Enseignement du FLE

Entre précarisation croissante de la condition enseignante et précarité persistante du FLE comme discipline

Bruno MAURER

UR 739 DIPRALANG, Université de Lausanne

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.9031

Résumé : L'enseignement du FLE connaît une précarisation croissante qui est analysée dans le cadre plus général de la précarisation de la condition enseignante d'abord puis dans celle, particulière, d'enseignant de langue. Les raisons de la précarisation des enseignants de FLE sont analysées à partir de cas concrets, en France et dans le monde.

Mots-clés : enseignants de FLE, précarité économique, précarisation des statuts des enseignants, Tunisie

Abstract: The teaching of French as a foreign language is becoming increasingly precarious, and this is analyzed first in the more general context of the precarious nature of the teaching profession, and then in the specific context of language teaching. The reasons for the casualization of FLE teachers are analyzed using case studies from France and around the world.

Keywords: French as foreign language teachers, economic precariousness, precarious status of teachers, Tunisia

---

En mars 2023, en mission d'évaluation de l'enseignement des langues au Nord de la Tunisie (gouvernorat de Jendouba), j'ai pu constater qu'une part importante de maîtres du primaire (un tiers) était constituée de contractuels sans aucune formation pédagogique ou didactique. Des entretiens individuels consécutifs à des visites pédagogiques ont révélé une grande insécurité linguistique (tant en français, langue à enseigner à partir de la troisième année de primaire qu'en langue arabe classique (langue d'enseignement)). Et une grande insécurité pédagogique et didactique, faute de formation au métier. Ces aspects induits sont l'objet d'un regard spécifique au chapitre « Précarité des enseignants des enseignants de FLS vis-à-vis de la norme exogène du français et précarisation des élèves ».

La situation de ces enseignants de français langue étrangère en Tunisie (dite « langue privilégiée » en raison de son statut qui en fait une langue d'enseignement des matières scientifiques au secondaire) relève d'une précarité de statut (le fait d'être non-titulaire et de ne pas avoir de contrat pérenne actualise le schème de dépendance de la précarité) mais aussi d'une précarisation des conditions d'enseignement (on demande à un nombre croissant de personnes d'enseigner la langue française sans y être formé).

Or ces deux aspects ne nous semblent pas propres à la Tunisie et la mention de ce contexte n'est qu'un point de départ pour analyser comment le couple précarité/précarisation rend compte de manière croissante de la situation (1) des enseignants en général (2) des enseignants de langue de manière plus accentuée et enfin (3), des enseignants de FLE, encore plus concernés que leurs collègues. C'est à étudier ces trois dimensions emboitées et de plus en plus précaires qu'est consacrée cette partie, avec en conclusion une évocation des conséquences pour l'enseignement du FLE.

1 Précarisation générale de la condition enseignante

Il reste peu de pays dans lesquels le métier d'enseignant, le « plus beau métier du monde », fasse encore rêver. La raison en est une précarisation croissante de la condition enseignante avec pour résultat une précarité de statut.

1.1 Perte progressive de statut dans les pays où les enseignants en bénéficiaient

Un rapport de la Commission européenne[1] analyse les principaux aspects de la vie professionnelle des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) en Europe. Dans 16 pays, en rouge, les professeurs sont majoritairement des fonctionnaires. C'est le cas par exemple en France, en Allemagne, en Finlande ou en Espagne. Dans un nombre équivalent, ce sont des salariés sous contrat privé. C'est le cas au Royaume-Uni, en Suède ou aux Pays-Bas. Dans les autres pays, ce sont des employés publics non fonctionnaires comme en Italie, en Pologne ou en Autriche. La privatisation du métier est déjà bien avancée, même si privatisation ne veut pas obligatoirement dire précarité de statut. Néanmoins, le sème *temporalité* est plus présent dans les statuts de fonctionnaire que dans les contrats de droit privé, révocables plus aisément.

Le résultat se lit dans la précarisation du métier d'enseignant. En Europe, un enseignant du niveau collège sur cinq est un contractuel et près de 14% ne disposent que de contrats d'une année. Ainsi l'Espagne compte 34% d'enseignants contractuels dont 27% avec un contrat d'un an. En Italie c'est 25% (avec uniquement des contrats d'une année – on imagine la difficulté à obtenir un prêt bancaire ou à faire un projet familial dans ces conditions et la précarité des conditions contractuelles entraîne une précarisation des conditions de vie, par incapacité de projection), au Portugal et en Belgique francophone 27%, en Autriche et Norvège 25%.

La multiplication des contractuels résulte, selon la Commission européenne, de choix politiques. Pendant le quinquennat de Nicolas Sarkozy, les objectifs de réduction des

[1] https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/78fbf243-974f-11eb-b85c-01aa75_e_d71a1/language-en/format-PDF/source-198443603

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

dépenses de l'État ont affecté l'Éducation nationale comme les autres ministères : près de 50 000 postes budgétaires d'enseignants titulaires ont été supprimés, le nombre de postes mis au concours a été diminué. Les vacataires coûtent moins cher et ne génèrent pas de dépenses de retraite à terme pour l'État. De 2005 à 2018, la proportion de vacataires est passée de 2% à près de 10%. En Espagne seulement 10% des postes des enseignants partant en retraite sont remplacés par des titulaires, avec engagement de contractuels pour compenser. En Italie, les restrictions budgétaires ont également conduit à recruter des contractuels. Au Portugal, la crise économique de 2008 a été payée par des réductions de postes d'enseignants.

La précarité de statut est corrélée à des conditions d'exercice plus difficiles ou dégradées. De plus, en France, du fait des procédures de mutations fondées sur l'ancienneté dans le grade, dans le poste et quelques autres critères, les postes les mieux considérés sont pourvus par des titulaires ayant une certaine ancienneté. En conséquence, les débutants et les non-titulaires sont plus nombreux dans les établissements peu attractifs. Cette moindre attractivité tient à la difficulté d'accès à l'établissement (espaces enclavés ou à faible desserte par les transports en commun), à des caractéristiques de la population scolarisée (majorité d'élèves issus de familles défavorisées), à l'organisation de l'établissement (service proposé incomplet). L'Île de France, et particulièrement l'est de celle-ci, concentre une grande partie des non-titulaires. Les autres zones de forte concentration des vacataires sont le plus souvent localisées dans des espaces ruraux aux limites des départements, dans les cantons les plus éloignés des métropoles.

Dans les pays en développement, la situation est similaire. La décennie 1980 a vu le recul généralisé du nombre de fonctionnaires dans tous les pays qui ont été soumis aux politiques d'ajustement structurel du Fonds monétaire international. Les établissements formant les enseignants ont été massivement fermés, du fait qu'il était interdit de recruter de nouveaux fonctionnaires, ceci pour réduire le déficit public et rembourser la dette. Les enseignants ayant un statut ont été remplacés par des contractuels.

Ajoutée à cette première explication, une deuxième réalité explique l'explosion actuelle de la proportion des non-titulaires. Leur nombre a considérablement augmenté afin de faire face à la hausse des inscriptions et à la baisse du taux d'encadrement liées à la marche (forcée souvent par les bailleurs) vers l'enseignement primaire universel. Engagés au cours de la décennie 90 dans la stratégie internationale de l'ONU pour atteindre en 2015 des Objectifs du Millénaire pour le Développement (une stratégie qui a pris le relais de la précédente, Éducation pour Tous, définie à Jomtien en 1990), les pays doivent augmenter les taux de scolarisation et de maintien dans le système scolaire. Dans des pays à fort taux de natalité, cet objectif louable fait exploser le nombre de classes à ouvrir et d'enseignants à recruter. Au détriment de la qualité de l'enseignement faute d'une maîtrise suffisante de la langue d'enseignement et/ou de formation pédagogique et didactique.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Un rapport récent et portant sur 23 pays, le *Rapport sur le recours aux enseignants contractuels en Afrique subsaharienne*[2] recense les catégories d'enseignants contractuels. Dans cette partie de l'Afrique, le corps enseignant regroupe désormais des personnes aux profils, qualifications et parcours scolaires et professionnels très hétérogènes. Les dénominations varient pour désigner les enseignants contractuels : « vacataires », « volontaires », « auxiliaires », « agents contractuels de l'État », « enseignants communautaires », « maîtres communautaires », « maîtres parents » ou encore « maîtres villageois ». C'est dans les pays à revenu faible que ce phénomène a pris le plus d'ampleur (jusqu'à 80 % en Éthiopie). RFI y a consacré une émission[3]

Le recrutement des enseignants contractuels permet de réduire la masse salariale jusqu'à un cinquième de celle des enseignants fonctionnaires, dans les cas extrêmes. La précarisation du statut des enseignants va alors de pair avec une précarité économique.

1.2 Précarité économique

En France, les syndicats tirent depuis longtemps la sonnette d'alarme. Le sénateur Les Républicains Gérard Longuet, peu suspect de complaisance idéologique à l'égard des fonctionnaires en général et envers les enseignants en particulier, a rédigé un rapport pour le Sénat sur cette question[4]. Selon son texte, les enseignants français ont perdu entre 15 et 25 % de rémunération au cours des 20 dernières années. En 2022, le rapport estime à 2 564 € par mois le salaire moyen net en équivalent temps plein. Pour les professeurs de moins de 30 ans, ce chiffre baisse même à 1 806 €, ce qui nuirait à l'attractivité du métier. En France, le salaire statutaire des enseignants du primaire et du secondaire après dix ou quinze ans de service est inférieur d'au moins 15 % à la moyenne de l'OCDE, et les enseignants commencent et terminent leur carrière avec un salaire inférieur à la moyenne de l'UE, dit le rapport. Le salaire brut des jeunes enseignants de collège (hors primes) équivalait à 2,3 fois le Smic en 1980, il n'était plus que de 1,2 fois le salaire minimum en 2021, 40 ans plus tard.

En Afrique, les salaires des contractuels sont toujours inférieurs à ceux de leurs collègues fonctionnaires, que ces contractuels soient rémunérés par le gouvernement central, les bureaux d'éducation locaux, les comités de direction des écoles, les parents d'élèves ou la communauté. Les salaires les plus bas sont généralement attribués aux enseignants contractuels qui sont directement embauchés par l'école ou la communauté. Ces enseignants peuvent rencontrer des difficultés supplémentaires si l'école ou la communauté ne parvient pas à réunir les fonds nécessaires à leur rémunération. Lors de notre mission dans un autre gouvernorat de Tunisie, les enseignants contractuels manifestaient dans les couloirs du Commissaire régional de l'Éducation pour demander leur titularisation. En 2021, *Jeune Afrique* réalisait un reportage sur les mêmes revendications au Maroc[5]

[2] https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-07/contract_teachers_FR_laid\%20out\%20executive\%20summary_v2.pdf,

[3] https://www.rfi.fr/fr/emission/20160729-quel-avenir-enseignants-contractuels-afrique.

[4] https://www.senat.fr/salle-de-presse/202206/crise-dattractivite-du-metier-denseignant-quelles-reponses-des-pays-europeens.html.

[5] https://www.jeuneafrique.com/1258376/politique/maroc-les-enseignants-contractuels-une-epine-dans-le-pied-de-chakib-benmoussa/.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Si on utilise seulement le sème « dépendance » pour parler de précarisation de la condition enseignante, le caractère le plus évident est le fait que les personnels perdent de plus en la stabilité temporelle dans l'emploi, dans le niveau d'enseignement et même parfois, cela arrive, dans les matières enseignées. Ils *dépendent* du bon vouloir d'employeurs qui eux-mêmes sont soumis à des contraintes économiques, à des orientations politiques, etc. Il en découle des difficultés économiques, corrélées à cette précarité fondamentale qui empêche de se projeter dans l'avenir, avec de faibles salaires à la clé, parfois non versés : cet article de 2021[6] relate une période de six mois sans salaires versés aux contractuels, un tableau social qui permet de parler de « précarité économique », par extension.

1.3 Conséquences

Depuis 1997, le nombre de candidats se présentant au concours du CAPES en France (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré) diminue – c'est également le cas pour le concours de professeur des écoles. Cette année-là, 52 677 candidats se présentaient en France, toutes disciplines confondues, face à environ 8 000 postes disponibles. En 2021, 15 544 candidats se présentent afin d'obtenir leur place parmi les 6 750 postes offerts. Le nombre de candidats et le nombre de postes disponibles baissent chaque année. Les deux courbes se rapprochent : il y a parfois autant de candidats admissibles que de postes à pourvoir. Cette chute est considérable depuis une dizaine d'années, notamment dans les académies de Créteil et Versailles où l'on observe dorénavant, dans certaines disciplines, un nombre d'admissibles inférieur au nombre de postes vacants. En 2022, dans l'Académie de Versailles, ce sont 424 candidats au concours de professeurs des écoles qui ont été reçus pour 1430 postes.

Pour comprendre comment on a perdu autant de candidats en une décennie, il faut mettre en avant un facteur systémique relatif à l'avant-dernière réforme du recrutement des enseignants, durant le mandat de Nicolas Sarkozy, en 2010 : on a alors exigé la validation d'une première année de master avant de pouvoir passer le concours, quand une licence suffisait jusqu'alors pour enseigner dans le second degré. Ceci est *a priori* favorable à un enseignement de qualité, mais il faut voir que l'investissement des étudiants en est accru d'autant, en reculant d'un an le moment du recrutement et des premiers salaires de stagiaire, qui n'interviennent qu'en M2 (bac +5). La dernière réforme exige désormais des candidats qu'ils possèdent une deuxième année de master avant de passer le concours, soit une année supplémentaire pour exercer puis prétendre au statut de fonctionnaire. Cela permet à l'État de réduire le nombre de fonctionnaires sur un an et aussi d'en perdre certains, découragés en cours de route et/ou optant pour une contractualisation plus accessible et moins contraignante.

Parallèlement à une élévation du niveau d'étude exigé, les salaires réels baissent. Symbole de la difficulté trouver des gens qui acceptent cette situation, le recrutement par « job dating », inauguré par la rectrice de l'Académie de Versailles Charline Avenel, pour des contrats d'un an renouvelables, après une formation professionnelle de quelques heures.

[6] https://www.afrique-sur7.ci/486626-enseignants-contractuels-silence-etat

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

En Afrique, les États n'ont simplement pas assez de ressources pour offrir des formations initiales et des formations professionnelles continues à l'ensemble du corps enseignant. Par conséquent, la priorité est accordée aux fonctionnaires, qui reçoivent plus de formations que leurs collègues contractuels. L'étude montre par ailleurs que l'exigence de formation initiale peut, dans certains cas, être abaissée, voire totalement supprimée (par exemple, dans le cas d'enseignants communautaires dans des régions reculées).

1.4 Le métier d'enseignant dans l'avenir : la concurrence de l'intelligence artificielle

Le sème temporalité est important pour parler de précarisation/précarité. Peut-on faire l'hypothèse que c'est l'existence de la profession même qui commence peut-être à être menacée, à ne plus s'inscrire dans une temporalité longue du fait entre autres des progrès de l'intelligence artificielle ? La question mérite d'être posée, fût-ce à titre d'hypothèse pessimiste.

De nombreuses professions s'inquiètent de la concurrence de l'intelligence artificielle. Les médias commencent à s'en faire l'écho[7] On lit dans l'article ci-dessous quelques résultats d'une étude de OpenAI (qui développe ChatGPT) :

> Nos résultats indiquent qu'environ 80 % de la main-d'œuvre américaine pourraient voir au moins 10 % de ses tâches de travail affectées par l'introduction des IA, tandis qu'environ 19 % des travailleurs pourraient voir au moins 50 % de leurs tâches affectées.

L'article poursuit :

> D'après un sondage de ResumeBuilder, relayé par Fortune, 25 % des entreprises ont déjà remplacé des employés par ChatGPT. Par exemple, le média américain CNet a licencié une douzaine de journalistes suite à l'émergence du chatbot d'OpenAI. Les articles seront désormais rédigés par ChatGPT sous la houlette d'une rédactrice en chef spécialisée dans l'IA. Le groupe média Axel Springer a pris une décision analogue, en visant surtout les rédacteurs de dépêches.

L'application iAvocat, créée très récemment à Lyon[8] traite des dossiers à partir de 50 ans de procédure mise en mémoire. Quelle intelligence humaine peut égaler ceci ? On répondra que plaider ne peut se faire que *via* une personne. Certes, mais tout le travail en amont, fait par des professionnels du droit dans des cabinets, ne sera peut-être bientôt plus utile.

Le métier d'enseignant n'est pas non plus à l'abri. Répartir des apprentissages dans une progression, concevoir des scénarios de présentation des notions, prévoir des acti-

[7] https://www.01net.com/actualites/chatgpt-quels-metiers-touches-revolution-ia.html.

[8] https://www.clubic.com/actualite-514294-une-application-capable-de-jouer-aux-avocats-grace-a-l-intelligence-artificielle-s-attire-les-foudres-des-professionnels-du-droit.html,

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

vités d'apprentissages sous la forme d'exercices, corriger instantanément des productions d'élèves mises en ligne, proposer en retour des remédiations, des renforcements, ou un passage à l'étape suivante sont des activités à la portée d'une intelligence artificielle. Dans une économie où tout ce qui peut être remplacé par des machines l'est – pour des raisons de coût – la plus-value de la relation humaine incarnée par l'enseignant.e suffira-t-elle longtemps à préserver ce métier ? Force est de constater que la classe est de plus en plus souvent un lieu de conflit et de moins en moins un espace de partage ; les processus croissants d'individuation pourraient ne pas s'accommoder longtemps de ces lieux où tous les apprenants sont quasiment logés à la même enseigne : il n'est donc pas sûr que ce facteur humain soit encore longtemps vu comme un avantage. Et le métier est déjà si précarisé, et ses conditions d'exercice de moins en moins simples, que l'on peine à trouver de nouveaux entrants dans le métier.

Dans ce contexte, il suffira de plaider une meilleure individuation des parcours par l'IA, une possibilité pour les apprenants d'être plus actifs dans leurs apprentissages que dans des salles de classe « classiques », de développer des argumentaires en faveur de nouveaux modes d'apprentissages, dans lesquels la part d'organisation de la matière étudiée ne sera plus laissée au hasard d'une personne et de ses limites. On en aura peut-être alors fini avec un modèle, celui d'enseignants dans des classes constituées d'élèves : celui-ci sera présenté comme le reliquat d'un passé désormais révolu, peu efficace, coûteux, générateur de conflits interpersonnels et de violences symboliques, globalement inchangé depuis la Rome antique et ses *magisters*.

Il ne s'agit ici bien sûr que de prospective et ce tableau – utopique pour certains, dystopique pour d'autres – n'est qu'un croquis brossé à grands traits : la crise Covid a montré que, pour l'instant, la relation humaine continuait à être importante. Mais l'IA n'était pas prête…

2 Précarisation des enseignants de langue

À la question de la précarisation générale des enseignants dans un grand ensemble de pays, s'ajoute celle des enseignants de langue, et plus particulièrement de français langue étrangère.

Les langues sont une matière dont tout le monde s'accorde à dire qu'elle est du plus grand intérêt dans ce monde globalisé où il faut non seulement rencontrer l'autre (ce qui est le fondement de l'approche dite communicative) mais de plus en plus faire avec l'autre, une dimension qui a donné naissance au début des années 2000 et avec la parution du CECR, à la perspective dite actionnelle. Mais le paradoxe est que leur enseignement est fréquemment minoré.

Il l'est d'une part par les discours naturalisants qui entourent l'acquisition-apprentissage d'une langue étrangère, deux processus qui se feraient toujours mieux et plus efficacement en dehors du système scolaire qu'en son sein, entraînant le succès des séjours linguistiques. Sur ce plan, la philosophie de ce que le Conseil de l'Europe a promu sous l'étiquette *d'éducation plurilingue et multiculturelle* puis de *didactique du plurilinguisme* n'est pas exempte de tout reproche. Derrière un discours optimiste prônant que le rôle de l'école est moins d'enseigner les langues que de donner envie de les ap-

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

prendre et de préparer à leur acquisition tout au long de la vie, c'est une minoration du rôle de l'école et donc des enseignants de langue qui a pu être parfois comprise. Savoirs et savoir-faire enseignés et appris dans l'institution scolaire ont pu céder le pas à des savoir-être d'ouverture à l'autre (Maurer, 2011).

La seconde raison est la représentation, relativement partagée, qu'il suffit parfois de savoir parler la langue pour être à même de l'enseigner. Il ne viendrait à l'idée de personne qu'il suffit de savoir compter pour enseigner les mathématiques, mais ce type de raisonnement est assez fréquent dans le milieu de l'enseignement des langues étrangères, avec des personnes recrutées dans des établissements privés et parfois publics juste parce qu'elles sont « natives ». Un.e Anglais.e sans formation pédagogique peut faire valoir son niveau dans un job dating, vu la pénurie. Arrivant à Djibouti en 1993 comme professeur d'histoire-géographie, mon épouse s'était vu proposer des cours de français pour compléter son service, discipline dans laquelle elle n'avait aucune formation. « Ce n'est pas grave » avait répondu le chef d'établissement, « ils entendront au moins parler français ».

En 2018-2019, dans l'enseignement supérieur français, les enseignants de langues constituaient le corps le plus précaire après le bloc droit-éco-gestion. Ce sont les centres de langues, rattachés à chaque université, qui concentrent le nombre le plus élevé d'enseignants non permanents[9] Cette minoration de l'importance de la formation, cette précarité du statut des enseignants de langue pour exercer participent d'une dévalorisation de l'enseignement des langues par rapport à celui d'autres disciplines. Et toutes les langues ne sont pas égales en cela : parmi celles-ci, le français langue étrangère apparaît moins bien loti encore, avec un surcroît de précarité de ses enseignants par rapport à ceux d'autres matières. Si l'on accepte de se livrer à un exercice de prospective concernant les années à venir, en prolongeant les plus récents développements technologiques en matière d'intelligence artificielle appliquée aux langues, l'avenir du métier d'enseignant de langue étrangère semble de plus en plus concurrencé, et donc précarisé. Pour ne pas dire *menacé* sur le schème temporalité. Une question se pose déjà, qui était encore non envisageable il y a dix ans : aura-t-on encore besoin d'apprendre (et donc d'enseigner) des langues étrangères dans dix ans ?

On sait que la traduction à l'écrit, depuis et vers un nombre croissant de langues, est devenue assez performante, simple, rapide avec un logiciel comme Deepl pour plus de 30 langues. Google Translate rend les mêmes services. On peut certes toujours dire que les traductions délivrées ne sont pas exemptes d'erreurs mais combien d'heures d'apprentissage faut-il pour égaler ces services dans une langue inconnue ? Et un locuteur expert fait-il aussi bien en si peu de temps ? Évidemment, la réponse est non. Concernant un grand nombre de situations écrites, l'apprentissage des langues les plus répandues en ce qui concerne la satisfaction de besoins écrits semble déjà nécessiter un investissement (en temps, en argent, en énergie) trop important en regard des solutions déjà existantes.

Reste l'oral, pourra-t-on objecter, en essayant de brosser un tableau moins pessimiste pour le métier d'enseignant de langue étrangère. D'ores et déjà, il est possible de

[9] (https://www.campusmatin.com/metiers-carrieres/personnels-statuts/pourquoi-les-profs-de-langues-dans-l-enseignement-superieur-ont-ils-le-blues.html).

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

parler à son téléphone, *via* Google Translate toujours et pour 90 langues ; puis le téléphone délivre à votre interlocuteur votre message dans sa langue. Celui-ci fait de même et vous avez sa réponse en français. Quasi instantanée. Grâce au *machine learning*, le logiciel peut en outre désormais apprendre de ses erreurs. De quoi commencer à dialoguer, à ne plus craindre l'insécurité linguistique, à oser aborder tous les domaines de la conversation, au-delà des besoins élémentaires qui sont ceux que les apprentissages élémentaires et intermédiaires parviennent à satisfaire. D'autres solutions pour téléphone portable existent déjà (Translate Voice, 42 langues, Easy Language Translator).

En 2023, l'intelligence artificielle réussit déjà à diffuser des discours enregistrés en vidéo pour donner l'impression que le locuteur parle réellement une des 11 langues du logiciel HeyGen. Il suffit d'enregistrer 30 secondes d'un de ses discours pour que le logiciel paramètre les données personnelles. Ensuite l'utilisateur peut parler face caméra et le logiciel traduit instantanément son discours français en hindi, portugais, etc. Il adapte le mouvement des lèvres du locuteur à l'articulation des sons de la langue étrangère et c'est la voix de la personne que l'on entend parler en langue étrangère. Idéal pour les conférences pour des publics en langue étrangère. Ce n'est qu'un début. Le jour où cette technologie rejoint le support smartphone, la conversation en quasi-simultané, chacun dans sa langue, pourra avoir lieu sans aucun apprentissage de la langue de l'autre. Enfin, les Solos AirGo 3, des lunettes pour la réalité augmentée, ont été dévoilées en septembre dernier par Solos, une société basée à Hong Kong[10] L'accessoire se distingue par l'utilisation de ChatGPT, qui est l'IA générative d'OpenAI. Les AirGo 3 permettent en effet de converser avec le chatbot par le biais d'une série de haut-parleurs situés dans les branches. Vendues à partir de 199 dollars/ 185 euros, elles s'appuient sur Whisper, le système de reconnaissance vocale qui fonctionne avec 99 langues d'OpenAI, pour permettre les échanges audio avec l'IA.

On voit que des solutions parallèles se développent à très vive allure. Que restera-t-il dans une dizaine d'années des besoins d'enseignement des langues étrangères ? Les langues minoritaires, non traduites, resteront peut-être encore à apprendre. Au mieux, ce seront là des enseignements de niche : mais pour combien et pour quels apprenants ? Dans quel contexte institutionnel ? Pour quel marché ? Les grandes langues internationales devront-elles encore être enseignées/apprises ? Selon OpenIA (cf référence ci-dessus), parmi les métiers menacés, les premiers sont interprète et traducteur. Enseignant de langue étrangère n'est pas mentionné, mais et s'il devrait les suivre de quelques encablures ?

3 Précarité des enseignants de FLE

3.1 Difficile reconnaissance de la discipline FLE comme discipline universitaire à part entière

Il a fallu du temps pour que la discipline FLE soit acceptée comme une branche académique propre, distincte de celle du français dit moderne dans les universités françaises et francophones. Les ouvrages de Coste (1994) et de Porcher (1995) montrent que la

[10] https://www.01net.com/actualites/ces-lunettes-ar-utilisent-chatgpt-pour-traduire-vos-conversations-en-temps-reel.html.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

création du champ du FLE hors des frontières de la France a précédé sa reconnaissance comme discipline universitaire autonome. Dans une université française où les sections de littérature formaient aux concours de l'enseignement CAPES et Agrégation sans dimension didactique, c'est d'abord de la littérature qu'il a fallu s'affranchir. Cela s'est fait notamment en montrant l'importance d'un point de vue centré sur la langue avec, en complément, ce que l'on appelait encore « civilisation ». Puis, avec le développement de la linguistique dans les années 60, avec le paradigme structuraliste diversement décliné, c'est par rapport à cette discipline que la didactique du FLE a dû imposer l'originalité, la pertinence de son point de vue : on parlait encore dans les années 1970 de *linguistique appliquée* et pas de *didactique des langues*, alors que celle-ci, fondamentalement interdisciplinaire, déborde largement le champ de la seule linguistique. Dans les années 1990 encore, dans l'instance française gérant les carrières des enseignants-chercheurs, le Conseil national des Universités, la 7e section Sciences du langage était dominée par les linguistes du « noyau dur » (syntaxe, phonologie, sémantique) et les sociolinguistes et didacticiens peinaient à passer les étapes nécessaires à l'avancement dans la carrière, leurs travaux n'étant pas valorisés à la même hauteur que les autres.

En Suisse, la didactique du FLE est encore actuellement un champ de recherche en construction (Fonseca, Zeiter, Gajo, Maurer, 2023). Pour l'espace suisse germanophone, l'article de Dietrich-Grappin et Robin (2022) analyse les difficultés de son émergence dans les instituts de formation professionnelle, celle-ci n'étant pas antérieure à l'universitarisation de la formation enseignante consécutive au processus de Bologne. Le même constat peut être fait pour le Canton de Vaud, la HEP Vaud n'offrant pas de parcours de formation en didactique du FLE (en dehors d'un certificat de formation continue) et l'Université de Lausanne ne formant ni en Bachelor ni en Master à la réflexion sur les conditions de l'enseignement-apprentissage-évaluation du FLE, contrairement à ce qui se fait à Genève, Fribourg, Neuchâtel : un retard qui est le témoignage d'une prise de conscience encore insuffisante de la nécessaire académisation de cette discipline, à la fois condition et témoignage de sa reconnaissance à part entière. La tradition suisse de la linguistique appliquée, évoquée pour la France mais encore très forte en Suisse, peut jouer un rôle dans la relative lenteur de ce processus.

Ces difficultés d'émergence entrent en jeu dans la reconnaissance des enseignants de FLE, comme enseignants à part entière, à l'égal des enseignants des autres langues. À cela viennent s'ajouter des conditions d'exercice particulières.

3.2 Conditions d'exercice en territoire francophone

Le milieu de l'enseignement du FLE en France, en Suisse, en Belgique diffère selon qu'il s'agit d'enseignement public ou privé. S'agissant de l'enseignement public, les cours sont destinés à des publics migrants dans des structures d'accueil spécifiques, qui diffèrent un peu d'un pays à l'autre mais dont le point commun est que l'enseignement est assuré par des enseignants qui ne le sont pas en premier lieu pour leur formation en FLE. Il s'agit d'enseignants de français dans le secondaire ou d'enseignants de primaire assurant toutes les matières, qui parfois ont des qualifications en FLE acquises en formation continue, mais ce ne sont pas des enseignants spécialistes de cette discipline. En France, par exemple, il n'existe toujours pas de CAPES de FLE, concours de

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

recrutement dédié. Le master – ou même le doctorat – FLE ne débouche pas sur un concours d'entrée dans la fonction publique en tant qu'enseignant. Le doctorat permet certes l'accès au concours de Maître de Conférences mais il s'agit d'une voie très étroite. Le chapitre « Précarité (et précarisation » d'un dispositif émergent : l'exemple du DU FLEPES de l'Université d'Artois » (infra) montre comment une université française a recours à des enseignants qu'elle précarise statutairement et qu'elle inscrit dans de multiples relations de dépendance,

Il faut toutefois analyser en France la manière dont, avec le lien de plus en plus étroit entre les conditions d'accueil des publics migrants (avec le contrat d'intégration républicaine[11] et l'exigence d'un niveau en langue (certes modeste A1, mais dont l'obtention est soumise à certification), l'enseignement du FLE en France à ces publics a contribué à professionnaliser le secteur, le master FLE étant demandé pour travailler dans les structures ayant un agrément de l'Office français de l'Immigration et de l'Intégration. Mais cette professionnalisation ne va de pair ni avec l'obtention d'un statut pérenne ni avec des conditions de rémunération permettant de sortir d'une forme réelle de précarité économique. Du côté des institutions qui dispensent les enseignements, la précarité se retrouve dans le fait qu'elles doivent satisfaire à un cahier des charges de l'OFFI pour se voir accorder puis renouveler un agrément qui leur garantit des ressources, à même d'assurer leur fonctionnement et de pouvoir employer des enseignants. On voit réapparaître le schème *dépendance*.

En Suisse, le FLE ne fait pas partie des disciplines de formation initiale dans les HEP, le Canton de Vaud offrant par exemple un seul module pour les futurs enseignants de secondaire 1 (collège). Dans l'enseignement supérieur français, les enseignants de FLE sont vus comme donnant des cours à fonction d'intégration à des étudiants étrangers plus que comme une matière d'enseignement, et encore moins comme un éventuel objet de recherche : ils sont souvent vacataires, employés par des centres universitaires de langue et, pour la plupart, rémunérés sur la base d'une grille générale d'enseignant contractuel du second degré, sans réévaluation automatique du salaire à l'ancienneté comme c'est le cas pour tous les enseignants titulaires.

3.3 Conditions d'exercice en territoire non-francophone

Ce contexte est documenté à partir du cas suisse, dans le chapitre 12 (infra). De manière générale, l'enseignement du FLE y est précarisé par la concurrence de plus en plus importante d'autres langues internationales sur le marché des langues : là où il était traditionnellement la première langue étrangère étudiée (pays anglophones) ou en très bonne place (Espagne, Italie, Russie), il est concurrencé et souvent dépassé par d'autres langues (espagnol, anglais, mais aussi plus récemment chinois). Les effectifs d'apprenants baissent, entrainant une pression sur les enseignants de français dont les postes peuvent fermer et qui se voient contraints à des réorientations professionnelles. Une précarité sur le plan de l'inscription dans la durée. Ceci étant posé comme cadre général, on peut distinguer deux situations :

- le FLE enseigné par des francophones expatriés dans des structures en lien principalement avec la France, seul pays francophone réellement investi dans l'en-

[11] https://www.ofii.fr/procedure/accueil-integration/\#partie3)

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

seignement du français à l'étranger, celui-ci étant conçu comme un instrument de sa diplomatie ;

- le FLE (ou FLS selon le statut) enseigné par des nationaux dans des établissements publics ou privés.

3.3.1 Le FLE enseigné par des francophones expatriés

Le réseau de l'Alliance française est le principal employeur, associé aux Instituts de français des Ambassades. L'Alliance française est une fondation de droit privée subventionnée par le Ministère français des Affaires étrangères qui propose cours privés et activités culturelles en petits groupes.

Le réseau fonctionne dans un contexte général d'économie de moyens depuis une vingtaine d'années (environ depuis 2005, date de la disparition d'un plein ministère de la Coopération et du Développement). En 2017, le rapport de la Commission des finances du Sénat exprimait son inquiétude en ses termes :

> Le réseau culturel poursuit donc *sa rationalisation, pour ne pas dire son repli*, dans un contexte budgétaire très contraint, alors que *de nombreux pays, notamment émergents, déploient une diplomatie d'influence dynamique, au service de leur économie et de la diffusion de leurs valeurs dans le monde.*

Ce constat exprime prudemment un désengagement de l'État, que le rapport 2019[12] de l'Alliance française mesure en nombre de postes d'expatriés pris en charge par le Ministère des Affaires étrangères et européennes.

Quant aux agents contractuels recrutés sur place (CRSP) par les postes diplomatiques, ils doivent justifier d'une présence d'au moins trois mois dans le pays. Créé pour recruter des personnes déjà présentes dans le pays (conjoints d'expatriés, personnes déjà installées) et donc non expatriées, ce statut est une manière détournée de recruter des gens venant de France. Pour fuir la précarité du métier d'enseignant de FLE en France, les jeunes diplômés acceptent de venir à leurs frais sur un emploi de contractuel. Au bout de trois mois, ils remplissent les conditions de présence dans le pays et peuvent être considérés comme *agents contractuels recrutés sur place*, un mode de contournement qui a été inauguré par le Ministère lui-même au début des années 2000 pour les emplois d'enseignants dans le réseau de l'AEFE (Agence pour l'enseignement français à l'étranger), celui des écoles et lycées français. La mesure a permis de baisser drastiquement le nombre de personnes expatriées, bénéficiant de primes d'expatriation et de prises en charge annuelles de voyages en France pour les congés, pour l'agent et pour les membres de sa famille. Le chapitre 10 (infra) détaille, à travers le recours aux technologies de l'information, les répercussions de ce désengagement.

En 2019, 267 postes au total sont financés par le MAE. Ce nombre est à rapprocher des autres indicateurs donnés par le rapport en page 6 : 14100 collaborateurs, 832 al-

[12] https://www.fondation-alliancefr.org/wp-content/medias/RAPPORT\%20ACTIVITES/2019/RAPPORT_ACTIVITE_FAF_2019_HD.pdf (page 28).

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

liances, 28 millions d'heures de cours vendues. Pour l'essentiel ces postes ne concernent pas les enseignants mais les directions des établissements (180 sur 276 postes) : on peut dire que la quasi-totalité des postes d'enseignants de FLE (8800 enseignants au total, p. 67) relève d'un statut contractuel. Or, celui-ci relève du droit national, celui du pays dans lequel l'Alliance est implantée. Les conditions salariales n'y sont pas celles de la France, les garanties non plus. Les rapports d'activité de l'Alliance ne disent rien des salaires de ces enseignants de FLE. Une petite idée en consultant une des petites annonces du site Fle.fr[13] :

> Annonce 16242 – Alliance française de Kuala Lumpur (Malaisie) – 20 heures de cours hebdomadaires – travail avec tous types de publics (enfants, adolescents, étudiants, adultes, écoles, universités, entreprises) ; niveaux A1 à C2 ; cours de français général, de français professionnel, de français langue maternelle et seconde, ateliers ; cours en présentiel et cours en ligne (Zoom, Apolearn). Préparation et correction des évaluations. Les cours de français pour enfants étant en pleine expansion à l'Alliance Française, nous cherchons plus spécifiquement un(e) enseignante expérimenté(e) en enseignement au jeune public, prêt(e) à s'investir en français précoce avec les cours « Toddlers » dès 18 mois, les cours d'immersion (3-6 ans), mais aussi le développement de programmes tels que les cours pour enfants francophones ou les ateliers de vacances.
>
> Expérience demandée de 5 ans, Master Fle requis.
>
> Salaire : 5000 MYR, 997 euros en octobre 2023. Visa payé, mais pas de prise en charge des billets de congés.

L'annonce précise : le coût de la vie est bien moins élevé qu'en France et les opportunités de découvrir le Sud-Est asiatique sont très nombreuses. Certes… mais les prix des billets d'avion ne sont pas des prix locaux. Ceux des voitures non plus. Le contrat est un CDD de deux ans, renouvelable ou pas. Précarité financière, manque de visibilité temporelle. Cette annonce n'est qu'un exemple de ce que signifie travailler en FLE à l'étranger dans une structure de droit local mais relevant tout de même du réseau labellisé par le MAE.

Cette situation est décrite dans une pétition adressée au Ministère français de l'éducation[14] parlant de conditions de travail qui en font un sous-prolétariat intellectuel (« entre 300 et 900€ par mois, multipliant les heures de cours jusqu'à donner 30 à 40h de cours par semaine ») : le ministère a beau jeu de dire qu'il n'est pas l'interlocuteur idoine mais qu'il faut s'adresser au MAE.

On peut aussi s'engager comme professeur de FLE dans une structure privée nationale, sans lien avec ce réseau. Un exemple avec l'annonce ci-dessous :

> Annonce 15175 – St Teresa College, Cochin, Etat du Kerala (Inde) – 16 heures de cours hebdomadaire – plus diverses tâches (alimentation sites

[13] https://www.fle.fr/Professeure-de-FLE
[14] https://www.petitionenligne.fr/precarite_du_fle,

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Facebook et Instagram, organisation événements culturels, préparation et correction des évaluations).

Bien entendu, la situation de cet établissement en Inde n'est pas comparable à celle que pourrait offrir une position dans une université américaine recherchant un lecteur de français. Difficile à partir de cet exemple de généraliser le constat de précarité : mais les annonces de ce type sont de loin les plus nombreuses. On pourra lire un très intéressant mais possiblement déprimant témoignage de l'intérieur, par un professeur de FLE (Aldim, 2021), entrepreneur par la force des choses et enseignant.

URL : http://journals.openedition.org/esp/7233

3.3.2 Le FLE enseigné par des nationaux dans des structures publiques ou privées

Dans ce cas également, il n'est pas possible de faire de généralités. Un enseignant de FLE aux USA, en Suisse ou au Japon diffère par trop d'un enseignant de FLE au Mozambique, en Chine, au Panama. Les statuts, les conditions d'emploi et de rémunération sont trop dissemblables. Parfois enviables, mais dans la plupart des pays relativement compliquées : c'était le constat inaugural de ce chapitre, qui évoquait la situation des enseignants de et en français en Tunisie. C'est par là que se referme ce tour d'horizon des examens des conditions d'exercice des enseignants de FLE/FLS.

4 Conclusion

Ce tour des précarités spécifiques des enseignants en FLE-FLS révèle que la tendance n'est pas à une résorption de cette précarité structurelle du FLE-FLS mais tout au contraire à une expansion de la précarisation dans tous les secteurs d'enseignement et à une marchandisation accrue des produits d'enseignement : un aspect que le chapitre 10 (infra) éclaire en abordant l'impact des technologies éducatives. Le cas particulier du FLE-FLS est peut-être exemplaire dans le mauvais sens du terme, préfigurant un enseignement à la merci de l'économie libérale avec des enseignants qui, à la moindre fluctuation du marché, seront expulsables et jetables comme le sont hélas aujourd'hui beaucoup de travailleurs. Le capital intellectuel ne protège pas de la précarité et l'importance croissante de la connaissance des langues étrangères ne constitue pas pour les enseignants de langue étrangère une garantie. D'autant que les progrès de l'intelligence artificielle pourraient à court et moyen terme révolutionner encore ce marché et les précariser plus encore.

Les conséquences pédagogiques de ces différents mécanismes de précarisation et situations de précarité sont envisagées dans le chapitre 8, à travers un cas analysant une précarité pédagogique, dans le sens où des enseignants sans formation sont entièrement dépendants de leur manuel scolaire, de leur manuel de langue, qu'ils suivent sans pouvoir s'en démarquer.

Ceci est une forme de dépendance très importante, une précarité pédagogique qui contribue à créer chez l'enseignant de langue une mauvaise image de lui-même, insuffisamment compétent et dépendant d'un matériel didactique ou d'instructions qu'il juge parfois insuffisants, quand ce n'est pas inadapté.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Bibliographie

Aldim, Francisque (2021), « Professeur entrepreneur : réalités et perspectives », *Éducation et sociétés plurilingues* [En ligne], 50 | 2021, consulté le 12 septembre 2023.

Boyer, Henri (2001), « L'unilinguisme français contre le changement sociolinguistique ». *Travaux neuchâtelois de linguistique* (34-35), p. 383–392.
https://doi.org/10.26034/tranel.2001.3032

Coste, Daniel (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Hatier, Paris, 1984.

Dietrich-Grappin, Sarah ; Robin, Jésabel (2023) « La didactique du FLE : Enjeux contextualisés de l'émergence d'un champ (ou non) dans deux Hautes Écoles Pédagogiques germanophones », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 68 | 2022, mis en ligne le 10 janvier 2023, consulté le 18 octobre 2023. URL : http://journals.openedition.org/dhfles/8914 ; DOI : https://doi.org/10.4000/dhfles.8914

Fonseca, Mariana ; Zeiter, Anne-Christel ; Gajo, Laurent ; Maurer, Bruno (2023), « Le français langue étrangère dans la recherche en Suisse : exemples, enjeux et perspectives à la lumière de l'ELCF et de l'EFLE », *in* Blanchet, Philippe ; Chardenet, Patrick (dir.), *Organisation et orientations de la recherche en didactique du FLE/FLS. Pratiques, formations et parcours professionnels entre global et local*, Lambert-Lucas, Limoges.

Maurer, Bruno, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, éditions des archives contemporaines, France, 2011.

Porcher, Louis, *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, CNDP Hachette-Éducation, Paris, 1995.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632