

**FORMER ET SE FORMER, VIVRE SON MÉTIER :  
QUE DISENT LES PROFESSEURS DE FRANÇAIS ?**

**Jean-Pierre Cuq**

Université Côte d'Azur, Nice, France

**Mots-clés**

Enseigner, français, formation initiale, formation continue, conditions de travail

**Keywords**

Teacher – French – Initial training – continuing training -working conditions

**Résumé**

Après avoir rappelé quelques « aventures didactiques » partagées avec Francis Carton, j'évoquerai ce qui me semble une des préoccupations que l'on retrouve tout au long de la carrière de Francis Carton : les enseignants et leur formation. J'aborderai la question sous deux aspects : celui de la formation initiale et continue des professeurs de français mais aussi des difficultés d'exercice du métier en faisant état des résultats du *Livre blanc* de la FIPF. Je citerai quelques paroles d'enseignants, directement recueillies dans cette recherche.

**Abstract**

After recalling a few collaborations in educational research with Francis Carton, I will evoke what seems to me one of Francis Carton's major concerns throughout his career : the teachers and their training. I will address this issue in two aspects : initial and lifelong training of French teachers, and the difficulties in doing their work, by reporting on the results of the *White Paper* from the International Federation of Teachers of French (FIPF).

Je me souviens...

Je le sais bien : il n'est pas de mise, dans le genre d'écrit appelé « article » de parler à la première personne, et encore moins de s'adresser directement à l'un de ses (éventuels) lecteurs. Mais après tout, puisque nous sommes dans des *Mélanges*, je m'autoriserai à mélanger, rapidement, qu'on se rassure, quelques souvenirs de partage avec l'ami Francis avec un écrit un peu plus académique.

Je prends cette liberté peut-être parce que l'intérêt de notre discipline, en tout cas telle que je la conçois, est précisément de mêler les idées et les actions aux êtres avec qui et pour qui elles se mettent en œuvre, ce qui fait d'elle une praxéologie humaniste, si on veut.

Des idées et des actes pour qui ? Pour des élèves, des étudiants, bien sûr, dont on voudrait tant être capable de faire des apprenants... Mais aussi pour des collègues, des professeurs, des enseignants avec qui on pense, avec qui on « fait le métier ».

Et justement parce que c'est à les préparer ou à les aider à faire ce métier le mieux possible que Francis Carton s'est consacré, que je vais rappeler brièvement quelques souvenirs communs.

Je me souviens donc d'avoir partagé avec toi, Francis, bien des aventures didactiques ... Des aventures qui n'auraient pas donné les fruits que l'on connaît sans ta persévérante et pragmatique façon d'infléchir, toujours, la pensée vers l'humain.

Entre 2000 et 2004, le premier projet auquel nous avons participé ensemble fut le *Dictionnaire de français langue étrangère et seconde*. Avec Henri Holec, alors directeur du CRAPEL, tu avais été l'organisateur de la rencontre du conseil scientifique qui s'était réuni à Nancy les 26 et 27 octobre 2001. Outre Holec, il comprenait Marie-José Barbot, Robert Bouchard, Pierre Dumont, Elisabeth Guimbretière, Louis Porcher, et nous deux. Les discussions avec de telles personnalités, aux convictions didactiques bien établies et au caractère souvent bien trempé, n'étaient pas toujours faciles. Elles furent en tout cas passionnantes. Chaque item fut négocié, son utilité sous-pesée, sa taille calibrée, les premières écritures évaluées... On peut dire que ce fut à cette occasion que se dessina l'architecture finale du dictionnaire.

Le second projet qui nous réunit fut à encore plus long terme puisque tu voulus bien, entre 2009 et 2015, assurer la direction du conseil scientifique de la revue *Recherches et Applications*. Ce fut d'abord en collaboration avec Geneviève Zarate et Danièle Moore, puis avec Patrick Chardenet. Encore un travail d'équipe, de persuasion et de négociation. Cette revue est particulière car, étroitement liée au *Français dans le Monde*, dont elle a longtemps été le supplément, elle est destinée à faire le lien entre les enseignants dont la pratique du cours de langue constitue l'essentiel de l'activité et ceux pour qui c'est la réflexion didactique, en recherche comme en formation, qui est le centre d'activité principal.

Le troisième projet que nous avons mené ensemble fut la recherche « Langue française, diversité culturelle et linguistique : culture d'enseignement et culture d'apprentissage » communément nommée CECA. Jusqu'en 2008, la FIPF n'avait jamais été à l'initiative d'un projet de recherche véritablement ambitieux et mes expériences à l'ADCUEFE puis à l'ASDIFLE m'avaient montré que les associations sont le lieu idéal non seulement pour étudier in vivo les liens entre les acteurs de la classe de langue et les chercheurs, mais aussi pour faire collaborer des acteurs venus de tous les horizons de l'enseignement. Avec ce projet, il s'agissait de savoir plus précisément ce qui se passe réellement, en termes pédagogiques et méthodologiques, dans les classes de français et de tenter de commencer à percevoir plus nettement l'environnement dans lequel les professeurs exercent leur métier. C'est donc naturellement encore une fois vers le CRAPEL que je me suis tourné pour mettre au point cette recherche qui devait réunir des collègues d'une vingtaine de pays. Et c'est un conseil scientifique emmené par Emmanuelle Carette et toi qui a mis au point les attendus et la question de la recherche, et surtout son originale méthodologie de regards croisés.

Qu'est-ce qui réunit ces trois projets ? Je crois que c'est la préoccupation permanente que nous partageons de la formation des enseignants et notamment des liens entre la recherche et la formation. Empreinte du CRAPEL sans doute, cette formation poursuit l'objectif de donner aux enseignants les moyens d'agir en conscience, avec leurs caractéristiques individuelles et leurs propres contraintes professionnelles, car comment imaginer un apprenant autonome sans un enseignant autonome ? Cette autonomie se construit en permanence : elle peut être favorisée par l'utilisation de travaux de chercheurs en didactique des langues, comme toi : la consultation de documents de référence, comme un dictionnaire, par des lectures régulières, comme celle d'une revue de didactique, par la participation à une recherche internationale faisant travailler ensemble tous les niveaux de l'enseignement, comme CECA l'a fait.

Tu n'as pas participé au projet de *Livre blanc* de la FIPF<sup>1</sup>, qui était un projet complètement associatif cette fois, mais qui témoigne des mêmes préoccupations. Il s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche et d'action en politique linguistique. L'objectif de la recherche initiée par la FIPF, qui s'est déroulée entre 2013 et 2016, était de recueillir les informations les plus nombreuses, les plus actuelles et les plus précises possibles qui permettraient de dresser l'image que les associations et les commissions qui en sont membres se font de l'état de l'enseignement du français dans le monde, en lien étroit avec leur milieu d'activité.

La méthodologie d'enquête a été choisie et élaborée en collaboration avec l'Observatoire de la langue française de l'Organisation Internationale de la

---

1. Cuq J.-P. (dir.) (2016) : *Enseigner le français dans le monde. Le livre blanc de la FIPF*, Essais francophones, vol. 3, Sylvain-lès-Moulins, GERFLINT.

Francophonie (OIF). Un premier questionnaire d'enquête a été construit, qui reprenait une partie du questionnaire de l'Observatoire de la langue française de l'OIF et auquel une autre partie, plus spécifiquement liée à la vie associative et professionnelle des enseignants de français, a été ajoutée. Ce premier questionnaire a été testé dans les zones de la Commission de l'Europe Centrale et Orientale (CECO), sous la direction du professeur Doina Spita, et dans celle de l'Océan Indien (APFA-OI), sous la direction du professeur Rada Tirvassen. Un second questionnaire, reprenant le premier avec quelques modifications a été ensuite proposé à l'ensemble des commissions de la Fédération et ce sont des associations de cent-huit pays différents qui ont apporté leur contribution à l'enquête. Le détail de chaque enquête est consultable sur le site de la FIPF ([www.fipf.org](http://www.fipf.org)) à la rubrique de chaque association.

Je voudrais, dans les pages qui suivent, évoquer le métier de professeur de français à travers les données que les professeurs nous ont eux-mêmes fournies pour dire qui ils sont et aussi à travers quelques témoignages directs qu'ils ont bien voulu, parfois, ajouter à nos questions.

## 1. La formation initiale des professeurs

On peut dire qu'un des grands acquis des dernières décennies est l'élévation, un peu partout dans le monde, de la formation initiale des professeurs. Elle dure généralement de trois à cinq ans après le baccalauréat ou le diplôme équivalent de fin d'études secondaires. C'est le cas en Europe occidentale comme Centrale et Orientale, ou en Amérique du Nord.

*« Une formation pédagogique et didactique adaptée est assurée par les universités et une bonne formation continue est proposée. » (Autriche)*

La formation initiale des professeurs du secondaire peut même aller jusqu'à six années : c'est le cas en Georgie par exemple.

Dans certains pays d'Afrique ou d'Asie cependant, la formation initiale peut ne durer que deux années. La formation des professeurs est généralement de type universitaire, c'est-à-dire qu'elle est d'abord centrée sur les contenus d'enseignement (langue et littérature). Toutefois, elle est fréquemment complétée par une formation didactique. C'est le cas en Afrique où dans des pays comme le Sénégal, le Gabon, le Cameroun ou la Côte d'Ivoire, il existe des établissements spécialisés, comme des Ecoles normales supérieures, qui assurent un complément de formation universitaire mais aussi une formation pédagogique.

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

*« [...] manque de didactique pour bien des professeurs. » (Angola)*

« La formation des professeurs de langues est exceptionnelle et volontaire. La présence des TICE est occasionnelle et différenciée selon les établissements. » (Italie)

L'enquête a montré que ce sont, comme on pouvait s'y attendre, les professeurs de français langue maternelle (désormais FLM) qui jouissent généralement du niveau de formation initiale le plus élevé. Dans le Canton de Genève par exemple, cette formation peut aller jusqu'à 6 années après la maturité. Outre l'intérêt que les Etats portent à l'enseignement de la langue maternelle, même si c'est parfois avec des succès contrastés comme le montrent régulièrement les enquêtes PISA, il faut dire que les pays de FLM font tous partie des Etats et Provinces les plus riches du monde et qu'ils peuvent donc consacrer une part non négligeable de leur budget à l'éducation.

Malgré ce haut niveau général de formation, certaines faiblesses apparaissent, qui ne laissent pas d'inquiéter les enseignants eux-mêmes.

La première concerne le nombre des lieux de formation, qui peut varier très fortement selon les régions. Ainsi, dans le monde arabe, en raison de la grande disparité de statut pour le français dans chacun des pays, les conditions de formation sont très diverses. Elles sont conformes aux standards internationaux au Maghreb, au Liban ou même dans une moindre proportion en Egypte, où il existe des dizaines d'établissements qui forment des professeurs de français d'un niveau de bac + 3 à bac + 5. Ce sont souvent les facultés de pédagogie, les Ecoles normales ou Ecoles normales supérieures, les Instituts de formation des maîtres. Mais il n'y en a en revanche qu'un très petit nombre dans certains pays comme le Soudan ou le Yémen. Il peut donc y avoir des carences dans l'offre de formation. En Europe de l'Ouest, à l'exception de l'Italie, il existe des écoles, des instituts ou des départements universitaires de formation des professeurs de français ou d'enseignants des écoles de base dans tous les pays. En Europe centrale et orientale, comme en Amérique latine, la formation est généralement confiée aux départements de langues des universités mais il existe aussi, sauf au Brésil, des instituts spécialisés au sein des universités.

Cependant, bien que ce ne soit jamais avancé dans l'enquête du *Livre blanc*, on peut penser que l'existence d'établissements spécialisés ne garantit pas forcément qu'une formation réellement didactique soit proposée aux nouveaux enseignants de français. En effet, comme leurs collègues des niveaux secondaire et primaire, les enseignants du supérieur ont tendance à reproduire les enseignements pour lesquels ils ont été eux-mêmes formés. Et c'est généralement, comme le soulignent les collègues japonais, en littérature et en linguistique. Il serait donc très intéressant de disposer d'une étude sérieuse sur la formation des formateurs, qu'ils travaillent dans les universités ou dans les établissements à vocation pédagogique.

On peut formuler l'hypothèse que cette question de la formation des formateurs induit la deuxième difficulté, qui concerne le contenu même de la formation

pédagogique. En Asie, les professeurs font parfois état d'un certain décalage entre leur formation littéraire et culturelle, à laquelle ils demeurent cependant à juste titre très attachés, et les demandes des étudiants qui sont maintenant beaucoup plus pragmatiques et tournées vers l'emploi. Ils proposent donc un certain rééquilibrage vers des formations en langue française qui soient plus proches des demandes des besoins professionnels et qui laissent plus de place à l'oral de communication. Cette préoccupation se retrouve dans bien d'autres pays, comme aux Pays-Bas ou en Israël par exemple.

Mais comment faire évoluer les pratiques si la formation professionnelle initiale reste au mieux conservatrice et parfois même négligée ? Au Maghreb par exemple, certaines associations signalent même qu'à cause de l'accroissement général du nombre d'enfants à scolariser, cette partie de la formation n'est pas non plus toujours considérée comme indispensable par les autorités éducatives. Aussi est-elle de plus en plus souvent remplacée, avant la prise en charge des classes ou même pendant la première année scolaire, par de simples regroupements de professeurs sous l'égide des corps d'inspection.

En tout cas, les professeurs ont bien conscience que rapprocher les contenus de l'enseignement du français des préoccupations professionnelles des apprenants ne pourra se faire que si la méthodologie de l'enseignement évolue elle aussi. Or sur ce point, une autre contrainte apparaît : la demande de l'Institution. En Asie par exemple, beaucoup de professeurs de français jugent que les préconisations officielles témoignent d'un certain conservatisme, et de ce fait, les méthodes d'enseignement sont souvent jugées trop livresques et trop centrées sur l'écrit. En Europe aussi, comme aux Pays-Bas par exemple, il arrive que les professeurs réclament un rééquilibrage des objectifs en faveur de l'oral. Pourtant, un peu partout maintenant, le Cadre européen commun de référence pour les langues est connu et traduit, mais c'est souvent seulement l'enseignement de l'anglais qui semble en bénéficier. Ces remarques du *Livre blanc* sur le conservatisme méthodologique confirment de nombreuses observations effectuées lors de la recherche CECA.

Que ce soit à l'oral ou à l'écrit, l'obtention d'un certain niveau de langue française par les enseignants est bien entendu fondamentale pour assurer non seulement une qualité suffisante d'enseignement mais aussi une sécurité méthodologique qui permette la mise en place d'une pédagogie libérée. C'est pourtant sans doute le point sur lequel il est le plus difficile d'avoir une image étayée car les professeurs comme les Institutions répugnent naturellement à en faire état. Dans l'enquête du *Livre blanc*, seuls les professeurs de français du monde arabe osent courageusement une remarque sur ce point quand ils s'interrogent sur l'impact que le niveau de langue des professeurs peut avoir sur le niveau de leurs élèves. Pourtant, au Maghreb par exemple, où on pouvait trouver jusqu'il y a peu de temps un certain nombre de professeurs qui n'avaient pas suivi de formation initiale en français (on recrutait

des enseignants formés à d'autres disciplines, parfois très éloignées, comme le droit par exemple, car il pouvait y avoir une pénurie de spécialistes), il y a maintenant beaucoup d'étudiants qui ne trouvent pas de poste avant plusieurs années après la fin de leur formation. Ce phénomène qui existe ailleurs aussi, comme en Italie par exemple, n'aide pas au maintien d'un bon niveau de langue lorsqu'enfin un poste d'enseignement est proposé.

A l'inverse, dans d'autres régions du monde, c'est la pénurie d'enseignants de français qui guette. C'est parfois le cas en Argentine, en Uruguay et dans d'autres pays du continent comme le Venezuela, le Chili, ou le Pérou, où soit le vieillissement général du corps enseignant soit l'absence de formation initiale depuis une vingtaine d'années font que les besoins d'enseignement ne peuvent plus être totalement couverts. On trouve parfois même, comme au Chili et au Honduras, des professeurs non diplômés et quasi autodidactes.

De façon plus étonnante, une pénurie d'enseignants de français est aussi signalée au Québec où le paradoxe est que ce ne sont pas les postulants qui manquent, mais où l'organisation libre du recrutement induit un grand nombre d'enseignants suppléants et précaires. Dans cette province pourtant, les autorités, conscientes de cette pénurie d'enseignants, ont créé parallèlement aux formations didactiques courantes, une « maîtrise qualifiante » en éducation destinée aux étudiants qui ont une formation initiale en littérature, en linguistique ou en communication et qui se destinent pourtant à l'enseignement secondaire.

## 2. La formation continue

On peut aujourd'hui estimer que la vie professionnelle d'un enseignant durera plus d'une quarantaine d'années. A une époque où les mutations sociétales et technologiques sont rapides, l'efficacité d'une formation initiale, même lorsqu'elle est de qualité, ne peut donc plus être garantie, même à terme rapproché, et il est nécessaire de concevoir un accompagnement professionnel tout au long de la carrière. Cette nécessité n'est certes pas nouvelle mais elle est plus impérieuse aujourd'hui.

Du côté des enseignants, la prise de conscience de cet état de fait est évidente dans les réponses des associations au questionnaire du *Livre blanc*, qui se montrent toutes désireuses de formation continue et dont la plupart même se déclarent prêtes à les assurer. Toutefois, les raisonnements associatifs ne sont pas forcément identiques aux raisonnements syndicaux et on voit parfois, comme au Québec, s'exprimer une certaine opposition syndicale au moins sur les modalités de cette formation : doit-elle être prise sur le temps de travail ou sur le temps de vacances ? A cette question vive, la réponse suisse varie selon les cantons : une formation, d'une durée proportionnelle aux obligations d'enseignement, est prise sur le temps de vacances des enseignants, sauf à Genève où elle se fait sur temps scolaire.

Du côté des Institutions, certaines autorités ont également pris la mesure de ce problème en rendant ces formations obligatoires. C'est à vrai dire le cas dans plusieurs pays d'Europe occidentale comme le Portugal, ou la Belgique notamment, où la formation continue des enseignants de FLM est obligatoire au moins six demi-journées par année scolaire. Très souvent, les partenaires francophones, au premier rang desquels les services culturels français, cherchent eux aussi à répondre le mieux possible aux initiatives des autorités locales : c'est le cas par exemple en Amérique latine, au Kazakhstan ou dans le monde arabe.

Mais en réalité, beaucoup d'États, et pas forcément parmi les plus démunis budgétairement, font peu de cas de la mise à jour des compétences de leurs enseignants. Ainsi cette formation reste facultative au Québec et en France où le règlement l'autorise une semaine par an, mais où il faut que des places soient disponibles dans les plans académiques de formation et que les chefs d'établissement donnent les autorisations d'absence nécessaires.

Dans de vastes régions du monde, on peut dire que les autorités se désintéressent même totalement de la question. C'est le cas de l'Inde ou de beaucoup de pays africains francophones, où les associations signalent une absence totale de proposition de formation, autres que celles parfois organisées par les partenaires francophones. Ce ne sont pourtant pas les besoins qui manquent et ce sont aussi, paradoxalement, des pays où le nombre d'apprenants de français progresse fortement.

### **3. Les conditions d'enseignement**

Si, on l'a vu, leur formation initiale est généralement satisfaisante ou au moins correcte, si leur formation continue est soumise à de grandes variations, les différences professionnelles deviennent encore plus importantes pour ce qui concerne les conditions même d'exercice du métier d'enseignant de français. Même si nous n'avons pas pu en recueillir dans toutes les parties du monde, peut-être parce que certaines réalités ne sont pas faciles à dire et sans doute aussi pour des raisons culturelles, c'est sur ce point qui concerne leur quotidien et, finalement, leur vie sociale, que les enseignants ont bien voulu donner le plus de témoignages.

Les collègues ont avancé de nombreux critères pour juger de leurs conditions d'enseignement : la qualité des locaux, l'équipement audiovisuel et informatique, les effectifs, les niveaux multiples d'enseignement, l'absence ou au contraire la possibilité de formation continue, la motivation des élèves, le soutien des chefs d'établissement et celui des institutions francophones, le statut social et bien sûr les salaires. Je n'en évoquerai que quelques-uns ici, qui montrent combien les conditions d'exercice du métier, mais aussi combien la perception qu'on en a peuvent être différentes.

### 3.1. Les conditions matérielles

Ce sont d'abord les conditions matérielles de la classe, tant en termes d'équipements qu'en termes de nombre d'élèves, qui sont marquées par la plus grande disparité. On le voit par exemple avec la perception de ce qu'est une « classe surchargée » (l'effectif peut aller jusqu'à 38 élèves par classe au lycée en France) :

*« 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. » (Gabon)*

*« 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. » (Israël)*

*« Les classes peuvent être surchargées en LV : 29 élèves en LV1 (1<sup>er</sup> cycle), 25 élèves en LV2 (deuxième cycle). » (Autriche)*

Le niveau d'équipement pédagogique peut être lui aussi radicalement différent. Dans beaucoup de pays développés, il devient maintenant bon, voire très bon. Je ne citerai qu'un témoignage :

*« Les moyens audiovisuels et électroniques tendent à se généraliser. » (Israël)*

Mais le maître est bien démuni

*« [...] 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, [...] » (Gabon)*

C'est encore hélas trop fréquemment le cas un peu partout en Afrique et nombreux sont les collègues qui le déplorent :

*« Il y a un manque de ressources, surtout les ressources audiovisuelles, et les professeurs n'ont pas l'occasion de pratiquer le français. » (Botswana)*

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

*« [...] pas des bonnes conditions d'enseignement, pas de bibliothèque conséquente, [...], besoin de certains matériaux surtout audiovisuels. » (Mozambique)*

Mais l'Afrique n'est malheureusement pas la seule dans ce cas. En Amérique latine par exemple, les conditions peuvent être très variables. Elles sont généralement plutôt bonnes en Argentine :

*« 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. » (Argentine)*

Mais elles peuvent ailleurs être très difficiles comme en témoignent les collègues cubains ou paraguayens :

*« Les conditions d'enseignement du français à Cuba sont difficiles du point de vue matériel. [...] La crise économique empêche l'achat de livres dans les établissements publics, et c'est l'AF [Alliance Française] qui aide en ce domaine. » (Cuba)*

*« 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)*

### **3.2. Enseigner une ou plusieurs matières ?**

Si la monovalence est le cas général dans l'enseignement supérieur, il n'en va pas de même dans l'enseignement secondaire et encore moins dans l'enseignement primaire où la polyvalence des enseignants est le cas le plus général.

En Afrique francophone et au Maghreb, l'image générale du professeur de français du secondaire est celle d'un professeur monovalent : au Gabon par exemple, comme en République Du Congo, les enseignants de français n'enseignent que cette discipline.

En France, la bivalence des professeurs, pourtant encore existante comme dans le cas de l'histoire-géographie ou du français-latin(-grec), n'a pas bonne presse. L'argument généralement avancé est qu'un professeur monovalent est un meilleur spécialiste de sa discipline. Pourtant, dans les situations d'enseignement du français langue étrangère, la bivalence est un cas très fréquent. C'est ce que pratiquent les deux tiers des enseignants européens de l'ouest, les trois quarts des enseignants de l'Europe centrale et orientale, pratiquement tous les professeurs australiens, japonais et ceux du plus grand nombre des pays d'Amérique latine. Cela ne signifie pas qu'ils ne sont pas formés dans chacune de ces disciplines mais qu'ils ont généralement une discipline dominante. Ainsi, dans les pays où les études universitaires sont organisées à l'américaine, comme en Jordanie, les diplômés peuvent être amenés à enseigner ensuite leur discipline majeure ou leur discipline mineure. Mais quelques témoignages comme celui ci-dessous nous disent que cette situation n'est pas non plus sans inconvénient :

*« Beaucoup de professeurs titulaires enseignent deux matières ce qui rend parfois peu disponibles pour des formations. Il y a en plus une charge administrative conséquente. [...] Ensuite, il existe quelques professeurs de FLE en situation précaire évoluant au gré des vacances. » (Suède)*

Quand le professeur de français langue étrangère n'est pas monovalent, quelles sont les matières qu'il peut être amené à enseigner ?

Il peut bien sûr s'agir d'autres langues. Cela peut-être une langue nationale comme l'espagnol en Colombie ou au Venezuela. De façon courante, c'est une autre langue vivante, en particulier l'anglais (Thaïlande), mais ce peut être aussi, au sens large du terme, des langues régionales dont le statut peut être très différent, comme l'arabe, le kinyarwanda, le swahili en Afrique orientale ou le portugais en Argentine.

Le professeur de français peut également ne pas être seulement professeur de langue. Il peut aussi enseigner le français et une ou plusieurs autres disciplines des sciences humaines : l'histoire à Cuba, la communication et la traduction au Chili, ou, sur l'ancien modèle français, l'histoire, la géographie et l'instruction civique dans plusieurs pays d'Afrique. Parfois même, comme cela peut arriver en Europe de l'ouest, il enseigne une discipline plus éloignée, comme l'économie ou les mathématiques, ou les sciences en Iran. On ne parle pas ici des disciplines dites non linguistiques (DNL) ni des programmes CLIL-EMILE, devenus obligatoires en Italie par exemple, ni des filières bilingues qui se développent, comme en Slovaquie. Dans ce cas en effet, ce sont les professeurs des autres disciplines qui contribuent à l'appropriation du français par les élèves.

Il faut signaler aussi que dans certaines zones, le cas le plus général n'est pas de travailler sur deux matières mais sur deux niveaux administratifs. C'est ce qui se passe en Europe centrale et orientale où une large majorité des professeurs de FLE des pays questionnés (84 %) sont les mêmes à l'enseigner dans le primaire et dans le secondaire, ou parfois dans le secondaire et dans le supérieur.

L'enseignant bivalent semble donc un cas très fréquent, et cela n'est pas sans conséquence sur sa charge de travail, comme un enseignant le note discrètement :

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

### **3.3. Avoir un ou plusieurs métiers ?**

On pourrait espérer que le métier de professeur de français, comme d'ailleurs celui de toute autre discipline, suffise à nourrir sa famille ou à vivre correctement ! Mais là encore les situations sont bien différentes autour du monde. Le cas le plus fréquent, comme on le signale en Afrique du Nord, est d'exercer plusieurs fois son métier, c'est à dire qu'il faut avoir plusieurs employeurs, ou donner des leçons particulières, ou travailler dans des écoles privées en plus de son emploi public.

Nombreux sont également les collègues qui sont contraints d'exercer un autre métier. En Europe de l'Ouest, on estime que la profession d'enseignant est le métier unique d'un tiers seulement des professeurs de français bien qu'elle demeure tout de même l'occupation majeure des deux autres tiers :

*« 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)*

*« Il n'y a pas beaucoup de postes de travail pour les professeurs de français. Ils doivent avoir plusieurs emplois pour survivre. » (Honduras)*

Le deuxième métier est plus ou moins différent de l'enseignement. C'est parfois un métier qu'on pourrait qualifier de voisin de l'enseignement, comme ceux de correcteur, traducteur, interprète, journaliste, libraire ou même guide touristique, qui sont les plus cités par les collègues. C'est le cas assez fréquent dans des pays d'Asie comme la Thaïlande ou en Amérique latine, à l'exception de la Colombie et du Costa-Rica où le deuxième métier n'est pas une nécessité pour les enseignants. Parfois, même si l'enseignement reste le plus souvent la profession principale, la seconde profession n'a rien à voir avec l'enseignement : le secrétariat, le commerce ou même l'artisanat pour certains enseignants vénézuéliens.

En conséquence, à l'exception peut-être des professeurs nord-américains et de certains Européens ou Asiatiques, le plus grand nombre des professeurs de français interrogés pensent que leur rémunération n'est pas suffisante pour qu'ils puissent vivre correctement de leur métier. Sur ce point, la divergence de statut est bien entendu très importante à l'intérieur de chaque pays. En Iran par exemple, les professeurs contractuels sont peu payés, tandis que la situation est jugée satisfaisante pour les professeurs titulaires qui peuvent gagner jusqu'à quatre fois plus que leurs collègues contractuels.

En Europe de l'ouest, où la situation est si différente d'un pays à l'autre qu'il est quasi impossible d'établir une tendance générale, on peut dire qu'être enseignant de français, c'est appartenir à une profession intermédiaire puisque les salaires sont parfois au-dessus du salaire médian et parfois un peu en dessous. En Australie aussi, le salaire moyen d'un professeur de français pour le primaire est légèrement inférieur au salaire médian alors que les salaires des professeurs de collège et de lycée sont légèrement au-dessus. En Europe centrale et orientale, le salaire d'un professeur de français est, dans environ deux tiers des cas, inférieur ou presque égal au revenu professionnel moyen du pays, dans une fourchette d'environ 150-200-400 euros par mois pour le secondaire et jusqu'à 700-800 euros par mois dans l'enseignement supérieur. Dans le monde arabe, les salaires sont aussi considérés comme moyens ou médiocres, mais des améliorations ont été obtenues ces dernières années.

C'est dans certains pays d'Asie comme le Cambodge, en Amérique latine et en Afrique subsaharienne que les salaires sont généralement les plus insuffisants, au point que beaucoup de professeurs n'ont d'ailleurs pas voulu renseigner cette partie du questionnaire d'enquête. Les salaires s'étageraient de 270 euros au Mexique, à 350 au Pérou, de 450 à 2450 euros au Honduras, et seraient d'environ 500 euros à Cuba, de 800 euros en Argentine, de 200 à 580 euros en Uruguay, et de 1000 euros en Colombie. Les collègues costaricains sont mieux lotis puisque leur salaire se monterait en moyenne à environ 1800 euros. En Afrique, les salaires moyens pour les enseignants du secondaire vont de 120 € pour la République Du Congo 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€. Avec un peu de dépit bien compréhensible, les collègues font valoir que des salaires décents seraient plus attractifs pour le recrutement de jeunes enseignants à la motivation plus faible.

### **Pour une didactique humaniste**

Il n'y a donc pas un mais mille professeurs de français différents qui, à travers leurs associations, ont donné dans le *Livre blanc* des images d'eux-mêmes sincères et pudiques.

J'ai voulu retracer ici quelques facettes de ces portraits car ils sont significatifs du travail didactique déjà accompli mais aussi de celui qui reste à faire, notamment pour une meilleure prise en compte de cette diversité en termes de formation didactique et méthodologique. Avec le CRAPEL, tu t'es, cher Francis Carton, engagé de longue date dans cette voie d'une didactique que je qualifierais d'humaniste. Travailler avec toi dans les projets de recherche et d'édition de la FIPF a été pour moi un plaisir et un enrichissement.

### **Bibliographie**

Carette, E., Carton, F. & Vlad, M. (Dir.) (2011). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde, le projet CECA*. Grenoble : PUG.

Chnane-Davin, F., Félix, Ch. & Roubaud, M.-N. (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français : le projet CECA en France*. Grenoble : PUG.

Cuq, J.-P. (Dir.) (2016). *Enseigner le français dans le monde. Le livre blanc de la FIPF*. Essais francophones, vol. 3, Sylvain-lès-Moulins : GERFLINT.

Cuq, J.-P. & Chardenet, P. (2011). CECA, un projet fédérateur au service de la connaissance et de la formation. Dans : E. Carette, F. Carton & M. Vlad (Dir.), *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde, le projet CECA*, Grenoble : PUG, 11-19.

Moore, D. & Sabatier, C. (2012). *Une semaine en classe en immersion française au Canada*. Grenoble : PUG.

Suso Lopes, J. (2012). *Le français langue étrangère en Espagne ; Culture d'enseignement et culture d'apprentissage, Situations du français*. FIPF-GERFLINT.