fait la majeure partie de ses études primaires ou secondaires en anglais au Canada.

Au niveau universitaire les cours sont dispensés en français principalement, sauf exceptions d'universités offrant des cours en anglais (ex: Université McGill).

15. *Indicateurs de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Edition 2014.*

16. Donnée fournie par l'AQEFSL

2.3.2. L'enseignement du français langue seconde

2.3.2.1. Niveau pré-universitaire¹⁷:

L'introduction du français langue seconde peut se faire dès la maternelle, mais n'est obligatoire qu'à partir de la première année du primaire. Le *Régime pédagogique* prévoit que dans le cas des écoles primaires anglophones, l'étude du français L2 commence à partir de la première année du primaire, à raison de deux heures par semaine. Cependant un bon nombre d'élèves soient exposés à plus de cent vingt minutes par semaine de français L2.

Selon Diane Huot¹⁸, l'enseignement du français langue seconde ou L2 comprend des classes de français L2 des « écoles anglaises » et des classes d'accueil et de francisation des « écoles françaises ». Dans le premier cas, l'élève inscrit à l'« école anglaise » reçoit un enseignement en anglais pendant toute la durée de son cours primaire et secondaire, à l'exception des cours de français L2. Dans le second cas, l'élève inscrit à l'« école française » sera par la suite intégré à l'enseignement régulier en français. Il reçoit ainsi pendant un certain temps un enseignement du français effectué selon une perspective de pédagogie des L2, après quoi il sera accueilli dans le système régulier où il recevra un enseignement en français de toutes les matières, dont le cours de français effectué selon une perspective de pédagogie de L1.

2.3.2.2. Niveau universitaire :

Les universités offrent des cours de langue française aux apprenants non-francophones. Ces cours sont dispensés soit par un département de langue ou d'études françaises ou par un centre de langues.

2.3.3. L'enseignement des langues autres que le français et l'anglais

Les langues autres que le français et l'anglais (ex: italien, espagnol) sont enseignées au Québec. On note l'existence des associations des professeurs d'italien du Québec et des professeurs d'espagnol du Québec.

17. *idem*

18. Diane Huot, « Langues secondes à l'école primaire au Québec », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 09 | 1996, Mis en ligne le 20 août 2013, consulté le 14 novembre 2015. URL : <http://ries.revues.org/3398>. Référence fournie par Cynthia Reid, AQEFLS.

2.4. Les enseignants au Québec

Au niveau pré-universitaire¹⁹ il y aurait 90 000 enseignants (permanents, à forfait, à la leçon) : 5000 au préscolaire; 48 000 au primaire; 37 000 au secondaire. 55 000 sont enseignants permanents et 20 000 enseignants non permanents. 16 000 ont des tâches d'appoint (remplaçants, surnuméraires, suppléants).

Les écoles relèvent des 72 commissions scolaires du Québec: 60 sont de statut linguistique français, 9 de statut linguistique anglais et 3 de statut particulier. 2 commissions scolaires desservent les autochtones et une commission a un statut particulier et offre l'enseignement en français et en anglais.

Les professeurs de FLS du Ministère de l'Immigration, de la diversité et de l'inclusion enseignent le français et les diverses composantes socioculturelles de la société québécoise à des personnes immigrantes adultes. Leur salaire est de 38 902 \$ (minimum de l'échelle) à 75 039 \$ (maximum de l'échelle) en date du 1er avril 2014.

2.5. Défense et promotion de la langue française

2.5.1. Les associations d'enseignants de français

Il existe deux associations d'enseignants de français au Québec: l'Association Québécoise des Enseignants de Français Langue Seconde (AQEFLS) et l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF). Ces deux associations sont membres de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF): l'AQEFLS est membre de la Commission Amérique du Nord (CAN) et l'AQPF, membre de la Commission du français langue maternelle (CFLM).

L'AQEFLS:

L'AQEFLS, membre de la CAN-FIPF, compte 400 membres. L'AQEFLS regroupe les enseignants de français langue seconde qui œuvrent dans les secteurs public et privé, du préscolaire à l'université. En 2015 les

19. Donnée fournie par l'AQEFLS

membres de l'AQEFLS enseignaient aux niveaux préscolaire (13,5%), primaire (35%), secondaire (50%), supérieur (11,5 %).²⁰. L'association est « le fruit de l'initiative d'enseignants, de conseillers pédagogiques et de professeurs soucieux d'associer l'ensemble du corps enseignant aux développements, tant théoriques que pratiques, de la pédagogie du français langue seconde. »²¹

L'association est l'une des 20 membres du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) qui a pour mission de « contribuer au développement de la pédagogie et de la compétence professionnelle des enseignantes et des enseignants, pour une meilleure qualité de l'enseignement et de l'éducation au Québec. »²²

Le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche consulte l'AQEFLS sur les questions de l'élaboration des programmes d'enseignement du français langue seconde et langue d'intégration. Le Ministère des Relations internationales et de la Francophonie du gouvernement du Québec consulte l'AQEFLS à l'occasion.

L'association organise un congrès annuel à Montréal. Elle met des ressources pédagogiques à la disposition de ses membres, publie une revue et anime un nombre important d'activités.

L'AQPF²³ :

L'AQPF, membre de la CFLM-FIPF, fut fondée en 1967. Elle compte 585 membres. L'AQPF regroupe «les enseignants (du préscolaire à l'université) de français langue maternelle et toute personne intéressée à l'enseignement du français ou à la promotion de la langue française et de la culture québécoise'. »²⁴ L'association œuvre pour la qualité et amélioration de l'enseignement du français et la promotion de la culture québécoise et francophone.

20. Statistiques approximatives

21. Site web de l'association <http://aqefls.org/index.html>

22. Site web: aqpf.qc.ca

23. Site de l'AQPF

24. Information fournie par l'AQEFLS

L'AQPF compte plusieurs sections au Québec: Centre du Québec; Québec et est du Québec; Montréal et ouest du Québec. Elle organise un congrès annuel et met une variété des ressources pour ses membres (ex: articles, études, etc.).

2.5.2. Autres organismes de défense et promotion du français au Québec

Parmi ces organismes on compte:

- les organismes voués à la protection et à la défense de la langue française, à savoir le ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine (MCCC) et le Secrétariat de la politique linguistique (SPL) ;
- les organismes de défense de la langue française, dont la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal (SSJB); Le Mouvement national des Québécoises et des Québécois (MNQ); Impératif français; le Mouvement estrien pour le français (MEF); Mouvement Montréal français (MMF) / Le Mouvement Québec français ;
- les organismes de défense de la qualité de la langue française dont L'association pour le soutien et l'usage de la langue française (ASULF) ;
- les organismes de recherche à savoir l'Institut de recherche sur le français en Amérique (IRFA) et le Trésor de la langue française au Québec.

Il faut ajouter à cette liste les organismes qui ont été créés en vertu de la Charte de la langue française (Loi 101) : l'office québécois de la langue française (OQLF) ; le comité supérieur de la langue française (CSLF) ; la commission de toponymie ; le comité d'officialisation linguistique et le comité de suivi de la situation linguistique.

3. États-Unis

3.1. La présence du français aux États-Unis

L'anglais est la langue officielle des États-Unis. Cependant environ 2 millions d'Américains disent parler le français à la maison (enquête fédérale de 2010), ce qui fait du français la quatrième langue la plus parlée aux États-Unis après l'anglais, l'espagnol et le chinois.

Il y a des communautés francophones dans les états du Maine, du Vermont et du New Hampshire mais les plus grands nombres de francophones sont concentrés en Louisiane. Dans ces quatre états, le français la deuxième langue la plus parlée après l'anglais.

Un créole à base française est parlé à la maison dans des communautés de Floride, Louisiane, Maryland, Washington DC, Pennsylvanie, New York et New Jersey.

3.2. L'enseignement du français²⁵

Le français est la deuxième langue étudiée aux États-Unis, après l'espagnol.

Les inscriptions universitaires montrent une baisse de 8,1% mais 48,4% de départements universitaires indiquent une hausse ou stabilité des inscriptions.

Le plus grand nombre d'universités enseignant le français se trouvent à l'est du Mississippi, dans le Missouri, Minnesota, Wisconsin, dans l'est du Texas, et sur la côte ouest, surtout Californie.

Les chiffres relatifs aux écoles élémentaires, collèges, et lycées sont très difficiles à obtenir, à cause des différents types d'école: publiques, « charter », privées, religieuses, etc. Dans la majorité des états, le français reste la deuxième langue en importance.

3.3. Les associations de professeurs de français

L'AATF (Association américaine des professeurs de français)²⁶ est la plus grande association nationale de professeurs de français aux États-Unis. Elle rassemble actuellement autour de 8.000 membres: 52% sont des professeurs du niveau secondaire; 19% du niveau universitaire. Les autres viennent de l'élémentaire, du collège, ou autres.

25. Données fournies par l'AATF

26. frenchteachers.org

L'AATF organise un congrès annuel et offre de nombreuses ressources pour les enseignants dont une revue, *French Review* qui paraît six fois par an ainsi qu'un bulletin (*National Bulletin*). Elle organise aussi le *Grand Concours* (examen de français sur plusieurs niveaux, de l'élémentaire au lycée) passé chaque année par 90.000 élèves.

L'AATF compte plusieurs programmes dont la *Société Honoraire du Français* (principalement pour le secondaire) et les *Jeunes Amis du français* (pour l'élémentaire et le collège). En 2015 elle a reconnu dix écoles secondaires avec des programmes exemplaires.

La Société des Professeurs Français et Francophones d'Amérique (SPFFA)²⁷ rassemble les professeurs de français ou les professeurs intéressés par des activités ou des recherches qui impliquent l'utilisation de la langue française.

La SPFFA offre plusieurs bourses d'études ou de recherches à des étudiants désireux de poursuivre leurs travaux en France ou au Québec: La Bourse Dufrenoy pour des étudiants de disciplines scientifiques; les Bourses Marandon pour des d'étudiants ou chercheurs spécialisés en littérature et en sciences humaines ou dans le domaine artistique; les Bourses au Québec pour des étudiants désireux de suivre une session de cours d'été dans une université québécoise. La SPFFA organise un colloque biannuel et publie une revue entièrement en français, *Nouvelles Francographies*, portant sur la littérature française et francophone, le cinéma, les études culturelles.

Le rôle des associations d'enseignants de français

Le rôle des associations d'enseignants de français en Amérique du Nord est essentiel à la survie du français et de la culture francophone. Même en contexte canadien où le français est langue officielle, les enseignants de français doivent mener un travail quotidien de défense et soutien de la langue française. Les enseignants ne font pas qu'enseigner, ils soutiennent - encouragent leurs élèves à soutenir - la culture francophone. Ainsi, jusqu'au 3 mars, 2016, des enseignants et 7000 élèves d'écoles

27. <http://spffa.org/>

francophones et anglophones de Toronto (Ontario) participent au *Cinéfranco Jeunesse*, un festival du cinéma francophone pour les jeunes. Une jeune anglophone, interrogée par un journaliste de Radio Canada, répondit sur un ton affirmé: « we don't really speak the language but we will learn it » (On ne parle pas vraiment la langue mais on va l'apprendre). N'est-ce- pas là une belle promesse?

Synthèse

Il est impossible de parler d'enseignement et d'apprentissage du français en Amérique du Nord sans considérer les défis et enjeux particuliers aux contextes provinciaux, nationaux et même internationaux.

Au Québec et au Canada

Le français est l'une des langues officielles au Canada et elle est langue nationale au Québec et l'une des deux langues nationales au Nouveau-Brunswick.

La réalité du français (et la réalité des enseignants et apprenants de français) est bien distincte d'une province à l'autre et influencée par une gamme de facteurs. Une enquête de Statistique Canada sur l'évolution du bilinguisme français-anglais au Canada de 1961 à 2011²⁸ montre que:

- la proportion d'élèves (hors Québec) inscrits à un programme régulier de français langue seconde aurait décliné de 24 % alors que l'effectif des élèves inscrits en immersion aurait augmenté de 28% sur la même période;
- la proportion des jeunes (âgés de 15 à 19 ans) anglophones bilingues à l'extérieur du Québec a diminué constamment à chaque année de recensement depuis 1996.
- En 2011, 57 % de la population bilingue du pays résidait au Québec et 24% en Ontario, ce qui signifie que 80 % de la population bilingue au Canada résidait au Québec ou en Ontario.
- l'immigration au Canada et au Québec a influencé la situation

28. Jean-François Lepage et Jean-Pierre Corbeil (2013). L'évolution du bilinguisme français-anglais au Canada de 1961 à 2011.

linguistique. D'après l'enquête, au Québec, la population immigrante au Québec aurait des taux plus élevés de bilinguisme français-anglais (51 %) que les Canadiens de naissance (42 %).

Dans ce contexte, pourquoi apprendre le français? D'après une enquête réalisée par Loretta Hyrat ²⁹ auprès de deux classes d'étudiants au Centre d'enseignement du français de l'Université McGill à Montréal (Janvier 2016), les étudiants au niveau intermédiaire (1^{ère} et 2^e année d'université) qui viennent d'autres provinces du Canada ou d'autres pays – choisissent d'apprendre le français en option pour :

- L'amour du français et des langues en général ainsi qu'un avantage au niveau des possibilités d'emploi ;
- La communication, la culture et les voyages.

Les motivations des étudiants au niveau avancé³⁰ sont principalement de pouvoir trouver un emploi au Québec. L'amour et la beauté de la langue, la culture ainsi que le voyage et la communication sont aussi mentionnés comme motivations. Certains étudiants mentionnent être motivés par:

- L'obligation ressentie en tant que Canadien/ne de connaître les deux langues et les deux cultures
- Le fait d'avoir des parents ou amis au Québec ou en France
- La fierté d'apprendre une 3^{ème} langue

Quelques témoignages des étudiants de la classe intermédiaire:

a- J'aime étudier et apprendre de nouvelles langues. L'anglais, c'est ma deuxième langue. Je veux apprendre le français parce que comme Canadienne, je pense que c'est important d'apprendre toute la culture que le pays m'offre.

b- J'apprends le français pour deux raisons principales : la première, c'est que j'aime apprendre des langues. J'aime le moment où je peux communiquer avec une autre personne dans une autre langue et

29. Enquête interne non publiée.

30. Étudiants de 2^e, 3^e année universitaire ou du 2^e ou 3^e cycle pour qui le français est un cours à option ou un cours faisant partie de la Mineure en Langue française.

avec une autre culture et avec cela, je peux avoir une expérience unique et belle. L'autre raison est que je veux étudier histoire de l'art. Je suis américain et aussi allemand et je peux parler les deux langues. Si je peux parler aussi le français, je vais avoir un grand avantage.

c- Je veux apprendre le français parce que beaucoup de gens dans le monde le parlent. C'est une belle langue et je pense que c'est un grand avantage de parler une deuxième langue.

d- Premièrement, j'apprends le français pour voyager dans les pays francophones et pour rencontrer des français qui souvent ne parlent pas anglais. Peut-être que ce sera aussi utile dans le travail un jour si je veux travailler dans une entreprise internationale.

e- La principale raison pour laquelle je l'apprends est parce que j'étudie dans une ville française et si je veux travailler ici ou rester ici, je pense que je dois connaître le français.

Témoignages des étudiants au niveau avancé :

f- Je continue d'apprendre le français parce que je sens qu'il fait partie de mon identité canadienne. J'ai commencé à apprendre cette langue en quatrième année à l'école primaire, donc le français était toujours une partie de mes études. De plus, bien sûr, le français est une belle langue.

g- Premièrement, je suis à Montréal, alors, j'étais obligé d'apprendre le français à l'école. Au primaire, au secondaire et même au Cégep, c'est obligatoire de prendre des cours en français mais quand vous arrivez à l'université, c'est votre choix d'enrichir votre français (ou pas). Moi, je voulais prendre un cours de français car je crois que c'est important pour notre propre éducation. Savoir une variété de langues peut être bénéfique dans votre vie car vous pouvez communiquer avec d'autres personnes autour du monde (c'est un avantage pour les voyages) et cela vous ouvre des opportunités.

h- Je suis un cours de français parce que je veux être capable de parler une autre langue, de comprendre des cultures différentes

de la mienne. J'ai commencé le français au collège puis je l'ai bien aimé, alors, j'ai continué. J'aime le sentiment de parler, l'idée que mon cerveau travaille à construire de nouveaux chemins. En fait, je ne sais pas vraiment pourquoi exactement. Maintenant, parce que je suis à Montréal, mais ce n'était pas mon but au début.

i- Je pense que le français va vraiment m'aider dans ma recherche d'emploi après l'université. Comme c'est une des langues nationales du Canada, je trouve que c'est important de l'apprendre car je suis Canadienne.

j- Mes ancêtres ont immigré à Montréal en 1902, et pour eux, le français était une langue nouvelle. J'apprends le français avec un sentiment de loyauté pour mes ancêtres, mais aussi avec une motivation d'avoir plus d'opportunités d'emploi, d'habiter plus facilement dans les rues de Montréal et d'agrandir les frontières de mon univers.

k- Quand j'avais huit ans, mes parents ont voulu déménager dans un pays français. Ma mère vient d'une famille canadienne-française mais elle n'a pas appris le français dans son enfance; elle voulait que mon frère et moi ayons la chance de l'apprendre.

Il faut noter le lien entre l'apprentissage du français et l'intégration à la société québécoise (pour les immigrants) et l'accès au marché du travail.

Et que disent les enseignants?

L'enquête faite à McGill nous offre des témoignages:

a- Je donne des cours de français, car cela me permet de faire découvrir à mes étudiants une autre culture, une autre perspective, ce qui leur permet de développer de meilleures compétences interculturelles, un atout essentiel pour vivre dans la société multiculturelle canadienne.

b- J'ai une passion pour les langues. Le fait d'enseigner le français langue seconde me permet de faire partager cette passion à mes

étudiants, de leur faire apprécier la culture et la façon de penser des autres.

Aux États Unis

Selon le recensement américain de 2011, plus de 230 millions de personnes ne parlent que l'anglais à la maison, soit 79% de la population totale recensée. L'espagnol est la deuxième langue la plus parlée à la maison et représente 62 % du nombre total de ceux qui parlent une langue autre que l'anglais à la maison³¹.

Quoique le français soit la sixième langue la plus parlée aux États-Unis, elle est la deuxième langue la plus parlée dans sept États, dont la Louisiane, état aux racines francophones, où 7% de Louisianais parlent le français³².

En 2010 plus d'un million d'Américains apprenaient le français. Les programmes bilingues offerts par des dizaines d'écoles américaines comptaient 15.000 élèves.³³ En Louisiane 4 000 élèves du primaire et secondaire sont en immersion française.

Quoique l'enthousiasme pour le français soit bien présent aux États-Unis, comme le montre la vidéo 'gangnam style' des élèves du programme d'immersion de Holy Trinity High School au Texas³⁴, la promotion du français et des avantages d'apprendre le français est un effort du quotidien. L'association américaine des professeurs de français (AATF) en est consciente et a développé un 'advocacy kit' en ligne qui offrent des arguments et données en faveur du français³⁵.

31. William Gaudry. « Le bilinguisme au Canada et aux États-Unis : une trajectoire commune ? » <http://www.le-mot-juste-en-anglais.com/2015/05/le-bilinguisme-au-canada-et-aux-%C3%A9tats-unis-une-trajectoire-commune.html>. 14 avril 2015

32. http://www.france-amerique.com/articles/2015/03/05/les_francophones_aux_etats-unis.html

33. <http://www.20minutes.fr/culture/642501-20101221-culture-faut-il-encore-apprendre-francais-etats-unis>

34. <https://prezi.com/3cni4no3cdpl/pourquoi-apprendre-le-francais/>

35. <https://frenchadvocacy.wikispaces.com/02.+Advancing+Arguments>

Ainsi on y trouve des témoignages d'élèves (en anglais) qui disent apprendre le français pour la beauté de la langue, l'intérêt de voyager en France, le désir de faire un choix de langue différent des autres élèves (et ne pas choisir l'espagnol), l'importance du français dans le domaine du business international, etc.

Plus émouvants sont les témoignages de ces jeunes élèves louisianais inscrits dans un programme d'immersion française à Lafayette qui dans un reportage de Radio-Canada, expliquent pourquoi ils apprennent le français ³⁶:

a- C'est bon de parler avec mon grand-mère parce que mon grand-mère, elle parle cajun français et c'est bon de parler avec elle (..)

b-Le français à moi c'est comme la clé de jouer de la musique (cajun)

c-Le français, c'est mon héritage (...)

36. <https://search.yahoo.com/yhs/search?p=pourquoi+apprendre+le+français+au+Canada&ei=UTF-8&hspart=mozilla&hsimp=yhs-001>

Chapitre 5

Chapitre 5

La commission de l'Amérique latine et la Caraïbe (COPALC)

Elda Dagnino
Présidente de la COPALC

Avec la collaboration de **Jean-Pierre Cuq** et de **Fabienne Lallement**

1. Les associations

La COPALC compte 19 associations parmi lesquelles 14 ont répondu à l'enquête, soit un taux de participation de près de 70%. Dans chacun des pays représentés à la COPALC existe une association affiliée à la FIPF, sauf en Argentine où on trouve deux associations et une fédération de 19 associations et au Brésil où une fédération accueille 25 associations locales ou régionales. Ces particularités sont essentiellement dues à l'immensité de ces deux derniers pays.

Les effectifs des associations sont eux aussi très disparates, allant de 20 professeurs au Chili et au Honduras jusqu'à 1500 professeurs au Brésil. Dans les pays comme le Brésil, l'Argentine, le Mexique ou le Costa-Rica, le nombre de professeurs affiliés est important proportionnellement au nombre total de professeurs. Les associations ont un impact fort pour l'animation de la communauté des professeurs de français. En Amérique latine, il est aussi essentiel de préserver ce mouvement associatif car nous constatons que les autorités éducatives s'appuient souvent sur ce réseau pour relancer une politique linguistique en faveur du français. Mais, comme il est naturel dans un ensemble géographique et politique aussi divers, les associations entretiennent des rapports variés avec les autorités ministérielles de leurs pays respectifs. Ils sont positifs Argentine, au Brésil, en Colombie, au Costa-Rica, au Mexique et au Venezuela. En Argentine et au Brésil, les associations et fédérations sont essentiellement consultées sur des questions touchant à la formation des enseignants, et pour ce qui concerne les objectifs universitaires. Au Brésil encore,

mais aussi en Colombie et au Venezuela les rapports avec les autorités concernent aussi les programmes de mobilité et, plus important encore, les programmes d'enseignement. Au Venezuela, les instructions officielles sont discutées avec l'association. Au Costa-Rica, les liens avec l'Etat sont même formalisés par une commission interinstitutionnelle.

Lorsque les relations sont inexistantes entre l'association et les autorités ministérielles, c'est la plupart du temps parce que le français n'est pas obligatoire (Chili) voire n'est pas proposé dans les cursus scolaires (Pérou, Cuba). Mais parfois, comme en Colombie ou au Honduras, l'association n'entre pas suffisamment dans le champ de vision du ministère ou ne vient d'y rentrer que récemment, comme en Uruguay où l'association vient d'être consultée sur l'ouverture de sessions de formation de professeurs de français.

A l'exception de la Colombie, du Mexique et du Pérou, les associations affirment que le français n'est pas inscrit dans les conventions internationales concernant les langues. Certaines conventions concernent l'anglais (Brésil et Panama avec les Etats-Unis). Mais c'est surtout l'espagnol qui se voit favorisé au Brésil par les accords du MERCOSUR ou, par réciprocité, le portugais dans les pays hispanophones (Uruguay, Paraguay et Argentine).

L'entrée du Costa-Rica, seul pays d'Amérique latine où le français est obligatoire, comme observateur à l'OIF a déjà eu des conséquences directes pour le renforcement de la situation du français. Les associations pensent que ces accords sont globalement respectés. Cependant, selon l'association uruguayenne, autre membre observateur de l'OIF, ce n'est pas vraiment le cas dans ce pays, et les enseignants de français attendent encore des mesures plus importantes pour l'enseignement du français dans le système éducatif. Une association argentine affirme que l'accord linguistique concernant l'enseignement du portugais n'est pas non plus encore totalement respecté.

Les associations entretiennent toutes des rapports avec les ambassades de France. C'est un peu moins vrai avec les délégations du Québec qui ont des relations avec les associations d'Argentine, du

Brésil, du Chili, du Costa Rica, du Mexique, du Panama et du Pérou. La Suisse quant à elle entretient des relations avec les associations d'Argentine, du Chili, du Costa Rica, du Panamá et du Venezuela. Il en va de même pour la Belgique qui ajoute cependant l'association cubaine à ses partenaires.

Dans tous les cas, il s'agit de coopérations assez classiques : jurys, concours, missions, octroi de bourses ou de matériels pédagogiques, subventions financières ou soutien logistique pour l'enseignement du français comme l'aide à la location de locaux, mise en place de programme d'assistant d'espagnol et de français entre la France et différents pays d'Amérique latine.

Si les associations n'entretiennent pas de partenariats réguliers et soutenus avec les autres institutions francophones telles que l'Agence universitaire de la Francophonie ou bien TV5monde, elles les connaissent bien. TV5monde est très apprécié des professeurs et ils utilisent les ressources quand ils le peuvent. Pour l'AUF, les membres des associations du supérieur sont aussi souvent membres des réseaux de chercheurs et professeurs mis en place dans le cadre des programmes. L'AUF appuie dans la mesure du possible les rencontres régionales telles que les SEDIFRALE comme cela a été le cas en 2010 en Argentine et en 2014 au Costa Rica.

Il existe cependant dans plusieurs pays une vie associative francophone autre que celle de professeurs de français. Par exemple, le Club Concorde au Costa Rica et en Colombie, le Club PariSantiago, les Dames Françaises ou l'Association Chilienne de Professionnels au Chili, la Société de Secours Mutuels en Argentine. Bien qu'il ne s'agisse pas à proprement parler d'une association, l'association uruguayenne signale l'importance de l'existence du lycée français dans le paysage francophone uruguayen. Il est difficile d'avoir une idée de l'importance numérique de ces associations, mais plus facile de voir ce que sont leurs activités, qui tournent autour de la promotion de la culture et de la langue française au moyen d'actions culturelles, du théâtre, du cinéma, de la musique, de la littérature et même de la gastronomie.

2. L'enseignement des langues et du français

2.1. L'enseignement des langues vivantes

Les 3 premières langues enseignées sont, au niveau primaire l'anglais bien sûr en LV1. Mais en LV2 le français est cité 5 fois, contre 2 au portugais et 1 à l'italien. En LV3 le portugais, le français et l'allemand sont cités trois fois, et l'italien 1 fois. En LV 4, le français est cité 4 fois et l'italien 1 fois.

Au niveau secondaire, le français est cité 8 fois contre 2 au portugais, 1 à l'allemand et 1 à l'espagnol. En LV3 l'offre est plus équilibrée, le français, le portugais et l'allemand étant cités 4 fois chacun. En LV 4, l'italien l'emporte sur l'allemand (4 contre 2).

Dans l'enseignement supérieur, le français est cité 8 fois comme LV2, contre 1 à l'espagnol et au portugais. En LV3, c'est l'allemand qui a le choix principal (5) contre le portugais (2), l'italien et le mandarin étant cités une fois chacun. En LV4, c'est incontestablement l'italien qui l'emporte par 6 citations contre 1 à l'allemand.

Sans surprise, c'est l'anglais qui occupe la place de LV1 à tous les niveaux de l'enseignement. Cependant la place du français est loin d'être négligeable pour l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur puisqu'il apparaît généralement comme LV2. Après les accords du MERCOSUR, le portugais et l'espagnol apparaissent comme des concurrents sérieux mais l'appétence pour l'apprentissage de la langue française demeure. L'italien et dans une moindre mesure l'allemand, sont moins enseignés et on note l'apparition d'une offre nouvelle : le mandarin.

Nous n'avons que des données parcellaires recueillies par les associations sur les effectifs d'apprenants concernés par l'apprentissage de la langue française en Amérique latine et dans la Caraïbe, surtout pour le niveau préscolaire où les populations concernées apparaissent comme peu nombreuses (de 125 élèves au Paraguay à 2330 au Mexique en passant par 400 au Costa-Rica et 875 en Argentine).

Dans l'enseignement primaire les quatre associations qui ont fourni des chiffres annoncent 314 élèves au Paraguay, 9330 au Mexique, 9596 en Argentine et 15500 au Costa-Rica.

Comme il est normal, c'est au niveau secondaire qu'on trouve les cohortes les plus importantes et il faut bien signaler que le nombre d'élèves reflète bien la politique linguistique mise en œuvre dans le système éducatif : 1287 élèves au Paraguay, 14523 au Mexique, 81648 en Argentine, 150 000 élèves au Brésil, 7800 en Colombie, et 350 000 au Costa-Rica pour un pays ayant moins de 6 millions d'habitants. C'est parfois seulement au niveau secondaire qu'apparaît l'offre de français comme au Chili, avec 16528 élèves concernés.

A l'exception bien entendu des établissements français où elle est enseignée, la langue française est introduite dans de nombreux établissements privés de différents pays d'Amérique latine au niveau de l'enseignement primaire et même parfois au niveau préscolaire. Les établissements privés ont ainsi une offre plus diversifiée pour l'enseignement des langues vivantes que l'enseignement public. Cet enseignement privé où le français est généralement présent en tant que deuxième langue vivante enseignée constitue un solide apport pour la diffusion de la langue française. Malheureusement les données concernant les effectifs scolarisés sont difficiles à recenser.

En général, la durée moyenne de l'enseignement du français dans les pays d'Amérique latine est de trois séances par semaine d'une durée de 40 à 50 minutes. Dans certains cas il y a une heure de plus ou une heure de moins. Le temps d'exposition à la langue est assez faible et explique souvent les faibles niveaux de compétences atteints par les élèves.

2.2. L'enseignement en français

Il existe apparemment peu de dispositifs d'enseignement bilingue comme cela est le cas pour d'autres régions du monde notamment en Europe. Seule l'association paraguayenne fait état d'une école bilingue anglais-allemand. En Argentine il y a des écoles bilingues, il s'agit des institutions privées espagnol-anglais ; espagnol-français ; espagnol-italien. Au Costa-Rica, des projets pour le développement de l'enseignement bilingue sont en cours et une section a ouvert. L'école bilingue espagnol-français accueille notamment 25 élèves en maternelle,

150 au niveau primaire mais seulement 70 au niveau secondaire. Les matières proposées en français sont les mathématiques et les sciences.

2.3. Programmes et contenus

Les associations de 9 pays signalent l'existence d'instructions officielles pour le français. Elles sont toutes relativement récentes puisque les plus anciennes datent de 1993 (Venezuela) et que les autres sont toutes postérieures à l'an 2000 : 2003 pour le Chili, 2005 pour le Costa Rica, 2010 pour le Panama et l'Uruguay, 2011 pour l'Argentine.

A l'exception du Brésil et de Cuba, où les associations les jugent trop ambitieux, les programmes fixés par ces instructions officielles apparaissent atteignables aux collègues argentins, chiliens, honduriens, panaméens, paraguayens et vénézuéliens.

Il leur est plus difficile en revanche d'apprécier si les parents ont la même perception de ces instructions puisque les associations du Pérou, du Brésil, du Mexique, de Colombie et de Cuba ne répondent pas à la question. Seule l'association argentine juge que ces instructions ne correspondent pas aux attentes des parents d'élèves mais il semble que ce soit en revanche le cas au Panama, au Paraguay, au Honduras, en Uruguay, au Chili et au Venezuela.

Pour ce qui est des attentes des élèves, la réponse est tout aussi difficile. Les associations brésilienne, chilienne, colombienne, mexicaine et péruvienne ne répondent pas à cette question. Lorsqu'elles émettent un jugement, les collègues d'Argentine, du Honduras, du Panama, du Paraguay, de l'Uruguay et du Venezuela jugent que oui. Alors que les collègues costariciens et cubains émettent un avis contraire.

Les programmes de la moitié des pays concernés font référence à la francophonie (Argentine, Paraguay, Costa-Rica, Honduras, Uruguay, Cuba, Chili). Deux au contraire ne la mentionnent pas (Mexique, Venezuela). A l'exception des cubains, il semble que les professeurs de ces pays en parlent dans leur enseignement et utilisent pour cela les ressources en ligne disponibles.

3. Les professeurs de français

Le nombre des professeurs de français est évidemment variable selon la taille du pays et les paramètres évoqués ci-dessus. Cette question du recensement des professeurs de français est délicate dans de nombreux pays où les statistiques manquent.

Dans l'enseignement primaire, il est ainsi mentionné les chiffres suivants : 14 enseignants au Paraguay, 100 au Costa-Rica, 20 au Honduras, 15 en Uruguay, 50 au Chili et 50 au Mexique.

Les effectifs augmentent évidemment dans l'enseignement secondaire : 80 au Panama, 38 au Paraguay, 1100 au Costa-Rica, 650 au Pérou, 3 au Honduras, 70 en Uruguay, 98 à Cuba, 200 au Chili, 200 au Mexique, 150 au Venezuela et 350 en Colombie. Cependant, le dénombrement des professeurs de français fourni par les associations dans cette région du monde nous interroge vraiment. Les associations ont eu de réelles difficultés à répondre à ces questions car même les autorités éducatives interrogées ne peuvent fournir les éléments (statuts contractuels précaires, enseignement d'une ou plusieurs disciplines impliquant que ces enseignants soient recensés dans la discipline principale). Les facteurs sont multiples. On doit aussi mettre en évidence que pas tous les professeurs de français ne sont membres des associations. Les renseignements qu'elles offrent se réfèrent à leurs associés. Etant donné qu'un professeur peut travailler à deux ou trois niveaux, les chiffres donnés ne reflètent pas le nombre des professeurs de français.

Le recensement des enseignants de français dans le secondaire et le supérieur est pourtant très utile pour l'association car celle-ci peut ainsi avoir une idée précise de ses possibilités, de son impact et de son développement possible. De même, en matière de planification de la formation initiale et continue, il est difficile de piloter et d'anticiper. Le manque de données ne permet que de dégager des tendances.

Il n'est actuellement pas réaliste compte-tenu des renseignements fournis de faire une analyse sérieuse du nombre de professeurs de français dans le supérieur. On peut en avoir une idée en analysant les effectifs

d'étudiants. Il serait indispensable d'avoir une véritable cartographie de l'enseignement du français dans cette région. Signalons cependant que dans certains pays comme la Colombie ou le Mexique, l'enseignement supérieur attire un nombre plus important d'apprenants que le secondaire.

Dans les réponses au questionnaire, il est très souvent mentionné que les professeurs enseignent une autre discipline que le français. La plupart du temps il s'agit d'une autre langue, comme l'espagnol ou l'anglais en Colombie et au Venezuela, le portugais en Argentine. Ce peut être aussi toute autre discipline scolaire comme au Honduras, l'histoire de France (Cuba) ou la communication et la traduction (Chili). En revanche les professeurs du Costa Rica, du Brésil, du Mexique et du Paraguay n'enseignent que le français.

A l'exception du Costa-Rica et de la Colombie, et peut-être du Panama et du Brésil (question non renseignée), ces enseignants peuvent même être amenés à exercer une autre profession pour compléter leurs revenus. Ces professions sont le plus souvent celles de traducteur, de guide, ou d'interprète. Mais il arrive parfois que ce soit des professions plus éloignées comme le droit ou le secrétariat, voire l'artisanat par exemple pour certains collègues vénézuéliens. Cependant, sauf au Mexique, l'enseignement reste généralement leur profession principale.

Beaucoup de professeurs n'ont pas parlé de leur salaire ni même du salaire moyen de leur profession. Selon ceux qui ont répondu à cette partie du questionnaire, les salaires s'étageraient de 270 euros au Mexique, à 350 euros au Pérou, de 450 à 2450 euros au Honduras, d'environ 500 euros à Cuba, 800 euros en Argentine, de 200 à 580 euros à l'Uruguay ; 1000 euros en Colombie et environ 1800 euros au Costa-Rica. Mais on ne sait pas si on parle du même nombre d'heures par poste. On peut se demander si ce serait une variable comparable. Par exemple, en Argentine le salaire dépend du nombre d'heures par chaire, mais on ne sait pas ce qui se passe dans les autres pays.

Pour tous ces professeurs, les rémunérations ne sont pas satisfaisantes et ne correspondent pas à la difficulté de leurs tâches ; les conditions

d'enseignement sont souvent difficiles avec des classes dont les effectifs souvent très importants ne permettent pas un enseignement qui donnerait la priorité à la communication orale. Ils notent aussi un manque de matériel pédagogique et de formation.

La formation initiale des professeurs de français est généralement de niveau universitaire : la licence ou la maîtrise ou le master. Parfois, comme au Chili ou au Honduras, on signale des professeurs n'ayant pas suivi de cursus universitaire et autodidactes. En Uruguay, l'Alliance française joue un rôle formateur. A l'université mexicaine, c'est un diplôme de troisième cycle qui est exigé. A l'exception du Brésil il existe dans chaque pays un ou plusieurs instituts de formation de professeurs et des départements de langue française dans les universités. Ceux-ci sont parfois inclus dans des départements de langue (Brésil, Colombie, Honduras, Uruguay).

En Argentine, en Uruguay et dans d'autres pays du continent (Venezuela, Chili, Pérou) il manque maintenant de jeunes professeurs pour couvrir les besoins. Le corps professoral actuel est proche du départ à la retraite et l'absence de formation durant les 20 dernières années aggrave le déficit. Il est maintenant nécessaire de définir des dispositifs de formation initiale permettant de répondre rapidement à la demande d'apprentissage du français et de faire un effort conséquent pour former les jeunes générations de professeurs.

Dans la plupart des pays, les enseignants disent pouvoir bénéficier d'une formation continue et les associations de professeurs se déclarent aptes et volontaires pour en être les acteurs. Elles l'ont d'ailleurs fait, sous des formes diverses : journées d'études, colloques, formations courtes, voire cours à distance (Argentine).

2. Valeurs véhiculées

Les valeurs véhiculées par l'enseignement du français sont le plus souvent d'ordre culturel. La valeur de démocratie arrive en deuxième position, mais elle prime au Venezuela. La valeur économique ne vient qu'en troisième place, sauf à Cuba où elle est citée comme prépondérante.

3. Motivations

Les motivations des enseignants pour enseigner la langue française sont elles aussi culturelles (Panama) et pour se rapprocher d'autres cultures (Honduras, Uruguay) que la leur mais elles se disent aussi en termes d'amour de la langue et de la culture française (Brésil, Colombie, Paraguay, Venezuela) ou bien de plaisir (Pérou). Elles peuvent, comme il est normal, être plus terre-à-terre et être un simple moyen de gagner sa vie (Cuba).

Aux dires des enseignants, ces motivations se retrouveraient chez leurs élèves et étudiants mais ils citent aussi le désir de voyager ou d'aller en France pour poursuivre des études (Brésil, Honduras, Paraguay). Des motivations pour un futur professionnel sont aussi avancées (Colombie, Cuba, Panama). En Argentine « d'autres pourraient être décryptées comme des réactions contre l'anglais ».

4. Evolutions prévisibles pour l'enseignement du français

Malgré les difficultés évidentes, les associations indiquent que plusieurs facteurs agissent positivement en faveur de la langue française.

Ainsi la crise économique que connaissent certains pays peut paradoxalement avoir une conséquence positive pour le français. Elle peut en effet inciter les jeunes à l'apprendre pour préparer une émigration, notamment vers le Canada (Venezuela). A Cuba, les professeurs pensent qu'après la période actuelle où les choix gouvernementaux se font plutôt en faveur des matières scientifiques, l'ouverture économique et les investissements étrangers vont jouer en faveur des langues et notamment, après l'anglais, du français.

Les accords interuniversitaires ont également un rôle très positif, comme c'est le cas en Colombie.

A l'opposé du cursus éducatif, l'universalisation de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans le système primaire et secondaire (scolarisation obligatoire) autorise à prévoir en Argentine une augmentation (plus douce, toutefois, que celle de l'anglais) du nombre

d'apprenants de français. Dans ce pays encore, et après « les principales IO de 2010, 2011 et 2012, on peut prévoir une suite des actions où le français sera proposé en concert avec d'autres langues étrangères (anglais, italien, portugais), des langues natives (quetchua, mapuche, etc.) et avec la formation en langue maternelle (espagnol). Dans ce panorama complexe, le français n'a qu'à gagner car il y aura possibilité d'offrir aux étudiants des parcours variés et enrichissants du point de vue des expériences linguistiques, ce qui permettra aux étudiants d'avoir une vue d'ensemble sur les problématiques globales, réfléchir sur les spécificités du FLE en s'éduquant dans la différence et dans la diversité. »

Les principales difficultés semblent tenir à deux facteurs.

Le premier est, avec le MERCOSUR, la concurrence du portugais dans la zone hispanophone. C'est notamment ce que signalent les collègues paraguayens. Mais c'est peut-être surtout le vieillissement du corps professoral et parfois même la pénurie de professeurs de français qui inquiètent. C'est notamment le cas à Cuba et en Argentine où « la formation d'enseignants de FLE est aujourd'hui déficitaire pour faire face au nombre d'heures de cours disponibles dans la scolarité obligatoire (Beaucoup de cours passent « à l'anglais » faute de professeurs de FLE !) »

La formation des professeurs de français se révèle donc à la fois urgente et indispensable.

5. Evolutions souhaitées

Les professeurs de français souhaitent donc des évolutions de plusieurs ordres.

La première concerne une meilleure insertion du français dans les systèmes officiels. C'est notamment le cas de Cuba, où si le français progresse dans les Alliances françaises et dans certaines académies, il n'existe plus dans l'enseignement secondaire public. Au Venezuela, un « désir réel existe de le voir implanté dans les programmes officiels gérés par le Ministère de l'Education, suite aux conventions signées en 2008 ». L'extension de l'enseignement du français est souhaitée au niveau primaire

aussi (Panama, Paraguay). Son inclusion dans les certifications, comme l'examen de l'ENEM (Brésil) serait également un élément favorable.

Les professeurs croient également à l'importance des accords universitaires pour développer la formation (Honduras). Cette formation initiale devrait être aussi repensée. Les professeurs universitaires argentins développent à ce sujet une analyse intéressante et proposent des solutions à la fois sur les contenus pédagogiques et sur les modalités de la formation « il faudrait signaler, disent-ils, que les curricula actuels n'offrent pas d'espaces de formation visant l'exploitation transversale des savoirs ; nous croyons pourtant qu'il est indispensable de prévoir un certain nombre d'axes qui soient susceptibles d'être étudiés selon les différentes disciplines (l'interculturel, compréhension de l'écrit, etc.). La solidité acquise par les étudiants-futurs professeurs s'avère indiscutable. Cette formation de qualité est attestée, entre autres, par l'insertion professionnelle de nos diplômés, par le nombre élevé de bourses qui leur ont été destinées et par leur participation active lors des forums de discussion académique nationaux et internationaux.

Cependant, de nos jours, il semble nécessaire de reconsidérer certains aspects pratiques de la formation qui entravent la suite des études pour beaucoup d'étudiants, par exemple, les modalités d'assistance prévue pour les cours. Jusqu'à présent, il n'y a qu'un régime d'assistance en présentiel (5 jours sur 5) qui devrait à notre avis, être amélioré d'un régime semi-présentiel et/ou à distance, en profitant des possibilités offertes par la technologie. Un tel système conjuguerait des instances différentes mais complémentaires qui permettraient de mieux fusionner le temps de classe et le temps d'étude. » L'intérêt de la formation par les TICE est également souligné par les collègues costariciens.

Bien entendu, le souhait est grand de voir se développer l'assistance financière des gouvernements francophones, notamment pour les bourses, autant pour les professeurs que pour les enseignants et pour la venue plus nombreuse de formateurs francophones.

Enfin, comme au Paraguay, les professeurs affirment parfois, avec discrétion, leur désir de voir progresser leur salaire, ou à Cuba où « les diplômés de la Fac de langues étrangères en français (qui ont un profil large - professeurs et traducteurs -) préfèrent des filières mieux rémunérées dans le tourisme ».

6. Témoignages sur les conditions d'enseignement

- « Il n'y a pas beaucoup de postes de travail pour les professeurs de français. Ils doivent avoir plusieurs emplois pour survivre (Honduras) »
- « Le français a plus de 100 ans chez nous. Le nombre de professeurs augmente dans le pays. Le français a survécu parce que les professeurs ont lutté (Costa Rica) »
- « Chaque jour nous voyons diminuer le nombre d'étudiants de FLE dans tous les niveaux éducatifs. Le gouvernement mexicain ne propose pas et n'accepte pas les initiatives pour la diffusion et l'enseignement-apprentissage du FLE (Mexique) »
- « Les conditions d'enseignement du français à Cuba sont difficiles du point de vue matériel. L'Alliance française de Cuba (dans ses deux sièges de La Havane et Santiago) est un foyer important où les professeurs viennent suivre des stages, chercher de la documentation, etc. L'AF est le partenaire privilégié de notre association et c'est avec son appui que nous pouvons organiser des colloques nationaux d'envergure. La crise économique empêche l'achat de livres dans les établissements publics, et c'est l'AF qui aide en ce domaine. (Cuba) »
- « Pendant les onze dernières années, les cours de langue française à l'Institut Supérieur de Langues se sont déroulés dans cinq endroits différents pour des raisons liées à un budget assez limité attribué à l'Institut UNA (Université Nationale d'Asunción), ce qui n'a pas du tout aidé à l'image de l'institution. Malgré cela, la section correspondant à la filière de langue française de la bibliothèque de l'ISL compte 2400 livres, tous offerts par l'Ambassade de France au Paraguay et par des professeurs de français.

- L'Alliance Française accueille 684 étudiants et élèves par an. L'équipe pédagogique est constituée de 16 professeurs. En général les professeurs de français ont un endroit physique pour enseigner mais ils ne disposent pas de matériel pour pouvoir donner une classe. Seulement à l'Université Vatel ils disposent dans chaque classe d'un ordinateur, wifi, télévision, radio, diaporama et CD. Les autres institutions sont démunies de tout cela, elles possèdent très peu de matériel. (Paraguay) »
- « Les conditions de l'enseignement dans le supérieur (Universités et Instituts de Professorat) sont correctes : les classes ne sont pas surpeuplées et le matériel ne manque pas, même s'il y a des institutions qui en sont plus fournies que d'autres. SAPFESU (Argentine) ».

On doit remarquer que parfois les conditions de l'enseignement du français ne sont pas favorables à cause d'une part du manque d'appui des autorités nationales et d'autre part de l'absence d'aide des autorités des pays francophones.

Nonobstant, les associations survivent et continuent à travailler pour l'enseignement et la diffusion du français dans leurs pays. Un exemple encourageant : un pays, le Nicaragua, qui n'avait pas d'association de professeurs de français, a récemment manifesté son intérêt pour adhérer à la FIPF et nous a fait connaître la constitution de l'actuel comité 2015-2017.

On peut penser que les conditions de l'enseignement du FLE se sont améliorées dans la plupart des pays de la COPALC grâce surtout au travail et à l'endurance des professeurs.

Chapitre 6

Chapitre 6

La Commission Asie-Pacifique

Jean Noriyuki Nishiyama

Président de la CAP

Avec la collaboration de **Fabienne Lallement**

Introduction

L'état des lieux du français dans le monde constitue depuis XIX^e siècle une tradition en France et l'Alliance française a effectué des enquêtes depuis sa création en 1883. La diffusion du français dans les colonies aussi bien qu'à l'étranger était analysée de manière à éclairer la politique linguistique extérieure de la France particulièrement celle menée à l'égard des colonies à l'exposition universelle en 1889. L'idée a été reprise lors de l'exposition universelle en 1900, de l'exposition coloniale de Marseille en 1923, et l'exposition coloniale internationale en 1931. Les auteurs de ces monographies étaient à l'époque tous Français, parisiens et coloniaux, sans aucune intervention des professeurs et responsables locaux.

Le présent Livre Blanc de la FIPF succède certes à cette tradition datant de plus d'un siècle, mais avec un regard renouvelé par les acteurs principaux, les professeurs de français, puisque dorénavant le français n'appartient plus uniquement à la France mais à l'ensemble de la communauté francophone construite par l'amour de la langue française.

1. Les associations de professeurs de français de la Commission Asie-Pacifique

La Commission Asie-Pacifique au sein de la FIPF regroupe 23 associations. 23 associations dans des pays aussi divers que le Japon, l'Inde, la Chine et l'Australie, des pays extrêmement peuplés dont l'influence est très importante dans notre monde actuel. Tous ont pour caractéristiques d'avoir peu de contact direct avec l'espace francophone sauf pour les pays d'Asie du Sud-Est et du Vanuatu, en particulier, qui a un enseignement du français en tant que langue seconde. Il s'agit donc bien pour tous ces pays

d'Asie et du Pacifique d'un enseignement de français langue étrangère. La question de la motivation pour l'apprentissage et l'enseignement du français sera donc centrale pour l'analyse de la situation du français dans cette région. Le rôle des associations y est déterminant pour entretenir et développer cette motivation auprès des élèves, des étudiants et de leurs familles

Pour ces associations, homogénéité et diversité en sont les caractéristiques fortes. Ces caractéristiques sont liées aux cultures éducatives en vigueur dans des pays aussi différents sur le plan culturel que l'Inde, la Chine, le Japon ou bien l'Iran, l'Australie et la Nouvelle-Zélande. On y recense des associations ayant de nombreux membres comme l'Australie (900) et le Japon (700) ou bien encore l'Inde qui a deux associations membres de la FIPF avec 550 et 200 membres chacune. L'Indian Association of Teachers of French (IATF) et l'Association of Indian Teachers of French (AITF) s'engagent toutes deux dans la promotion de la langue et l'enseignement du français en organisant régulièrement des concours divers (chanson, orthographe..), en produisant du matériel pédagogique, en publiant des revues et des manuels de français, en organisant des ateliers et des stages, des journées de formation continue et les séjours en France. Les congrès de l'IATF tous les 3 ou 4 ans, les colloques internationaux et les séminaires annuels réunissent tous les acteurs qui participent à la francophonie indienne, les entrepreneurs, les représentants de la francophonie, les professeurs, les chercheurs et les étudiants.

En Chine, ce sont les départements de français qui regroupent les professeurs membres des associations. Il y a environ 1000 professeurs qui sont répartis dans 107 facultés. En Mongolie, la plus petite association de toute la zone, tous les professeurs de français sont membres de l'association (50 membres). En Thaïlande, il y a 530 membres. A Taïwan, on recense une centaine de membres. Tous les professeurs de français exerçant dans ces pays connaissent l'association de leur pays même s'ils ne sont pas tous membres. Mais elle est souvent incontournable pour l'organisation de rencontres pédagogiques et de formation, de colloques ou d'événements pour la promotion et la diffusion de la langue française.

Dans certains pays comme le Vietnam, le Vanuatu, l'Indonésie et les Philippines, les associations sont à redynamiser afin de permettre aux nombreux professeurs de français de retrouver un espace d'échanges et de partage. Il n'existe pas encore d'association au Laos et en Birmanie tout comme au Pakistan et au Bangladesh.

Les associations existantes dans cette région sont animées par leur envie de promouvoir la langue et la culture française. De nombreux événements nationaux ou internationaux (regroupant par exemple plusieurs associations telles que le Japon, la Corée et Taïwan) sont organisés tout au long de l'année pour renforcer la formation et les échanges au niveau des pratiques.

Dans l'ensemble, ces associations qui ont généralement été créées depuis une vingtaine d'années, à l'exception du Japon où l'association a été fondée dans les années 70, se déploient plus dans l'enseignement supérieur. Cependant, en Australie, au Cambodge, en Malaisie, Inde et Thaïlande, elles regroupent aussi de nombreux professeurs de l'enseignement secondaire. Elles ont une expérience associative soutenue. Il existe une seule fédération d'associations (Australie) malgré la présence de plusieurs associations dans certains pays, comme par exemple en Corée, qui ont été créées par plusieurs générations d'enseignants et qui gagneraient à être regroupées pour gagner en efficacité. Les associations peuvent être spécialisées : littérature, didactique ou bien linguistique.

2. L'enseignement du français : situation et évolutions

2.1. Généralités

Dans cette région, l'anglais est très présent à la fois comme outil de communication et dans l'enseignement. Il est de très loin la première langue étrangère enseignée dans les systèmes éducatifs et, ce de manière précoce. Il est à noter aussi de plus en plus d'enseignement en langue anglaise dans les établissements d'enseignement supérieur.

La présence du chinois et du japonais est également très importante. Le français se situe généralement dans la majorité des pays en troisième ou quatrième position.

Si nous analysons la situation de manière un peu plus détaillée, on trouve en Australie la présence du japonais, de l'indonésien, de l'italien et du français. La langue du voisin est très présente ainsi que les langues des communautés recensées dans les divers pays. En Chine, l'anglais puis le japonais sont enseignés. En Iran, on apprend l'anglais et l'arabe, le français comme troisième langue étrangère est enseigné en option.

Pour l'Inde, pays sur lequel nous nous attarderons de manière plus détaillée pour comprendre les changements, la situation du français est en pleine évolution : le pays possède 2 langues nationales, 18 langues officielles et plus de 1600 dialectes. Le français est la première langue étrangère enseignée suivie de l'allemand, de l'espagnol, de l'italien, du mandarin, du coréen et autres. Selon les estimations, il y a environ 800.000 à 1.000.000 étudiants de français en Inde par an dont environ 20.000 étudiants qui apprennent le français au niveau de l'enseignement supérieur (« college » et université) et ces chiffres sont en augmentation constante comme aussi la demande pour les professeurs de français (environ 6000 à présent). Le français est enseigné dans les établissements secondaires anglophones dans plusieurs régions indiennes, les « colleges », les universités, le réseau des quinze Alliances Françaises en Inde, les écoles de langue privées et les instituts professionnels (Hôtellerie et Tourisme, Gestion, Sciences et Ingénierie).

Pour l'enseignement secondaire indien : La formule à trois langues imposée dans toutes les établissements secondaires depuis l'indépendance en 1947 c'est-à-dire, l'anglais l'hindi et une langue régionale a fait que le français était enseigné soit comme quatrième langue soit comme option à côté de la langue régionale concernée. Depuis le début de cette décennie, les établissements de Central Board of Secondary Education (CBSE) et Indian Certificate of Secondary Education (ICSE) offrent le français en tant que deuxième langue en option avec le hindi, le sanscrit, la langue régionale et éventuellement l'allemand.

Les établissements professionnels jouent aussi un rôle important pour l'enseignement et l'apprentissage du français. L'ouverture de

l'économie indienne a augmenté le nombre d'échanges entre l'Inde et les pays francophones et crée un renouveau de l'intérêt pour les langues étrangères. Dans ce scénario, la langue française devient un atout pour ceux qui travaillent ou souhaitent travailler dans le secteur économique, dans les entreprises françaises et francophones, import-export, dans les banques et les hôtels. Les Indiens avec un bon niveau de français trouvent des débouchés dans des entreprises en tant que secrétaires bilingues, traducteurs, informaticiens et cadres, et participent à la vague d'externalisation (outsourcing) importante des services y compris le travail dans les centres d'appels. En général, la situation historique et socioprofessionnelle du pays dicte la fortune des langues enseignées dans le système éducatif et par ce fait, il existe deux types de francophonies indiennes, la francophonie « historique » due aux liens historiques que l'Inde a eu avec la France et la francophonie « économique » qui est née des besoins professionnels du pays.

2.2. Les effectifs d'apprenants pour le secondaire

En Australie, l'Association signale qu'il est difficile de fournir des chiffres exacts à cause du système fédéral et du nombre important d'écoles privées et indépendantes où l'enseignement du français est dispensé. En 2006, on dénombrait environ 207 000 apprenants dans l'enseignement primaire et secondaire (4^{ème} langue enseignée). Au Cambodge, pays membre de l'Organisation internationale de la Francophonie, 120 000 élèves étudient le français et les autorités éducatives ont pour objectif de renforcer l'apprentissage et l'enseignement de la langue française.

En Corée, 8000 élèves seulement étudient le français comme seconde langue étrangère. Le français est en perte de vitesse.

A Hong-Kong, 53 établissements ont fait le choix de l'enseignement du français.

En Iran, 5% des élèves scolarisés dans le secondaire et 3% en école de base sur le plan national apprennent le français.

Au Japon, 11 000 élèves apprennent le français dans le secondaire public.

En Malaisie, 2500 établissements enseignent l'anglais, 215 la langue arabe, 165 la langue japonaise et 105 le français le plaçant ainsi en 4^{ème} position parmi les langues enseignées dans le système éducatif (12000 élèves).

En Mongolie, une cinquantaine d'élèves étudient le français dans ce pays qui compte 3 millions d'habitants.

A Singapour, le français est surtout enseigné dans les écoles internationales et les centres de langue. Les effectifs ne sont pas communiqués par l'association.

En Thaïlande, 35 000 apprenants sont recensés.

Pour le secondaire dans cette zone, le potentiel est énorme. L'apprentissage d'une seule langue étrangère (l'anglais le plus souvent) dans les systèmes éducatifs ne favorise pas l'apprentissage de la langue française. La question de la motivation des élèves et des familles est donc fondamentale.

2.3. Les effectifs pour l'enseignement supérieur

Pour le supérieur, les associations signalent qu'il est encore plus délicat de fournir des données concernant les effectifs à cause de l'organisation des enseignements supérieurs et de la multiplicité des cours de français pour les non-spécialistes. La situation est très variable selon les pays : on note, dans la région, à la fois une augmentation des effectifs en Inde et en Chine où la demande pour le français croît de manière significative et une diminution des effectifs d'étudiants dans les pays comme le Japon, la Corée à cause de la diminution et du vieillissement de la population pas forcément à cause d'une désaffection pour la langue française. On observe une stabilité des effectifs pour les spécialistes à Taïwan mais une augmentation significative des effectifs pour les cours optionnels, ce qui est particulièrement encourageant : 20000 apprenants de français sont recensés pour le secondaire et le supérieur. Il y a donc un véritable dynamisme et une attractivité de l'enseignement du français qui s'inscrivent dans cette volonté affichée des autorités éducatives de diversifier l'enseignement des langues étrangères.

En Chine, on dénombre 21 000 étudiants spécialistes et les données ne sont pas communiquées pour les étudiants non spécialistes. L'ouverture de plusieurs départements de français dans les universités ces dernières années est un aspect particulièrement positif de l'intérêt des autorités chinoises pour l'apprentissage du français.

En Corée, on recense 2000 étudiants spécialistes. Paradoxalement, le français est plus enseigné dans le secondaire mais on trouve plus de professeurs du supérieur dans l'association coréenne des professeurs de français (SCLLF).

Pour l'enseignement supérieur, en Inde, il est à signaler que la langue française s'enseigne dans une trentaine d'universités indiennes qui offrent des certificats et des diplômes intermédiaires ainsi que des diplômes supérieurs de langue et de culture. Une quinzaine offre aussi des programmes de licence en littérature, civilisation et traduction, maîtrise en littérature et traduction, et éventuellement de M.Phil (*master of philosophy*) et de doctorat.

Au Japon, on dénombrerait chaque année environ 50 000 étudiants non spécialistes étudiant le français comme seconde langue étrangère, soit un quart de l'ensemble des étudiants. Une trentaine de facultés forment les spécialistes sur l'ensemble du territoire mais il est difficile d'en effectuer le recensement global.

En Malaisie, pas de chiffre communiqué pour le supérieur.

En Mongolie, deux universités ont un enseignement pour la langue française. Il y a une demande en augmentation compte-tenu de l'ouverture du pays et des besoins dans le secteur économique.

En Thaïlande, on recense 200 professeurs dans le supérieur mais les effectifs d'étudiants spécialistes et non spécialistes ne sont malheureusement pas communiqués.

3. L'enseignement en français

L'enseignement en français est peu développé en Asie de l'Est et en Australie contrairement à ce qui peut être observé en Asie du Sud-Est où « l'enseignement bilingue » et les filières francophones sont très

développés (au Vietnam, au Cambodge et au Laos) suite aux différents programmes de soutien à ces enseignements mis en œuvre avec l'appui des opérateurs de la Francophonie. Ces enseignements permettant une formation soutenue en langue française renforcent la place de la langue française dans ces pays.

Ainsi au Cambodge, il faut noter qu'il y a actuellement 800 classes bilingues pour le primaire et 3000 pour le secondaire créant ainsi une remarquable dynamique francophone. En Iran, l'école internationale en langue française scolarise 500 élèves dans le primaire aussi bien que dans le secondaire.

Pour l'enseignement bilingue en langue française, en Thaïlande, l'enseignement bilingue français/thaï est en train de se développer avec la création de deux établissements proposant une section français/thaï. Il est à regretter que les chiffres ne nous aient pas été communiqués pour le Vietnam où se trouvent de nombreux établissements bilingues francophones.

4. Programmes et contenus

En Asie, il est à noter que la méthode traditionnelle (grammaire/traduction) domine encore largement les pratiques malgré une large diffusion des évolutions didactiques (communicatif et actionnel). Le CECR est traduit en Chine continentale, à Taïwan, en Corée et au Japon mais son influence se ressent beaucoup plus pour l'enseignement de l'anglais que du français. Ce qui intéresse en fait les enseignants et les formateurs, ce sont les niveaux de référence communs.

Au Cambodge, les dernières instructions officielles datent de 2008.

En Chine, les programmes datent de 1988 mais ils sont en train d'être revus.

A Hong-Kong, les programmes ont été rénovés en 2014.

Au Japon, il n'y a pas de programmes formalisés pour le secondaire pour le français et il est demandé aux professeurs de se référer aux curricula pour la langue anglaise.

En Malaisie, les programmes ont été rénovés en 2011 mais de nouvelles instructions sont en préparation pour 2016.

En Thaïlande, aucune indication pour les curricula.

En Australie, un curriculum est en préparation en 2015.

De manière générale, les enseignants de français font très peu référence à la Francophonie, espace qu'ils connaissent peu ou pas.

5. Les professeurs de français (conditions et formation initiale et continue)

En Australie, les professeurs de français enseignent deux matières. Le salaire moyen d'un professeur de français pour le primaire est légèrement inférieur au salaire médian alors que les professeurs de collège et de lycée sont légèrement au-dessus. Pour être professeur de français, 4 ans d'études sont nécessaires (niveau licence + un an de formation pédagogique). Le stage à l'étranger n'est pas obligatoire.

L'association organise des sessions de formation continue au moins une fois par an.

Au Cambodge, les professeurs de français (900 environ) signalent que leur salaire n'étant pas suffisant pour subsister, ils effectuent souvent un deuxième travail. Pour la formation initiale, deux ans de formation sont nécessaires après le bac pour avoir un certificat d'aptitude à l'enseignement. Pour le lycée, il faut avoir la licence et un an de formation pédagogique. Pour la formation continue, l'association organise régulièrement des sessions de formation pendant les fins de semaine.

Pour la Chine, plus de 1000 professeurs dans le supérieur sont recensés. Ceux-ci enseignent à la fois la langue et la civilisation. La plupart des professeurs ont un master d'études françaises. Dans la première année d'exercice, il faut qu'ils participent aux examens nationaux pour entrer dans la fonction publique. L'association organise régulièrement des sessions de formation. Les salaires peuvent varier en fonction des travaux académiques et des diplômes.

Pour la Corée du Sud, on dénombre 450 enseignants dans le supérieur et 150 dans le secondaire, 150 à 200 étudiants par département. Une cinquantaine de départements sont ouverts dans le supérieur mais on assiste à plusieurs fermetures par manque d'étudiants en rapport avec la

baisse démographique. Les étudiants de français ont généralement des parents ayant un bon niveau socio-culturel. Pour être professeur en lycée, la licence est nécessaire et pour les universités, le doctorat est requis. La majorité des professeurs titulaires a obtenu un doctorat en France, celui-ci étant mieux valorisé. Cependant, il faut signaler qu'il n'y a plus de recrutement de professeurs de français pour l'enseignement secondaire depuis 2008.

A Hong-Kong, on dénombre 150 professeurs dont 125 sont des francophones natifs. Ces professeurs peuvent aussi enseigner d'autres langues comme l'anglais, l'allemand ou l'espagnol.

En Inde, on dénombre 6000 professeurs de français et les besoins de formation de nouveaux professeurs sont constants pour répondre à une demande d'apprentissage du français qui augmente d'environ 10% par an.

Le défi est donc de répondre aux nouveaux besoins de formation en langue française et en culture sans négliger l'importance des enseignements littéraires et la parole poétique et intellectuelle dans un monde qui se penche vers la pragmatique.

En Iran, une cinquantaine de professeurs pour le primaire, une centaine pour le secondaire et une centaine pour le supérieur. Les professeurs natifs (20) travaillent uniquement à l'école française. Ils peuvent aussi enseigner plusieurs matières comme l'histoire ou les sciences. Les professeurs contractuels sont peu payés tandis que la situation est satisfaisante pour les professeurs titulaires (salaire 4 fois supérieur à celui des contractuels). Pour l'université, le doctorat est nécessaire. Pour être titulaire, il faut de un an à trois ans pour l'obtenir.

Au Japon, 1300 professeurs sont recensés dont une centaine sont des professeurs natifs (France). 80% travaillent dans le supérieur et 20% dans le secondaire. Le diplôme varie de la licence au doctorat. Dans le secondaire, les professeurs sont bivalents (anglais/français ou bien japonais/français). Dans le supérieur, sont enseignées la langue et la culture. La majorité des professeurs sont des spécialistes de littérature ou de linguistique française (300). Peu de professeurs sont spécialistes de

didactique du français langue étrangère (40 environ). Pour la formation, les professeurs de lycée suivent une formation en langue anglaise en dominante et en français en sous-dominante. Pour les professeurs du supérieur, il n'y a pas de formation pédagogique et c'est l'association qui la prend en charge. Le salaire varie beaucoup entre les vacataires et les titulaires (de 3 à 4 fois au moins).

Pour la Malaisie, on dénombre 150 professeurs de français dont une centaine dans le secondaire et environ 50 dans le supérieur. Pas de professeurs natifs. Ils sont tous bivalents et enseignent la morale, le sport, les arts et l'anglais... Pour être professeur dans le secondaire, il faut une licence française de FLE. Pour les universités, il faut une licence de français de l'université en Malaisie, un master et un doctorat en France.

En Mongolie, il y a un peu moins de 20 professeurs dans le supérieur pour les deux universités. Il n'y a pas de professeurs natifs et le salaire est moyen par rapport au salaire médian. Pour être professeur, il est nécessaire d'avoir une licence et chaque université accueille une vingtaine d'étudiants. Les professeurs travaillent aussi dans le secteur du tourisme et de l'interprétariat auprès des pouvoirs publics. Cette situation offre aussi des débouchés pour les étudiants de français.

A Singapour enseignent une cinquantaine de professeurs dans le supérieur, une cinquantaine dans le secondaire et une vingtaine en école de base. Les professeurs peuvent enseigner une autre langue. L'association organise de la formation continue mais avec un nombre d'heures assez limité car les professeurs disposent de peu de temps.

A Taïwan, l'association signale une vraie dynamique en faveur de l'enseignement du français ce qui conduit de nombreux étudiants non spécialistes à choisir cet enseignement. On trouve 6 départements de français.

En Thaïlande, on recense 200 enseignants dans le supérieur et 600 dans l'enseignement secondaire. La majorité sont des nationaux mais une soixantaine de professeurs natifs (France) sont présents. Les professeurs peuvent enseigner une autre langue comme l'anglais. Ils exercent souvent aussi une autre activité comme interprète, traducteur ou en donnant des

cours particuliers. Pour être enseignant, il faut une licence et un certificat d'aptitude à l'enseignement du français. A l'université, un master et un doctorat sont nécessaires. L'association organise de la formation continue une à deux fois par an.

Il existe 16 départements de français. Chaque département accueille entre 20 et 60 étudiants spécialistes. Une promotion tout département confondu peut atteindre environ 560 étudiants spécialistes et 1500 étudiants pour les non spécialistes.

6. Valeurs véhiculées par l'enseignement du français

Dans les questionnaires dépouillés, l'intérêt économique l'emporte sur les valeurs culturelles et démocratiques. Cela est particulièrement significatif en Inde où les étudiants et apprenants inscrivent leur projet d'apprentissage dans une dimension professionnelle. Cependant cette analyse doit être nuancée dans la mesure où les valeurs culturelles sont particulièrement appréciées dans de nombreux pays d'Asie de l'Est.

En Iran, pour les professeurs les valeurs culturelles et démocratiques l'emportent sur l'aspect économique rejoignant dans ce classement le Japon et la Corée.

7. Motivations pour enseigner le français

Amour de la langue et de la culture française (Australie/Cambodge/Corée) sont les premières motivations. En Chine, la principale motivation réside dans une volonté de dispenser un enseignement ouvert sur le monde et au service du pays. A Hong-Kong, l'intérêt est celui du métier. Au Japon, il s'agit principalement d'enseigner des valeurs différentes de celle du monde anglo-saxon.

En Iran, les motivations sont principalement culturelles et s'inscrivent dans un dialogue entre la culture perse et la culture française.

En Malaisie, la motivation est plutôt liée à l'image de la langue française et l'attrait est d'ordre culturel.

Pour les professeurs thaïlandais, leur enseignement permet de sauvegarder une diversité culturelle et linguistique sans rivaliser avec l'enseignement de la langue anglaise et de la langue chinoise.

Comme la région Asie-Pacifique est loin des pays francophones de langue maternelle ou seconde, l'utilité immédiate est limitée pour les élèves. En d'autres termes, il est difficile de susciter et de maintenir la motivation pour l'apprentissage du français.

Dans la majorité des pays, l'attrait pour les aspects culturels liés à l'apprentissage de la langue sont prédominants comme au Japon, en Corée et dans tous les pays de l'Asie de l'Est. On apprend le français par « romantisme » à Taïwan par exemple. Les aspects instrumentaux de la langue entrent peu dans la motivation.

Le tourisme et l'ouverture du pays au tourisme représente aussi une motivation forte pour l'apprentissage du français (Thaïlande, Mongolie) et offre ainsi des débouchés spécifiques.

Pour la Chine et pour l'Inde par contre, la question de la mobilité internationale joue un rôle important notamment pour l'accès à l'espace francophone. Le français représente un plus pour enrichir son curriculum vitae pour les Indiens qui disposent déjà de la compétence en anglais.

En Iran, le choix est souvent un choix par défaut en fonction des notes obtenues pour l'entrée à l'université mais une fois que l'apprentissage a débuté, la motivation devient plus importante.

Les étudiants malais s'intéressent au français parce qu'ils souhaitent s'inscrire dans une mobilité internationale et que cette langue représente une ouverture certaine.

8. Evolutions et perspectives

La situation est assez contrastée pour les évolutions et les perspectives dans cette très vaste région. Entre dynamisme et baisse selon les pays...

Pour les autorités australiennes, il vaut mieux soutenir l'enseignement des langues asiatiques car le français ne bénéficie pas d'un statut de langue prioritaire. Les effectifs baissent dans tout le pays et le français n'est plus que la 4^{ème} langue enseignée. Il débute pourtant de manière assez précoce

mais se termine à la fin de l'école de base car il n'y a pas d'enseignement des langues au lycée.

Au Cambodge, les effectifs sont stables mais les moyens manquent pour un développement soutenu au sein du système éducatif et universitaire. La formation des enseignants représente un défi majeur pour un enseignement de qualité.

En Corée du Sud, les perspectives ne sont pas particulièrement favorables pour l'association. Le français est menacé. Il serait nécessaire de revoir la politique linguistique de leur pays et que la France retrouve une position culturelle et économique forte pour que l'enseignement du français devienne à nouveau attractif.

En Chine en revanche, il y a une progression importante de la demande de français créant ainsi une dynamique forte pour cet enseignement dans le supérieur. De nouveaux départements de français sont régulièrement ouverts pour répondre à cette demande. La question de la formation des enseignants est bien sûr le premier défi.

A Hong-Kong, on note une légère augmentation dans le supérieur et une légère baisse dans le secondaire. La politique linguistique n'est pas favorable à l'enseignement du français.

En Inde, la forte demande pour l'enseignement du français devrait se maintenir pour plusieurs années. Les effectifs qui augmentent régulièrement représentent un défi majeur pour la formation des enseignants. Il y a à la fois une demande dans les universités pour la mobilité internationale et avec un objectif professionnel soutenu et dans le secondaire dans les écoles privées.

Au Japon, malgré la forte pression de l'anglais, le français conservera un attrait pour des raisons d'ordre culturel principalement dans l'enseignement supérieur car il n'y a pas d'enseignement du français dans l'enseignement secondaire et les autorités éducatives n'envisagent pas pour des raisons budgétaires et administratives une généralisation d'un enseignement d'une seconde langue vivante.

En Malaisie, l'association souhaite un développement quantitatif de l'enseignement du français et que tous les établissements puissent offrir

une troisième langue vivante dès 2017 pour un maintien de l'enseignement du français dans ce pays. Elle souhaiterait avoir des assistants de français dans les établissements car il n'y a pas de contact avec des natifs.

En Mongolie, on peut penser qu'il y aura une progression de l'enseignement du français à cause des besoins exprimés par les autorités dans les domaines des sciences de l'ingénieur (mines, géologie), de la médecine et du tourisme.

A Singapour, les effectifs sont en baisse et l'espagnol gagne du terrain. Le problème est aussi lié à la très faible proportion des enseignants singapouriens dans le système qui ne peuvent ainsi défendre leur métier auprès des autorités éducatives et universitaires.

En Thaïlande, dans le supérieur, il serait nécessaire d'avoir une meilleure adéquation entre les contenus d'enseignement et le marché du travail. Dans le secondaire, le développement de sections bilingues offre de nouvelles perspectives mais ne doit pas conduire à un abandon d'un enseignement général du français offert à un plus grand nombre d'élèves. L'enseignement du chinois avec le soutien du gouvernement et l'implantation d'Instituts Confucius entre en concurrence avec l'enseignement du français.

Conclusion

L'enseignement de l'anglais domine dans la région et la place du français pour les pays d'Asie est aujourd'hui menacée dans plusieurs pays par l'enseignement du chinois activement soutenu par les autorités nationales et chinoises. Dans la majorité des cas, la présence des pays francophones hors la France est peu visible. La Francophonie demeure abstraite et elle est peu connue par les enseignants de français qui ne s'y réfèrent pas (hors les pays de l'espace francophone de l'Asie du Sud-Est Cambodge, Laos, Vietnam). Malgré cela, la culture française demeure attractive pour les étudiants et constitue un point de départ pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue. C'est pourquoi, la présence culturelle française devrait, du point de vue des enseignants et des associations, être forte. Les associations de professeurs de français essayent de faire vivre cette présence mais souhaiteraient un soutien plus important de la

part des autorités françaises et francophones. Les perspectives offertes par l'enseignement du français en Chine et en Inde tempèrent cette vision pessimiste mais réaliste de la situation du français dans cette région.

L'intensification de la mondialisation crée une diffusion massive de l'anglais comme langue universelle tout comme l'évolution permanente des TICE qui permettent des progrès considérables dans l'environnement éducatif. Dans cette vaste région du monde, les professeurs de français et leurs associations ne sont certainement pas disposés à accepter une pensée unique, ni un système de valeurs unique. Plus encore, nous sommes tous invités à faire vivre la diversité linguistique et culturelle, et cela en vue de mettre en place un enseignement des langues encourageant un développement harmonieux et durable de la communauté internationale.

Il semble que l'enseignement des autres langues recule par rapport à celui de l'anglais qui domine de plus en plus en Asie de l'Est et du Sud-Est. Pourtant l'enseignement du français est en grande expansion en Afrique, dans le monde arabe et même en Chine, où le marché africain francophone attire de plus en plus les jeunes diplômés, au point de voir ouvrir chaque année une bonne cinquantaine de sections de français dans les universités chinoises. La Corée, quant à elle, se trouve dans une situation critique pour l'enseignement des langues autres que l'anglais, qui triomphe non seulement sur le marché économique mais aussi dans le paysage éducatif. L'hégémonie du *globish*, de l'anglais à vocation commerciale, se développe également à Taïwan alors que la politique linguistique éducative cherche à favoriser un enseignement diversifié des langues étrangères au niveau de l'enseignement secondaire, ce qui correspond d'une part à la situation géopolitique de l'île, mais aussi à une certaine volonté d'indépendance dont témoigne d'autre part sa politique extérieure. Quant au Japon, l'enseignement des langues s'y trouve en difficulté par les assauts répétés de l'anglais imposant une conception étroitement utilitariste dans les sciences comme dans les affaires.

- Nul ne peut nier que la situation géopolitique exerce une influence sur la politique linguistique, y compris dans la méthodologie en classe de langue, et se traduit bien souvent par des manifestations similaires de la culture éducative commune aussi bien que par des différences marquées dans les ou aux cultures éducatives, telles qu'on les retrouve, par exemple, dans les relations entre professeurs et apprenants. Ces différences comme ces ressemblances dans l'enseignement/apprentissage des langues exigent donc d'être mises en lumière pour mieux nous connaître et mieux nous comprendre les uns les autres à l'intérieur de cette vaste région.
- L'enseignement du français à l'heure de la *glocalisation*, est à repenser et le livre blanc de l'enseignement du français dans le monde tel que porté par la Fédération internationale des professeurs de français nous aide à le faire au niveau des pays et de la région. La notion en question, la *glocalisation*, renvoie en même temps à deux réalités distinctes, l'une vers une dimension universelle ou mondiale, l'autre vers une préoccupation plus locale. Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues, on peut calquer ces deux aspects sur la finalité à long terme et la motivation au départ de l'apprentissage.
- La finalité de l'enseignement/apprentissage doit se situer au-delà des intérêts immédiats dans une perspective plus longue. L'exemple et le parcours de Kobayashi, fondateur de l'association japonaise des professeurs de français en 1969 montre que le rôle de médiateur entre les cultures que jouent les professeurs de français est incontournable. Si les Japonais ont commencé à apprendre le français pour des raisons purement techniques et opérationnelles au XIXe siècle, sans contact direct avec les Français, la tendance a évolué vers des intérêts plus humanistes au XXe siècle, et cela surtout grâce à l'enseignement dispensé dans les lycées supérieurs auprès d'une partie des jeunes élites. Les cours intensifs ont permis de faire acquérir une compétence de compréhension de l'écrit, indispensable pour suivre un cursus universitaire avec des

références bibliographiques en français. L'enseignement supérieur ne pouvait alors se départir de faire appel à des ouvrages en langues étrangères.

- Successeurs de l'héritage de Kobayashi, nous vivons à l'heure de la *glocalisation*, où l'intérêt local n'est jamais séparé d'une préoccupation pour la communauté internationale. L'enseignement des langues est intégré dans cette logique de *glocalisation*, et le poids du contexte socio-culturel n'est jamais à négliger à l'égard des apprenants aussi bien que pour nous, les professeurs. La mobilité internationale n'est plus un rêve, mais elle est pleinement intégrée désormais dans les curricula universitaires. Il est nécessaire de comprendre les évolutions de l'enseignement et de l'apprentissage du français dans ce contexte.
- Le français n'est plus simplement un outil de réception pour les savoirs venant du monde occidental mais il sert surtout maintenant à exprimer nos idées, à donner à mieux comprendre nos cultures et à exister pleinement au sein de la communauté internationale, et cela contre vents et marées.

Chapitre 7

Chapitre 7

Commission de l'Europe de l'Ouest

Julian Serrano Herras

Président de la CEO

Guido Custer

Vice-Président de la CEO

Introduction

Ce rapport contient des réponses reçues des associations qui réunissent des professeurs de français des pays suivants : l'Allemagne ; l'Autriche ; la Belgique ; Chypre ; le Danemark ; l'Espagne ; la Finlande ; la France ; la Grèce ; l'Irlande ; l'Islande ; Israël ; l'Italie ; Malte ; la Norvège ; les Pays-Bas ; le Portugal ; le Royaume-Uni ; la Suède et la Turquie.



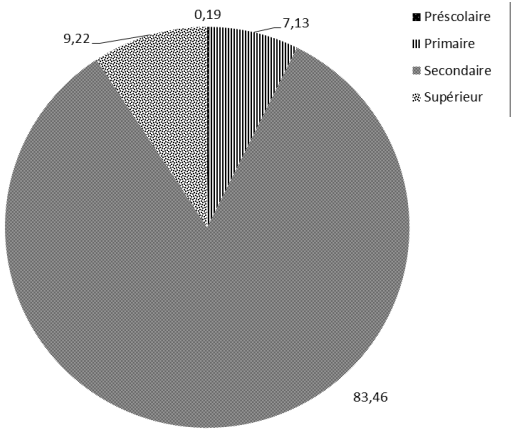
1. L'association des professeurs de français

Dans tous les pays, il existe une ou plusieurs associations de professeurs de français. Au total, on compte 11 281 professeurs membres.

Presque toutes les associations sont membres de la FIPF, les exceptions étant Sproglærerforeningen [Danemark] et la Section des professeurs de français de l'association des professeurs de langues vivantes (Språklärarnas riksförbund) [Suède].

La liste actuelle comprend 33 associations. Il faut noter que la Fédération espagnole (FEAPF) regroupe des associations régionales (Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla y Leon, Castilla-La Mancha, Cataluña, Ceuta y Melilla, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Internacional, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra et País Vasco).

La plupart des professeurs membres enseignent dans l'enseignement secondaire, le préscolaire n'est presque pas présent.



graphique 1 : nombre de professeurs membres, selon le niveau où ils enseignent

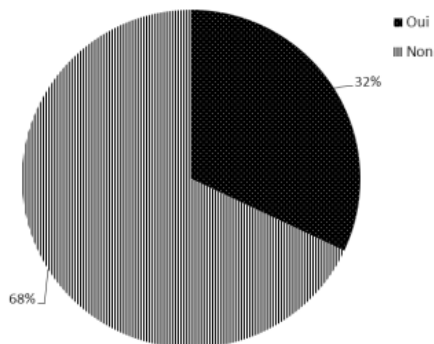
Préscolaire	Primaire	Secondaire	Supérieur
0,19	7,13	83,46	9,22

Un tiers de nos associations n'est pas consulté ou sollicité par les autorités nationales. La plupart sont consultées lors des réformes des programmes, lors des répartitions des heures d'enseignement, la formation initiale et continue des professeurs de français.

La fréquence de ces concertations est inégale et varie énormément d'un pays à l'autre.

Pour les pays où les associations ne sont pas consultées, les raisons les plus citées sont la présence d'autres institutions, dépendantes des ministères, le fait que les ministères agissent et décident de façon indépendante et le fait qu'on ne veuille pas risquer de réponses critiques ou négatives.

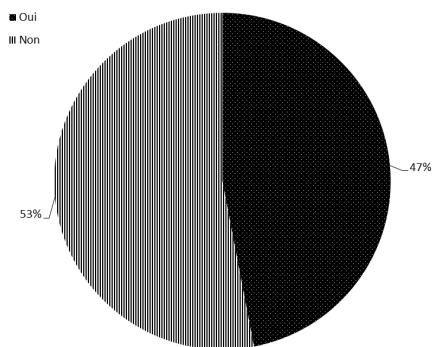
L'association, est-elle consultée ou sollicitée par les autorités nationales?



graphique 2 : consultation ou sollicitation par les autorités nationales

Une petite majorité d'associations indique la signature par leur pays d'un ou des traités internationaux prévoyant l'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères.

Les traités cités sont :



graphique 3 : signature de traités

- le traité de L'Élysée
- le traité de Maastricht ;
- le protocole de Bologne ;
- le traité de Lisbonne

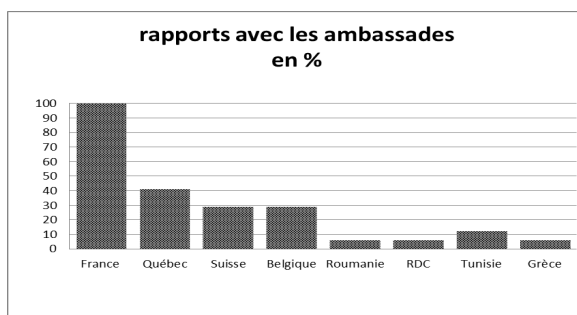
Pas mal d'associations signalent que ces accords ne sont pas respectés, surtout concernant l'apprentissage de plusieurs langues étrangères, où on a l'impression ou les preuves

que l'anglais est la langue favorisée, sans respect pour les autres langues étrangères.

Tous les pays ont un rapport avec l'ambassade de France. Le Québec occupe la deuxième place, suivi de la Belgique.

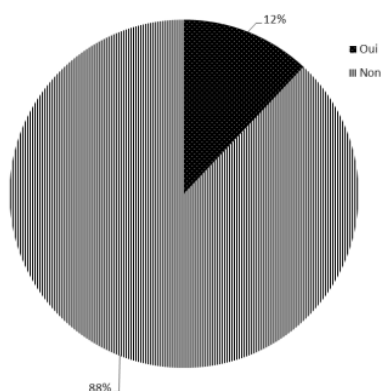
Les collaborations se situent, au niveau des subventions (mise à disposition de bourses pour apprenants ou professeurs, ressources pour les médiathèques, mise en place de projets), ou des interventions, parfois

ponctuelles, lors de congrès ou colloques régionaux et nationaux (participations aux formations continues des enseignants, aux actions de promotion de la langue française- concours- aux visites culturelles).

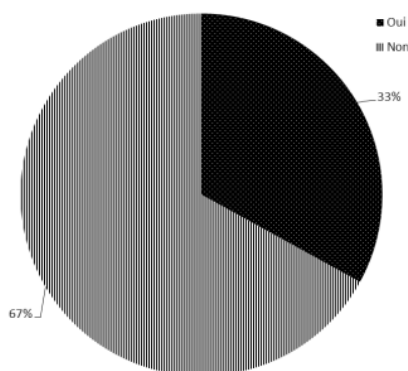


graphique 4 : rapports avec les ambassades francophones

Le nombre de pays ou d'associations qui mènent des projets dans le cadre des programmes de l'OIF est très limité : France et Chypre seulement.



graphique 5 : projets dans le cadre des programmes de l'OIF



graphique 6 : projets avec l'AUF, l'Université Senghor ou TV5 monde

En ce qui concerne les détails de ces projets, aucune précision n'est donnée.

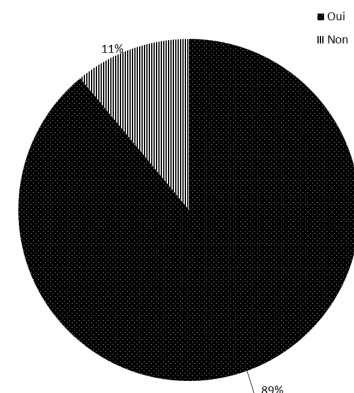
En ce qui concerne les projets avec l'AUF, l'Université Senghor ou TV5 monde, la participation est plus élevée. Ici, c'est surtout TV5monde qui est concerné par des projets, des formations, du soutien à l'organisation des journées d'étude ou des congrès et la mise à disposition de matériel didactique et des formateurs.

Il est probable que l'AUF ou l'Université Senghor jouent un rôle, mais dans les sondages ils n'apparaissent que 2 fois : pour la Belgique on mentionne qu'il y a des membres qui travaillent avec l'AUF et la Grèce signale une collaboration entre l'AUF et le Département de langue et de littérature françaises de

l'Université Capodistrienne d'Athènes, lors du 10^e Congrès National et International des professeurs de français.

Dans la plupart des pays, en dehors des associations de professeurs de français, il existe des associations œuvrant en faveur de l'usage, de la promotion ou de la diffusion de la langue française.

Leurs actions comprennent des rencontres politiques et culturelles, la défense de la langue et la culture françaises et de la francophonie, la promotion de l'amitié, l'amélioration de la compréhension entre la France et le pays concerné. Sont organisées des soirées chansons, cinéma, événements sociaux variés pour soutenir la promotion des cultures francophones et de la diversité (concerts avec artistes francophones, enseignement du français, transmission aux enfants du plaisir de pratiquer le français et invitations de membres des Palmes académiques). On note aussi parfois un investissement dans la formation de professeurs et dans la didactique des langues vivantes et l'enseignement des cultures et civilisations francophones.



graphique 7 : Présence d'autres associations

2. L'enseignement des langues et du français

Dans ce résumé, nous nous limitons à la première et aux deuxièmes langues étrangères. Pour les détails, on consultera les données par pays sur le site de la FIPF. En effet, pour LVE3, LVE4 etc., la situation est tellement différente de pays en pays qu'il est difficile de trouver un fil rouge.

En ce qui concerne l'enseignement primaire, s'il y a enseignement d'une langue étrangère, il s'agit presque toujours de l'anglais à l'exception des pays anglophones (l'Irlande et le Royaume-Uni) où le français est première langue vivante et de certaines régions (par exemple frontalières comme la vallée du Rhin en Allemagne du Sud). En Belgique, dû au fait qu'il s'agit d'un pays trilingue (néerlandophone, francophone et germanophone), le français occupe aussi la place de LVE1.

En ce qui concerne le secondaire, la situation est identique : partout, sauf en Belgique, en Irlande et au Royaume-Uni, l'anglais est première langue étrangère enseignée sauf dans les cursus bilingues. Dans ces trois pays, le français est LVE1. Là où l'anglais est première langue étrangère, le français est proposé souvent en LVE2. Souvent, le français se trouve en concurrence avec l'espagnol et l'allemand.

Pour l'enseignement supérieur, sauf la prédominance de la langue anglaise, il n'y a pas de conclusions à tirer sauf peut-être le fait que l'éventail de langues enseignées est très large.

Pour ce qui est des effectifs des apprenants dans les différents pays analysés, on ne peut que constater que presque tous les élèves ont la langue anglaise dans leur curriculum. Les effectifs des apprenants de français connus se chiffrent à

- 17 795 pour l'enseignement présolaire
- 3 952 104 pour le primaire (= l'école de base)
- 7 241 166 pour l'enseignement secondaire.

Pour l'enseignement supérieur, les chiffres ne sont pas disponibles.

Le niveau d'introduction du français est très variable : parfois à l'école primaire à partir de l'âge de 6 ans ou de 10 ans, parfois dans le secondaire à partir de 12 ou 13 ans, parfois encore plus tard, au niveau du lycée (15 ou 16 ans).

Le nombre d'heures proposées par semaine dépend énormément du pays et du niveau. En général, on pourra dire entre 2 et 4 cours par semaine. La durée d'un cours peut varier entre 45 et 90 minutes.

Pays	
Allemagne	1 à 2 heures au niveau préscolaire et primaire, 3-5 heures au niveau secondaire et jusqu'à 8 heures au niveau professionnel
Autriche	Normalement 3 heures/semaine ¹ , le français LVE 1 commence avec 4 ou 5 heures
Belgique	primaire : 2 ½ heures / semaine, secondaire : de 2 à 5 heures/semaine

Chypre	2 périodes de 45' par semaine
Danemark	
Espagne	2 à 3 heures par semaine
Finlande	- « langue vivante 1 » (A1) obligatoire à partir de classe 3 : 2 heures - « langue vivante 2 » (A2) optionnelle à partir de classe 5 : 2 heures - « langue vivante 3 » obligatoire (B1=suédois/finnois) à partir de classe 7 : 2 heures - « langue vivante 4 » (B2) optionnelle à partir de classe 8 : 2 heures - « langue vivante 5 » (B3) optionnelle à partir de la classe 1 au lycée : 3 heures
France	
Grèce	2 heures/semaine
Irlande	Niveau collège : 2h20 Niveau lycée : 3 h
Islande	180-240 heures
Israël	90 heures annuelles : cinquième, quatrième, troisième (IV2 obligatoire) 90 heures annuelles seconde et 150 heures première / terminale (matière optionnelle)
Italie	au primaire (quand il est proposé) 2 ou 3 heures par semaine au collège 2 heures par semaine au lycée, quand il est proposé, 3 heures par semaine.
Luxembourg	
Malte	1ère et 2e année secondaire : 4 cours de 45 minutes par semaine et 3 ^{ème} , 4ème et 5ème année secondaire : 3 cours de 45 minutes
Norvège	sur 3 ans: 2h + 3h + 3h / semaine
Pays-Bas	Chaque établissement est autonome et décide des heures disponibles par semaine. Une heure de cours varie de 45 minutes à 70, même 80 minutes d'après les établissements. Notre ASSOCIATION PLAIDE POUR 3X 50 MINUTES AU COLLÈGE, MAIS EN VAIN. L'option français au bac est mieux...fournie ; souvent 3x 50 minutes. Ou un peu plus.
Portugal	3 heures
Royaume-Uni	2 heures : A1/A2/B1 4-5 heures : B2
Suède	2 heures au collège puis 3 heures au lycée selon les options
Suisse	
Turquie	Dans le public, cela varie entre 2h et 4h par semaine, dans le privé de 4h à 10h/semaine

1. Dans le respect d'un cadre général, les établissements scolaires ont la possibilité d'adapter au premier tout comme au second cycle leur offre en matières enseignées à leur situation spécifique (autonomie accordée aux écoles). Ainsi ils peuvent établir en autonomie leurs propres programmes.

3. L'enseignement en français

Il n'y a pas beaucoup de pays où il y a un enseignement en français. L'Allemagne, Chypre, l'Espagne, la Grèce, l'Irlande et la Suède sont concernés. Au total, on trouve 9 865 élèves dans le précoce, 169 124 élèves dans les écoles primaires et 897 803 élèves dans l'enseignement secondaire, écoles publiques et privées confondues.

A part la langue maternelle et le français, l'anglais occupe une place importante comme langue d'enseignement aux niveaux scolaire et universitaire.

Sauf en Irlande, en principe, les langues d'enseignement ne changent pas au cours de la scolarité.

Dans quelques pays, on voit des cursus professionnels en français, notamment en Allemagne (BTS Assistant de tourisme, BTS Assistant de management et BTS Assistant d'hôtellerie) et à Chypre (diplôme d'hôtellerie et arts culinaires).

Des écoles où le cursus est entièrement bilingue existent en Allemagne, à Chypre, au Danemark, en Espagne, en Finlande, en France, au Portugal et en Turquie.

On constate un succès grandissant de l'enseignement des disciplines en langues étrangères. Si on propose des DNL (disciplines non linguistiques) en français, les matières concernées sont géographie, histoire, politique, musique, les modules Europe, cinéma et histoire française, maths, sciences naturelles, physique-chimie, éducation visuelle, éducation physique, théâtre, TICE, psychologie, philosophie ou dessin.

Il y a des pays où l'on trouve des établissements français. C'est le cas pour l'Allemagne, l'Autriche, Chypre, l'Espagne, la Finlande, la Grèce, l'Irlande, le Norvège, le Royaume-Uni et la Turquie.

Sans connaître les chiffres exacts pour tous ces pays, les effectifs de ces établissements s'élèvent au moins à 448 élèves pour le préscolaire, 4 088 pour le primaire, 5 774 pour le secondaire et 26 pour l'enseignement supérieur.

4. Programmes et contenus

Dans tous les pays, il existe des instructions officielles concernant l'enseignement du français. Ces instructions sont de dates récentes. Les plus anciennes datent de 2001 (Portugal), 2004 (Finlande), 2006 (Norvège) et 2008 (Islande et Pays-Bas), pour les autres pays, les instructions datent de 2010 ou sont encore plus récentes.

Pour l'Irlande, les objectifs paraissent inatteignables. Pour la Grèce, les objectifs proposés ne peuvent pas toujours être atteints. Pour les autres pays, les objectifs paraissent atteignables.

- Parents

Les associations de Grèce, Turquie et Irlande constatent que les objectifs ne conviennent pas aux attentes des parents. Quant aux autres (ceux ayant répondu à la question), les objectifs conviennent aux attentes des parents.

- Apprenants

Pour l'association d'Irlande les objectifs ne conviennent pas aux attentes des apprenants. Pour celle de Grèce non plus : on constate que le problème relève du nombre d'heures d'enseignement (2 heures par semaine, ce n'est pas assez) et du nombre d'élèves (quelquefois plus de 27 élèves en classe). Pour les Pays-Bas, la prédominance de la compréhension écrite est l'élément le plus important pour constater que les attentes ne conviennent pas aux apprenants. Pour les autres pays ayant répondu, les objectifs conviennent aux attentes des apprenants.

- Références à la francophonie, programmes, enseignants et médias

Dans la plupart des pays, des références à la francophonie sont présentes dans les programmes. C'est un peu moins fréquent pour l'OIF. En ce qui concerne les pays francophones, on trouve presque tous les pays francophones dans les programmes, souvent à travers les manuels, bien qu'il y ait une tendance à parler surtout de la France. Là où on étudie la littérature, les auteurs francophones figurent dans le programme. En Irlande et au Royaume-Uni, on constate l'absence de références à la francophonie dans les programmes.

Dans tous les pays, les professeurs de français font référence à la francophonie dans leurs cours. Cette généralisation est à prendre avec précaution, car, cela varie énormément selon les enseignants. En général, on peut dire que c'est un sujet qui rencontre de plus en plus d'intérêt.

Pour l'utilisation des ressources en ligne, c'est surtout TV5monde qui est cité avec You tube comme deuxième ressource. On constate une croissance d'utilisation de ces ressources. Les ressources en ligne sont utilisées à des degrés différents : leur utilisation d'autres ressources est très variée selon les professeurs et les pays.

A noter que dans certains pays, on se plaint de la qualité et de l'accessibilité de l'équipement informatique dans les établissements.

5. Les professeurs de français

Le nombre de professeurs de français ne peut pas être donné ni estimé. Pour beaucoup de pays, les informations ne sont pas disponibles. Pour la Belgique, par exemple, il n'existe aucune classification en fonction de la matière enseignée.

Seulement 30% des professeurs de français enseignent uniquement le français. Les autres 70% ont au minimum une autre matière à enseigner. Ces matières varient énormément. Il y a beaucoup de possibilités : parfois il s'agit d'une autre matière linguistique (langue maternelle ou autre langue étrangère), parfois aussi de matières comme géographie, histoire, économie, mathématiques ...

Pour un tiers de professeurs de français, le métier d'enseignant est leur métier unique. Deux tiers des professeurs ont encore une autre activité professionnelle, variant de correcteur, traducteur, guide, libraire ou autre travail dans le secteur privé. A quelques exceptions près, le métier de professeur est l'occupation majeure de l'enseignant.

Quant aux salaires : parfois ils sont au-dessus du salaire médian parfois (un peu) en dessous. Comme c'est tellement différent d'un pays à l'autre, il est quasiment impossible de trouver une tendance dans les réponses.

La formation initiale des professeurs, ainsi que les procédures et les délais nécessaires pour une titularisation dans la fonction publique varient selon les pays.

Pour la formation initiale, on peut quand même constater que dans la plupart des pays, une formation universitaire est requise. Dans certains pays, une formation initiale bivalente - deux matières - est obligatoire.

Dans plusieurs pays pour les professeurs qui travaillent dans l'enseignement primaire ou le premier cycle du secondaire (niveau collège) une autre formation plus courte, d'une durée de 2 ou 3 ans dans une école supérieure non universitaire est suffisante.

C'est une bonne chose de pouvoir constater que dans tous les pays, les professeurs peuvent bénéficier de formation continue. Aux Pays-Bas, cette formation continue est obligatoire. A l'exception d'Israël, toutes les associations sont en mesure d'organiser des sessions de formation continue, parfois de courte durée (une journée), parfois à long terme comme le projet Formacom en Belgique qui se déroule sur 3 ans.

Toutes les associations qui ont répondu à la question désirent organiser des sessions de formation continue, sous forme de journées de formation, séminaires, congrès ou formations de plus longue durée. Parfois on organise ces formations à l'étranger (Islande, Belgique).

Les thèmes des journées de formation sont diverses. Parmi eux, citons la grammaire communicative, des sujets liés à l'étude du vocabulaire, de la littérature, de l'évaluation, des ateliers visant à améliorer les pratiques de classe, des interventions sur l'utilisation des multimédias et des documents audio et vidéo, y compris les films, dans la classe. Un des sujets phare concerne l'utilisation des TICe au profit de l'enseignement de la langue.

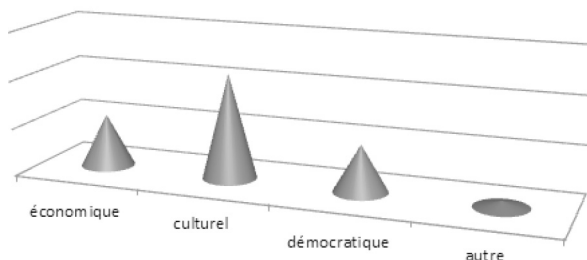
Dans tous les pays, à l'exception de l'Italie, il existe des écoles/instituts ou départements universitaires de formation des professeurs de français ou d'enseignants des écoles de base.

A l'exception de l'Allemagne, partout, il existe un ou plusieurs départements de français dans les universités. En Allemagne, il y a en général un département de romanistique (incluant aussi l'espagnol, l'italien, le portugais, le roumain, éventuellement le catalan) dans les universités. Une partie des cours est interdisciplinaire, dépasse la limitation à la langue française et aux cultures francophones. Pour les effectifs, les chiffres sont parfois indisponibles.

Israël, Italie et Malte sont les trois pays où il existe une ou plusieurs filières francophones dans les universités. Pour les autres pays, ce n'est pas le cas.

6. Valeurs véhiculées

La valeur économique n'est pas citée comme valeur la plus importante. Pour 9 pays, elle occupe la deuxième place, pour 3 pays la troisième et pour deux pays la quatrième place. La valeur culturelle est citée 17 fois comme valeur la plus importante. Pour 2 pays, elle occupe la deuxième place, aucun pays la troisième ni la quatrième place.



graphique 8 : les valeurs véhiculées

La valeur démocratique est citée une fois comme valeur la plus importante. Pour 7 pays, elle occupe la deuxième place, pour 9 pays la troisième.

Les autres valeurs sont citées par quatre pays à la troisième place et par deux pays à la quatrième. Par autres valeurs, on entend le respect, la collaboration, la tolérance, la solidarité, l'humanisme, la liberté, les valeurs philosophiques, les valeurs éducatives et l'art de vivre.

7. Motivation

Pour les membres des associations, les cinq motivations les plus importantes sont :

- L'amour pour la langue et la culture françaises ;
- La passion pour la France et les autres pays francophones ;
- L'envie de s'ouvrir au monde non-anglophone ;
- L'amour pour les jeunes et la passion pour l'enseignement
- La motivation économique : il faut gagner sa vie.

Pour les élèves, les cinq motivations les plus importantes sont :

- Des motivations culturelles et économiques ;
- Le plaisir de parler une grande langue et de s'ouvrir ainsi à un monde francophone ;
- L'amour pour la France et le monde francophone ;
- Le fait de pouvoir voyager dans le monde francophone ;
- La valeur ajoutée d'une autre langue étrangère.

8. Évolutions prévisibles pour l'enseignement du français

Dans les prévisions, on peut lire une certaine peur quant à la concurrence avec d'autres langues étrangères. En plus, on craint une réduction du nombre d'étudiants, du nombre d'heures d'enseignement de français. Dans plusieurs pays, on redoute les effets de certaines mesures ministérielles. Dans d'autres pays, on voit dans de telles mesures des chances pour l'enseignement du français.

Bien qu'on ne soit pas (trop) pessimiste, on n'est pas très optimiste non plus.

9. Évolutions souhaitées

Les évolutions souhaitées diffèrent d'un pays à l'autre. Une grande ligne se dessine : maintenir au minimum ce qu'on a actuellement tout en œuvrant pour une augmentation du nombre d'heures consacrées à la langue française.

On lit un engagement fort de la part des associations pour se battre pour la langue française et son enseignement.

10. Témoignages sur les conditions d'enseignement

Plusieurs professeurs nous ont adressé un témoignage dans lequel ils parlent de leur vie professionnelle, de leur formation initiale et continue et surtout de leurs problèmes et leurs succès dans leur vie de professeur de français langue étrangère. Ces témoignages sont à consulter en entier sur le site de la FIPF à partir de la page 85. Nous en donnons ici quelques-uns.

« Les professeurs en Autriche enseignent normalement deux matières, ce qui demande pas mal de travail de préparation.

En français, il peut être obligé d'enseigner plusieurs niveaux :

Le français LV1 est rare, mais le français LV2 peut avoir un cursus de 6 ans ou de 4 ans. En plus, il y a le français des options etc.

Comme l'importance de l'évaluation écrite est grande, le professeur est souvent confronté à beaucoup de corrections.

Le baccalauréat centralisé existe depuis peu de temps, mais ne l'est qu'à moitié : Même si les sujets de l'écrit sont centralisés, les corrections se font toujours par le professeur enseignant la matière. Il examine ses élèves aussi à l'oral.

Les établissements sont normalement bien équipés.

Une formation pédagogique et didactique adaptée est assurée par les universités et une bonne formation continue est proposée.

Les classes peuvent être surchargées en LV : 29 élèves en LV1 (1^{er} cycle), 25 élèves en LV2 (deuxième cycle)

Les réductions des heures d'enseignement ont fortement influencé les niveaux.

Pour en savoir plus sur le système scolaire autrichien, consultez : Itinéraires de formation en Autriche 2013, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8221/bildungswege2013_fr.pdf » (Autriche)

« Le français, en Flandre, est première langue étrangère. Elle est importante parce qu'elle nous permet de bonnes relations avec nos compatriotes. Malheureusement, par beaucoup d'élèves cette langue est considérée comme une obligation.

Politiquement et culturellement, l'enseignement du français reste un sujet délicat. » (Belgique)

« Je sens que l'école n'encourage pas vraiment les études des langues autres que l'anglais. Souvent des voyages d'études en France avec les élèves de français ne sont pas autorisés. Les groupes de français sont créés de sorte qu'il y a un petit nombre d'élèves souvent à 1-3 de 6 classes différentes. » (Danemark)

« L'enseignement du français – et des autres langues 2, mais pas l'anglais - ne commence qu'en janvier en seconde dans mon lycée, les élèves au niveau continué ont un grand 'trou'. Cela donne l'impression que la langue 2 n'est pas aussi importante, cela peut attendre. » (Danemark)

« Les professeurs de mon école ne sont le plus souvent pas autorisés à partir en cours de perfectionnement en France ou dans un pays francophone. » (Danemark)

« Je suis heureux que mon lycée offre les trois niveaux de français : le niveau débutant, le niveau continué de deux ans (en seconde et en première) et le niveau avancé continué en terminale. » (Danemark)

« Les professeurs sont très motivés même s'il est parfois difficile de trouver du travail (vu le faible nombre d'élèves). À côté de la langue, les professeurs s'intéressent à la culture et la société française et ils éprouvent eux-mêmes souvent une véritable passion pour la langue française, ce qui marque leur enseignement. » (Finlande)

« Au niveau débutant, il y a des élèves, mais tous les élèves ne continuent pas leurs études du français. Après le tout début, le français est souvent considéré comme une langue difficile (en comparaison avec l'anglais qui est présent tout le temps en Finlande (la musique anglophone, à la télé) et que les élèves utilisent souvent sur l'internet.

Au lycée, on commence souvent à étudier une nouvelle langue (23% d'étudiants ayant fini le lycée en 2013 avaient étudié le français au lycée) mais on abandonne quelquefois après les premiers cours. » (Finlande)

« Arrêt du français au niveau secondaire dans une école au profit de l'espagnol. » (Irlande)

« En 2001, le ministère de l'éducation en Islande m'a demandé de donner une conférence à l'ambassadeur de France en Islande et d'autres hauts fonctionnaires sur le statut du français au sein du système scolaire islandais. J'ai partagé ma vision pessimiste ce qui n'a pas plu à tout le monde.

Déjà vers l'an 2000, moi, professeur de français depuis 25 ans, j'ai senti que cette langue magnifique commençait à perdre son statut [en Islande] et était en défense contre l'espagnol, agressif. Je tiens à préciser que je suis hispanophone et j'aime beaucoup cette langue et la culture espagnole. Mais, je me suis battue pour la survie du français dans notre système scolaire, comme présidente du STÍL [fédération des associations de professeurs de langues étrangères en Islande], comme directrice de projet de l'année européenne des langues en 2001, comme professeurs de français au lycée polytechnique de Suðurnes, mais en vain... Le français a continué son chemin vers la disparition. D'abord dans un des plus grands lycées polytechniques du pays et ensuite dans le mien. Le français n'est plus proposé au programme. Je n'ai pas de mots pour exprimer ma tristesse. J'ai perdu ma matière et ma passion. Et le plus grave : le système scolaire sera bien plus pauvre et la société entière en perdant une langue et tout ce qui l'accompagne de sa culture.

Depuis quelques années j'ai très peu d'élèves en français. Le petit nombre d'élèves qui ont choisi le français ces dernières années ont été très forts et motivés, la «crème de la crème». Des jeunes intelligents qui étaient intéressés par des choses plus importantes que le Facebook. Des élèves supérieurs, qui avaient de grands projets pour leur avenir.

Cela est intéressant. Qui choisit le français ? Ce sont les élèves intéressés, créatifs, curieux. De bons élèves sur l'échelle des professeurs. Et dont certains sont partis plus tard en France. » (Islande)

« Sur les 7 classes de 1ère [au lycée, équivalente à la 3^e ou 2^e en France] il y a 2,5 classes qui ont choisi le français comme 3^e langue et 4,5 qui ont choisi l'allemand. D'habitude l'allemand est plus populaire que le français. L'espagnol est proposé en option et il est très populaire, maintenant il y a 4 groupes qui apprennent l'espagnol.

Malheureusement le français a de moins en moins d'importance ici dans le Nord. Vers 2000 il y avait des professeurs de français dans tous les lycées du nord du pays [au nombre de 5] mais il ne reste que nous deux ici au Lycée d'Akureyri. Le français a aussi été proposé en option dans deux écoles primaires. Cela fait que nous nous sentons isolés, les professeurs de français et il est d'autant plus important que nous puissions assister aux réunions de l'association de professeurs de français.

Les élèves trouvent que le français est une langue exotique et même difficile, en particulier la prononciation. Ils ont du mal aussi avec la compréhension orale. Les élèves sont timides et trouvent difficile de faire les activités d'expression orale.

Mais ils trouvent aussi que le français est intéressant et curieux. Le problème c'est qu'ils n'entendent pas le français à l'extérieur de la salle de classe. » (Islande)

« Dans le secteur public, nous avons à faire face à des effectifs nombreux (entre 25 et 40 élèves par classe de la cinquième à la troisième) avec des niveaux hétérogènes. Les moyens audiovisuels et électroniques tendent à se généraliser. Les chefs d'établissements sont séduits avant tout par le dynamisme et le répondant des enseignants. » (Israël)

« Il y a une certaine demande d'apprentissage du français chez un public d'adultes. Certains recherchent la communication à des fins professionnelles (en majorité de jeunes adultes travaillant dans des domaines commerciaux ou diplomatiques) d'autres sont attirés par l'accès à la culture. » (Israël)

« La formation des professeurs de langues est exceptionnelle et volontaire. La présence des TICE est occasionnelle et différenciée selon les établissements. L'âge des enseignants est en moyenne de 55 ans. » (Italie)

« (... Mon) collège est, en général, fréquenté par des élèves issus de milieux socio-économiques favorisés. En première année, les élèves sont exposés à quatre langues étrangères (français, italien, allemand, espagnol). Durant cette année, ils ont trois cours par semaine pour chaque langue pour une période de sept semaines après laquelle ils doivent choisir

une langue pour les cinq ans de collège qui suivent. Puisque le collège attire un grand nombre d'élèves qui viennent des pays étrangers où la langue française occupe une place importante dans le système éducatif, notamment l'Angleterre, l'Allemagne, l'Italie, et la Russie, le français est le choix le plus populaire. (...) L'adhésion de Malte à l'Union européenne a aussi rendu le français un choix populaire parmi les élèves maltais. À part cela, les élèves sont aussi préparés aux examens du DELF Junior (niveaux A1 et A2), en deuxième et en cinquième année respectivement. Cela permet aux élèves qui veulent poursuivre leurs études post-secondaires dans un autre pays d'obtenir une certification officielle en langue française. Chaque année, l'école organise ce qu'on appelle la « LangFest », une semaine durant laquelle tous les élèves du collège s'engagent dans différents types d'activités liées à la langue qu'ils étudient : quiz, préparation de plats traditionnels, etc. » (Malte)

« (...) Pendant la dernière année de l'école primaire, tous les élèves des écoles primaires publiques de Malte et de Gozo passent par une période de sensibilisation à trois langues étrangères (italien, français et allemand). Puis ils devront choisir une langue étrangère parmi les trois mentionnées ci-dessus plus l'arabe avant de commencer la première année du secondaire ou Form I. Les élèves continuent à étudier cette langue pendant les cinq années du collège. Leur apprentissage de la langue se fait selon le programme de français établi par la Division de l'Éducation de Malte. Ce programme les prépare pour l'examen de français du SEC (Examen local passé après 5 ans d'apprentissage des matières étudiées au niveau secondaire).

Le français est un choix populaire parmi les élèves de notre collège en Form 1. Mais comme tous les élèves de Malte et de Gozo elles ont aussi l'opportunité de choisir de commencer l'apprentissage du français en Form 3. Elles suivent le même programme que les autres élèves qui ont choisi le français en Form 1, mais elles ont davantage de cours pendant la semaine. Alors l'apprentissage est plus intensif et il est possible pour le professeur de les préparer pour le même examen du SEC pendant trois ans. « (Malte)

« (...) Durant l'année scolaire, ce collège organise des activités liées à des langues étrangères où les élèves sont de plus en plus exposés aux cultures différentes et où ils préparent et dégustent des plats traditionnels.

Finalement, les élèves ont aussi la possibilité de participer à des concours organisés par l'Inspectorat de Français dont des quiz à l'occasion de la Franco-Fête au mois de mars et l'Association des Professeurs de français ou bien pour commémorer un écrivain français dont l'anniversaire tombe pendant l'année en cours. (Malte)

« La variation du recrutement d'élèves d'année en année au collège rend la situation instable et incertaine pour les enseignants. Au lycée, pour le niveau 2 (avancé), les classes peuvent souvent être assez hétérogènes, les élèves venant de différents collèges. (Norvège)

« Le volume horaire insuffisant pour enseigner la langue et développer des projets intéressants (niveau collège).

Aux niveaux secondaires, le volume horaire est de 7 heures par semaine mais, parfois, les enseignants ont des élèves peu motivés. » (Portugal)

« Beaucoup de professeurs titulaires enseignent deux matières ce qui les rend parfois peu disponibles pour des formations. Il y a en plus une charge administrative conséquente. Il est donc pour nous important de ne pas proposer une offre trop diversifiée, mais d'avoir des activités régulières sur des grandes thématiques. Ensuite, il existe quelques professeurs de FLE en situation précaire évoluant au gré des vacances. Il est difficile de ne vivre que de l'enseignement du français à l'heure actuelle, d'où la nécessité d'avoir des professeurs intéressés par d'autres horizons. » (Suède)

« L'apprentissage d'une langue est en général lié, à Izmir, au commerce. On apprend l'anglais en premier, puis une langue qui sera utile dans les affaires. Atteindre une bonne maîtrise (C1) n'est pas recherché, car le plus important est de pouvoir communiquer. Dans les établissements privés, il arrive souvent que les parents changent d'école leurs enfants à la fin du collège, à l'entrée au lycée, pour leur faire apprendre une autre langue. » (Turquie)

Chapitre 8

Chapitre 8

La commission de l'Europe centrale et orientale (CECO)

Doina Spita

Présidente de la CECO

Attachée aux valeurs humanistes défendues par la Francophonie et par la Fédération Internationale des Professeurs de Français, dont elle fait partie, la Commission de l'Europe Centrale et Orientale se propose d'œuvrer pour une diversité de l'offre éducative dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes et, dans ce contexte, de promouvoir la langue française dans les systèmes éducatifs et universitaires. Afin de soutenir de manière efficace les associations dans leurs efforts de mettre en œuvre les stratégies qui en découlent, il faut avoir, au premier chef, une vision claire de la situation de la langue française dans les structures de l'éducation. C'est aussi l'objectif principal du *Projet du Livre blanc de l'enseignement du français dans le monde* et c'est pourquoi nous avons répondu avec le plus vif intérêt à l'appel de la FIPF de nous y engager. La présentation ci-dessous s'appuie sur des informations recueillies au moyen des questionnaires diffusés auprès des associations des professeurs de français. Le dépouillement a permis de dégager, à partir de quelques paramètres affectant l'enseignement-apprentissage du français dans cette région du monde, certaines de ses forces et de ses faiblesses, mais il nous a aussi permis de mesurer le poids de nos associations et leur rôle dans le contexte professionnel actuel.

La CECO au sein de la FIPF

La Commission de l'Europe Centrale et Orientale¹ recouvre un territoire

1. La Commission de l'Europe Centrale et Orientale de la FIPF regroupe 29 associations qui fonctionnent en Albanie, Arménie, Azerbaïdjan, Bélarus, Bosnie Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Estonie, Géorgie, Hongrie, Kazakhstan, Kosovo, Lettonie, Lituanie, Macédoine, Moldavie, Monténégro, Pologne, Roumaine, Fédération russe (5 associations, basées dans les régions de Moscou - Association des Enseignants des Professeurs de Russie – AEFR, Amourskaya, Krasnoyarsk, Nijni Novgorod et Tatarstan), Serbie, Slovaquie,

qui s'étend du centre de l'Europe jusqu'au Pacifique. Dans la plupart des 25 pays qui y sont représentés, il existe une seule association de professeurs de français affiliée à la FIPF, à l'exception de la Fédération russe, où il y en a cinq. Cependant, dans certains pays, l'association membre de la FIPF n'est pas la seule : il y en a 2 autres en Croatie, 3 en Moldavie, 3 en Pologne et 2 en République Tchèque. Les effectifs d'adhérents déclarés lors de notre enquête sont très divers, allant de 40 (l'association de Saint-Petersbourg) à 1.700 (l'ARPF, Roumanie). Dans la plupart des cas, la majorité des enseignants se retrouvent dans les collèges et les lycées, à quelques exceptions, par exemple, l'association de Russie Saint-Petersbourg et de l'Ukraine, dont 85% et respectivement 75% des membres travaillent dans le supérieur.

En dépit de la diversité culturelle inhérente à un si vaste espace, il est intéressant de remarquer qu'un dénominateur commun d'ordre historique relie les associations qui en font partie et confère à cette commission, créée en 1991, sa spécificité. Il s'agit de l'expérience du régime totalitaire, une expérience lourde de conséquences au niveau sociétal et qui a entraîné, une fois que ces pays se sont lancés à l'apprentissage de la démocratie, des enjeux particuliers. Les divers projets fédérateurs conduits par la CECO, en tant qu'interface entre la FIPF et les associations nationales, ont aidé celles-ci à prendre conscience de leur rôle de conseil institutionnel et de vecteur d'innovation et ont entamé un dialogue professionnel qui n'a pas cessé, depuis, de se développer, avec des hauts et des bas, différents d'un pays à l'autre, comme le prouvent certains résultats de l'enquête : à la question concernant la qualité et la fréquence des contacts consultatifs de la part des institutions nationales de l'éducation, 54% des associations interrogées confirment en être consultées régulièrement, 2 à 4 fois par an (7 réponses) ou de manière irrégulière (2 réponses), les sujets/occasions les plus récurrents de la consultation étant les programmes de formation continue (8 réponses), la participation à des jurys d'examens nationaux

Slovénie, République Tchèque et Ukraine. Sur les 29 associations de la CECO, 26 (à l'exception donc de l'Arménie, de l'Azerbaïdjan et du Kosovo) ont participé à l'enquête menée dans le cadre du projet.

et la rédaction des sujets de baccalauréat, concours et olympiades de français (5 réponses), l'élaboration du curriculum et le choix des manuels (3 réponses) et la participation à l'organisation d'événements et à des projets (2 réponses). 4 répondants évoquent des protocoles signés avec le Ministère de l'Éducation Nationale concernant la « voix consultative » de l'association (en Moldavie, Roumanie, Serbie et Slovaquie).

Mais l'action collaborative va souvent au-delà de ce type d'implication. Elle se traduit aussi par des mesures de coopération variées, entre l'association nationale et divers partenaires internationaux, tel l'OIF (14 oui sur 26 répondants), l'AUF (8 réponses positives), TV5 (6), CREFECO (4), RFI et le Fonds Schumann (1), mais surtout les ambassades francophones : celle de France, citée 26 fois, de Belgique (DWB), 16 fois, de Suisse, 13 fois, du Québec/Canada 10 fois, d'Algérie et du Liban, 1 fois. Les coopérations concernent (selon un ordre décroissant) : les manifestations culturelles (chanson, cinéma, théâtre), les festivals et concours, les formations (stages, ateliers, conférences, congrès) et se traduisent en soutien logistique et financier, de la part des institutions partenaires, comme réponse à l'offre d'expertise professionnelle et de contribution à la mise en place des événements (voire, souvent, leur initiation) de la part des associations.

2. Le professeur de français en Europe Centrale et Orientale

Le statut du français dans les systèmes éducatifs de la CECO est essentiellement celui de langue étrangère. Une large majorité des professeurs de FLE dans les pays questionnés sont les mêmes à l'enseigner au niveau du primaire et du secondaire (84%). Même si la profession d'enseignant semble être leur profession de base (20 réponses sur 26, le reste n'a pas répondu), seulement 24% affirment enseigner seulement le français. Les autres enseignent aussi d'autres disciplines, à savoir (ordre décroissant) : langues étrangères (15 sur 26, dont 4 l'anglais), histoire (4 sur 26), latin, philosophie, géographie, langues maternelles (2 sur 26). Une seule association évoque les DNL dispensées en français dans le cadre des filières bilingues (la Slovaquie), même si cet exemple doit être en réalité beaucoup plus répandu.

La formation initiale des professeurs de FLE de la CECO est de type bac + 3 (en Pologne, pour les enseignants de français au primaire) ; bac + 4 (en Bosnie, Bulgarie, Lituanie, Macédoine, Monténégro, Roumanie) ; bac + 5 (en Biélorussie, Croatie, Hongrie, Lettonie, Pologne, pour le secondaire, ou encore Roumanie) et bac + 6 (en Géorgie). Elle est réalisée, dans la plupart des cas, dans le cadre des « départements universitaires », mais aussi des « instituts pédagogiques » (Russie AEFR) ou « écoles normales » (en Ukraine, outre les filières universitaires). La formation universitaire est organisée de manière classique, en trois volets. Le premier est une formation générale, représentée, le plus souvent, par la connaissance approfondie de la « langue et de la littérature françaises » (parfois aussi « francophone », par exemple, en Roumanie) ou des « langues étrangères » (par exemple, en Pologne ou à Saint-Petersbourg) ou encore des « langues romanes » (en Slovénie). En fait exception la Fédération russe, où cette formation générale n'est pas nécessairement en lettres et/ou en langue, mais peut aussi viser les sciences pédagogiques (par exemple dans les régions d'Amourskaya et de Krasnoyarsk), ou la traduction/interprétariat (Nijni Novgorod). Le deuxième volet est constitué de connaissances théoriques de psychopédagogie et de didactique, dans le cadre d'un module dit « Module de didactique du FLE », mis en place en Licence ou Master. Enfin, le troisième volet est un stage pédagogique obligatoire organisé en deux étapes, à savoir un stage dit « passif » (les étudiants doivent effectuer un certain nombre d'heures d'observation de cours de FLE dispensés par un tuteur) et un stage « actif », durant lequel ils sont amenés à enseigner effectivement.

Dans le contexte des grandes mutations socioculturelles et éducatives dues à la mondialisation et des évolutions dues à l'intégration du système de Bologne dans les universités, le besoin de perfectionnement au-delà de la formation initiale est devenu une exigence incontournable. Les solutions mises en place s'appuient sur l'offre de formation continue, riche et diversifiée, en fonction du profil du public bénéficiaire (professeurs débutants, en Serbie, par exemple, ou en Roumanie ; professeurs enseignant en milieu rural, en Roumanie ; professeurs de DNL) et dont l'importance

est appréciée à l'unanimité par les répondants au questionnaire. Les formations sont mises en place avant tout par les institutions nationales du développement professionnel du personnel enseignant, institutions qui sont le plus souvent rattachées au Ministère de l'éducation, suivies de près, statistiquement, par les Services de coopération et d'action culturelle auprès des Ambassades de France et les réseaux des Instituts français et des Alliances françaises. Le questionnaire a relevé la disponibilité sans réserve formulée par toutes les associations interrogées dans le cadre de l'enquête d'organiser des sessions de formation continue au bénéfice de leurs collègues, les modalités agréées étant (selon l'ordre décroissant de leur intérêt) : ateliers « à la carte », sur des thématiques adaptées aux besoins ; séminaires, colloques, rencontres pédagogiques ; projets type recherche-action. Certaines associations le font déjà : c'est le cas des associations de la Biélorussie, de la Hongrie (projet de formation en ligne), ainsi que des pays rattachés au CREFECO (Albanie, Arménie, Bulgarie, Macédoine, Moldavie et Roumanie) et qui réalisent, depuis bon nombre d'années déjà, la démultiplication territoriale du programme de formation proposé par l'opérateur de l'OIF affecté à Sofia.

La capacité d'engagement associatif des professeurs de cette région du monde est révélatrice sur plusieurs points, mais elle est révélatrice, avant tout, d'une certaine ferveur dans l'exercice de la profession, dont on retrouve les traces en analysant, en parallèle, d'un côté, les éléments de motivation évoqués par les participants à l'enquête et, de l'autre, leurs témoignages sur les conditions d'enseignement. Commençons avec ces derniers !

Les critères évoqués pour juger des bonnes ou mauvaises conditions d'enseignement ont souvent été les mêmes. Les voici, présentés selon l'ordre décroissant : équipement informatique, locaux, effectifs des groupes/classes, charge de travail des enseignants, possibilités de formation continue, salaires, nombre d'heures attribuées à l'enseignement des LE (au français), motivation des apprenants, soutien (ou non) des chefs d'établissement, statut du métier d'enseignant dans la société, soutien des institutions locales et françaises ou francophones. Les

évaluations/réponses peuvent être réparties en deux groupes: ceux pour lesquels ces critères représentent un argument pour illustrer de « bonnes » conditions et ceux pour lesquels ces mêmes critères sont des illustrations de « mauvaises » conditions. Dans la catégorie des « bonnes conditions », les répondants évoquent, en premières positions, l'amélioration des locaux et les équipements modernes (8 réponses), l'accès aux manuels et aux méthodes étrangères (4 réponses), les effectifs d'élèves « gérables » - entre 13 et 16 (5 réponses), la qualité de la formation initiale et continue (3 réponses) et les « bienfaits » des échanges avec l'étranger et les projets internationaux (2 réponses). Dans la catégorie des « mauvaises conditions », certaines concernent le statut du professeur (salaire bas, augmentation des charges de travail, grande bureaucratie, quasi absence d'autonomie, manque de soutien et de communication avec les chefs d'établissements et le Ministère, baisse constante du nombre de cours et d'heures, isolement en dehors des grandes villes), d'autres, les conditions de travail (effectifs d'élèves, classes surchargées ; insuffisance voire manque de moyens audio-visuel, surtout en province ; équipement informatique défaillant ; manque voire interdiction d'utiliser des manuels français), enfin, d'autres concernent la position de la langue française sur le « marché des langues » (la préférence quasi générale du public pour l'anglais et la réputation du français de langue difficile à apprendre).

On découvre, en faisant une très rapide analyse des éléments évoqués lors de ces témoignages, un double visage. D'une part, celui de professeur moderne et combattif : on remarquera sa préoccupation constante pour la qualité, l'intérêt pour l'innovation, l'ouverture vers l'autre, en termes d'expérience pédagogique ou de relations interculturelles, la disponibilité constante d'investir professionnellement, en dépit d'une certaine précarité matérielle, souvent très sévère. En comparant le salaire d'un professeur de français avec le revenu moyen de son pays, dans 60-70% des cas, il est inférieur ou « presque égal » avec ce dernier; en l'exprimant en chiffres, on se trouve dans une fourchette qui va d'environ 150 euros par mois (2 réponses), à 200-400 euros par mois (5 réponses), jusqu'à 700-800 euros par mois dans l'enseignement supérieur (2 réponses).

Et on découvre, de l'autre côté, un visage de professeur « en souffrance », découragé de la baisse constante de l'intérêt pour le français, abandonné au gré d'un directeur d'établissement asservi aux lois du marché et déçu du soutien, qu'il considère insuffisant et inconstant, de la part des institutions et des politiques. Il n'arrête pas de clamer son « amour pour la langue et la civilisation française/francophone » - c'est le premier élément de motivation évoqué lors de notre enquête (22 réponses sur 26), bien avant ceux d'ordre strictement professionnel (« utilité », « plaisir d'enseigner » ou « progrès des apprenants ») - en y ajoutant la « volonté de partager cet amour » (6 réponses) et la « beauté de la langue française » (3 réponses). Souvent, ce professeur partagé entre les belles exigences de son propre métier et l'amertume devant une certaine désaffection de la part du public choisit la vie associative, à l'intérieur de laquelle il se retrouve dans une solidarité professionnelle renforcée, à même de mieux valoriser, pour reprendre l'expression utilisée par l'un des répondants, « le potentiel important d'expertise sur le terrain dans une perspective efficace et innovante, au bénéfice de l'enseignement du français ».

3. L'enseignement-apprentissage du français – tour d'horizon

Depuis 10 ans au moins, avec l'adoption de la Stratégie de Lisbonne, qui comportait des objectifs ambitieux, notamment sur la question de l'apprentissage des langues étrangères, l'Europe proclame l'importance du plurilinguisme de ses citoyens, en affirmant la nécessité d'apprendre sa langue maternelle « plus deux autres langues » et de renforcer l'apprentissage des langues « dans l'enseignement secondaire et la formation » en général. Ce défi a été décliné par les États dans leurs politiques éducatives selon les contextes locaux, différents, certes, mais toujours de concurrence linguistique forte. C'est le cas aussi pour l'Europe Centrale et Orientale, véritable mosaïque d'aires culturelles et linguistiques.

Les questionnaires administrés lors de notre enquête ont révélé une connaissance assez approximative, de la part des associations, des traités conclus par les pays prévoyant l'enseignement d'une ou de plusieurs

langue(s), par contre, les réponses sont plus fournies lorsqu'il s'agit de la langue française, même s'il s'agit plutôt d'aspects liés à la coopération éducative institutionnelle. Les 49% de réponses positives évoquent (ordre décroissant) : les accords de « coopération culturelle et éducative » avec l'Ambassade de France (9 réponses, dont 6 évoquent les accords concernant les sections bilingues, 2 les examens DELF, 1 les doubles diplômes et 1 l'enseignement du français aux fonctionnaires) et les accords avec d'autres pays (Allemagne, Belgique, Espagne, Italie, Russie, Suisse) en faveur surtout des classes bilingues. A retenir aussi les exemples d'accords de coopération avec des Etats membres de l'OIF en faveur de l'enseignement du français (9 réponses positives/26) : 4 pays (Lettonie, Pologne, Serbie, Slovénie) mentionnent le *Mémoire* (programme de l'enseignement du FLE aux fonctionnaires, en partenariat avec la France, la Belgique et le Luxembourg). 3 pays (Bulgarie, Macédoine, Roumanie) mentionnent la création du CREFECO; d'autres exemples ponctuels sont donnés par la Lettonie, la Moldavie et la Slovaquie. Les directives de l'UE et le processus de Bologne ne sont mentionnés que 2 fois. Enfin, à titre général, on peut observer que les exemples concernent les accords de coopération culturelle et éducative et très rarement ceux scientifiques et économiques.

La situation du français, dont le statut est essentiellement celui de langue étrangère, n'est pas facile à analyser globalement, pour en dégager les tendances, surtout puisqu'on ne dispose pas de données comparatives. Néanmoins, selon les chiffres reçus et les commentaires, il est de l'ordre de l'évidence que son enseignement est en baisse. L'analyse de la situation des 3 premières LVE enseignées le confirme : à tous les niveaux, du primaire, du secondaire et du supérieur, l'anglais est largement majoritaire comme LV1, l'unique exception étant l'Albanie, où la LV1 est l'italien. Le français, qui occupe le rang de LV2 dans 6 pays/26 (Albanie, Macédoine, Moldavie, Roumanie, Russie Nijni Novgorod et Russie Krasnoyarsk), est concurrencé par l'allemand, qui occupe cette même position dans 15 pays sur 26, par le russe dans 4 pays sur 26 et par l'italien dans 2 pays sur 26. Enfin, c'est seulement en tant que LV3 que le français occupe le

premier rang, dans 9 pays sur 26 à tous les niveaux (Bulgarie, Hongrie, Kazakhstan, Monténégro, Russie-AEFR, Russie Saint-Pétersbourg, Russie Amourskaya, Serbie et Ukraine) et partiellement dans 3 pays (Biélorussie et Lettonie, dans le supérieur et Lituanie, au primaire).

Le niveau d'introduction du français dans le système de l'éducation est assez variable. Etant donné que, dans la plupart des pays, à peu près les mêmes langues sont étudiées au primaire et dans le secondaire, ce qui veut dire qu'une fois une langue choisie comme langue d'étude, la tendance est qu'on la suive tout au long de la scolarité, l'enseignement précoce du français devient un vrai défi. Il est d'autant plus intéressant donc d'analyser sa situation au niveau préscolaire. Les réponses enregistrées montrent que c'est seulement dans 7 pays sur 26 que le français est enseigné à ce niveau. C'est le cas en Bosnie Herzégovine, Croatie, Macédoine, Monténégro, Roumanie, Russie Krasnoyarsk et Ukraine, mais son statut est parfois celui de discipline facultative (Bosnie-Herzégovine et Croatie par exemple). Dans la plupart des autres espaces, le français peut être étudié à partir soit de 7-10 ans (9 réponses : Biélorussie, Bulgarie, Estonie, Hongrie, Lettonie, Pologne, Russie AEF, Russie Saint-Pétersbourg et Russie Krasnoyarsk), soit de 11-13 ans (8 réponses : Géorgie, Kazakhstan, Lituanie, Macédoine, Monténégro, Roumanie et Slovaquie). Retenons que les données enregistrées concernent essentiellement les établissements publics. Le nombre d'heures dispensées par semaine varie entre 1 heure et 3 heures au niveau préscolaire et 2 heures et 3 heures au niveau du primaire et du secondaire, et il peut aller jusqu'à 6 heures, selon le type d'établissement (par exemple, 6 heures par semaine dans les classes bilingues).

L'enseignement du français est en général règlementé sur la base d'« instructions officielles », de dates plus ou moins récentes : en Russie Krasnoyarsk, elles remontent aux années 60, tandis que les dernières en date pour les autres pays témoignent d'un effort d'harmonisation au contexte national et mondial non négligeable : 2011 pour l'Estonie, la Géorgie, le Kazakhstan et la Slovaquie, 2012 pour l'Albanie, le Monténégro, la Roumanie, Russie Saint-Pétersbourg et la Serbie, 2013 pour la Hongrie, la Russie Nijni Novgorod ou la République Tchèque.

Les « instructions » définissent les objectifs à atteindre et le contenu des programmes. La majorité des répondants à notre questionnaire apprécient les objectifs comme « atteignables » par les professeurs et « convenables », dans la perspective des parents et des apprenants, mais cet avis n'est pas toujours partagé. L'argument le plus important est en rapport avec le nombre insuffisant d'heures par semaine (Lituanie, Russie Nijni Novgorod, Krasnoyarsk, Serbie, Slovaquie) et, de manière plus générale, avec les conditions de travail qui ne permettent pas la pratique d'un enseignement moderne, en concordance avec les préoccupations du public jeune et avec ses habitudes informatiques (Bosnie Herzégovine, Russie Nijni Novgorod, Krasnoyarsk, Serbie). Si l'utilisation des ressources en ligne est limitée, c'est en raison de problèmes de connexion internet (Macédoine) ou de matériel informatique en général (Pologne). Les ressources en ligne les plus citées (pour la plupart françaises, plus rarement francophones) sont, selon l'ordre décroissant : *LepointduFLE* (citée 10 fois), *francaisfacile.com*, *TV5* et *Bonjourfrance.com* (7 fois), *francparler.org*, *RFI.fr*, *cavilamenligne.com* (6 fois), *ciep.fr*, *leplaisirdapprendre.com* (citées 3 fois). Par ailleurs, plusieurs associations ont précisé qu'elles relaient sur leur site un grand nombre de liens utiles à leurs enseignants.

Dans la plupart des pays, les références aux pays et aux auteurs francophones, à la francophonie en général, sont considérées comme ayant une place suffisante dans les programmes et dans les pratiques d'enseignement des professeurs, mais tous les répondants ne se déclarent pas en être satisfaits. C'est le cas de la Bosnie Herzégovine, de la Russie Krasnoyarsk et de la République Tchèque. La notion de diversité culturelle exprimée par la francophonie coïncide avec les valeurs portées par la société. Les commentaires qui accompagnent les statistiques signalent le fait que les références sont focalisées de manière excessive sur la France et ne réussissent pas à rendre compte de la diversité, voire de la richesse francophone dans son ensemble.

Il semblerait que le français n'ait le statut de langue d'enseignement dans aucun des pays de la CECO (un certain nombre d'associations ayant d'ailleurs clairement mentionné que la langue d'enseignement ne pouvait

être, de par leur constitution, que la langue nationale du pays en question et parfois la langue des minorités vivant sur leur territoire).

Par contre, dans le cadre de coopérations bilatérales, le secteur bilingue francophone est en plein essor dans les systèmes éducatifs de 21 pays sur 26. Il donne lieu, au sein d'établissements primaires ou secondaires nationaux, à des parcours éducatifs comportant un enseignement renforcé du français et des disciplines non linguistiques (DNL) dispensées en français par des professeurs recrutés localement. Ces cursus débouchent parfois sur un baccalauréat mention bilingue francophone (par exemple, en Roumanie). L'enseignement bilingue est développé au niveau du préscolaire (1 pays, l'Estonie), du lycée (7 pays : Albanie, Biélorussie, Bosnie Herzégovine, Bulgarie, Roumanie, Slovaquie), du collège et lycée (6 pays : Croatie, Géorgie, Macédoine, Pologne, Russie Saint-Petersbourg, République Tchèque), enfin sur un parcours complet, du primaire jusqu'à la fin du secondaire, dans 6 pays, dont la Hongrie, le Kazakhstan, la Lettonie, la Lituanie, la Moldavie et la Serbie. Il concerne un nombre important de jeunes. Pour nous en faire une idée, retenons, comme exemple, les effectifs supérieurs à 1.000 et qu'on retrouve en Bulgarie (6.576 élèves), en Hongrie (260 élèves du primaire + 1.301 du secondaire), en Moldavie (1767 au primaire + 1595 au gymnase + 718 au lycée) ou en Pologne (2.409 au collège + 1.345 au lycée). Le nombre d'heures par semaine varie en fonction du niveau d'enseignement et du pays, allant de 1 heure (au primaire) à 19-22 heures (Bulgarie). Les DNL, une palette très diverse, sont dispensées à raison de 1 à 2 heures (la plupart des filières), de 12 heures (en Hongrie) ou de 13 à 14 heures (en République Tchèque).

Les établissements français sont relativement nombreux dans les pays de la CECO (15 pays /26), avec des effectifs plutôt restreints dans le secondaire (chiffre supérieur en Bulgarie - 455 élèves) et une quasi absence dans le supérieur.

Concernant les établissements internationaux, ils sont moins nombreux qu'on aurait pu l'imaginer (seulement 9 réponses positives sur 26). Sur les 21 établissements mentionnés, 14 dispensent leurs cours en anglais

(britannique et surtout américain) et 6 sont multilingues (par exemple, l'Ecole internationale Miras, de Kazakhstan, qui réunit des apprenants et des enseignants de 12 nationalités différentes, les cours étant dispensés en kazakh, russe, anglais et français ; la section française comprend trois classes à 20 apprenants et elle est soutenue financièrement par la communauté et les entreprises françaises). Tous les établissements internationaux sont privés, à l'exception de l'Ecole internationale du Monténégro.

Langue d'enseignement ou apprise comme langue étrangère, le français donne accès à l'information internationale et aux savoirs. Il jouit d'une bonne image de marque en Europe centrale et orientale et sa portée historique, son rôle dans les organisations internationales ou encore sa portée artistique en font certainement une langue de prestige et de culture. Interrogées au regard des valeurs véhiculées par l'enseignement du français dans leur pays, 21 sur 26 des associations de la CECO inscrivent en première position les *valeurs culturelles*. Elles sont suivies des *valeurs démocratiques* (11 répondants) et des valeurs économiques (8 répondants), enseignants et étudiants étant consensuels sur le fait que, utilisé dans la vie professionnelle, le français constitue un atout dans la valorisation des carrières des individus et que sa maîtrise demeure une condition nécessaire à la progression dans les échelons des organisations internationales.

En dépit de cette vision positive, le pronostic sur les évolutions possibles de l'enseignement du français est sévère. On envisage une stagnation, voire une régression dans les pays de la CECO, les raisons évoquées le plus souvent étant (ordre décroissant) : la « suprématie » de l'anglais, l'apparition d'autres langues étrangères sur le marché, les décisions prises par les chefs d'établissement (vus comme une sorte de toute-puissance). Les États et les individus font le choix de langues qu'ils estiment fonctionnelles, ce qui coïncide plutôt avec l'anglais et l'allemand. Les promoteurs du français se doivent donc d'y associer au plus vite « une nouvelle donne ». La majorité des associations espère au moins le maintien actuel, voire la progression de l'enseignement du français

dans leur pays, en insistant surtout (ordre décroissant): sur la promotion du français auprès des chefs d'établissement et des parents, sur un engagement plus affirmé des institutions (locales et étrangères – françaises et francophones), enfin, sur une plus grande présence du français dans les différents médias. Autant d'éléments favorisant l'enseignement du français, un enseignement qu'il est essentiel de rénover, de développer à travers sa pertinence professionnelle et la valorisation des cultures francophones contemporaines, afin de le rendre plus attractif auprès des jeunes, apprenants et acteurs de sa future diffusion.

Chapitre 9

Chapitre 9

Etudiants : l'apprentissage du français et vous, une enquête au Forum de la Francophonie 2015.

Raymond Gevaert

Université de Leuven, Vice-président de la FIPF

En juillet 2015, à l'occasion du *Forum de la Francophonie* organisé par l'Organisation Internationale de la Francophonie, à Liège, une équipe de la FIPF et de l'Université de Liège a proposé, aux étudiants participant à cet événement un questionnaire portant sur la manière dont le français leur avait été enseigné ou dont ils auraient aimé qu'il leur eût été enseigné (voir le questionnaire en annexe 2).

Le dépouillement des 41 questionnaires recueillis permet de dégager des informations qui, si elles ne sont pas définitives, sont au moins indicatives et permettent de mettre en lumière certaines tendances dans l'approche de la question de l'enseignement du français par les étudiants. Ainsi l'on peut dégager: la forte féminisation des enseignants de français, l'attachement et la contribution au rayonnement culturel et civilisationnel du français, les déséquilibres régionaux quant à l'implémentation du numérique et des médias, les bénéfices des filières bilingues et la nécessité d'une approche actionnelle pour la dynamisation des cours de français.

1. Profil des participants à l'enquête

Les participants à l'enquête venaient de 13 régions et pays différents: Albanie, Belgique néerlandophone, Finlande, Lituanie, Maroc, Pays-Bas, Québec, République Démocratique du Congo, Russie, Sénégal, Slovaquie, Slovénie, Tunisie.

70% étaient étudiants et 30% étaient déjà enseignants mais poursuivaient des études complémentaires. 85% des personnes interrogées étaient des femmes, ce qui illustre la féminisation de la fonction de professeur de français. Ils avaient tous entre 25 et 35 ans.

60% d'entre eux étaient titulaires d'un master, les 40 autres pour cents possédaient une licence ou un diplôme équivalent.

2. Formation des participants

A la question «Où avez-vous appris le français?», 15% ont répondu avoir appris le français à la maison grâce à un des parents francophone ou francophile et avoir fréquenté des classes maternelles francophones (ex.: la Finlande). 50% ont commencé à apprendre le français à l'école primaire, à partir de l'âge de 6 ou de 8 ans. 75% ont poursuivi, ou commencé, au secondaire, 85% ont poursuivi, ou commencé, à l'université. 15% ont aussi suivi des cours de français dans un Institut français ou à l'Alliance française. 20% ont entamé, ou soutenu, leur apprentissage par une méthode du genre *Assimil*. 15% ont pu profiter d'un séjour linguistique en France ou en Belgique. Enfin, 10% disent avoir commencé leur apprentissage effectif deux ans avant l'enquête, c'est-à-dire en 2013. 20% avaient entamé le leur depuis 5 ans et les autres 70% avaient débuté leur apprentissage il y a plus de 10 ans.

3. Motivation pour apprendre le français

Les raisons qui ont poussé les personnes interrogées à apprendre le français sont très diverses mais on peut les regrouper en trois grandes catégories.

- *des raisons familiales*: le fait d'avoir un parent francophone ou francophile (15% des cas) ou d'avoir passé la petite enfance dans une école maternelle française (10%) ont créé un climat et des conditions propices à une familiarisation précoce au français et à l'éveil d'un désir de mieux maîtriser cette langue et de l'enseigner;
- *des raisons liées à l'histoire*: les raisons les plus avancées sont l'héritage linguistique et culturel dans les anciennes colonies, l'histoire de France, la mondialité du français, et aussi la Déclaration des Droits de l'Homme;
- *des raisons «esthétiques»*: les personnes interrogées citent la découverte de grands romanciers et poètes français et francophones, la beauté de la langue, sa complexité, sa richesse sonore, sa musicalité, le raffinement de cette langue.

A la question «Qu'est-ce qui vous a poussé à continuer l'apprentissage du français?» les participants à l'enquête ont fourni des réponses de quatre ordres: le désir de maîtriser cette langue, l'utilité du français, la passion des langues, l'envie de devenir professeur de FLE et, dit l'un d'eux, « de suivre l'exemple de mon professeur ».

4. Qualités requises pour être un bon professeur de français

Les participants pouvaient fournir plusieurs réponses. Le dépouillement permet de regrouper ces réponses dans les catégories suivantes:

4.1 La maîtrise culturolinguistique:

- bien connaître la culture francophone: 90%
- bien connaître la culture française: 75%
- être capable de corriger les fautes de langue: 70%
- ne pas commettre de fautes de langue: 55%
- être francophone natif: 10%

4.2 Des pratiques de classe et utilisation des médias:

- proposer beaucoup d'activités communicatives et actionnelles: 85%
- insérer des chansons et des jeux: 75%
- utiliser la littérature: 75%
- être à l'écoute des apprenants: 75%.
- proposer beaucoup d'activités culturelles: 70%
- diversifier les activités d'apprentissage: 70%
- utiliser le cinéma: 65%
- utiliser le numérique et Internet: 50%
- travailler avec un manuel récent: 40%
- donner beaucoup d'exercices de grammaire: 35%
- travailler avec un manuel écrit seulement en français: 20%
- utiliser un manuel avec des traductions en langue maternelle: 10%

Ces réponses laissent clairement discerner :

- l'importance relative du manuel. Notons que dans nombre de cas ces étudiants ont travaillé avec des «manuels» conçus sur place par leurs enseignants (Lituanie, Slovaquie, Pays-Bas, Tunisie) ;

- une place relativement restreinte accordée au numérique, liée sans doute à l'équipement informatique disponible ou au manque de maîtrise des enseignants dans ce domaine ;
- le rôle important accordé à la dynamisation de la classe, au culturel et au dialogue avec les apprenants ;
- le poids apparemment restreint des activités de grammaire, ce qui sera confirmé par les réponses à la question suivante. Toutefois, à l'analyse, le rôle réservé à la grammaire est plus important dans les choix opérés par les représentants des pays d'Afrique et de l'Europe de l'Est.

5. Qualités d'un bon cours de français

Ici aussi les participants pouvaient fournir plusieurs réponses et les résultats confirment en grande partie ceux du point 4, avec toutefois des écarts étonnants :

- un cours où l'apprenant parle beaucoup: 70%
- l'utilisation de documents francophones authentiques: 60%
- l'utilisation de reportages en français: 50%
- un cours avec beaucoup de grammaire et de vocabulaire: 50 %
- un cours où on utilise des chansons: 40%
- un cours basé sur un manuel récent: 30%
- un cours basé sur un manuel écrit seulement en français: 25%
- un cours où l'enseignant parle beaucoup: 20 %
- un cours basé sur un manuel avec des traductions: 15 %
- un cours à distance (en ligne): 5%

6. Place de l'enseignement du français dans votre pays

Les chiffres obtenus après dépouillement pourraient sembler paradoxaux. En fait, pour le même pays, le français peut avoir divers statuts selon qu'il s'agisse du primaire, du collège ou du lycée. Interviendra aussi, pour le français 1^{ère} langue étrangère, le poids historique ou culturel du français comme, par exemple, au Maghreb, au Sénégal et en Belgique néerlandophone.

- 1^{ère} langue étrangère: 45 %
- 2^{ème} langue étrangère: 55 %
- 3^{ème} langue étrangère 45 %
- 4^{ème} langue étrangère: 10 %

7. Combien d'heures de français par semaine ?

A nouveau, une grande variété de réponses vu les différents statuts que le français peut occuper dans les divers niveaux d'enseignement.

Pour le FLE, cela va de 2 ou 3 heures par semaine (niveau primaire et collège) à 8 heures par semaine, en passant par 5 heures par semaine (lycée à filière langues).

Dans les établissements à filière bilingue ou immersion, on passe à 18 heures par semaine (Albanie). Dans ces filières bilingues, les disciplines non linguistiques (DNL) enseignées en français étaient: l'histoire, la géographie et les sciences (Albanie), les sciences, les mathématiques, l'informatique et l'économie (Tunisie et Maroc).

En Belgique néerlandophone, on a commencé à introduire une forme d'EMILE (Enseignement des Matières par l'Intégration d'une Langue Etrangère). Un choix est possible entre le français et l'anglais, avec une majorité pour le français au niveau collège. Les DNL enseignées sont l'histoire, la géographie, le dessin et la biologie.

Dans 50% des pays, il existe des établissements à filières bilingues ou plurilingues (Albanie, Belgique néerlandophone, Finlande, Lituanie, Slovénie, Slovaquie, Tunisie), ce qui ne signifie pas nécessairement que le français soit la langue d'enseignement dans tous les établissements concernés.

Dans 75% des cas, les cours de français (tous niveaux confondus) sont donnés exclusivement en français (avec un appui en langue maternelle pour la conceptualisation grammaticale au primaire et au collège)

8. Place accordée à la Francophonie dans l'enseignement du français

Un nombre relativement important de personnes interrogées n'ont pas répondu aux questions concernant cette thématique, ce qui laisserait supposer que la place accordée à la découverte de la Francophonie, de ses institutions et de ses aspects interculturels n'est pas toujours prioritaire. Il y aurait donc là un véritable chantier.

Toutefois, 60% des apprenants ont entendu parler de la Francophonie durant leurs études.

Les aspects de la Francophonie abordés dans les cours étaient, en ordre d'importance:

- la variation linguistique d'un pays à l'autre (accent, lexique,...): 55%
- la musique et le cinéma francophone: 45%
- les documents authentiques de pays francophones: 40%
- la littérature francophone: 35%

A la question «Quels étaient les pays et région évoquées», les participants ont répondu: l'Algérie, la Belgique, la Suisse, le Mali, le Québec, le Sénégal et Tahiti (!)

A la question «Quels aspects de ces pays abordait-on?», on retrouve des réponses assez prévisibles:

- l'actualité sociopolitique: 45%
- les événements culturels: 45%
- le tourisme: 40%
- le témoignage d'habitants: 25%

Ces chiffres laissent supposer que l'approche des univers francophones se fait essentiellement dans la présentation, l'exposition et l'information mais qu'il n'y a guère de réelle approche interculturelle. Cela confirme la nécessité d'ouvrir ou de mieux exploiter ce chantier.

9. Associations et institutions défendant le français

A la question de savoir si les participants connaissaient des associations de professeurs de français ou des institutions défendant le français dans leur

pays, tous les participants, à l'exception des Lituaniens et des Sénégalais, ont répondu qu'ils savaient qu'il y avait une (ou des) association(s) de professeurs de français dans leur pays ou leur région. Pour le reste, ils firent mention de l'Alliance française, de l'Institut français et du SCAC (Service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France).

10. Évènements, initiatives liés au français

A la question «Quels évènements ou initiatives liés au français ont (eu) lieu près de chez vous?», les participants répondirent:

- la Fête ou la Semaine de la Francophonie,
- la Semaine du cinéma français,
- des colloques nationaux ou régionaux organisés par des associations de professeurs,
- le Marché de Noël,
- des concours d'écriture.

11. Utilisation d'Internet

Les réponses quant aux questions de l'utilisation d'Internet par leurs professeurs rejoignent quelque part celles traitées sous le point 4.2. Le fait que certains participants n'aient pas répondu aux questions vient renforcer, si besoin était, la constatation de déséquilibre quant à l'implémentation du numérique entre les différents pays.

60% des participants (Québécois, Belges, Néerlandais, Slovènes, Finlandais, Slovaques et Tunisiens) ont (eu) des professeurs utilisant Internet en classe.

Les sites et outils utilisés sont, en ordre d'importance:

- TV5Monde,
- YouTube,
- FPO (francparler-oif.org),
- Point.FLE,
- Bonjour de France,
- educanet.com,
- actif.fr,
- Trope,
- Antidote

12. Regrets quant aux cours de français

Les réponses à la question «Qu'est-ce qui aurait pu rendre les cours de français plus intéressants, plus motivants?» peuvent être regroupées en 3 catégories : les outils et médias (PowerPoint, la vidéo, le numérique); les activités (les jeux, l'approche actionnelle, les liens avec la vie quotidienne, les activités culturelles, une approche plus tardive de la grammaire) ; le parascolaire (les voyages, les stages d'été).

13. Meilleurs souvenirs liés aux cours de français

Toutes les réponses se rapportant à la question «Quels sont vos meilleurs souvenirs ou les meilleurs moments de vos cours de français?» ont trait au culturel et aux activités d'animation ludique: l'inclusion d'activités ludiques, la chanson, la gastronomie, les recettes, les cours de littérature, l'initiation aux activités théâtrales. Un participant a signalé sa réussite aux examens !

14. Types de certifications organisées

Tous les participants ont signalé la connaissance des certifications DELF/DALF et 60% d'entre eux ont mentionné le TCF.

Synthèse

Synthèse

Jean-Pierre Cuq

Président de la FIPF

La lecture des résultats des enquêtes menées par les associations et dont on a pu lire les synthèses pour chaque zone dans les chapitres précédents, confirme ce que notre expérience nous avait appris : il est illusoire de tenter de dessiner un « portrait-robot » universel de l'enseignant de français ou même de l'association de professeurs. Dans un monde aussi multiple en termes politiques, économiques et culturels, il est déjà assez extraordinaire que subsiste chez un grand nombre d'entre eux aussi fortement, mais de façon en réalité aussi diverse, un désir si puissant de s'associer, c'est-à-dire de partager, de vivre ensemble une expérience exceptionnelle et qui dépasse de très loin la simple vie professionnelle. Cette expérience est celle d'une langue et d'une culture : le français. En vérité, ce qui relie chacun de ces professeurs à cette langue et à cette culture est un sentiment simple et magnifique : l'amour. Oui, l'amour. Celui d'une belle qui ne se donne pas mais qui se conquiert chaque jour, d'une belle aux atours multiples, variés, aux charmes imprévus, qui ne rend pas toujours au pro rata de ce qu'on lui donne parce que finalement, on ne lui demande guère autre chose que d'être et de continuer à être. Et pour la vie de laquelle on est prêt à lutter.

Elle a beau se parer d'adjectifs flatteurs (universelle, romantique, langue de ceci, langue de cela...), en vérité chaque amoureux de la langue française connaît bien, au fond de lui-même, ses vieux défauts : en Afrique, au Maghreb, on n'oublie pas qu'elle fut coloniale, oppressive, qu'elle a su dire la torture aussi. Lui a-t-on vraiment pardonné son passé ? Pardonné, peut-être. Oublié, certes pas. A elle de prouver aujourd'hui, et au moins à ceux qui se réclament d'elle, qu'il est légitime de la dire alliée de la liberté, de la modernité et de la démocratie. C'est en tout cas le crédit qu'on lui accorde assez généralement. Mais les valeurs premières de la modernité ne seraient-elles pas celles, utilitaristes, de l'économie ? C'est ce que lui

suggèrent de ne pas oublier les collègues d'Asie et du Pacifique, mais aussi de Cuba, alors que les Européens et les Latino-américains, suivis en cela par les Japonais, les Coréens, les Iraniens, et tant d'autres, l'aiment toujours d'abord pour ses attraits culturels traditionnels.

La leçon la plus frappante de cette enquête est donc celle de l'existence toujours vivace d'un capital extraordinaire de francophilie, au sens large du terme. Les professeurs de français et les associations qui les rassemblent se veulent et se vivent comme les garants de ce fait culturel international unique.

Garants attentifs toutefois, et qui ne prennent pas leurs désirs pour des réalités. Or la réalité que les professeurs décrivent, c'est celle qu'ils vivent au quotidien et s'ils extrapolent quelquefois, c'est seulement à partir de leur expérience de classe. Parfois, l'avenir est difficile à percevoir pour les enseignants, à qui les autorités ne communiquent pas toujours, quand elles existent, les données qui leur appartiennent pourtant puisqu'ils en sont, avec leurs élèves et leurs étudiants, les acteurs principaux.

Avenir difficile à prédire en Afrique francophone, où le sort du français, partout langue d'enseignement, ne semble pas menacé mais semble à moyen terme lié à une véritable démocratisation de l'enseignement secondaire. Cela passe par une lutte efficace contre la très forte déperdition qui existe, à l'exception notable du Gabon, entre les cycles primaires et secondaires. Si sur ce continent les efforts au niveau primaire voire préscolaire, semblent avoir porté des fruits quant au nombre d'enfants alphabétisés, c'est maintenant à une véritable amélioration du niveau de langue française des élèves qu'il faut s'atteler : c'est le rôle des enseignants du secondaire.

Dans le monde arabe où la démocratisation de l'enseignement secondaire est maintenant assez largement faite, les professeurs ne perçoivent pas non plus de menace réelle sur le français, dont le nombre d'apprenants progresse, y compris au Machreq. Mais ils expriment la même inquiétude que leurs collègues d'Afrique sub-saharienne sur la mauvaise maîtrise de la langue qu'ils constatent chez leurs élèves. Ils ne s'exonèrent d'ailleurs

pas d'une partie des responsabilités de cet état de fait : les méthodes d'enseignement sont-elles adaptées ? L'enseignement prodigué n'est-il pas trop conservateur pour notre époque ? se demandent-ils comme le font aussi leurs collègues de l'Asie-Pacifique. En tout cas, beaucoup de collégiens et de lycéens du Maghreb connaissent une insécurité linguistique qui, si elle devait perdurer, pourrait bien mettre à mal l'équilibre linguistique fragile des systèmes scolaires. Est-ce cette insécurité linguistique qui justifie plus ou moins l'explosion du nombre des établissements privés dans la zone, qui proliféreraient justement parce qu'ils offrent plus et peut-être mieux de français ? C'est du moins la base de leur argumentaire commercial et il semble que nombreux soient les parents qui y sont sensibles.

Sans être totalement pessimistes sur l'avenir du français, les enseignants sont tout de même conscients de la dure évolution concurrentielle de l'offre linguistique. L'Afrique francophone elle-même connaît comme partout la pression exercée par l'anglais. Bien entendu, cette concurrence n'existe pas en Afrique anglophone, où, comme en Afrique du Sud, le français semble avoir de bonnes chances de développement, mais plutôt dans des filières professionnelles que dans des filières académiques traditionnelles. Un certain réalisme dans les choix linguistiques des apprenants potentiels atteindrait-il aussi le français ?

En Afrique, comme c'est également le cas dans de nombreux pays d'Amérique latine, ce sont aussi les langues nationales qui reprennent peu à peu pied dans le monde scolaire, même si le regard que la société porte sur elle peut rester encore ambigu. Si elles sont souvent vécues comme des liens indispensables, des ponts intergénérationnels avec la famille, ne sont-elles pas parfois traitées dans les systèmes scolaires, aux dires des enseignants camerounais, comme des langues étrangères, alors qu'elles sont au contraire qualifiées de patrimoniales au Canada ?

Cette concurrence, somme toute légitime, se double encore de celle des langues des pays voisins : l'espagnol au Brésil, le portugais dans les pays hispanophones. Ce sont-là les résultats des accords du MERCOSUR. Ces politiques linguistiques de voisinage jouent aussi fortement, mais

de façon contrastée dans la zone d'Asie pacifique, où l'Australie, par exemple privilégie nettement les langues de la région, comme le japonais ou le chinois. Pour les mêmes raisons, à Hong Kong aussi, la politique linguistique paraît peu favorable au français. Un peu partout dans cette région se font sentir aussi les effets de la très active politique linguistique chinoise. La concurrence des langues géographiquement voisines, le russe et l'allemand, existe aussi en Europe centrale et orientale, qui connaît également celle, plus inattendue peut-être, de l'espagnol et aussi de l'italien dans la zone adriatique. Ces deux dernières langues, auxquelles il faut ajouter l'allemand, sont aussi les principales concurrentes du français en Europe occidentale. Mais s'il joue en défaveur du français, l'attrait des langues de la région est au contraire à son avantage en Afrique où plusieurs pays anglophones (le Nigeria par exemple) ou lusophones, comme l'Angola, ressentent l'apprentissage du français comme une nécessité économique majeure car c'est la langue officielle de leurs principaux voisins, et surtout celle dans laquelle se fait le commerce.

En Europe de l'ouest, ce n'est pourtant pas tant la crainte de la concurrence qui donne une tonalité assez pessimiste aux commentaires des collègues sur l'avenir du français : c'est plutôt, encore une fois, les effets des politiques linguistiques des États qu'ils jugent, à l'encontre de ce que prévoient les traités européens, largement défavorables au plurilinguisme dans la réalité de leur application, et sans doute aussi une incompréhension navrée du soutien de plus en plus étriqué que la France elle-même accorde à la promotion et à la diffusion de sa propre langue.

Pour importante qu'elle soit, la concurrence des autres langues, nationales, plus ou moins voisines, ou celle de l'anglais (l'hyperlangue, comme la nomme Louis-Jean-Calvet) n'est pas le seul nuage sur l'avenir du français. Alors que les collègues d'Amérique latine, notamment argentins, mettent l'accent sur le vieillissement du corps enseignant, les professeurs d'Europe centrale s'inquiètent de la trop grande liberté du choix des langues laissée dans plusieurs pays à la discrétion des chefs d'établissement et les Africains pointent une formation des enseignants insuffisante à leurs yeux. Latino-Américains comme Africains insistent en

tout cas sur ce point : en quantité comme en qualité, la formation des enseignants est la clé de l'avenir. Nous y reviendrons.

Globalement, dans les zones où il n'est pas langue maternelle ou langue d'enseignement, l'offre d'enseignement du français est assez disparate, allant de l'anecdotique au large, voire au très large. C'est le cas au Canada par exemple, où toutes les options existent, des cours de français de base à l'immersion, en passant par le français de base enrichi et le français de base intensif. Hors Québec les parents « ayant droit » peuvent s'ils le désirent mettre leurs enfants dans des écoles francophones et plusieurs universités dispensent aussi un enseignement en français.

Ailleurs le français est au mieux deuxième langue vivante étrangère (LVE), voire troisième ou quatrième. Elle occupe encore le deuxième rang des LVE enseignée en Amérique latine, et en Europe occidentale où elle peut même être première LVE en Angleterre par exemple et dans certaines zones frontalières. En Europe occidentale cependant, le français est quasi inexistant au niveau préscolaire et très peu présent au niveau primaire puisque 87% de son enseignement se fait dans le secondaire. Avec raison, les professeurs de français notent que la présence du français dans l'enseignement primaire est pourtant importante, car lorsque les élèves choisissent une langue à ce niveau, ils la conservent le plus souvent aux niveaux supérieurs. En Europe centrale et orientale, le français est le plus souvent deuxième LVE enseignée, alors que dans la zone Asie-Pacifique il n'arrive le plus souvent qu'en troisième ou quatrième position. Signe encourageant, il connaît une bonne progression en Chine et en Inde, les deux pays les plus peuplés du monde. Le français est en revanche en perte de vitesse en Corée ou au Japon, et cela peut-être plus à cause du vieillissement de la population que d'une réelle désaffection.

Un autre signe encourageant pour le français est le développement de l'enseignement bilingue. S'ils se développent énormément en Afrique du nord, notamment dans le secteur privé, le nombre des établissements qui proposent ce type d'éducation progresse aussi en Europe centrale et orientale, avec l'existence de parcours renforcés en français depuis le

primaire. En Roumanie, ces programmes peuvent même déboucher sur un baccalauréat en français. Il n'existe rien de tel en Asie de l'est et en Australie mais de nombreux programmes bilingues ont récemment vu le jour en Asie du sud-est, notamment au Cambodge. Même si des écoles bilingues existent en Allemagne, à Chypre, au Danemark, en Espagne, en Finlande, au Portugal ou en Turquie (et en France bien sûr pour d'autres langues), on peut dire qu'en Europe de l'ouest, il y a peu d'enseignement en français. On note toutefois le succès croissant de la formule qui propose d'enseigner en langue étrangère des disciplines dites non linguistiques (DNL). Le français profite bien sûr de cette voie à encourager. Quelques pays sont plus nettement concernés par ce choix : l'Allemagne, Chypre, la Suède, l'Espagne, la Grèce. Dans quelques pays, existent aussi des cursus professionnels en français, notamment en Allemagne (BTS Assistant de tourisme, BTS Assistant de management et BTS Assistant d'hôtellerie) et à Chypre (diplôme d'hôtellerie et arts culinaires).

De même que les associations latino-américaines soulignent le rôle important des Alliances françaises, les associations européennes accordent une grande importance à la présence d'établissements français. Il y a-là sans doute des synergies à rechercher, notamment avec les associations de français langue maternelle.

Même si les professeurs de français pensent, comme en Europe, qu'il faut préserver au moins les acquis historiques qui ont donné au français la place qu'il occupe aujourd'hui dans les systèmes éducatifs, ils sont loin de se contenter d'une attitude attentiste et les souhaits qu'ils expriment ne sont pas de simple utopie. Ce sont souvent au contraire autant de propositions qui pourraient inspirer des politiques linguistiques volontaristes qu'ils commencent à s'appliquer à eux-mêmes.

A la place où ils sont en effet, ils veulent relever les défis de l'avenir qu'ils discernent prioritairement en termes de qualité. A plusieurs endroits, comme dans la commission du monde arabe, ils n'hésitent pas à dire courageusement que la dégradation du niveau de langue ne touche pas seulement les élèves, notamment ceux qui doivent suivre des

enseignements scientifiques en français, mais qu'elle atteint aussi les enseignants et qu'au bout de la chaîne, ce sont les élèves qui pâtissent de cet état de fait.

La réponse à cette difficulté tient encore une fois en un mot : une meilleure formation professionnelle. En Afrique, la demande en formation didactique, initiale et continue s'affirme fortement. Elle se précise dans le monde arabe, mais aussi aux Pays-Bas par exemple, par l'affirmation que l'accent doit être mis sur l'oral, alors que l'enseignement actuel est jugé trop livresque ou trop centré sur l'écrit.

L'amélioration des performances linguistiques des élèves passe aussi par un enseignement précoce du français, qu'il faut maintenir où instaurer dans les zones où il est langue d'enseignement « pour ancrer cette langue dans la mémoire des enfants », comme disent les professeurs tunisiens.

Aux yeux des enseignants de français, la réponse est donc tout autant politique que pédagogique. En Amérique latine, les professeurs de français en ont une vision claire : il faut réintégrer ou revivifier le français dans les cursus d'Etat (Chili, Cuba), aider les pays qui comme le Panama ou le Paraguay souhaitent voir son enseignement étendu au niveau primaire, l'inclure dans les certifications officielles (Brésil).

Il faut aussi, disent les professeurs de la zone Asie-Pacifique, adapter mieux les programmes au monde économique (Thaïlande) et pour cela mieux connaître les besoins réels qui existent dans des domaines techniques et scientifiques, comme les mines ou l'ingénierie en Mongolie.

Mais les enseignants savent bien, comme le disent ceux du monde arabe, qu'une réforme des programmes n'est efficace que dans le cadre d'une politique planifiée sur le long terme : il est donc important d'évaluer sérieusement les réformes en cours avant d'en imposer de nouvelles. Plus encore, quel est le sens d'une réforme si le statut même de la langue n'est pas clarifié une fois pour toutes, demandent-ils, et si son rôle n'est pas précisé par rapport aux langues nationales ? C'est qu'en Afrique comme au Maghreb la question de la définition du statut de la langue française est encore souvent vive. S'il est souvent encore considéré comme un garant

de l'unité nationale dans des contextes linguistiques parfois très morcelés, l'ambivalence des statuts de langue étrangère ou de langue seconde, voire de langue maternelle pour le Gabon par exemple est posée. Mais il en va à vrai dire de même pour l'anglais dans la zone anglophone, voire pour l'arabe dans des pays comme le Tchad.

De façon générale, les associations ont depuis longtemps mené une réflexion, parfois approfondie, sur les programmes et les contenus. C'est le cas notamment dans les pays de langue maternelle, où le débat est parfois vif sur des questions fondamentales pour l'enseignement lui-même, comme celle des rapports entre compétences et connaissances. Sans rejeter l'approche par compétences, beaucoup font état de craintes devant le caractère flou des concepts avancés, ou déplorent le caractère jargonnant des prescriptions. Comme en Suisse par exemple, ils affirment qu'il y a en tout cas moins de polémiques lorsque s'instaurent de vraies négociations sur les programmes et les contenus entre les autorités et les associations.

On a déjà signalé dans certaines zones l'intérêt pour un français plus tourné vers les techniques et les métiers mais, bien sûr, les programmes font toujours la part belle à la littérature et à la culture humaniste qui continuent à être un des attraits forts des études françaises. Cet humanisme doit toutefois prendre des accents plus contemporains, disent les collègues d'Amérique latine, et les enseignants de langue maternelle pensent qu'un des moyens d'y arriver est de valoriser davantage l'usage du numérique. Les contenus linguistiques-mêmes sont interrogés : c'est par exemple une meilleure prise en compte des rectifications orthographiques qui est préconisée par l'association française.

Quant à la francophonie, sa représentation dans les programmes est assez disparate. Elle est ainsi quasi inexistante dans les programmes des pays d'Asie-Pacifique ou du monde arabe, zone dans laquelle, un peu paradoxalement, elle est davantage mentionnée dans les pays qui ne sont pas membres de l'OIF ! Les associations africaines signalent que si la francophonie est bien présente dans les programmes universitaires,

tel n'est pas le cas dans l'enseignement secondaire. Elle suscite pourtant de plus en plus d'intérêt en Europe de l'ouest par exemple. En Europe centrale et orientale, elle occupe même assez généralement, aux dires des enseignants, une bonne place dans leurs pratiques et suscite un fort désir de connaissance, surtout pour ce qu'elle représente en termes de valeurs et de diversité culturelle. Les collègues de français langue maternelle déplorent quant à eux le fait que la francophonie, si elle est plus ou moins reconnue explicitement dans les programmes, reste trop souvent laissée à l'initiative des enseignants et donc à leur intérêt personnel pour la question. Ceux-ci, en particulier dans le monde arabe et en Europe de l'ouest, connaissent cependant généralement assez bien les ressources numériques que les institutions francophones, surtout TV5 monde, mettent à leur disposition. Plus largement, on voit assez communément s'exprimer un désir de développement des activités culturelles en français et d'accès aux médias francophones. Et même là où c'est plus difficile, comme dans la zone asiatique par exemple, les enseignants réclament un contact plus direct avec des francophones et avec les pays francophones. Ce peut-être par le développement de programmes de bourses (Amérique latine) ou bien, disent les professeurs malaisiens, par celui d'envoi d'assistants de langues plus nombreux.

En bons professionnels, les enseignants des zones où existe un enseignement secondaire connaissent partout les instructions officielles de leurs autorités. Ils les connaissent parfois même très bien, comme en témoigne l'analyse fine qui en est faite par les collègues de français langue maternelle, surtout de France. Point positif, car cela souligne tout de même que l'enseignement des langues préoccupe les Etats et les gouvernements, ces instructions ne sont généralement pas très vieilles, presque toutes postérieures à 2000. En Europe occidentale par exemple, les plus anciennes, celles du Portugal, datent de 2001. En Europe orientale, elles sont presque partout postérieures à 2010, avec quelques exceptions dans certaines républiques de la Fédération de Russie et en Chine, pays où elles sont toutefois en train d'être revues. En Asie, les associations soulignent la prégnance d'un certain conservatisme dans les

préconisations méthodologiques, même si le CECR est maintenant connu et souvent traduit, prioritairement il est vrai au bénéfice de l'anglais.

En règle générale, les objectifs assignés par les instructions officielles sont jugés assez raisonnables en Amérique latine, sauf à Cuba et au Brésil où les professeurs les trouvent trop ambitieuses. Raisonnables aussi disent les enseignants de l'Europe de l'ouest, sauf pour l'Irlande et dans une moindre mesure la Grèce. Mais on signale souvent qu'il est malaisé de les atteindre à cause des conditions de travail difficiles, en particulier les classes surchargées, et surtout du nombre d'heures insuffisant généralement alloué à l'enseignement du français.

Il est évidemment beaucoup plus difficile de se faire une idée de l'opinion des parents et des élèves sur les programmes. De façon générale, on peut supposer que lorsqu'il n'y a pas de mention particulière dans les synthèses des commissions, c'est peut-être que les enseignants jugent que parents comme élèves ont eux aussi du mal à se faire une opinion précise. On notera tout de même qu'en Grèce, en Turquie et en Irlande, les associations signalent qu'ils ne paraissent pas convaincus par les objectifs assignés.

Si on espère obtenir un enseignement de qualité, il faut disent les professeurs africains ou sud-américains, améliorer d'abord les conditions d'enseignement qui sont souvent très précaires, tant sur le plan des effectifs, trop souvent pléthoriques, que sur celui des manuels et des matériels pédagogiques ou de l'accès aux ressources numériques. Et il faut aussi bien entendu, sans doute un peu partout mais spécialement en Afrique, en Europe centrale et en Amérique latine améliorer les salaires, ce qui serait aussi un gage de recrutement de jeunes enseignants à la motivation plus fiable.

Souvent les professeurs sont pudiques sur cet aspect pourtant primordial de leur métier. C'est pourquoi les renseignements fournis sur ce point par les associations sont assez incomplets. On peut néanmoins se rendre compte de la grande disparité qui existe bien sûr selon les pays mais on peut dire que dans trop de régions du monde, les salaires sont très

insuffisants. Ils peuvent bien entendu aller jusqu'à 7500 euro mensuels aux Etats-Unis et au Canada, et les enseignants canadiens du primaire et du secondaire reçoivent environ 3000 euro par mois. Mais telle n'est pas la règle, loin de là.

Ainsi en Afrique, les salaires des enseignants du primaire et du secondaire s'échelonnant entre 120 et 400 euro, la moyenne s'établit aux alentours de 250 euro mensuels.

En Amérique latine, zone pour laquelle nous disposons le plus de renseignements, les salaires ne sont pas non plus très élevés. Ils seraient en moyenne de 270 euro au Mexique, à 350 euro au Pérou, et s'échelonnent de 250 à 450 euro au Honduras. Le salaire moyen serait d'environ 500 euro à Cuba, de 800 euro en Argentine, de 200 à 580 euro en Uruguay. Ils atteindraient 1000 euro en Colombie et environ 1800 au Costa-Rica. Pour cette zone toutefois, la comparaison pays par pays reste difficile car on ne sait pas si on parle du même nombre d'heures par poste, dans certains pays comme l'Argentine par exemple, le salaire dépendant du nombre d'heures par chaire.

En Europe centrale et orientale on se trouve dans une fourchette qui va d'environ 150 à 200 et jusqu'à 400 euro par mois dans l'enseignement secondaire. Pour l'enseignement supérieur, les salaires peuvent aller jusqu'à 700 à 800 euro mensuels. Si on compare le salaire d'un professeur de français avec le revenu moyen de son pays, il est dans 60 à 70 % des cas, inférieur ou « presque égal » à celui-ci. Ils atteignent généralement le salaire médian en Europe de l'ouest et sont également à peu près dans la moyenne en Asie-Pacifique, un peu plus dans le secondaire australien mais beaucoup moins au Cambodge par exemple. Dans ce pays comme dans le monde arabe, à cause de la médiocrité des salaires, beaucoup d'enseignants sont contraints de donner des leçons particulières, de travailler dans des écoles privées ou d'exercer des activités de traduction ou de journalisme.

Ce n'est pas une exception. Dans de très nombreux pays, le professeur de français enseigne aussi une autre matière. C'est par exemple le cas pour les

trois-quarts des enseignants de français de l'Europe centrale et orientale et pour les deux tiers des Européens de l'ouest. Ce peut être une autre langue étrangère, mais aussi d'autres disciplines appartenant aux sciences humaines comme l'histoire à Cuba par exemple. La seconde discipline enseignée peut être plus éloignée encore, comme une DNL en Afrique ou même en Europe : géographie, histoire, économie, mathématiques ...

A l'intérieur même de la discipline « français », se pose une question identitaire. C'est le cas en particulier des professeurs de langue maternelle qui sont de plus en plus confrontés à l'allophonie de certains élèves, et doivent maintenant impérativement se sensibiliser aux questions de contact des langues et des cultures. Du coup sont-ils professeur de français ou professeur de lettres ? Des sensibilités diverses s'expriment sur cette question selon les pays et dépendent beaucoup des traditions de formation didactique : celle-ci est assez faible en France, où les professeurs des lycées se disent plutôt professeurs de lettres, mais est plus importante en Belgique et au Québec, voire forte en Suisse.

Non seulement les professeurs de français n'enseignent pas toujours seulement le français, mais ils doivent même souvent exercer un autre métier pour nourrir leur famille. C'est parfois un métier qu'on pourrait dire connexe (traducteur, interprète, voire guide touristique ou libraire) mais c'est parfois un métier totalement éloigné de l'enseignement et du français, comme le commerce ou l'artisanat. Cela fait qu'à l'exception peut-être des professeurs nord-américains et de certains Européens ou Asiatiques, le plus grand nombre des professeurs de français pensent à juste titre que les rémunérations ne sont pas satisfaisantes et ne correspondent pas à la difficulté de leurs tâches ni à leur niveau de formation.

En effet, les professeurs de français ont généralement reçu une formation de haut niveau, à l'université ou dans des instituts spécialisés même s'il existe quelques pays, comme le Venezuela, le Pérou ou le Chili, où les collègues signalent que ces vingt dernières années la formation initiale de professeurs de français a été quasi inexistante. Du coup, le corps enseignant y est vieillissant et il existe de grandes difficultés de renouvellement.

Mais là où elle existe, c'est-à-dire heureusement presque partout dans le monde, la longueur de la formation des professeurs va en moyenne de bac + 3 à bac + 5. C'est le cas dans l'ensemble de l'Europe. Elle peut même être plus longue, comme c'est souvent le cas en zone de français langue maternelle ou même en Géorgie. C'est une formation généralement complète (langue, littérature et pédagogie). Cependant, en Europe centrale et orientale, cette formation n'est parfois pas spécifiquement en français, mais peut être plus largement en sciences de l'éducation, voire en traduction et interprétariat.

En Afrique, selon les niveaux d'enseignement, la formation va de bac + 2 à bac + 5, avec souvent une année de formation pédagogique supplémentaire. Elle est toujours universitaire aussi dans le monde arabe, bien qu'on constate dans plusieurs pays que la formation pédagogique tende ces dernières années à être remplacée par des formations in situ données par les corps d'inspection.

La formation initiale peut certes varier selon les niveaux d'enseignement (plus courte pour le primaire que pour le secondaire en Afrique ou dans le monde arabe par exemple), mais elle peut être identique pour tous, comme c'est le cas par exemple en Europe centrale ou orientale où ce sont les mêmes enseignants qui exercent le plus souvent dans le primaire et dans le secondaire.

Ces formations initiales sont souvent complétées par de la formation continue. La plupart du temps, comme en Amérique latine, celle-ci est impulsée par les autorités nationales, mais elle est souvent menée en liaison avec les partenaires francophones, la plupart du temps avec les services culturels français, comme dans le monde arabe ou au Kazakhstan.

C'est aussi le cas en Europe occidentale, où elle est même obligatoire dans certains pays comme les Pays-Bas ou la Belgique (plus brève toutefois dans ce dernier cas), ou très soutenue par les autorités, comme en Suisse francophone. En France, il existe des plans académiques de formation mais les enseignants peuvent aussi suivre des formations non reconnues officiellement. On note parfois, comme au Québec, une certaine opposition

syndicale : la formation doit-elle être prise sur le temps de travail ou sur le temps de vacances ? Il y a parfois sur ce type de questions un certain clivage entre le monde associatif et le monde syndical.

Dans de vastes zones en revanche, on constate qu'il subsiste de forts besoins en formation continue : ce sont des pays comme l'Inde ou les pays africains francophones où les collègues signalent qu'elle est quasi inexistante. Ce sont malheureusement des pays où le nombre d'apprenants de français progresse fortement et où une meilleure formation des enseignants serait d'autant plus nécessaire.

Un peu partout en tout cas, et notamment en zone de français langue maternelle, les professeurs de français ont pourtant une vision claire de ce que devraient être les formations initiales et continues. Toutes les associations consultées se déclarent en état de ou prêtes à assurer des formations de français, quand elles ne le font pas déjà, ce qui est le cas le plus courant (Europe, Inde, Amérique du Nord, ...). Les professeurs du Monde arabe organisent même des formations transfrontalières (Algérie-Tunisie). Et, précisent-ils, comme les formations associatives ne sont pas obligatoires, elles sont très prisées par les enseignants. Avec d'autres, les associations de français langue maternelle demandent même à être reconnues comme des organismes de formation continue. Mais en France par exemple, cette reconnaissance officielle est loin d'être une formalité !

C'est que les rapports des associations avec les autorités académiques ne sont pas toujours faciles mais elles existent la plupart du temps. Ainsi en Europe de l'ouest, deux-tiers des associations disent être consultées par leurs institutions, surtout sur la question de réformes des programmes ou de la formation continue. Au Québec aussi, où l'environnement associatif est très actif pour la défense du français, les associations sont souvent consultées par les autorités.

Dans beaucoup de pays d'Amérique latine, à condition du moins que le français soit proposé dans les systèmes éducatifs, les autorités académiques s'appuient sur les associations pour relancer le français.

C'est le cas en Argentine et au Brésil, où les associations et fédérations sont essentiellement consultées sur des questions touchant à la formation des enseignants et pour ce qui concerne les objectifs universitaires. Au Brésil encore, mais aussi en Colombie et au Venezuela les rapports avec les autorités concernent aussi les programmes de mobilité et, plus important, les programmes d'enseignement. Au Venezuela, les instructions officielles sont discutées avec l'association et au Costa-Rica, les liens avec l'Etat sont même formalisés par une commission interinstitutionnelle.

En Afrique, si les associations disent souvent être consultées par les autorités, il apparaît que ce n'est que trop rarement sur des sujets réellement pédagogiques, qu'il s'agisse des contenus d'enseignement, du recyclage des enseignants du secondaire ou des programmes. Quand les relations sont faibles, cela peut être en raison du manque de statistiques ou d'un accès difficile à l'information. Du coup, les professeurs ne peuvent donc souvent avoir qu'une vue rétrécie de l'ensemble éducatif, et plus particulièrement linguistique, dans lequel ils travaillent. Comment dans ces conditions pouvoir proposer des collaborations réellement efficaces ?

Les relations entre les administrations et les associations sont souvent liées à des trajectoires individuelles. Grâce à leur engagement personnel, il arrive en effet, comme en Tunisie, que des membres associatifs occupent des postes influents dans les administrations, ou inversement. Mais c'est alors plus souvent pour leur expertise qu'ils sont consultés que pour leur appartenance à une association. Il est donc très important pour toutes les associations d'attirer aussi à elles des membres à l'expertise reconnue.

Mais les associations n'entretiennent pas de liens uniquement avec les autorités administratives de leurs pays. Par leur nature même, elles sont ou devraient être en contact avec les services culturels des ambassades des pays francophones, et c'est le plus souvent le cas. Comme il est aussi naturel, vu la place centrale que ce pays occupe en francophonie, c'est avec l'ambassade de France que les liens sont généralement les plus nombreux et les plus courants. Les autres pays francophones, gouvernements ou provinces « du nord », pour employer une expression courante (Belgique,

Suisse, Québec), semblent avoir avec le monde associatif une activité plus sélective. Les associations d'Europe centrale et orientale évoquent aussi des liens ponctuels avec le Liban et même l'Algérie. Partout, les liens portent sur les bourses, sur la documentation, et sur l'aide à l'organisation ou à la participation à des manifestations. En tout cas, même lorsque les relations ne sont pas faciles, s'exprime le souhait d'une meilleure coopération.

Ce souhait s'étend aussi aux relations avec les instances de la Francophonie. Certes le périmètre d'action de la Francophonie institutionnelle n'est pas celui, universel, des ambassades, mais les institutions francophones jouent un rôle parfois important dans plusieurs régions du monde, où elles semblent parfois n'être pas suffisamment connues.

Seules l'AUF (qui accompagne régulièrement les enseignants dans leur formation continue en Moldavie par exemple), grâce à son déploiement universitaire immense, et TV5 monde, dont l'objectif professionnel est précisément d'être vue par le maximum de personnes, échappent à cette trop faible connaissance. Un peu partout, les activités pédagogiques, de documentation et de formation de cette dernière sont particulièrement appréciées.

Il faut faire sur ce point une mention particulière pour l'Europe centrale et orientale où les associations signalent qu'il existe de nombreuses coopérations avec les instances francophones (OIF, TV5), et qui dispose du CREFECO (centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale (Albanie, Arménie, Bulgarie, Macédoine, Moldavie et Roumanie). Les actions de cet organisme de l'OIF, qui portent sur la culture, le cinéma, mais qui propose aussi une offre d'expertise et un soutien logistique, y sont particulièrement appréciées. On voit ainsi que lorsque l'offre francophone est active et multilatérale, cette multiplication des moyens vivifie fortement la vie associative et est un atout considérable pour le français.

Tout autour du monde enfin, les associations se déclarent désireuses de renforcer leurs liens avec l'environnement associatif francophone, lorsqu'il existe. En Europe de l'Ouest par exemple, on signale ici ou là l'importance des liens avec l'AMOPA (Association des membres des Palmes académiques), ce qui exprime aussi l'importance et le désir légitime d'une reconnaissance professionnelle, fût-elle de l'ordre du symbole. On aurait tort de le négliger.

Cette grande enquête éclaire enfin, et peut-être surtout, sur les associations elles-mêmes. Elles sont de tailles très variables, allant de quelques dizaines (l'association de Mongolie par exemple annonce 50 membres mais regroupe 100% des professeurs du pays !) à parfois plusieurs milliers de membres.

S'il existe des associations dans les trois quarts des pays du monde, certains comme le Laos, la Birmanie, le Pakistan ou Bangladesh en sont encore dépourvus. D'autres, comme au Kirghizstan sont en cours de création malgré les difficultés. Certes, le taux de réponse à notre enquête, quoiqu'important et satisfaisant pour un travail aussi lourd, montre que les associations peuvent parfois n'exister pratiquement qu'à titre nominal, ou n'ont que de très faibles activités, comme dans la zone d'Afrique lusophone par exemple. Il y a donc dans ces pays un énorme travail de redynamisation et même de reconquête à mettre en œuvre par certaines commissions avec l'aide de la FIPF et de toutes les parties concernées par le développement de l'enseignement du français. Car dans ces domaines, il est illusoire pour quelque organisme que ce soit de penser réussir à soi seul. Parfois même, alors que les associations sont prospères en nombre et en moyens, c'est l'intérêt même d'une implication et d'une solidarité mondiale des plus riches envers les plus pauvres qui semble faire défaut. C'est alors certainement la conception même de l'objet de la vie associative qui s'exprime alors autrement que dans le cas général.

Dans de nombreux pays en tout cas, la marge de progression est encore importante dans le recrutement de nouveaux adhérents (cas du monde arabe par exemple). Mais, comme pour les syndicats ou les

partis politiques, l'engagement des associations ne se mesure pas à leur importance numérique. En réalité, elles sont très majoritairement très actives et ne demandent qu'à l'être davantage.

Les associations ont le plus souvent été créées autour de problématiques pédagogiques ou de formation (comme à Maurice par exemple), ce qui les rend parfois un peu trop cloisonnées entre les divers cycles d'enseignement, mais elles sont largement tributaires de l'histoire de leur pays ou de leur environnement politique et social. En Europe centrale et orientale par exemple, mais dans d'autres zones aussi où on constate une grande vitalité associative, les professeurs de français, après avoir vécu sous des régimes autoritaires voire totalitaires, connaissent parfaitement l'importance d'une vie citoyenne organisée, et c'est naturellement le monde associatif, où se retrouvent les valeurs qui fondent le projet francophone, qui leur permet cet engagement.

Il arrive tout de même que les professeurs de français expriment une certaine amertume, voire une réelle souffrance devant la désaffection du public qui peut exister pour une langue considérée comme difficile à apprendre et qui est trop souvent peu visible par les apprenants sur le marché du travail. Cela n'entame en rien leur amour qu'ils lui portent. Partout on les voit lucides sur l'état présent et sur l'avenir prévisible de l'enseignement du français. Ils sont attentifs aux politiques linguistiques de leurs pays et des pays environnants, dont ils ne sont pas dupes même s'ils disent parfois craindre une trop grande décentralisation de la prise de décision, quelquefois abandonnée à des directeurs d'établissements qu'ils jugent trop asservis aux lois du marché. Ils se disent surtout trop souvent déçus du soutien, qu'ils considèrent insuffisant et inconstant, de la part des politiques et des institutions et des politiques.

Ils ont surtout une grande conscience de l'état de grande concurrence dans lequel évolue la langue qu'ils enseignent et à laquelle il faut répondre par une politique régionale, qui ne se focalise pas sur la prééminence de l'anglais mais qui analyse l'état réel de l'offre linguistique au niveau régional.

Mais, moderne et combattif, le professeur de français exprime partout sa préoccupation constante pour la qualité, son intérêt pour l'innovation, son ouverture vers l'autre, en termes d'expérience pédagogique ou de relations interculturelles et sa constante disponibilité à s'investir professionnellement. Pour cela, l'association, vécue comme lieu de solidarité, où on se comprend, où on reprend courage collectivement quand les temps sont difficiles, demeure irremplaçable.

Certes, la question des salaires, des conditions de travail, des classes pléthoriques, de l'accès à la documentation et à la formation ne peuvent être absentes des résultats d'une telle enquête. Ce ne sont pas seulement des demandes sociales légitimes, mais les conditions mêmes de l'amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé. Mais un livre blanc n'est pas, un cahier de doléances. Il n'est pas non plus, on l'a vu, un panégyrique.

Son objectif est de dessiner un état des lieux sincère et dynamique qui devrait aider les responsables à proposer une politique associative plus efficace (on entend par là la politique des associations et de leur fédération bien sûr, mais aussi celle de leurs principaux partenaires) au service de la diffusion et de la promotion du français. De façon générale, les enseignants et les associations désirent participer à son élaboration. Mais pour en être des acteurs plus efficaces, ils doivent être traités comme des partenaires majeurs, ce qui veut dire pouvoir accéder à une connaissance meilleure de la réalité, comme connaître les statistiques de leur environnement par exemple. Cette connaissance n'est pas de pure forme. Elle permettrait par exemple, au niveau mondial ou au moins de la Francophonie, d'avancer sur des bases concrètes la question de l'amélioration de la circulation et de l'employabilité des professeurs de français car si dans certaines zones on en manque, dans d'autres, comme au Maghreb, de très nombreux diplômés ne trouvent pas de travail.

Aux yeux des associations, cette politique doit être une politique équilibrée, régionalisée, et elle nécessite l'intervention ferme des institutions responsables du français et des Etats et dans le respect de leurs engagements, notamment des traités internationaux et des accords

bilatéraux qu'ils ont signés. Au niveau national, cette intervention doit en particulier promouvoir une politique de recrutement et de formation qui compense le vieillissement du corps qu'on constate assez fréquemment. Les associations préconisent aussi bien entendu, une politique volontariste qui vise à étendre l'enseignement du français au primaire là où il n'existe pas, au préscolaire là où il existe dans le primaire, au secondaire là où il n'existe que dans l'enseignement supérieur et dans tous les cas d'adapter les programmes à la demande économique et sociale. Dans cet esprit, la lutte contre la déperdition des cohortes entre le primaire et le secondaire en Afrique est une priorité pour la survie à moyen terme du français sur ce continent.

Mais qu'est-ce que les Institutions et les associations attendent réellement les unes des autres ? Un état des lieux plus poussé, pays par pays, sur les relations entre les ambassades, les institutions francophones et les associations permettrait peut-être de répondre à cette question. Pour le moment, les protestations d'intérêt réciproques ne manquent pas. Ce n'est déjà pas mal, mais c'est loin d'être suffisant. Car, pour dire les choses un peu crument, ces relations ressemblent un peu à un serpent qui se mord la queue : les ambassades ou les institutions se plaignent parfois de l'activité des associations qu'elles peuvent juger insuffisantes, alors que les associations reprochent aux pays francophones, et surtout à la France de baisser de plus en plus leur aide financière et surtout de ne jamais valoriser le bénévolat, qui semble être perçu comme un dû par les services.

Mais tous ont le même objectif, n'en doutons pas. Il est donc temps maintenant de surmonter nos difficultés pour atteindre ensemble cet objectif. Ce livre blanc se veut la contribution franche et honnête des associations et de leur fédération à la fondation d'une politique commune et concertée sur l'enseignement du français dans le monde.

Annexe 1

ANNEXE 1

Le questionnaire d'enquête auprès des associations

Jean-Pierre Cuq, Fabienne Lallement, Alexandre Wolff



PREPARATION DU LIVRE BLANC 2016 SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LE MONDE QUESTIONNAIRE FIPF-OIF

- Avant de répondre à ce questionnaire, veuillez lire sur le fichier joint le document de présentation du projet.
- Les questions marquées par un astérisque sont expliquées dans les remarques que vous trouverez à la fin du questionnaire.

1. L'ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS

Existe-t-il une ou plusieurs associations de professeurs de français et/
ou une association avec une section d'enseignants de français ?

☐ Oui

☐ Non

Si oui :

.....

Nom de l'association	Effectifs	Affiliation FIPF

Précisez la proportion d'enseignants membres de votre association par niveau d'enseignement *:

Préscolaire :%

Primaire :%

Secondaire :%

Supérieur :%

1.2. L'association et son environnement institutionnel national et international

1.2.1. L'association est-elle consultée ou sollicitée par les autorités nationales?

☐ Oui

☐ Non

1.2.2. Si oui sur quel(s) sujet(s) ? (Exemples : programmes, horaires, rythmes, formations, concours)

.....
.....
.....

1.2.3. Si non, pourquoi à votre avis ?

.....
.....
.....

1.3. Rapports internationaux

1.1.1. Le gouvernement de votre pays a-t-il signé un (des) traité(s) international (-aux) prévoyant l'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères ?

☐ Oui

☐ Non

Si oui lequel (lesquels) ?

De votre point de vue cette signature est-elle respectée ?

.....
.....
.....

1.4. Votre association entretient-elle des rapports avec les ambassades francophones ?

1.4.1. De France ☐ Oui ☐ Non

1.4.2. Du Québec ☐ Oui ☐ Non

1.4.3. De Suisse ☐ Oui ☐ Non

1.4.4. De Belgique ☐ Oui ☐ Non

Autres : ☐ Oui ☐ Non

1.5. Le cas échéant, pouvez-vous donner des exemples de coopérations avec ces ambassades ?.....

.....
.....
.....

1.5.1. Votre association mène-t-elle des projets dans le cadre des programmes de l'OIF ?

☐ Oui

☐ Non

Si oui lequel (lesquels) ?
.....

1.6. Votre association mène-t-elle des projets avec l'AUF, l'Université Senghor ou TV5 monde ?

.....

1.7. En dehors des associations de professeurs de français, existe-t-il des associations œuvrant en faveur de l'usage, de la promotion ou de la diffusion de la langue française ?

☐ Oui

☐ Non

1.7.1. Nom(s)

1.7.1. Type d'action :

1.7.1. Effectifs :

2. L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DU FRANÇAIS

2.1. Indiquez les quatre premières langues vivantes étrangères (LVE) enseignées dans le pays par ordre décroissant des effectifs.*

Cycles	LVE 1 (préciser)	LVE 2 (préciser)	LVE 3 (préciser)	LVE 4 (préciser)	Commen- taires
Primaire					
Secondaire					
Supérieur					

2.2. Effectifs des apprenants des langues autres que le français :

Cycles	LVE 1 (préciser)	LVE 2 (préciser)	LVE 3 (préciser)	LVE 4 (préciser)	Commen- taires
Primaire					
Secondaire					
Supérieur					

2.3. Effectifs des apprenants de français*

Enseignement du français Nombre d'apprenants (total public et privé)		
Préscolaire	Primaire (école de base)	Secondaire

2.4. Niveau d'introduction du français :

.....

2.5. Nombre d'heures proposées par niveau :

.....

3. L'ENSEIGNEMENT EN FRANCAIS (le cas échéant)*

3.1. Effectifs des apprenants

3.1.1. Enseignement public

Enseignement en français Nombre total d'apprenants		
Préscolaire	Primaire (école de base)	Secondaire

3.1.2. Enseignement privé

Enseignement en français Nombre total d'apprenants		
Préscolaire	Primaire (école de base)	Secondaire

3.2. Si le français n'est pas la seule langue d'alphabétisation puis d'enseignement,

3.2.1. Précisez sa place par rapport aux autres langues jouant ce rôle :

.....

.....

3.2.2. A quel niveau est-il introduit dans le système scolaire ?

.....

.....

3.2.3. Quel est le nombre d'heures qui lui sont consacrées par semaine et par classe jusqu'à la fin du secondaire ?

.....

.....

3.3. Outre le français, quelle(s) est (sont) l' (les) autre(s) langue(s) d'enseignement aux niveaux scolaire et universitaire ?

Cycles	Autre langue 1 (préciser)	Autre langue 2 (préciser)	Autre langue 3 (préciser)	Commen- taires
Primaire				
Secondaire				
Supérieur				

3.4. La (les) langue(s) d'enseignement change(nt)-t-elle(s) au cours de la scolarité ?

☐ Oui

☐ Non

3.4.1. Le cas échéant, précisez les raisons de ce changement

.....

.....

.....

3.4.2. Précisez le niveau d'enseignement où il intervient

.....

.....

.....

3.5. Établissements où l'enseignement se fait majoritairement en français :

3.5.1. Établissements nationaux

Désignation	Cycles (niveaux)	Nombre d'élèves

Nombre total d'apprenants		
Précolaire	Primaire	Secondaire

3.5.2. Coursus professionnels en français (à extraire du total mentionné ci-dessus en précisant leur objet : hôtellerie, tourisme...)

Intitulé du certificat	Effectif

3.5.3. S'il existe un enseignement de type « écoles bilingues » :

3.5.3.1. Quel est l'effectif concerné par niveau ?

Niveau	Nombre d'heures/semaine	Effectif

3.5.3.2 Quelles sont les DNL (disciplines non linguistiques) proposées en français ?

Niveau	Nombre d'heures / semaine	Effectifs

3.6. Établissements français

Nombre d'apprenants		
Primaire	Secondaire	Supérieur

3.7. Autres établissements internationaux (en dehors des établissements homologués par la France)

Désignation	Statut (public, privée, étranger)	Nombre d'élèves

4. PROGRAMMES et CONTENUS

4.1. Existe-t-il des instructions officielles concernant l'enseignement du français?

☐ Oui

☐ Non

4.2. Si oui, quelle est la date des dernières instructions?

.....

4.3. Les objectifs des programmes vous paraissent-ils :

4.3.1. Atteignables ?

☐ Oui

☐ Non

4.3.2. Convenir aux attentes des parents ?

☐ Oui

☐ Non

4.3.3. Convenir aux attentes des apprenants

☐ Oui

☐ Non

4.3.4. Les programmes contiennent-ils des références à la francophonie, à l'Organisation internationale de la Francophonie, aux pays francophones (lesquels ?) et aux auteurs francophones ?

.....

.....

.....

4.3.5. A votre connaissance, les professeurs de français font-ils référence à la francophonie dans leurs pratiques d'enseignement ?

Précisez :

.....

.....

4.3.6. Utilisent-ils les ressources en ligne mises à disposition par la Francophonie et la FIPF (francparler-oif.org, fipf.org, Apprendre et enseigner avec TV5monde) ?

.....

.....

4.3.7. Utilisent-ils régulièrement d'autres ressources en ligne ? Si oui, lesquels ?

.....

.....

4.3.8. Autres commentaires

.....

.....

.....

.....

5. LES PROFESSEURS DE FRANÇAIS

5.1. Nombre

Nombre d'enseignants		
Primaire	Secondaire	Supérieur

5.1.1. Professeurs de français langue étrangère :

.....

.....

5.1.2. Professeurs de français langue seconde :

.....

5.1.3. Professeurs de français langue première (« maternelle ») :

.....

5.2. Enseignent-ils seulement le français ?

☐ Oui

☐ Non

5.3. S'ils enseignent le français et une autre matière, dites laquelle (lesquelles) ?

.....

.....

5.4. Exercent-ils parfois une autre activité professionnelle en plus de leur métier d'enseignant ?

☐ Oui

☐ Non

5.4.1. Si oui laquelle ?

.....

5.4.2. La profession d'enseignant est-elle leur profession majeure ?

.....

5.4.3. Quel est le salaire moyen d'un professeur de français pour chaque catégorie par rapport au salaire médian ?

.....

5.5. La formation des professeurs

5.5.1. De quelle formation initiale ont-ils bénéficié ?

5.5.5.1. Diplôme universitaire ?

.....

.....

5.5.5.2 Autre ?

.....

.....

5.5.2. Précisez aussi les procédures et les délais nécessaires pour une titularisation dans la fonction publique ?

.....

.....

.....

5.5.3. Peuvent-ils bénéficier de formation continue ?

☐ Oui ☐ Non

5.5.4. Votre association est-elle en mesure d'organiser des sessions de formation continue ?

☐ Oui ☐ Non

5.5.5. Votre association désire-t-elle organiser des sessions de formation continue ?

☐ Oui ☐ Non

5.5.6. Si oui, selon quelles modalités ?

.....

.....

5.5.7. Si votre association a déjà organisé des sessions de formation, pouvez-vous donner quelques exemples (thème, durée, nombre de participants...) ?

5.5.8 Existe-t-il des écoles/instituts ou départements universitaires de formation des professeurs de français ou d'enseignants des écoles de base?

☐ Oui ☐ Non

Si oui :

Désignation	Effectifs année 1	Année 2	Année 3	Année 4 et +

5.6. Existe-t-il un ou plusieurs départements de français dans les universités ?

☐ Oui

☐ Non

Si oui :

Désignation	Effectifs année 1	Année 2	Année 3	Année 4 et +

5.7. Existe-t-il une ou plusieurs filières francophones dans les universités ?

☐ Oui

☐ Non

Si oui,

Désignation	Effectifs année 1	Année 2	Année 3	Année 4 et +

S'il s'agit d'antenne délocalisée d'établissements francophones le préciser dans l'intitulé.

.....

6. VALEURS VEHICULEES

6.1. Selon vous, quelles valeurs sont-elles véhiculées par l'enseignement du français ?

(Classez par ordre décroissant)

.....

.....

6.2. Economique

6.3. Culturel

6.4. Démocratique

6.5. Autres

7. MOTIVATION

7.1. Quelles sont les principales motivations des membres de votre association pour enseigner la langue française ?

.....

.....

.....

7.2 Quelles sont les motivations de vos élèves et de vos étudiants pour apprendre le français ?

.....

.....

.....

8. EVOLUTIONS PREVISIBLES POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

.....

.....

.....

.....

.....

9. EVOLUTIONS SOUHAITEES

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10. TEMOIGNAGES SUR LES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

AIDE POUR REPONDRE A CERTAINES QUESTIONS

*Pour les questions 2.1 ; 2.2. ; 2.3 ; 3.1. ; 3.5.1. ; 3.6. ; 5.1.
et toutes les fois où ces termes apparaissent dans le texte, on entend
par*

- *cycle préscolaire l'enseignement donné aux enfants de moins de 6 ans*
- *cycle primaire (ou école de base) l'enseignement donné aux enfants de 6 à 10 ans ;*
- *cycle secondaire l'enseignement donné aux adolescents de 10 ans au baccalauréat (ou équivalent)*
- *cycle supérieur l'enseignement universitaire (ou équivalent)*

Ces âges sont donnés à titre indicatif et sont à moduler selon l'organisation éducative du pays.

Chapitre 3. : ne renseignez que les rubriques qui concernent votre pays.

Chapitre 5 : on entend par

- *langue étrangère, toute langue non maternelle enseignée*
- *langue seconde, toute langue non maternelle jouant un rôle de langue d'enseignement ou ayant un rôle social important dans le pays.*

QUESTIONS 9 ET 10 : N'HÉSITEZ PAS À DÉVELOPPER CES POINTS.

Annexe 2

ANNEXE 2

Le questionnaire étudiants, FORUM de la Francophonie, Liège 2015

Jean-Pierre Cuq, Geneviève Géron, Déborah Meunier

Prénom :

Adresse email :

Âge :

Sexe :

Pays d'origine :

Langue maternelle :

Profession :

Etudes :

1. Pourquoi participez-vous au Forum de la Francophonie ?

2. Où avez-vous appris le français ? (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

☐ À la maison

☐ Ecole primaire

☐ Ecole secondaire

☐ Cours de langue (institut, association,...)

☐ Par vous-même, avec une méthode

☐ Séjour(s) linguistique(s) en France

☐ Séjour(s) linguistique(s) dans un autre pays francophone

☐ Autre :

3. Pendant/depuis combien d'années avez-vous suivi/suivez-vous des cours de français ?

☐ < 1 an

☐ 2 ans

☐ 3 ans

- ☐ 4 ans
- ☐ 5 ans
- ☐ > 5 ans
- ☐ > 10 ans

4. Quelles étaient/sont vos objectifs d'apprentissage en français, vos attentes ?

5. Selon vous, quelles sont les qualités d'un bon professeur de français ? (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

- ☐ Être francophone
- ☐ Bien connaître la culture française
- ☐ Bien connaître la culture francophone
- ☐ Ne pas commettre de fautes de langue
- ☐ Corriger les erreurs de langue
- ☐ Utiliser le numérique, Internet,...
- ☐ Utiliser un manuel
- ☐ Donner beaucoup d'exercices de grammaire
- ☐ Proposer beaucoup d'activités communicatives
- ☐ Proposer beaucoup d'activités culturelles
- ☐ Autre :

6. Selon vous, quelles sont les qualités d'un bon cours de français ? (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

- ☐ un cours où on utilise des chansons
- ☐ un cours avec beaucoup de grammaire et de vocabulaire
- ☐ un cours basé sur un manuel
- ☐ un cours à distance (en ligne)
- ☐ un cours où l'enseignant parle beaucoup
- ☐ un cours où les apprenants parlent beaucoup
- ☐ Autre :

7. Quelle est la place faite à l'enseignement du français dans les programmes scolaires officiels dans votre pays ?

8. Vos enseignants de français utilis(ai)ent-ils des manuels ? Si oui, lesquels ?

9. Est-ce que vous avez entendu parler de la Francophonie dans vos cours de français ?

10. Si oui, comment la Francophonie a-t-elle été abordée dans vos cours ?

- ☐ Par la littérature francophone
- ☐ Par la variation linguistique d'un pays à l'autre (accent, vocabulaire,...)
- ☐ Par la musique ou le cinéma francophone
- ☐ Autre :

11. De quels pays francophones avez-vous entendu parler dans vos cours de français ?

12. Connaissez-vous des associations de professeurs de FLE dans votre pays ? Si oui, lesquelles ?

13. Connaissez-vous des initiatives, évènements liés au français qui ont eu lieu près de chez vous ? Si oui, lesquels ?

14. Vos professeurs de français utilis(ai)ent-ils internet, le numérique dans leurs cours ? Si oui, quels sites internet? Quels outils/ressources numériques ?

15. Qu'est-ce qui aurait pu rendre vos cours de français plus intéressants, plus motivants ?

16. Existe-t-il des écoles « bilingues » ou « plurilingues » dans votre pays ?

17. Avez-vous suivi d'autres cours à l'école qui étaient donnés en français ? (par exemple mathématiques, histoire, sciences,...) Si oui, lesquels ?

8. Dans quelle langue vos professeurs de français donn(ai)ent-ils cours ?

- ☐ Français
- ☐ Votre langue maternelle
- ☐ Autre langue :
- ☐ Plusieurs langues (enseignement plurilingue)

19. Quel type de certification en langue française était organisée là où vous avez étudié le français?

- ☐ Test international (type DELF/DALF)
- ☐ ?
- ☐ ?

Annexe 3

ANNEXE 3

Situation sociolinguistique des pays du sud-ouest de l'Océan Indien et des pays d'Afrique anglophone.

Rada Tirvassen

1.0 La zone du sud-ouest de l'Océan Indien

La zone francophone de l'Océan Indien où a été conduite cette étude comprend l'archipel des Comores, Madagascar, Maurice, La Réunion, et les Seychelles. Elle présente un paysage plurilingue au sein duquel le français occupe une place significative. L'implantation de cette langue remonte à l'installation des Français à l'île de la Réunion en 1665 avant que Maurice, les Seychelles, les Comores et Madagascar ne soient, à leur tour, colonisés. La Réunion est demeurée française de même que Mayotte qui a choisi de se détacher du territoire comorien pour négocier un statut de TOM en 1958 avant de devenir Collectivité Départementale et aujourd'hui département. En revanche, Madagascar, annexé par la France en 1896, et les Comores, colonisées en 1841, ont obtenu, de même que Maurice et les Seychelles, leur indépendance dans les années 1960 et 1970. Maurice et les Seychelles présentent une particularité majeure : elles ont obtenu leur indépendance des Britanniques puisque la conquête de ces deux îles par les Anglais, en 1810, mit fin à l'hégémonie de la France dans cette région. Du coup, le français n'est plus la seule langue de grande communication de la région puisqu'il est concurrencé dans ces deux États par l'anglais et par l'arabe aux Comores qui, elles, ont été sous l'autorité de sultans arabes dès le Xe siècle.

L'arrivée des colons français à la Réunion et leur rôle dans le peuplement de Maurice et plus indirectement dans celui des Seychelles et de Rodrigues (une île de 40 000 habitants faisant partie du territoire mauricien) est à l'origine d'une certaine homogénéité linguistique de cette région. Les deux traits de cette homogénéité sont la présence d'une langue créole ayant pour

langue mère le français et celle d'une variété endogène du français, indice non seulement d'une vernacularisation de cette langue mais aussi du rôle (parfois ambigu) qu'elle peut jouer au plan identitaire. Madagascar et les Comores qui, contrairement aux autres îles, n'ont pas été des colonies de peuplement n'ont ni langue créole, ni variété endogène du français, si l'on en croit M. Beniamino¹ Madagascar et les Comores ont, ainsi qu'on peut le deviner, une histoire pré-coloniale même si la colonisation déclenche des événements sociolinguistiques nouveaux.

Un des préalables de toute intervention concernant la langue française est une meilleure connaissance de son statut et de ses fonctions dans des contextes inévitablement plurilingues et surtout dynamiques. Pour éviter des redites et une lecture pénible de ce rapport, j'ai préféré une analyse synthétique de la place du français dans le contexte plurilingue de chacune des communautés concernées.

1.1 La langue officielle

La langue officielle est une langue à laquelle ce statut et cette fonction sont attribués *de jure* dans la Constitution ou alors il s'agit d'une langue qui assume *de facto* la fonction de langue des communications officielles dans les institutions de l'État. Il existe deux types de communautés ; il y a d'un côté Maurice qui n'a pas de langue officielle et de l'autre les états qui désignent explicitement leur(s) langue(s) officielle(s). Parmi ceux-ci, il y a ceux qui ont plus d'une langue officielle alors que la France, en dépit de ses DOM dont les populations n'ont pas le français comme langue première, a une seule langue officielle. C'est en tout cas ce que montre le tableau ci-dessous.

	Langue officielle
Comores	Le français, l'arabe
Madagascar	Le malgache, le français et l'anglais

1. Beniamino, M., « Existe-t-il un français de l'océan Indien, in *Francophonie et polynomie*, dans Bavoux C. & Gaudin F., Coll. Dyalang, Publications de l'université de Rouen, 2001, pp. 38-54.

Maurice	Aucun dispositif dans la Constitution
La Réunion (France)	Loi constitutionnelle n°92-554 du 25 juin 1992 : «La langue de la République est le français.»
Seychelles	L'anglais, le français et le créole ¹

Tableau 1 : Les langues officielles des territoires de la zone.²

Il est utile de faire une remarque concernant les intentions politiques et les pratiques linguistiques réelles : l'arabe aux Comores et l'anglais à Madagascar ne sont pas véritablement employés dans les institutions : leur place relève d'un choix symbolique. En effet, depuis la publication de Chaudenson & Rakotomalala, Madagascar a connu un important changement sociolinguistique. Lors du référendum du mercredi 4 avril 2007, les électeurs malgaches ont été appelés à répondre à une question : « Acceptez-vous ce projet de révision de la Constitution pour le développement rapide et durable par région, afin d'améliorer le niveau de vie des Malgaches ? ». Cette révision prévoit, au plan linguistique, l'introduction de l'anglais comme troisième langue officielle du pays (après le malgache et le français). Pour le gouvernement, donner à l'anglais le statut de troisième langue officielle permet d'attirer davantage d'investisseurs étrangers et contribue ainsi au développement du pays. Le 28 avril, la Haute Cour constitutionnelle a validé les résultats du référendum et le Président Marc Ravalomanana a promulgué le jour même la Constitution modifiée.

Dans le cas des Seychelles, la place du français est assez réduite dans les communications officielles.

1.2 Les langues de l'administration

Le tableau suivant démontre que, ainsi qu'on l'affirmait quand on analysait la question des langues officielles, les territoires de cette zone sont plurilingues dès lors qu'il s'agit des communications dans les institutions officielles. Toutefois, ce plurilinguisme est géré, globalement,

2. Chaudenson R. & Rakotomalala D., 2004, *Situations linguistiques de la francophonie : état des lieux*, AUF, Paris.

sur le mode d'une répartition relativement simple entre les langues des communications orales et celles des textes écrits. L'écrit est assuré par les langues coloniales sauf à Madagascar où, par exemple, les lois sont promulguées en français et en malgache. Par ailleurs, cette complémentarité fonctionnelle est légèrement aménagée dès lors qu'il s'agit des communications à des fins de vulgarisation : par exemple, à Maurice, quand on veut atteindre la population lors des campagnes de sensibilisation sur des problèmes de société, on opte souvent pour le créole.

Pays & territoires	Les langues utilisées
Comores	le français pour l'écrit, le comorien et, plus rarement, le français pour l'oral
Madagascar	Majoritairement le français mais aussi le malgache ²
Maurice	L'anglais pour les communications écrites et le créole pour les communications orales ³
La Réunion	Le français uniquement pour l'écrit le créole et le français à l'oral
Seychelles	L'anglais pour l'ensemble des textes écrits et le créole pour l'oral ⁴

Tableau 2 : Les langues de l'administration dans les pays de la zone.

1.3 Les langues dans l'éducation

Une lecture globale des langues enseignées dans la zone montre que deux facteurs déterminent les choix réalisés. Les langues européennes occupent une place centrale dans tous ces systèmes éducatifs : si l'histoire coloniale explique leur présence, c'est leur valeur instrumentale qui explique l'attachement que le commun des mortels témoigne à leur égard. La présence des autres langues est générée par l'option identitaire des populations : Maurice accorde une importance majeure aux langues des

immigrants asiatiques ; les Comores marquent leur attachement à l'arabe classique, la langue du *Coran* alors que Madagascar et les Seychelles privilégient les langues nationales. Toutefois, les états hiérarchisent leurs priorités. En effet, si l'on passe à une analyse plus « qualitative » de la place occupée par les langues comme disciplines, on peut dire que les langues européennes sont incontournables voire obligatoires alors que les langues qui assurent la transmission des valeurs culturelles sont, le plus souvent, optionnelles. Le français est la langue centrale de l'instruction publique à La Réunion et aux Comores. Aux Comores, le français se taille la part du lion tant comme langue enseignée que comme médium. Mis à part cet enseignement intensif du français, l'arabe (écriture, apprentissage du *Coran*) est introduit au primaire et poursuivi au secondaire. Cet enseignement s'effectue aussi et surtout dans les écoles coraniques, mais l'arabe classique peut être étudié dans le secondaire et faire l'objet d'une épreuve au baccalauréat. Les Seychelles et Maurice se singularisent par rapport aux autres îles de la région en raison de l'importance qu'elles accordent à l'enseignement précoce de l'anglais et du français. Aux Seychelles, dans le cycle primaire, l'anglais compte pour 42% de l'emploi du temps hebdomadaire des langues (celles-ci comptent pour 32% de l'ensemble de l'emploi du temps), le français, 23% et le créole 34%. Dans le secondaire, l'anglais passe à 53% du temps hebdomadaire accordé aux langues et le français à 47%. Maurice, contrairement aux autres territoires, adopte une posture différente : on y enseigne deux langues européennes (comme aux Seychelles) comme langues obligatoires au primaire et au secondaire (le français est perçu comme une langue obligatoire au secondaire) et les langues asiatiques sont offertes en option au primaire. Par ailleurs, dans le secondaire, le français est perçu comme une langue obligatoire aux examens de *School Certificate* (Brevet) et optionnel aux examens de *Higher School Certificate* (baccalauréat) : en fait le français n'est guère obligatoire dans le secondaire alors que l'échec en anglais est éliminatoire. Outre les langues européennes, les langues orientales sont aussi enseignées dans le cycle primaire. Selon les statistiques officielles, 70% des élèves mauriciens apprennent une langue orientale : toutefois,

non seulement ces langues ne sont pas offertes de manière systématique dans toutes les écoles secondaires mais aussi, elles sont optionnelles au primaire.

1.4 Les langues dans la communication quotidienne

Dans la communication quotidienne, l'essentiel des échanges s'effectue dans les langues nationales. Aux Comores, l'ensemble des échanges informels est réalisé dans une des variétés dialectales du comorien qui sont toutes intercompréhensibles. Selon Valette³, le français occupe le seul espace des communications formelles en zone urbaine essentiellement. A Madagascar, 95% de la population a pour première langue une des différentes variétés du malgache. Aux Seychelles, l'essentiel de la production langagière informelle s'opère en créole. L'anglais est réservé aux seules communications écrites formelles alors que le français est surtout la langue des offices religieux catholiques pour une population qui compte 95% de catholiques. Dans ces communautés linguistiques, les communications orales non marquées sont assurées par les langues endogènes, en général non standardisées. Parmi les langues exogènes, l'anglais et l'arabe sont exclus des échanges de la vie quotidienne ; seul le français se retrouve dans cet espace de communication. Comme par ailleurs l'école diffuse mal le français (les Comores et Madagascar), le niveau de compétence dans cette langue peut être très bas. Se fondant sur des données statistiques concernant la scolarisation et le niveau d'instruction de la population, Michel Rambelo⁴ estime le pourcentage de Malgaches qui maîtrisent le français entre 10 et 15%, chiffre qui donne une représentation de la diffusion de cette langue dans cette région puisque la population malgache est plus que deux fois supérieure à toutes les populations des autres îles réunies. C'est aussi le faible taux de scolarité qui explique la faible diffusion du français aux Comores. Selon Valette, un calcul optimiste permet de penser que seuls 20% des Comoriens ont fait une scolarité primaire complète.

3. Dans Chaudenson R. & Rakotomalala D, op. cit., pp. 88-89.

4. Rambelo M., 2004, « Les représentations de l'espace francophone : vers une grille d'analyse des situations linguistiques – Madagascar », www.odf.auf.org/article.php3?id_article=40.

La situation est totalement différente à La Réunion et à Maurice puisqu'on assiste à ce phénomène majeur qu'est la vernacularisation du français. Daniel Baggioni et Michel Beniamino⁵ estimaient qu'il y avait, à La Réunion, en 1993, 40% de francophones auxquels s'ajoutait un pourcentage important de francophones exolingues. A Maurice, on peut estimer le taux de la population qui possède une certaine maîtrise du français à plus de 50% (avec toutefois une majorité de francophones exolingues) dans une communauté linguistique où la langue officielle et la langue de la communication pédagogique à l'école (pour aller vite) est l'anglais. Il est toutefois nécessaire de signaler une différence majeure entre ces deux communautés linguistiques : l'ensemble des communications de la vie quotidienne peut être rempli par le créole à Maurice alors que le français est plus incontournable à La Réunion, département français d'outre-mer. Ces constats soulignent l'ampleur de la vernacularisation du français dans les deux îles au destin politique peu semblable. Selon les enquêtes réalisées par l'INSEE que nous avons déjà évoquées, les classes moyennes choisissent dans une très large majorité la transmission du français. Mais le plus important, à La Réunion comme à Maurice, est cet investissement intergénérationnel qu'effectuent les parents soucieux de la réussite scolaire de leurs enfants : dans les représentations des parents, c'est le français qui garantit cette réussite.

1.5 L'émergence des langues nationales

La question des langues nationales est plus complexe : tous les états ne veulent pas nécessairement choisir une seule langue. Un rapide coup d'œil sur le tableau présenté ci-dessus montre que quatre états prennent le soin de désigner, de manière explicite, leur langue nationale. Il s'agit des Comores, de Madagascar et des Seychelles et, d'une certaine façon, de la France. En effet, la France n'utilise pas de cette appellation mais en présentant le français comme la (seule) langue de la République, elle montre que le lien entre la vie de la nation et la langue française est indissociable.

5. Bavoux C., 2003, « Les situations sociolinguistiques des pays de la zone sud-ouest de l'Océan Indien », dans Tirvassen R. (éd.), *École et plurilinguisme dans le sud-ouest de l'Océan Indien*, L'Harmattan, Paris, pp. 25-41.

	Dispositifs officiels
Comores	Le shikomore désigné langue nationale dans la Constitution de 1992 : article 2 alinéa 3 : « les langues officielles sont le comorien, langue nationale, le français et l'arabe ». ⁵
Madagascar	Le malgache officiel désigné langue nationale dans la Constitution de 1998. ⁶
Maurice	Aucune mention de la langue nationale dans la Constitution ou dans les discours officiels.
La Réunion	Introduction, en 1992, dans la Constitution de la disposition « Le français est la langue de la République ». ⁷
Seychelles	L'anglais, le français et le créole partagent le statut de langue nationale dans la Constitution ⁸ .

Tableau3 : Les langues nationales dans les communautés linguistiques de la zone.

On peut faire deux remarques à propos des États qui désignent leur langue nationale. D'abord, il est nécessaire de commenter la langue choisie. Si dans le cas d'un plurilinguisme à langue dominante unique comme en France la question du choix ne se pose pas, tel n'est pas le cas dans les autres communautés. Les états comorien et malgache font des choix nets puisqu'ils désignent les langues du peuple comme leurs langues nationales. En revanche, les Seychelles ne tranchent pas la question puisqu'elles confondent, sans doute volontairement, la langue officielle et la langue nationale : toutes les langues associées aux divers aspects de la vie de la nation seychelloise sont désignées langues nationales.

Le seul état qui ne désigne pas sa langue nationale est Maurice. L'État mauricien n'a jamais voulu s'incarner dans une seule langue et a toujours eu une politique consistant à favoriser l'identification de l'individu avec son groupe ethnique. L'État fédère en quelque sorte les groupes ethniques. Les slogans que revendique cet État pour se présenter au monde extérieur ne trompent pas : « unité dans la diversité » ; « nation arc-en-ciel ». Un des slogans qui s'inscrivait dans une autre dynamique et qui se donnait pour but de faire émerger une nation mauricienne (« *enn sel lepep enn sel nasion* » : un seul peuple, une seule nation), a non seulement été rejeté

par les partis politiques mais aussi a donné lieu à une dénonciation sévère de ses auteurs. Mais les langues à Maurice participent ainsi au processus de morcellement de la population.

1.6 Synthèse

Si l'on se fonde sur les données chiffrées fournies par Robert Chaudenson et Dorothee Rakotomalala, on peut faire plusieurs constats. Le premier concerne la nature différente du déséquilibre entre les langues nationales et les langues de grande communication (LGC). Au niveau du statut symbolique, le déséquilibre est « en faveur » des LGC sauf à Madagascar. C'est la tendance inverse que l'on constate dans les usages : le déséquilibre est en faveur des langues nationales. Les langues de grande communication sont, pour l'essentiel, des langues des anciennes puissances coloniales sauf dans le cas de l'arabe aux Comores. Un autre élément, peu perceptible il est vrai à travers les informations fournies, concerne les évolutions qualitatives fines et les mouvements souterrains tramés par la classe politique dans des États où le pouvoir de la société civile demeure relatif. S'agissant des tendances évolutives, on peut avancer que dans la zone du sud-ouest de l'Océan Indien, les langues nationales sont au centre des dynamiques constatées. La situation à La Réunion, totalement différente de celle des autres îles, a fait l'objet de nombreuses réflexions. On peut renvoyer ici aux travaux des linguistes qui tentent de conceptualiser les phénomènes observés à partir d'outils tels que *continuum franco-créole*, *interlecte*, *plurilinguismes nouveaux*, etc. Si l'on prend les cas des Seychelles et de Madagascar, on peut noter des tentatives visant à promouvoir la variété officielle du malgache et du créole seychellois. Madagascar tente, dans les textes du moins, d'équilibrer les statuts du français et de la variété officielle du malgache même si tel n'est pas vraiment le cas dans les faits. En 1992, le malgache a été désigné langue officielle, ce qui constitue la suite logique des décisions, traduites dans les faits, et qui visaient, dès les années 1980, à promouvoir le malgache dans les institutions officielles de l'île, notamment à l'école. On peut faire la même remarque au sujet du créole seychellois. Toutefois, dans ces deux états, les deux anciennes

langues coloniales maintiennent une certaine suprématie sur les langues nationales dans les communications formelles. On assiste, à des degrés moindres, au même phénomène aux Comores, mais les initiatives prises dans cet État demeurent timides. Quant à Maurice et à La Réunion, elles connaissent des types différents de plurilinguisme. On peut évoquer le plurilinguisme à langue dominante minoritaire à La Réunion même si l'école ainsi que les médias assurent une forte diffusion du français si bien que l'on peut se demander jusqu'à quand on pourra avoir recours à cette notion de plurilinguisme minoritaire pour désigner La Réunion. Quant à Maurice, on est là dans une situation à langues dominantes (anglais et français) minoritaires.

Si l'on s'inscrit dans une perspective prospective, on peut signaler deux phénomènes. Le premier est la progression des langues nationales et l'aménagement *de facto* des diglossies entre elles et les langues coloniales. Le second concerne l'aire spécifique à laquelle sont confinées les « langues coloniales », sauf à La Réunion et à Maurice où le français occupe une place de plus en plus importante. Si l'on devait se risquer à esquisser les tendances évolutives du français dans la zone, on pourrait affirmer que se dessinent deux grandes tendances. La première est marquée par une dynamique francophone à La Réunion et à Maurice. Les observations réalisées sur le terrain mauricien et surtout réunionnais soulignent l'émergence de variétés de langues propres au contact franco-créole.

1.7. Conclusion

Le plurilinguisme de cette région est géré sur le mode de la répartition des fonctions entre des (catégories de) langues par secteur, avec une ligne de partage entre les communications dans les institutions officielles et celles qui concernent la vie quotidienne. Les langues des anciennes puissances coloniales sont les langues de l'administration et des communications institutionnalisées dans toutes les îles du sud-ouest de l'Océan Indien avec toutefois des formes de concurrence qui varient selon la communauté linguistique. À l'écrit, cette concurrence vient du malgache standard à Madagascar. On aurait pu parler de la concurrence

de l'arabe aux Comores : Valette⁶ affirme que l'officialité de l'arabe classique aux Comores est de pure forme. S'agissant des communications orales uniquement, l'essentiel est assuré par les langues locales, même à La Réunion où le créole prend une place de plus en plus importante. Ces constats peuvent donner l'impression que les langues de grande communication relèvent des seules communications « imposées » et d'une aire de diffusion circonscrite. On passerait alors sous silence la place qu'elles occupent à l'école et surtout dans la presse où le choix des langues se fait en fonction de la demande du lectorat et, en particulier, du type de véhicule de communication dans lequel il veut investir ses ressources (temps, argent, etc.). En effet, la presse locale « libre » est sinon majoritairement francophone (La Réunion, Maurice) du moins bilingue à Madagascar (malgache et français) et aux Comores (le français et le comorien) et trilingue aux Seychelles (anglais surtout mais aussi créole et français). Quant à l'audiovisuel, il reflète en général le plurilinguisme de ces communautés linguistiques avec malgré tout une place garantie pour les langues de grande communication qui prennent la fonction des langues d'ouverture sur le monde extérieur. Si l'on inscrit les informations fournies ci-dessus dans une perspective dynamique, on peut avancer que la zone du sud-ouest de l'Océan Indien est marquée non seulement par une mobilité linguistique caractérisée par la consolidation du rôle des langues locales dans la communication quotidienne et la généralisation de leur usage dans les communications officielles orales mais aussi par des changements majeurs dans les politiques linguistiques de certains des territoires.

2. Les pays d'Afrique anglophone

La situation sociolinguistique des pays couverts par l'enquête

Il n'est sans doute pas utile de souligner davantage le caractère multilingue de chacune des communautés qui sont au centre de ce rapport. L'Afrique du Sud, par exemple, a 11 langues officielles : l'anglais,

6. Valette A., dans Chaudenson & Rakotomalala, 2004, p. 89.

l'afrikaans et les langues des principaux peuples noirs, le zoulou, le xhosa, le swazi, le ndebélé, le sotho du Nord le tswana, le sotho du Sud, le venda et le tsonga-shangaan. L'anglais demeure la principale langue véhiculaire mais l'Etat sud-africain stipule que personne ne devrait être discriminé à cause de sa langue. En ce qui concerne l'éducation, les autorités insistent que chaque personne a le droit d'être éduquée dans la langue de son choix, là où cela est possible même s'il existe une grande demande pour la langue anglaise. Le français, langue européenne pour laquelle les Sud-africains éprouvent une attraction, n'est pas vraiment offert dans l'enseignement secondaire, mis à part quelques établissements privés scolarisant des enfants de familles aisées. On le verra, par la suite, il est offert dans les universités prestigieuses, mais son enseignement n'est pas généralisé.

Le multilinguisme botswanais est totalement différent : la majorité de la population (71,1 %) parle le tswana, une langue bantoue étroitement apparentée au sotho. Mis à part l'anglais et l'allemand, il existe une trentaine de langues minoritaires qui se répartissent entre les langues bantoues et les langues khoïsanes. Au plan glottopolitique, comme c'est le cas dans de nombreuses anciennes colonies britanniques, le Botswana n'a pas de langue officielle car ni la Constitution ni les lois n'offrent le statut de langue officielle à l'une ou l'autre des langues parlées dans le pays. Comme c'est le cas à l'Ile Maurice, l'anglais est, *de facto*, la langue officielle du pays. Le français, comme c'est le cas en Afrique du Sud, reste une langue relativement marginale.

Le Kenya dispose de trois grandes familles de langues autochtones. Ce sont les langues de la famille bantoue, celles de la famille chamito-sémitique et les langues de la famille nilotique. Parmi les nombreuses langues vernaculaires utilisées, sept comptent plus d'un million de locuteurs : le kikuyu, le luyia, le luo, le kalenjin, le kamba, le gusii et le meru. Comme c'est souvent le cas dans des anciennes colonies, le Kenya établit une distinction entre la langue officielle et la langue nationale. On considère l'anglais et le Swahili, appelé kiswahili au Kenya, comme les langues officielles alors que le kiswahili est l'unique langue nationale. Si le kiswahili est la langue première d'une petite proportion de la population, il joue un

rôle important non seulement dans les communications formelles mais aussi dans les échanges vernaculaires.

Le cas de l'Ouganda est assez spécifique. Compte tenu des difficultés que pose la différenciation entre les pratiques langagières associées à des langues non standardisées, les linguistes sont dans l'incapacité de dire de manière certaine combien de langues vernaculaires il existe dans ce pays. Les chiffres varient entre cinquante et soixante, ce qui d'ailleurs montre l'étendue de la difficulté des linguistes. En Ouganda, les langues qui assument cette fonction sont le kiswahili, l'anglais et le luganda. L'anglais et le kiswahili sont les deux langues officielles. En 1986, l'Assemblée ougandaise vota une loi afin de signifier l'intention de l'État de développer le kiswahili, avec pour objectif de lui donner les moyens de concurrencer l'anglais comme langue officielle. Toutefois, il est maintenant clair que les actes concrets n'ont pas suivi le dispositif légal et son rayonnement demeure donc limité.

Au Nigeria, on a recensé plus de 450 langues que l'on associe à 250 communautés. Les langues majeures sont le hausa, le yoruba et l'igbo. L'anglais est la langue officielle du pays. Le hausa, l'igbo, le yoruba et le pidgin-english jouent les rôles de langues véhiculaires et vernaculaires. Ils sont utilisés pour des échanges commerciaux dans certains États. Ils concurrencent parfois l'anglais dans les activités administratives et à l'école. Les trois langues majoritaires, le hausa, le yoruba et l'igbo sont aussi des langues d'enseignement. L'anglais n'assume le rôle de langue d'enseignement qu'après les trois premières années de primaire. Il demeure, pour une grande majorité de Nigériens, une 3ème langue (L3) dont l'acquisition est imposée par l'entrée en contact avec le monde scolaire et plus tard dans l'interaction avec l'environnement administratif. Le français qui pourrait être catégorisé comme une langue étrangère ne l'est pas véritablement compte tenu de son implantation dans le paysage sociolinguistique du pays. Il a sa place dans le programme scolaire du pays et a d'ailleurs été déclaré deuxième langue nationale à côté de l'anglais. Il est d'ailleurs passé en 2002-2003 au rang de matière obligatoire du niveau junior -Junior Secondary School (JSS, 11 à 14 ans)- au niveau senior

-Senior Secondary School (SSS, 15 à 17 ans)- du secondaire. De manière plus générale, certaines décisions de politique linguistique ont été prises ces dernières années et une étude approfondie de la francophonie dans ce pays est à faire.

Le Soudan présente deux particularités. D'abord au Soudan on est incapable de dire quel est le nombre de langues pratiquées. Selon les informations disponibles, notamment sur le site de l'université Laval, on y dénombre plus de 160 langues dont les plus importantes sont l'arabe soudanais, le gaaliin, le bedja, le guhayna et le fur. Par ailleurs, le français y a une implantation significative ainsi qu'on le verra plus loin. L'anglais a joué un rôle majeur dans les institutions jusqu'au début des années 1960 où, suite à l'accession du pays à l'indépendance, il a été remplacé par l'arabe classique dans plus d'une centaine d'établissements d'enseignement des cycles primaire et au secondaire. Il a conservé une fonction de langue seconde et est enseigné dans le cycle secondaire et demeure un véhicule d'enseignement dans certaines universités. Toutefois, son rayonnement est concurrencé non seulement par l'arabe mais aussi par le français, autre idiome qui a un statut de langue seconde. Cette langue est enseignée dans le cycle secondaire et à l'université ainsi que dans les établissements privés. L'ouverture vers le français a commencé dans les années 1950 avec l'enseignement du français à l'université du Caire à Khartoum et l'université islamique à Omdurman. Puis, en 1960, le français a été introduit à l'École normale supérieure d'Omdurman. Cela fut suivi par son enseignement dans le cycle secondaire : il fait partie des cours obligatoires pour les élèves du secondaire. Par ailleurs, à la fin des années 1990, le gouvernement de Khartoum a demandé d'adhérer à l'Organisation internationale de la Francophonie. Toutefois, la répression politique et la crise du Darfour sont venues remettre en question cette participation du Soudan au sein de la Francophonie.

1. Les informations fournies sur les Seychelles (2004 : 240) sont peu claires : sous le titre « officialité », on apprend que dans la Constitution seychelloise, l'anglais, le français et le créole partagent le statut de langue nationale.
- 2 . Dans le judiciaire le malgache prédomine ; dans l'administration le français est le plus utilisé.
- 3 . Le français peut être utilisé par des francophones ou dans des contextes où l'on veut marquer la hiérarchie institutionnelle.
4. Le français est cependant utilisé, certes très peu, dans l'administration seychelloise.
- 5 . Communication de Boina & El-Aziz lors du séminaire régional sur l'état des lieux des politiques linguistiques et l'intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs des pays de l'Océan Indien et de l'Afrique de l'Est, Antananarivo, 19-21 avril 2005.
6. Randriamasitiana in Chaudenson R. & Rakotomalala D., op.cit., p. 175.
7. Rakotomalala D. dans Chaudenson R. & Rakotomalala D., op.cit, p. 125.
8. Confait, M.-R ? dans Chaudenson R. & Rakotomalala D., 2004, p.240.

Annexe 4

ANNEXE 4

Liste des pays étudiés par l'enquête (108)

René Nkowa

Afrique du Sud ; Albanie ; Algérie ; Allemagne ; Angola ; Argentine ; Australie ; Autriche ; Bélarus ; Belgique ; Bénin ; Bosnie Herzégovine ; Botswana ; Brésil ; Bulgarie ; Burkina Faso ; Cambodge ; Cameroun ; Canada ; Centrafrique ; Chili ; Chine ; Chypre ; Colombie ; Congo ; Corée ; Costa Rica ; Côte d'Ivoire ; Croatie ; Cuba ; Danemark ; Egypte ; Espagne ; Estonie ; Etats-Unis ; Finlande ; France ; Gabon ; Géorgie ; Ghana ; Grèce ; Guinée-Bissau ; Honduras ; Hong Kong ; Hongrie ; Inde ; Indonésie ; Iran ; Irlande ; Islande ; Israël ; Italie ; Japon ; Jordanie ; Kazakhstan ; Kenya ; Lettonie ; Liban ; Lituanie ; Macédoine ; Madagascar ; Malaisie ; Mali ; Malte ; Maroc ; Maurice ; Mauritanie ; Mexique ; Moldavie ; Mongolie ; Monténégro ; Mozambique ; Niger ; Norvège ; Ouganda ; Panama ; Paraguay ; Pays-Bas ; Pérou ; Philippines ; Pologne ; Portugal ; Québec ; République démocratique du Congo ; République tchèque ; Roumanie ; Royaume-Uni ; Russie ; Rwanda ; Sénégal ; Serbie ; Seychelles ; Slovaquie ; Slovénie ; Soudan ; Suède ; Suisse ; Taïwan ; Tchad ; Thaïlande ; Togo ; Tunisie ; Turquie ; Ukraine ; Uruguay ; Vanuatu ; Venezuela ; Viet Nam.

Annexe 5

ANNEXE 5

Liste des associations ayant participé à l'enquête

**Diego Fonseca, (gestion du site),
René Nkowa, Rabarijaona Ando**

- Afrique du sud: AFFSA (Association for French Studies in South Africa)
- Albanie : APFA (Association des professeurs de Français d'Albanie)
- Algérie : ANEF (Association Nationale des Enseignants de Français) ; ADPF (Association départementale des professeurs de français de Bordj-Bou Arreridj – A D PF) ; APPLE (Association Pédagogique des Professeurs de Langue Etrangère de Relizane) ; APEF (Association des Professeurs et Enseignants de Français – El Tarf) ; AEFLE (Association des Enseignants de Français Langue Etrangère – Tébessa)
- Allemagne : FAPF VdF (Fédération Allemande des Professeurs de Français)
- Argentine : DICIFRAN (Association pour la diffusion de la Civilisation Française en Argentine) ; FAPF (Federación Argentina de Profesores de Francés) ; SAPFESU (Société Argentine des Professeurs de Français de l'Enseignement Supérieur et Universitaire)
- Australie : FATFA (Federation of Associations of Teachers of French in Australia)
- Autriche : APFA (Association des professeurs de français en Autriche)
- Belgique : B.V.L.F.vzw (Belgische Vereniging Leraren Frans, Vlaamse Gemeenschap) ; ABPF (Association Belge des professeurs de Français de la Wallonie-Bruxelles)
- Bénin : APFB (Association des Professeurs de Français du Bénin)
- Biélorussie : ABPF (Association Biélorusse des Professeurs de Français)
- Botswana : FTAB (Association des Professeurs de Français du Botswana)

Brésil :	FBPF (Fédération Brésilienne des Professeurs de Français)
Bulgarie :	APFB (Association des Professeurs de Français en Bulgarie)
Burkina Faso :	ANPF/BF (Association Nationale des Professeurs de Français du Burkina Faso)
Cambodge :	APFC (Association des Professeurs de Français du Cambodge)
Cameroun :	FCANEF (Fédération Camerounaise des Associations Nationales d'Enseignants de Français), ACEF (Association Camerounaise des Enseignants de Français) / AFEL (Association francophone des enseignants de langues) (non-membre FIPF)
Canada :	AQPF (Association Québécoise des Professeurs de Français) ; APFUCC (Association des professeurs de français des universités et collèges canadiens) ; AQEFLS (Association québécoise des enseignants de français langue seconde)
Chili :	APFC (Association des professeurs de Français du Chili)
Chine :	SISU-ACPF
Chypre :	APPF (Association Panchypriote des Professeurs de Français)
Colombie :	ACOLPROF (Association Colombienne des Professeurs de Français)
Corée du sud :	SCLLF (Société Coréenne de langue et Littérature Françaises) ; ACPFL (Association Coréenne pour les Professeurs de Français des Lycées)
Costa Rica :	ACOPROF (Association Costaricienne des Professeurs de Français)
Côte d'Ivoire :	APFCI (Association des Professeurs de Français de la Côte d'Ivoire)
Croatie :	ACPF (Association Croate des professeurs de Français) ; ACUF (Association Croate des Universitaires Francophones) (non-membre FIPF)

Cuba :	GELFRA-CUBA (Grupo de Especialistas en Lengua Francesa de Cuba, rattaché à l'Asociación de Lingüistas de Cuba)
Egypte :	AEPF (Association Egyptienne des Professeurs de Français)
Espagne :	FEAPF (Fédération Espagnole d'Associations de professeurs de Français)
Estonie :	APFE (Association des Professeurs de Français en Estonie)
Finlande :	APFF (Association des Professeurs de Français de Finlande)
France :	ASDIFLE (Association de Didactique de Français Langue Etrangère) ; ADEB (Association pour le développement de l'enseignement bi-/plurilingue) ; AFEF (Association Française des Enseignants de Français) ; ADCUEFE (Association des Centres Universitaires d'Etudes Françaises pour Etrangers) ; WEBLETTRES (site associatif des professeurs de français) ; SIHFLES (Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde)
Gabon :	UGECF (Union Gabonaise des Enseignants pour la Culture Francophone) ; UGEF (Union Gabonaise des Enseignants de Français)
Géorgie :	AGPF (Association Géorgienne des Professeurs de Français)
Ghana :	GAFT (Association Ghanéenne des Professeurs de Français)
Grèce :	APF-FU (Association des professeurs de Français de formation Universitaire) ; APF-FU (Association des Professeurs de Langue et de Littérature Françaises Diplômés des Universités - Grèce du Nord)
Haïti :	APROFH (Association des Professeurs de Français d'Haïti)

Honduras :	APROFH (Association des Professeurs de Français du Honduras)
Hongrie :	AHEF (Association Hongroise des Professeurs de Français)
Hong-Kong :	AFLE (Association du Français Langue Etrangère à Hong-Kong)
Inde :	AITF (Association of Indian Teachers in French)
Irlande :	FTAI (French Teachers Association of Ireland)
Israël :	APFI (Association des Professeurs de Français d'Israël)
Italie :	LEND (Lingua e Nueva Didactica) ; ANILS (Association Nationale des Enseignants de Langues Vivantes)
Japon :	SJDF (Société Japonaise de Didactique du Français) ; SJLLF (Société Japonaise de Littérature et de Langue Française) (Non-membre FIPF)
Kenya:	KATF (Kenya Association of Teachers of French)
Lettonie :	ALPF (Association Lettone des Professeurs de Français)
Liban :	ALEF (Association Libanaise des Enseignants de Français) ; AEFLN (Association des enseignants de français du Liban nord) (Non-membre FIPF)
Iran :	AILLF (Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises)
Jordanie :	APFJ (Association des professeurs de Français de Jordanie)
Kazakhstan :	AKEF (Association kazakhstanaise des professeurs de français)
Lituanie :	APFL (Association des professeurs de français de la Lituanie)
Macédoine :	APFM (Association des Professeurs de Français de la république de Macédoine)
Madagascar :	FMTF (Association des professeurs de français dans les écoles secondaires malgaches)
Malaisie :	AMPF (Association malaisienne des professeurs de français)
Malte:	APFM (Association des professeurs de français de Malte)

Maurice :	AEFM (Association des Enseignants de Français de Maurice) ; AMEF (Association Mauricienne des Enseignants de Français)
Mauritanie :	APFM (Association des Professeurs de Français de Mauritanie)
Mexique :	AMIFRAM (Association des Professeurs et des Chercheurs de Français du Mexique)
Moldavie :	APFM (Association des professeurs de français de Moldavie)
Mongolie :	APMLF (Association des Professeurs Mongols de langue française)
Monténégro :	APFM (Association des professeurs de français du Monténégro)
Nigéria :	NAFT (Association Nigériane des Professeurs de Français)
Nouvelle-Zélande :	NZAFT (New Zealand Association Of French Teachers)
Ouganda :	APFO (Association des Professeurs de Français en Ouganda)
Panama :	ANPROF (Association Nationale des Professeurs de Français du Panama)
Paraguay :	APPF (Association des Professeurs de Français du Paraguay)
Pays-Bas :	Vereniging van Leraren in Levende Talen (Section Pays-Bas Langue Etrangère) ; Association des formateurs de français (non-membre de la FIPF) ; Ecole Digitale Pays-Bas (non-membre de la FIPF) ; Fondation des Romanistes aux universités des Pays-Bas (non-membre de la FIPF)
Pérou :	UNIPPROF (Union Péruvienne des Professeurs de Français)
Pologne :	PROF-EUROPE (Association des Professeurs de Français en Pologne) ; PLEJADA (Association Académique des Romanistes Polonais) (non-membre de la FIPF) ; ELC (Europe des langues et des cultures) (non membre FIPF)

Portugal :	APPF (Association Portugaise des Professeurs de Français) ; APEF (Association Portugaise d'Etudes Françaises)
RCA :	APFCA (Association des Professeurs de Français de Centrafrique)
République tchèque :	SUF (Association des enseignants de français en République tchèque)
Roumanie :	ARPF (Association Roumaine des professeurs de Français)
Royaume Uni :	ALL (Association for Language Learning) ; SFS (Society For French Studies) (non-membre FIPF)
Russie:	AEFK (Association des enseignants de français de la région de Krasnoïarsk) ; AEFRA (Association des enseignants de français de la région d'Amourskaya) ; AEFR (Association des professeurs de français de Russie) ; APF-NN (Association des professeurs de français de Nijni Novgorod) ; APFT (Association des professeurs de français du Tatarstan)
Rwanda :	AREF (Association Rwandaise des Enseignants de Français)
Sénégal :	ASPF (Association Sénégalaise des professeurs de Français)
Serbie :	APFS (Association des professeurs de français de Serbie)
Singapour :	APFS (Association des professeurs de français de Singapour)
Slovénie :	SOUF (Association slovène des professeurs de français)
Slovaquie :	ASPF (Association slovaque des professeurs de français)
Soudan :	ASEF (Association Soudanaise des Enseignants de Français)
Suède :	AEFS (Association des enseignants de français de Suède) / Språklärarnas riksförbund (non-membre FIPF)
Taïwan :	APFT (Association des Professeurs de français de Taïwan)

Tchad :	AFEFT (Association Francophone des Enseignants de français du Tchad) ; ATPFLE (Association Tchadienne des professeurs de Français Langue Etrangère) (non -membre FIPF)
Thaïlande :	ATPF (Association Thaïlandaise des professeurs de Français)
Togo :	APFT (Association des Professeurs de Français du Togo)
Turquie :	APFT (Association des professeurs de français de Turquie (Association des Professeurs de Français d'Ankara ; Association des Professeurs de Français d'Istanbul ; Association des Professeurs de Français d'Izmir)
Tunisie :	ATPF (Association Tunisienne pour la Pédagogie du Français)
Ukraine :	APFU (Association des Professeurs de Français d'Ukraine)
Uruguay :	ANAPFU (Association Nationale des Professeurs de Français en Uruguay)
Venezuela :	AVENPROF (Association Vénézuélienne des Professeurs de Français)

Annexe 6

ANNEXE 6

LISTE DES SIGLES

N.B. : Les sigles des associations sont développés dans l'annexe 5

A

AF : Alliance française

AFD : Agence Française de Développement

AMOPA : Association des Membres des Palmes Académiques

APFA-OI : Association des Professeurs de Français d'Afrique et de l'Océan Indien

AQUEM : Projet Amélioration de la Qualité de l'Éducation à Madagascar

ASULF : Association pour le Soutien et l'Usage de la Langue Française

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

B

BELC : Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l'étranger

BTS : Brevet de Technicien Supérieur

C

CA : Conseil d'Administration

CALF : Centre d'Apprentissage de la Langue Française

CAN : Commission de l'Amérique du Nord

CAP : Commission de l'Asie-Pacifique

CAPEN : Certificat d'Aptitude Pédagogique des Ecoles Normales

CAPES : Concours d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire

CAPLP : Concours d'Aptitude au Professorat dans les Lycées Professionnels

CBSE : Central Board of Secondary Education

CECO : Commission de l'Europe Centrale et Orientale

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CEGEP : Collège d'Enseignement Général et Professionnel.

CEO : Commission de l'Europe de l'Ouest

CFLM : Commission du Français Langue Maternelle
CMA : Commission du Monde Arabe
COPALC : Commission de l'Amérique Latine et de la Caraïbe
CPE : Conseil Pédagogique d'Établissement
CPIE : Conseil Pédagogique Inter-Établissement
CPIQ : Conseil Pédagogique Interdisciplinaire du Québec
CREFECO : Centre Régional Francophone pour l'Europe Centrale et Orientale
CRINFP : Centres Régionaux de l'Institut de Formation Pédagogique
CSLF : Comité Supérieur de la Langue Française

D

DALF : Diplôme Approfondi de Langue Française
DBE : Department of Basic Education
DELF : Diplôme d'Études en Langue Française
DEUG : Diplôme d'Études Universitaires Générales
DNL : Disciplines Non Linguistiques
DWB: Délégation Wallonie Bruxelles

E

EANA : Élèves Allophones Nouvellement Arrivés
ELCO : Enseignement de Langue et de Culture d'Origine
ELAN : École et Langues Nationales en Afrique
EMILE : Enseignement des Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère
ENEM : Exame Nacional de Encino Medio
ENS : École Normale Supérieure
EPS : Éducation physique et sportive
EPT : Éducation Pour tous
ESPÉ : Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation.

F

FIPF : Fédération Internationale des Professeurs de Français

FLE : Français Langue Étrangère

FLM : Français Langue Maternelle

FLS : Français Langue Seconde

FL1 : Français Langue Un

Formacom : Formation - Communication

FOS : Français sur Objectifs Spécifiques

FOU : Français sur Objectifs Universitaires

I

ICSE : Indian Certificate of Secondary Education

IFADEM : Initiative Francophone pour la Formation à distance des Maîtres

INFP : Institut National de Formation Pédagogique

IO : Instructions officielles

IRFA : Institut de Recherche sur le Français en Amérique

ISCED : Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda

IUFE : Institut Universitaire de Formation des Enseignants

L

LMD : Licence – Master - Doctorat

LVE : Langue Vivante Étrangère

M

M.Phil : Master of Philosophy

MCCC : Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition Féminine

MEF : Mouvement Estrien pour le Français

MERCOSUR : Mercado Común del Sur ou MERCOSUL Mercado Comum do Sul

MIE : Mauritius Institute of Education

MMF : Mouvement Montréal Français

MNQ : Mouvement National des Québécoises et des Québécois

N

NIE: National Institute of Education

O

OCDE : Organisation de Développement et de Coopération Économique

OIF: Organisation Internationale de la Francophonie

OLC : Ouverture aux Langues et aux Cultures

OQLF : Office Québécois de la Langue Française

P

PAAFA : Projet d'Appui aux Actions de Formation en Angola

PAEFA : Projet d'Appui à l'Enseignement du Français en Angola

PAF : Plan Académique de Formation

PAFEFA : Projet d'Appui à la Formation des Enseignants de Français en Angola

PEF : Projet de Renforcement des Capacités d'Expertise des Professeurs de Français à travers la Professionnalisation de leurs Associations

PIE : Plan Intérimaire de l'Éducation

R

RFI : Radio France Internationale

S

SCAC: Service de Coopération et d'Action Culturelle

SEC: Secondary Education Certificate

SEDIFRALE : Sesiones para Docentes e Investigadores del Francés Lengua Extranjera

SITE: Seychelles Institute of Teacher Education

SPL : Secrétariat de la Politique Linguistique

SSJB : Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal

T

TCF : Test de Connaissance du Français

TICE : Technologie de l'Information et de la Communication en Éducation

U

UNICEF : United Nations International Children's Emergency Fund

UE : Union Européenne

UNA: Université Nationale d'Asunción

TABLE DES MATIÈRES

Préambule	page 9
Jean-Pierre Cuq et Fabienne Lallement	
Introduction.....	page 11
Jean-Pierre Cuq et Fabienne Lallement	
Chapitre 1 :	page 17
La Commission du français langue maternelle (CFLM)	
Viviane Youx	
Avec la collaboration de Suzanne Richard , et la participation de	
Luc Collès, Serge Erard, Erick Falardeau, Gérard Malbosc	
Chapitre 2 :	page 35
La Commission de l'Afrique et de l'Océan Indien (APFA-OI)	
Valérie Spaëth, Rada Tirvassen, Fatima Chnane-Davin,	
Avec la collaboration de Fabienne Lallement, Comlan Fantognon,	
Jean-Benoît Alokpon	
Chapitre 3 :	page 71
La Commission du Monde arabe (CMA)	
Samir Marzouki	
Chapitre 4 :	page 87
La Commission de l'Amérique Nord (CAN)	
Marilyn Lambert-Drache,	
Avec les contributions de Cinthia Eid, Loretta Hyrat	
Sœur Mary-Helen Kashuba, Marc-Albert Paquette	
Chapitre 5 :	page 115
La Commission de l'Amérique latine et la Caraïbe (COPALC)	
Elda Dagnino,	
Avec la collaboration de Jean-Pierre Cuq, Fabienne Lallement	
Chapitre 6 :	page 131
La Commission de l'Asie Pacifique (CAP)	
Jean Noriyuki Nishiyama,	
Avec la collaboration de Fabienne Lallement	
Chapitre 7 :	page 151
La commission de l'Europe de l'Ouest (CEO)	
Julian Serrano Herras, Guido Custer	

Chapitre 8 :	page 173
La Commission de l'Europe centrale et orientale (COPALC)	

Doina Spita

Chapitre 9 :	page 189
Etudiants : l'apprentissage du français et vous, une enquête au Forum de la Francophonie 2015.	

Raymond Gevaert

Synthèse.....	page 199
---------------	----------

Jean-Pierre Cuq

ANNEXES

Annexe 1 :	page 221
Le questionnaire d'enquête auprès des associations	

Annexe 2 :	page 239
Le questionnaire d'enquête auprès des étudiants	

Annexe 3 :	page 245
Un exemple d'environnement linguistique : la situation sociolinguistique des pays du sud-ouest de l'Océan Indien et des pays d'Afrique Anglophone	

Rada Tîrvassen

Annexe 4 :	page 263
Liste des pays étudiés	

Annexe 5 :	page 267
Liste des associations participantes	

Annexe 6 :	page 277
Liste des sigles	

*La FIPF remercie chaleureusement Sophie Aubin et Inessa Cortès
pour leur aide éditoriale précieuse apportée à la réalisation de cet ouvrage*

Le présent volume *L'enseignement du français dans le monde. Livre blanc de la FIPF*, dirigé par Jean-Pierre Cuq, Président de la Fédération Internationale des Professeurs de Français, est édité par le Gerflint dans sa Collection scientifique *Essais francophones*.

Cette Collection a pour objectifs majeurs de montrer la vitalité internationale de la langue française comme outil de parole scientifique, rationnel et esthétique et de contribuer à l'analyse des grands faits de civilisation affectant positivement ou négativement les échanges internationaux. Elle s'adresse à tout chercheur travaillant dans le domaine des Sciences de l'Homme et de la Société.

<http://gerflint.fr/essais>

Volumes parus dans la même Collection :

Volume 1 : Ruggero Drueta (coord), 2012. *Claire Blanche-Benveniste. La linguistique à l'école de l'oral*, 171 pages.

Volume 2 : Jacques Cortès (dir.), 2014. *Les enjeux de la laïcité à l'ère de la diversité culturelle planétaire*, 401 pages.

Catalogages et référencements :

BNF, catalogue général

ROAD (Registre International de l'ISSN)

Sudoc (Abes, Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur)

WorldCat (OCLC, Online Computer Library Center)

*Le GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue Internationale, est un Programme mondial de diffusion
scientifique francophone rattaché à la Fondation Maison des Sciences
de l'Homme de Paris. Pour en savoir plus sur ses éditions
et publications (titres, revues, appels à contributions,
Base de ressources bibliographiques, indexations)
consultez notre site www.gerflint.fr*

Essais francophones - Volume 3 / 2016

Couverture, conception graphique et mise en page : Créactiv'
Emilie Hiesse, France



© GERFLINT — Sylvains-lès-Moulins — France
— Copyright du titre — clé : n ° D47P4G4
Dépôt légal Bibliothèque nationale de France, 2016

Achevé d'imprimer en mai 2016 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa
Eikon Plus
ul.Wybickiego 46, 31-302 Kraków — Pologne

Par une analyse de la situation de la langue française dans les systèmes éducatifs et universitaires, *Le Livre blanc* de l'enseignement du français de la Fédération Internationale des Professeurs de Français dessine l'image que les associations, les commissions et les experts du réseau de la FIPF se font de l'état de l'enseignement du français dans le monde et du milieu dans lequel ils évoluent.

Cet ouvrage, qui fait la synthèse d'enquêtes nationales effectuées par des associations appartenant à plus d'une centaine de pays, est destiné à aider les associations à mieux définir leurs priorités d'action. Il est aussi destiné aux décideurs des politiques linguistiques nationales et internationales en leur montrant la perception que les enseignants de français ont de leur difficile mais magnifique métier.

Jean-Pierre Cuq



Essais francophones, Collection scientifique du GERFLINT
publiée sous la direction de Jacques Cortès

www.gerflint.fr

ISSN 2267-6562

ISSN de l'édition en ligne 2268-1582