

DEUXIÈME PARTIE

Une **langue**
pour
apprendre



Classe bilingue, école primaire Binh Minh, Hanoi, Vietnam.





CHAPITRE

Actualité de l'enseignement du et en français dans le monde

L'apprentissage d'une langue recouvre des réalités différentes selon le statut que lui reconnaît un territoire donné. Même dans le cas des États et gouvernements membres, associés ou observateurs de la Francophonie, celui-ci diffère considérablement : le français, parfois au sein d'un même pays comme au Canada ou en Belgique, peut être la première langue parlée (langue maternelle), la langue principale de la scolarisation (comme dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels on parle parfois de « langue seconde » à propos du français), une des langues essentielles de l'enseignement secondaire ou supérieur (comme en Afrique du Nord), une langue étrangère parmi d'autres, avec parfois un enseignement précoce ou de type bilingue. Dans ce cas, le français est susceptible de servir de vecteur à l'apprentissage d'une « discipline non linguistique » (DNL), comme l'histoire ou les sciences. Compte tenu de ces différences majeures, la présentation des données collectées par l'Observatoire (voir les tableaux ci-après) distingue entre les statuts du français tout en rassemblant dans un même groupe les États et gouvernements de l'OIF, mais elle sépare également, pour plus de rigueur, les apprenants en français des apprenants du français. Le texte d'une recherche sur les expériences didactiques menées dans des environnements multilingues figure également dans ce chapitre, afin de permettre au lecteur de mieux appréhender ces différences de contextes.

Pour connaître avec précision le nombre de personnes concernées par ces enseignements, il faut non seulement avoir accès aux statistiques de l'Éducation nationale des pays, mais aussi essayer de dénombrer les personnes inscrites à des cours de français en dehors du système scolaire public, y compris parmi la population adulte. Les tableaux reproduits dans le présent ouvrage rendent compte des situations par grandes régions du monde et contiennent, lorsqu'ils ont pu être renseignés, les chiffres se rapportant au système scolaire par niveau d'enseignement (primaire, secondaire et supérieur¹), qu'il soit public ou privé, mais aussi les effectifs des élèves inscrits dans les écoles, collèges et lycées français à l'étranger (250 000 élèves dans 450 établissements) gérés ou homologués par l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE), dont beaucoup ne sont pas français. Les informations disponibles sur l'apprentissage du et en français dans d'autres structures – centres de langues, instituts et centres culturels, alliances françaises... – sont données dans les commentaires et analyses proposés avec les tableaux.

1. Les effectifs concernant l'enseignement supérieur ne rendant que partiellement compte de la réalité du paysage universitaire francophone, le lecteur se reportera avec profit au planisphère présenté à la fin de cette partie.



LES LYCÉES FRANÇAIS

Le réseau géré par l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) du ministère des Affaires étrangères et européennes de la France a accueilli, en 2010, 4 % d'élèves en plus qu'en 2009. La croissance des effectifs a été particulièrement forte, supérieure à 10 %, dans plusieurs pays d'Asie (Inde, Vietnam, Corée du Sud ou Chine)¹. Si les Français représentent la majorité des élèves inscrits, 40 % d'entre eux sont étrangers. Selon les pays, la proportion peut considérablement varier, même si la gratuité instaurée récemment pour les citoyens français, à partir de la classe de seconde, a favorisé leur inscription, notamment dans des métropoles

où les frais d'inscription sont élevés, comme à Londres, à Bruxelles, à Madrid ou à New York.

Le réseau des Établissements d'enseignement français à l'étranger (EEFE), qui disposent d'une homologation du ministère français de l'Éducation nationale (au nombre de 465 en 2009-2010²), se compose de trois types de structures :

- établissements gérés directement par l'AEFE (77);
- établissements conventionnés avec l'AEFE (166);
- autres établissements simplement homologués par le ministère de l'Éducation nationale – MEN (222).

1. Source : Marie-Estelle Pech, « Les lycées français de l'étranger plébiscités », *Le Figaro.fr*, 10 mars 2010.
2. La liste de ces établissements peut être consultée sur <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020668870>.

Afin de réunir un maximum de données, des questionnaires ont été adressés aux représentants personnels des chefs d'État et de gouvernement pour les informations concernant les États membres et observateurs de la Francophonie. Pour le reste du monde ont été sollicités les postes diplomatiques français qui, non seulement sont présents dans tous les pays du monde, mais ont surtout, entre autres, pour mission de suivre l'évolution de l'enseignement du et en français, ce qui n'est pas explicitement le cas des autres grands réseaux diplomatiques d'États membres de la Francophonie. L'apport considérable du ministère français des Affaires étrangères et européennes doit ici être souligné et nos remerciements sont tout particulièrement adressés aux agents qui ont pris le temps de répondre, souvent avec beaucoup de pertinence, aux questions posées.

Sur l'ensemble des questionnaires envoyés, 139 réponses nous sont parvenues. Malheureusement, plusieurs pays membres ou observateurs manquent à l'appel¹, ainsi que quelques pays non membres dont on sait pourtant qu'on y enseigne la langue française dans des proportions parfois importantes, comme au Brésil ou au Pérou. En l'absence de données, nous avons utilisé des articles de presse ou des indicateurs issus d'Instituts nationaux de la statistique. Pour les pays membres ou observateurs dont les données manquaient, nous avons fait le choix de reporter les chiffres parus dans l'ouvrage *La Francophonie dans le monde, 2006-2007*², en les signalant par la mention 2007. Certains remontent malheureusement à 2003 ou 2005, mais il s'agit de donner au lecteur des repères, même si la situation a pu considérablement évoluer lorsque les chiffres sont anciens. Ainsi, il convient de préciser que pour les pays suivants, les effectifs mentionnés sont, au mieux, ceux de l'année 2003 : Côte d'Ivoire, Géorgie, Guinée, Haïti et Rwanda.

1. Albanie, Andorre, Burundi, Cameroun, Comores, Côte d'Ivoire, Dominique, Géorgie, Guinée, Pologne, Rwanda, Serbie, Slovaquie et Slovénie.

2. Éditions Nathan, Paris, 2007.



LA MISSION LAÏQUE FRANÇAISE

La Mission laïque française¹ (MLF) est une association de droit français dont le but est la « diffusion de la langue et de la culture françaises » à l'étranger par la scolarisation. Ses établissements sont répartis en deux grands réseaux : le réseau traditionnel (composé d'établissements aux statuts multiples) et le réseau des Écoles d'entreprises, qui

répondent spécifiquement aux besoins des entreprises françaises et étrangères qui désirent scolariser les enfants de leurs personnels expatriés. Pour l'activité 2009-2010, la MLF comptait 107 établissements² répartis dans 47 pays, ce qui représentait plus de 40 000 élèves, dont 83 % étaient étrangers.

1. <http://www.mlffmonde.org/>.

2. 36 établissements gérés directement, 38 en partenariats et 33 Écoles d'entreprises.

En revanche, pour tenter d'analyser l'évolution globale ou donner des indications de tendance, nous n'avons retenu que les cas pour lesquels nous disposions de données complètes et comparables pour les deux enquêtes, celle de 2007 (effectifs de 2005 ou 2006, voire de 2003) et celle de 2010 (effectifs de 2008 ou 2009), soit une centaine d'États et de gouvernements, dont 46 de l'OIF. Dans ces cas, l'approche régionale a été favorisée.

Une vue d'ensemble

Au total (près de 180 États et gouvernements observés), ce sont plus de 116 millions de personnes qui suivent un enseignement du ou en français dans le monde, auxquelles il convient d'ajouter les 500 000 personnes inscrites dans le millier d'alliances françaises³, les 40 000 apprenants des réseaux de la Mission laïque française (MLF) et les 20 000 élèves scolarisés dans la cinquantaine d'établissements et d'écoles affiliées de l'Alliance israélite universelle (AIU)⁴. Sur la centaine de territoires susceptibles d'être observés avec des mesures comparables d'une enquête à l'autre, on constate une progression du nombre d'apprenants du et en français dans le monde entre 2007 et 2010. Néanmoins, cette hausse, proche de 13 %, cache une réalité beaucoup plus contrastée et, surtout, se limite à un peu moins de 6 % si l'on exclut de la liste les États dans lesquels le français est la seule langue d'enseignement. Globalement, le français enseigné comme une langue étrangère (FLE) progresse donc légèrement. En résumé, que l'on considère cette seule catégorie ou que l'on intègre aussi les apprenants en français, la chute constatée en Europe (– 17 % pour la première, le FLE, et – 7 % pour la seconde) est largement compensée par la hausse des effectifs de l'Afrique subsaharienne (+ 31 % et + 19 % pour le FLE) et celle constatée en Afrique du Nord et au Moyen-Orient (entre + 12 % et + 13 % pour les deux catégories), qui redressent la balance globale. Concernant les apprenants américains et caribéens (– 1 % pour le FLE et au total) et ceux du continent asiatique (+ 16 %), nous devons attirer l'attention du lecteur sur un certain manque d'homogénéité des données collectées d'une enquête à l'autre et sur la faiblesse relative des effectifs concernés qui nous imposent la prudence dans l'analyse.

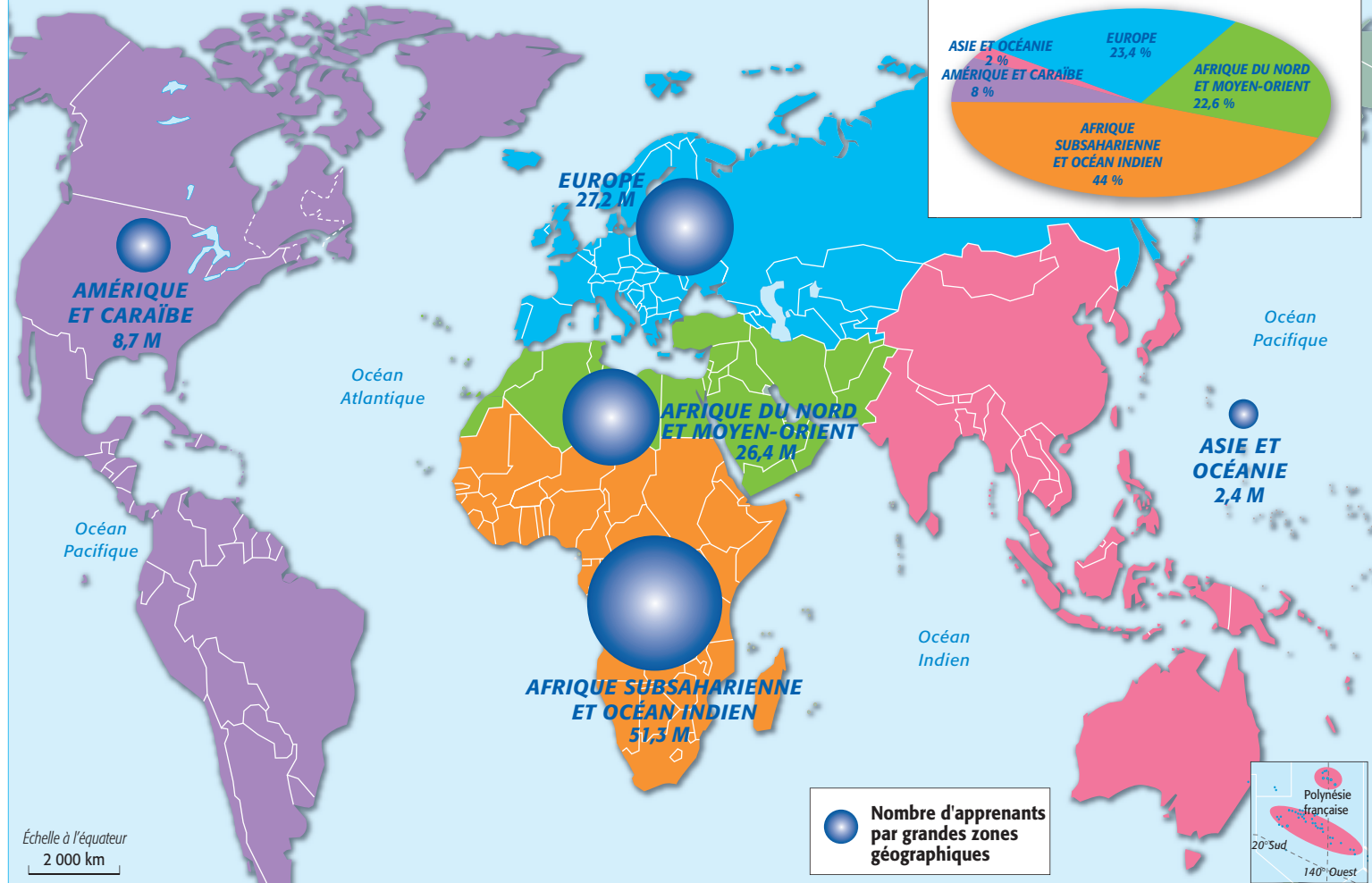
Quel que soit le type d'enseignement dispensé, y compris à distance (cf. en annexe la présentation des ressources en ligne), le rôle joué par les professeurs est déterminant. Avec

3. Chiffres de 2008 fournis par la Fondation Alliance française.

4. <http://www.aiu.org/>.



Apprenants du et en français dans le monde





LES ALLIANCES FRANÇAISES

La Fondation Alliance française¹, dont l'histoire remonte au XIX^e siècle, s'est caractérisée dès l'origine par une organisation en réseau d'alliances implantées localement, dont les premières virent le jour en Espagne, au Sénégal, à Maurice et au Mexique. Ces écoles de langues, qui sont parfois de véritables centres culturels, ont la particularité de relever de tutelles

locales et, bien que soutenues aussi par la coopération française, fonctionnent pour une large part selon la règle de l'autofinancement (jusqu'à 75 %). Elles sont réparties dans plus de 130 pays, et la progression des effectifs fréquentant le réseau est constante (+ 2,8 % en 2008), mais particulièrement significative en Asie (+ 4 %) et en Europe (+ 5 %).

1. <http://www.alliancefr.org/>.

plus de 165 associations membres, dont quelques fédérations nationales, la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF¹) fait le lien entre plus de 70 000 enseignants à travers le monde. Huit commissions régionales se chargent d'animer la vie du réseau et contribuent à l'échange d'expériences et d'informations utiles à ces professionnels qui sont souvent aussi des militants de la langue française et qui se retrouvent tous les ans au cours de congrès régionaux. Points d'orgue de ces échanges, les congrès mondiaux de la FIPF rassemblent, tous les quatre ans, l'ensemble des délégués des associations qui peuvent ainsi débattre des enjeux et défis liés à l'enseignement du et en français. Par ailleurs, la FIPF s'efforce de mettre à la disposition de ses adhérents des outils d'information et de formation indispensables à leur pratique professionnelle sous la forme de ressources en ligne ou de revues. Il faut citer en particulier la revue *Le français dans le monde*² et son supplément *Francophonies du Sud*, ainsi que la plate-forme d'échanges franc-parler.org³ (voir l'annexe consacrée aux ressources en ligne).

Afrique du Nord et Moyen-Orient

Globalement, les chiffres bruts suggèrent une augmentation du nombre d'apprenants du et en français dans la région (+ 12 %) et ce, malgré une baisse assez sensible en Algérie (– 20 %), en Israël (– 25 %) ou au Liban (nonobstant la surestimation probable de 2003), car de belles progressions sont observées dans des pays membres de l'OIF comme la Mauritanie, avec un triplement de l'effectif total, grâce essentiellement à l'augmentation du nombre des élèves du secondaire suivant un enseignement bilingue arabe-français (même si la question de la qualité de l'enseignement se pose comme expliqué ci-dessous), ou le Maroc (+ 16 % dus à la croissance de l'effectif des élèves du primaire). Par ailleurs, l'enseignement du français langue étrangère s'affirme dans certains pays hors OIF, comme les Émirats arabes unis (+ 26 %) et la Syrie (+ 16 %).

1. <http://www.fipf.info/>.

2. <http://www.fdlm.org/>

3. <http://www.francparler.info/accueil/>.



AFRIQUE DU NORD ET MOYEN-ORIENT

	Enseignement du français			Enseignement		
	(total public et privé)			Établissements nationaux		
	Nombre d'apprenants			Nombre d'apprenants		
	Primaire	Secondaire	Supérieur	Primaire	Secondaire	Supérieur

États et gouvernements membres de l'OIF

Le français est une langue étrangère

Afrique du Nord

Égypte (2009-2010)	env. 6 000 000			env. 45 000		
Maroc (2007-2008)	3 632 709	2 085 544	369 493			
Mauritanie* (2008-2009)						
Tunisie (2007-2009)	575 000	502 936**	13 500			260 000

Moyen-Orient

Liban (2007)	26 300	18 700				94 500
--------------	--------	--------	--	--	--	--------

États et gouvernements non membres de l'OIF

Le français est une langue étrangère

Afrique du Nord

Algérie (2008-2009)	3 950 000	3 750 000	1 200 000			
Libye (2008-2009)			1 600			

Moyen-Orient

Arabie saoudite (2008-2009)	1 000	500	1 300			
Bahreïn (2008-2009)		882	300			
Émirats arabes unis (2008-2009)	24 000	37 000	200			
Iran (2008-2009)	1 500	1 300	4 850			20
Irak (2007-2009)		20 500	env. 1 000			
Israël (2008-2009)	300	24 000	1 350			
Jordanie (2008-2009)	1 000	43 000	1 600			
Oman (2008-2009)	4 000					
Qatar (2007-2009)	77	49	623		400	
Syrie (2008-2009)	5 593	1 450 953	19 500			900
Yémen (2008-2009)		19 000	1 200			

N.B. : Les années précisées entre parenthèses et couvrant une période supérieure à une année scolaire (ex. : 2007-2009) indiquent que les chiffres n'ont pu être collectés pour la même année de référence pour tous les niveaux.

N.B.' : Les cases vides correspondent à une absence de données mais ne signifient pas qu'il n'y a pas d'apprenants.

* Depuis la réforme de 1999, tout le système éducatif est bilingue (français, arabe).

** Les élèves dans le secteur secondaire tunisien étudient les matières scientifiques en langue française.



en français						Enseignement bilingue		
Établissements français						Nombre d'apprenants		
Nombre d'apprenants			Nombre d'élèves français	Nombre d'élèves nationaux	Nombre d'élèves étrangers			
Primaire	Secondaire	Supérieur						

	4 659		951	3 206	502		216	
	27 772		8 368	17 880	1 524			
	1 673		291	1 158	224	434 181	519 824	16 000
2 447	3 050		3 097	1 990	410			
	46 363		3 303	41 264	1 796	555 000		

	120	1 045		361	733	61		1 258
	148	142		106	88	176		
	1 609	1 124		685	41	2 007		
	319	90		163	41	205		
	3 806	1 690	409	2 141	104	3 264		
	240	50		150		140	380	
	126	342		236	162	70	300	200
	248	132		168	79	133		
	114	43		77	2	81		
	630	363		496	82	415		
	815	664		454	708	327	95	
	63			2	40	21		



Situation

Des langues d'enseignement plurielles

Dans les territoires de tradition francophone tels que les pays du Maghreb ou le Liban, le français tient dans la société, et en particulier dans l'enseignement, une place qui ne va pas toujours de soi. En **Tunisie**, on peut presque parler d'un système bilingue car outre les langues (arabe et française), enseignées pour elles-mêmes, les sciences humaines sont enseignées en arabe et les sciences dures, les sciences économiques, l'informatique et les matières techniques sont enseignées en français. Au **Maroc**, plusieurs filières du supérieur sont francophones alors que la langue scolaire exclusive est l'arabe. Il en est de même en **Algérie**, où le français, présent au primaire et au secondaire en tant que langue étrangère seulement, véhicule pourtant à l'université les savoirs scientifiques et technologiques.

Une place confortée mais non officialisée

En **Tunisie**, la loi d'orientation du système éducatif adoptée en 2002 préserve la place du français. Il est enseigné en tant que langue étrangère durant les sept dernières années de l'école de base (primaire et collège) puis devient dans le secondaire la langue d'enseignement des disciplines scientifiques, techniques et économiques. Cette place importante du français dans le système éducatif tunisien n'est cependant pas officiellement décrite dans les textes : la loi de 2002 ne parle que de première et de seconde langues étrangères, enseignées respectivement à partir de la troisième et de la cinquième année de l'enseignement de base, sans préciser que la première est, de fait, le français et l'autre l'anglais. De plus, cette loi précise que tous les cours sont dispensés en arabe dans l'enseignement de base mais ne dit rien des langues d'enseignement dans le secondaire.

Une dualité linguistique périlleuse

Au **Maroc**, le français est langue d'enseignement dans nombre de filières universitaires. Or, depuis l'arabisation du système scolaire dans les années 1980, l'enseignement primaire et secondaire se fait uniquement dans la langue officielle du pays, y compris celui des disciplines telles que la physique-chimie et les mathématiques, qui sont dans le supérieur exclusivement enseignées en français. En **Algérie**, alors que le français s'impose comme langue d'enseignement dans le supérieur et dans l'enseignement professionnel et technique, il est pareillement enseigné en tant que « simple » langue étrangère dans les cycles primaire et secondaire publics. Pour le secteur privé, le ministère de l'Éducation nationale affiche une réelle volonté d'appliquer strictement la loi de 2005 par une approche radicale de l'arabisation dans les écoles primaire et secondaire.

Dans ces deux pays, la langue française occupe donc une situation complexe. Politiquement sensible, la question des langues d'enseignement ne peut être tranchée radicalement, même si les autorités et le public sont conscients des conséquences de la dualité de ces systèmes éducatifs. La réussite universitaire est en effet largement tributaire du niveau de maîtrise de la langue française des étudiants et les résultats de première année pâtissent de cette discontinuité linguistique. En **Tunisie**, l'enseignement précoce en français allège les difficultés encourues par les étudiants, mais on note toutefois que la langue est de moins en moins bien maîtrisée par les étudiants, toutes disciplines confondues.

Un bilinguisme effectif mais concurrentiel : le cas du Liban

Au **Liban**, le système éducatif est, en plus de l'arabe, structurellement bilingue (francophone ou anglophone). 600 000 élèves (dont 45 000 inscrits dans les lycées à programme français) sur 900 000 sont scolarisés dans des écoles francophones, au sein desquelles l'enseignement





des mathématiques et des sciences est assuré en français. Pour l'heure, le français reste la langue d'enseignement majoritaire dans le système public mais des établissements anglophones privés viennent le concurrencer. D'autre part, le ministère de l'Éducation a donné en 2009 l'autorisation de transformer les filières scolaires francophones en filières anglophones si les parents le demandaient. Bien que, face à ces évolutions, le français recule dans une certaine mesure, son enseignement s'élargit : largement pratiqué jusqu'alors dans la communauté chrétienne, il est depuis quelques années enseigné aussi dans les communautés sunnites et chiites, où il est considéré comme un instrument d'ouverture sociale pour les élèves et les étudiants. Le français se répand également dans le sud du pays grâce au retour des familles libanaises d'Afrique francophone. La position du français devrait en outre se trouver confortée par le pacte linguistique que le Liban élabore avec l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et ses opérateurs, comme l'AUF et TV5MONDE.

La qualité de l'enseignement se trouve parfois aussi affectée par l'introduction de réformes radicales. Ainsi, la baisse alarmante du niveau des lycéens de **Mauritanie**, constatée lors des campagnes de préinscription universitaire, serait à mettre au compte du passage au bilinguisme français-arabe en 1999. Le manque de maîtrise du français de nombreux enseignants a été relevé en 2008 par le ministère de l'Éducation suite à une enquête menée auprès d'instituteurs. Ces résultats l'ont conduit à mettre en place l'été suivant un programme de formation au français pour 2 000 d'entre eux, mais cette initiative pourrait demeurer insuffisante pour leur permettre d'assurer pleinement leur mission.

Une langue de démarcation

Il est patent que de nombreux pays de la région, en particulier dans la zone du Golfe, sont tournés vers le monde anglo-saxon. On note toutefois que le français s'y taille une place croissante dans l'enseignement car il apparaît de plus en plus nettement aux yeux des autorités et du public comme une langue de démarcation à maîtriser en plus de la langue véhiculaire que constitue l'anglais. Ainsi, au **Bahreïn**, où la langue d'enseignement est l'arabe dans le public et l'anglais dans le privé, une réforme du statut de la langue française devrait voir le jour à moyen terme. Une convention avec le ministère de l'Éducation sur le renforcement de l'enseignement du français est à l'étude et pourrait rendre obligatoire le français dans le secondaire. Aux **Émirats arabes unis**, l'anglais est quasiment une langue seconde. Le fort cosmopolitisme de ces territoires, où les trois quarts de la population ne sont pas émiratis, constitue cependant une porte pour la Francophonie, représentée par une communauté française importante ainsi qu'une forte présence libanaise et maghrébine. La langue française est en outre portée par la coopération des Émirats avec la France dans le cadre de projets éducatifs (Université Paris Sorbonne-Abu Dhabi ouverte en 2006, filière d'excellence scientifique pour les élèves du secondaire mise en œuvre en 2008) mais aussi culturels (Louvre Abu Dhabi prévu pour 2013). À **Oman**, le gouvernement est pareillement tourné vers l'anglais car le sultanat a depuis longtemps des liens très forts avec le Royaume-Uni. Dans ce contexte, le français demeure une langue secondaire, mais les autorités mènent une réflexion sur la diversification de l'enseignement des langues étrangères dans le secondaire et le français pourrait à terme en profiter via la création de classes pilotes. Le tableau est plus sombre au **Qatar**, où la récente réforme de l'éducation consacre l'anglais comme langue principale d'enseignement au détriment même de l'arabe. Le français n'est plus présent dans le cycle secondaire comme auparavant et a perdu notamment son statut de langue obligatoire dans les classes finales littéraires du lycée public. Il reste cependant enseigné à l'École militaire et à l'Institut des langues du ministère de l'Éducation, tourné vers les fonctionnaires. Enfin, quoique de manière restreinte, le français subsiste à l'université.





L'enjeu de l'enseignement supérieur

Le supérieur constitue une place forte de l'enseignement du et en français dans les régions d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient.

En Francophonie, le français est langue d'enseignement dans nombre de cursus supérieurs. Au **Maroc**, dans les domaines scientifiques, ainsi que dans les deux tiers environ des filières juridiques, économiques et sociales, le français est la seule langue d'enseignement. En **Tunisie**, à parité avec l'arabe, la langue française s'étend dans le supérieur à l'enseignement des sciences, de la médecine, des techniques, de l'économie ainsi que de la gestion, et se taille depuis peu une place dans des disciplines telles que les lettres et les sciences humaines, sociales et juridiques. Cette parité linguistique entre l'arabe et le français n'a été réintroduite qu'au cours des cinq dernières années, après une période de forte arabisation. Au **Liban**, la francophonie universitaire est forte : des 160 000 étudiants que compte le pays en 2009, l'Université libanaise (seule université publique du pays) accueille 78 000 jeunes et l'Université Saint-Joseph (privée) 12 000. De manière générale, on note une augmentation des effectifs des universités francophones durant ces dernières années. En **Égypte**, plusieurs établissements supérieurs sont francophones, au nombre desquels figure l'Université Senghor. Officiellement dénommée « Université internationale de langue française au service du développement africain », elle est implantée à Alexandrie depuis 1990 et relève directement de l'OIF. Elle accueille des étudiants issus pour la plupart des pays d'Afrique subsaharienne francophone, qui y suivent une formation continue de niveau master dans quatre domaines (administration-gestion, environnement, santé, culture). Ouverte en 2006, l'Université française d'Égypte propose des formations en langues appliquées, ingénierie, gestion et systèmes d'information. Dispensées en trois langues (arabe, français, anglais), ces formations débouchent sur un double diplôme franco-égyptien. 419 des 1 188 étudiants inscrits en filières francophones en Égypte y suivent leurs études.

Hors Francophonie, le français fait également preuve d'une vitalité certaine. En **Algérie**, où 47 établissements sont membres de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), un programme du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique vise à créer ou renforcer les Centres d'enseignement intensif des langues (CEIL) des universités. Dans ce cadre, des partenariats ont été mis en place avec des centres universitaires de langues en France. La restructuration et l'ouverture des 35 CEIL permettraient à terme d'accueillir près de 50 000 étudiants et apprenants de français. D'autres accords avec des pays d'Afrique francophones appartenant à l'OIF permettent d'accueillir des étudiants venant d'Afrique subsaharienne francophone dans les universités algériennes. La coopération éducative est également forte en **Arabie saoudite**, où des accords ont été passés avec la France en 2008 dans le domaine de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, ainsi que dans celui de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Ils ont ouvert la voie à la signature de conventions universitaires établies entre 44 établissements supérieurs saoudiens et 22 établissements supérieurs français. Autre signe fort de l'implantation universitaire du français au Moyen-Orient : l'inauguration en 2009 du Centre d'études françaises à l'Université de **Bahreïn**.

Langue d'ouverture au monde

Une image du français révisée

Si la place du français en **Égypte** demeure, en pourcentage, limitée par rapport à l'anglais, première langue étrangère enseignée, la Francophonie est en pleine évolution dans le pays. Six millions d'élèves apprennent le français dans le système scolaire en 2010. Longtemps





associée à la catégorie aisée et lettrée de la population, l'image de la langue est désormais de plus en plus liée à l'économie. Cette dynamique se traduit dans l'enseignement par l'introduction du français en tant que première langue vivante dans certains établissements publics. Autre signe fort au plan éducatif : le ministère de l'Éducation expérimente l'avancement de l'âge d'apprentissage de la deuxième langue vivante dans le système national, ce qui touche majoritairement le français. Cette mesure fait écho au décret émis en 2009 instituant la Commission nationale pour la Francophonie, créée par le gouvernement pour promouvoir le statut de la langue française en Égypte.

L'alternative francophone

Les valeurs de culture et d'ouverture liées à la Francophonie peuvent également assurer à la langue française une place particulière dans les systèmes éducatifs.

En **Syrie**, où une certaine tradition francophone est maintenue, le français est obligatoire dans le secondaire au rang de deuxième langue vivante, ce qui concerne, en 2009, 1 451 000 élèves. Les neuf départements universitaires de français accueillent pour leur part 19 500 étudiants, auxquels il faut ajouter les 900 inscrits en filières francophones débouchant sur des masters co-diplômants, ainsi que les 8 000 étudiants inscrits dans des pays de la Francophonie tels que la France, le Canada, la Belgique ou encore l'Égypte. Cette vitalité se manifeste au plan des instances gouvernementales par l'introduction du français à l'Institut national d'administration, qui forme les hauts fonctionnaires syriens. Depuis quelques années, l'image d'une langue moderne et d'une culture francophone contemporaine est défendue par la diffusion régulière d'émissions pour l'apprentissage du français. Mise en place dans le cadre de la Coopération, cette entrée du français dans le monde des radios syriennes permet de présenter à de nouveaux publics une image du français différente de celle véhiculée dans les milieux francophones d'héritage. Cette initiative concourt également à la positionner en alternative à la culture anglophone dominante dans les médias.

Influente en **Iran** dès les XVIII^e et XIX^e siècles, époque à laquelle son enseignement a commencé, la langue française reste associée à des valeurs de culture et d'excellence académique fortes. La base permanente de l'attractivité du français en Iran consiste en la curiosité d'une partie de la population pour la littérature, la philosophie, le débat d'idées et les arts : il existe une considérable proportion de francophones dans les milieux artistiques iraniens. Le français demeure en outre dans les milieux aisés et universitaires le gage d'un enseignement de qualité, ce qui explique par exemple le léger accroissement d'élèves issus de familles non francophones inscrits dans des écoles privées à français renforcé. L'apprentissage du français résulte aussi de la perspective d'études en Francophonie : des étudiants iraniens poursuivent leur formation au Canada, en Belgique, en Suisse, au Liban ou encore en France, où on en dénombre 1 800 en 2009. Si l'image du français est celle d'une langue de culture, elle apparaît également comme un médium scientifique voire technologique. Une importante tradition d'échanges scientifiques est de nos jours formalisée par des conventions universitaires entre établissements iraniens et français aux niveaux master et doctorat. Le domaine littéraire n'est pas exempt de coopération : deux conventions actives touchent en effet une cinquantaine d'étudiants du troisième cycle. Notons enfin que l'Université de Téhéran est membre associé de l'AUF depuis 2009.

En **Libye**, l'apprentissage de la langue française et des autres langues étrangères a été suspendu pendant 20 ans dans les écoles secondaires. Dans les universités, en revanche, son enseignement n'a pas été interdit et des départements de français ont subsisté. Depuis 2007,





CHAPITRE 1

Actualité de l'enseignement du et en français dans le monde

l'apprentissage du français a été réintroduit dans les lycées à filière linguistique grâce à un corps enseignant composé de 300 membres. Corollairement, les effectifs d'apprenants à l'université sont en augmentation : on dénombre, en 2009, 1 600 étudiants dans les départements de français. Cet attrait pour le français est souvent motivé par la volonté de poursuivre des études supérieures en France, où 500 étudiants libyens sont actuellement inscrits.

Isolé ces 30 dernières années, **l'Irak** est en phase de rénovation de ses appareils scolaire et universitaire. Dans cette perspective, un plan de relance du français a été lancé dans le cadre de la Coopération. Il a donné lieu en 2008 à un séminaire de réflexion sur l'état de l'enseignement francophone auquel ont participé 140 professeurs. Ces derniers ont manifesté la volonté de moderniser les méthodes pédagogiques en œuvre dans le pays. La rénovation des programmes et la formation des enseignants s'appliqueront surtout dans les universités, bastion dans le pays de l'enseignement du français. La mise en place d'une nouvelle association des professeurs de français devrait également jouer un rôle dans cette relance, notamment auprès des autorités locales. Enfin, autre signe de la réintroduction du français dans le pays, deux écoles à programme français ont été ouvertes au Kurdistan irakien sous l'égide de la Mission laïque française.

Perspectives

L'essor du privé

Dans les systèmes scolaire et universitaire

En Francophonie, l'essor du privé découle en partie des difficultés rencontrées par les structures éducatives publiques. Au **Maroc**, où la maîtrise de la langue française constitue un instrument de promotion sociale, un nombre croissant d'élèves est accueilli dans le réseau des établissements francophones privés du fait de la qualité variable de l'enseignement public, tenant en partie au manque de maîtrise du français des enseignants (du primaire notamment). La plupart des écoles privées proposent, dès la maternelle, un horaire de français très important, ce qui correspond à la demande des parents. Ces réalités sont prises en compte par le gouvernement, qui a mis au nombre de ses priorités le développement de ce secteur. Il a pour objectif de porter à court terme les effectifs de l'enseignement privé à 20 % des élèves scolarisés, mais ce chiffre semble difficile à atteindre étant donné le manque de solvabilité des familles, les écoles privées ne bénéficiant d'aucun transfert de l'État. On relève en **Égypte** une place significative du privé dans certains secteurs de l'enseignement du français ou bilingue. Dans un contexte de libéralisation économique, l'éducation est en effet devenue dans une certaine mesure « marchande » : des investisseurs privés parient sur l'enseignement en français comme alternative à l'enseignement national et anglo-saxon. La **Mauritanie** connaît également une explosion du secteur privé en réaction à la dégradation de son système éducatif public.

Hors Francophonie, le français est largement tenu en **Iran** par le secteur privé, auquel appartiennent la totalité des écoles primaires (sections bilingues ou non), 80 % des établissements secondaires et 40 % des institutions supérieures qui le proposent. Il en est de même dans la région du Golfe : au **Qatar**, on trouve le français en forte proportion dans les écoles privées et communautaires, et, en **Arabie saoudite**, tout l'enseignement primaire et





secondaire du ou en français est réalisé dans le secteur privé. Il en est de même aux **Émirats arabes unis**, où les écoles publiques émiriennes ne proposent pas cette langue. Outre les cinq établissements secondaires francophones scolarisant 5 500 élèves, les écoles à curriculum britannique, américain, indien, arabe, etc., proposent assez souvent un enseignement du français comme langue étrangère.

Dans les centres de langues

En dehors du système éducatif, l'offre de cours des instituts de langues privés supplée l'enseignement du français des établissements scolaires et supérieurs. Si ces cursus s'adressent essentiellement à un public adulte, des classes pour jeunes apprenants sont également proposées et pallient parfois l'absence ou la défaillance des cours de français du système national. Cet enseignement prend place à la fois dans des centres nationaux et des établissements mixtes tels que les alliances et instituts français. Ces derniers reçoivent un peu plus de 64 000 apprenants au **Maroc** dans 13 sites. Les trois antennes du centre français de culture et de coopération d'**Égypte** reçoivent environ 7 000 inscrits et l'alliance française de Port-Saïd environ 300. Pendant l'année 2008-2009, les cinq centres culturels français (CCF) d'**Algérie** ont recensé 4 700 personnes dans leurs cours, un effectif à la hausse depuis plusieurs années.

Au Proche-Orient, la tendance est similaire : la fréquentation du CCF d'Amman en **Jordanie** est en hausse modérée mais constante, l'augmentation du nombre d'apprenants en **Syrie** depuis 2006 est globalement d'environ 18 % au CCF de Damas et dans ses antennes d'Alep et de Lattaquié.

Au Moyen-Orient, les centres privés font florès : le nombre d'apprenants en **Iran**, principalement adultes, est en accroissement sensible (14 500 dans 50 structures nationales et 1 000 à l'institut français). Ce secteur des centres de langues est de loin le plus actif pour l'enseignement du français : l'augmentation du nombre d'apprenants dans les instituts est de l'ordre de 50 % depuis 2006. On relève en outre de nombreux cours particuliers, notamment dans les petites villes où il n'existe pas de centre de langues. Le domaine des cours individuels est pareillement actif aux **Émirats arabes unis**, où il existe par ailleurs trois alliances françaises dans les villes d'Abu Dhabi (2 588 inscrits en 2008-2009), Dubaï (1 167) et Al-Aïn (80 apprenants dans cette école ouverte en octobre 2008).

L'émergence des certifications

La passation de certifications internationales en français touche des publics variés. Aux **Émirats arabes unis**, l'organisation du Diplôme d'études en langue française (DEL F) dans sa version « scolaire » touche chaque année près d'un millier d'élèves provenant d'une trentaine d'écoles. En 2009, 80 % des 750 élèves inscrits, issus des écoles secondaires d'Abu Dhabi, Al-Aïn et Dubaï, ont réussi les épreuves s'échelonnant, selon les candidats, des niveaux A1 à B2. En **Jordanie**, le nombre de passations du DEL F scolaire a augmenté de 15 % de 2007 à 2008 et de 18 % de 2008 à 2009 (soit 1 252 jeunes).

De manière plus générale, le DEL F et le DAL F (Diplômes d'études et approfondi de langue française; s'adressent aux francophones de tous les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues) ont fait en 2009 l'objet de 860 candidatures en **Iran** et 3 415 au **Maroc**, où 6 972 personnes ont en outre passé le Test de connaissance du français (TCF) dans ses déclinaisons « grand public » et « DAP » (Demande d'admission préalable; pour les candidats aux études en France).

Afrique subsaharienne et océan Indien

AFRIQUE SUBSAHARIENNE ET OCÉAN INDIEN

	Enseignement du français			Enseignement		
	(total public et privé)			Établissements nationaux		
	Nombre d'apprenants			Nombre d'apprenants		
	Primaire	Secondaire	Supérieur	Primaire	Secondaire	Supérieur

États et gouvernements membres de l'OIF

Le français est la seule langue officielle

Afrique subsaharienne

Bénin (2006-2007)				1 700 000	655 000	60 000
Burkina Faso (2007-2008)				1 953 312	423 520	41 779
Congo (2007-2008)				621 702	186 945	20 000
Congo RD (2007-2008)				9 973 965	3 311 803	308 739
Côte d'Ivoire (2007)				1 910 820	565 850	1 436
Gabon (2008-2009)				300 000	200 000	35 000
Guinée (2007)				1 000 000	500 000	40 000
Mali (2008-2009)				1 962 725	76 994	60 000
Niger (2007-2008)				1 357 000	203 000	15 000
Sénégal (2008-2009)				1 618 303	558 076	105 000
Togo (2007-2009)				1 064 379	417 495	47 881

Océan Indien

Mayotte (France) (2009-2010)				34 582	28 410	266
Réunion (France) (2008-2009)				122 298*	101 262	16 825

Le français n'est pas la seule langue officielle

Afrique subsaharienne

Burundi (2007)	1 036 859			254 234	196 247	13 750
Cameroun (2007)	490 000	180 000	85 790	2 500 000	670 000	60 000
Centrafrique (2008-2009)				584 260	85 786	
Djibouti (2008-2009)				58 476	45 322	2 765
Guinée équatoriale (2008-2009)		57 000	373			
Rwanda (2007)	1 636 563	159 153	28 575			
Tchad (2006-2008)				1 558 940	232 681	13 500

Océan Indien

Comores (2007)				104 274	37 582	2 426
Madagascar (2007-2008)				4 020 322	912 153	40 000
Seychelles (2008-2009)	8 133	7 054	300			



en français						Enseignement bilingue		
Établissements français						Nombre d'apprenants		
Nombre d'apprenants			Nombre d'élèves français	Nombre d'élèves nationaux	Nombre d'élèves étrangers			
Primaire	Secondaire	Supérieur				Primaire	Secondaire	Supérieur
437	454		500	173	218			
1 287			604	401	282			
1 336			937	121	278			
834			294	389	151			
1 700			900	650	150			
1 500			749	503	253			
800						171 506 (a)		
6 728			3 509	2 196	1023	64 732		
836			458	210	168			
292	212		230	154	120			
6 004			1 544	4 460				
530	700	1 800	141	832	257	202	360	30
220	191		199	156	56			
237	105							
7 250	5 756		4 874	6 967	262			
75	57		37	78	18	52		

AFRIQUE SUBSAHARIENNE ET OCÉAN INDIEN

	Enseignement du français			Enseignement		
	(total public et privé)			Établissements nationaux		
	Nombre d'apprenants			Nombre d'apprenants		
	Primaire	Secondaire	Supérieur	Primaire	Secondaire	Supérieur

États et gouvernements membres de l'OIF

Le français est une langue étrangère

Afrique subsaharienne

Cap-Vert** (2007-2009)		37 700	463			
Ghana (2007-2009)		323 700	4 723			1 463
Guinée-Bissau*** (2008-2009)		22 000	876	736	12	
Mozambique (2007-2008)	1 000	73 000	1 400			
São Tomé et Príncipe (2005-2006)	7 000	8 235	220			

Océan Indien

Maurice (2008-2009)			400		50 000	
---------------------	--	--	-----	--	--------	--

États et gouvernements non membres de l'OIF

Le français est une langue étrangère

Afrique subsaharienne

Afrique du Sud (2008-2009)	1 100	17 300	3 300	600	300	
Angola (2007-2009)	4 687	105 915	15 347	359	319	
Botswana (2008-2009)	1 800	8 600	245			
Kenya (2008-2009)		30 000	2 500			
Libéria (2007-2009)		200 000	5 000			
Namibie (2008-2009)	336	1 980	183	20		
Nigéria (2007-2008)	800 000 à 1 200 000		10 000 à 15 000			
Soudan (2008-2009)	1 000	54 500	3 436			
Swaziland (2007-2008)	env. 5 000	env. 4 000	5			
Tanzanie (2008-2009)	50 000	100 000				110
Zambie (2008-2009)	25 000	13 000	100			
Zimbabwe (2008-2009)		5 000	200			

N.B. : Les années précisées entre parenthèses et couvrant une période supérieure à une année scolaire (ex. : 2007-2009) indiquent que les chiffres n'ont pu être collectés pour la même année de référence pour tous les niveaux.

N.B.' : Les cases vides correspondent à une absence de données mais ne signifient pas qu'il n'y a pas d'apprenants.

(a) Français-langues nationales et français-arabe.

(b) Bien que non officiellement, le français est utilisé comme medium d'enseignement.

* Préélémentaire inclus.

** 2007-2008 pour le primaire et le secondaire/2008-2009 pour le supérieur.

*** Chiffres pour la capitale.



en français						Enseignement bilingue		
Établissements français						Nombre d'apprenants		
Nombre d'apprenants			Nombre d'élèves français	Nombre d'élèves nationaux	Nombre d'élèves étrangers			
Primaire	Secondaire	Supérieur				Primaire	Secondaire	Supérieur
96	20		22	63	31			
406			154	47	205			1 614
76	29		7	55	43			
144	57		51	54	96	31		
2 376	2 191		1 721	2 812	34	118 628 (b)		
793			404	90	299	153		
682			311	214	157			
318	226		193	32	319	104		
	636		230	127	279			
55	13		25	1	41			
166	29		57	35	103			
56	7		9	7	47			
78	43							



En reprenant, pour les seuls pays membres de l'OIF, les données publiées en 2007 mais non actualisées (cas du Burundi, du Cameroun, des Comores, de la Côte d'Ivoire, de la Guinée et du Rwanda) – et qui parfois remontent à 2003 –, la progression constatée pour l'ensemble de la région est supérieure à 31 % (après correction des erreurs de saisie constatées pour le Bénin et Maurice en 2007). Cependant, après la correction appliquée à toutes les régions et qui consiste à écarter les données incohérentes ou incomplètes d'une année sur l'autre (ou disponibles pour une seule année), la progression semble plutôt correspondre à un saut de 53 % des effectifs d'apprenants du et en français. L'essentiel de cette hausse s'explique par la progression du nombre d'élèves scolarisés dans les pays dont la langue d'enseignement est principalement ou exclusivement le français. Cette constatation est très nette au Burkina Faso, au Gabon, au Niger, au Congo RD, à Djibouti, en Centrafrique, au Sénégal, au Tchad, à Madagascar ou au Togo. Mais la progression est également due à l'attrait du français langue étrangère que révèlent les taux de progression constatés en Tanzanie (multiplication par sept), en Angola (multiplication par 2,5), au Botswana et en Zambie (quasi-doublement) ou dans un pays membre de l'OIF dont la langue d'enseignement principale est l'espagnol, comme la Guinée équatoriale (quasi-doublement).

Situation

Deux entrants récents à l'OIF

En 2006, deux pays d'Afrique sont devenus membres de la Francophonie.

Le **Mozambique** (membre observateur), dont le contexte régional est fortement anglophone, a maintenu obligatoire l'apprentissage du français jusqu'en 1975, date à laquelle ce pays d'Afrique australe a accédé à l'indépendance. Si les langues scolaires principales restent le portugais et l'anglais, le français est à nouveau optionnel depuis 2009 dans l'enseignement public général pour les élèves du deuxième cycle secondaire. Il a également été introduit au sein de l'Institut supérieur des relations internationales. Cette relance va de pair avec la reprise depuis 2008 des activités culturelles francophones, faibles entre 2005 et 2008. Aux yeux de certains étudiants, le français représente désormais un atout permettant de se distinguer et d'accéder aux pays de la Communauté de développement d'Afrique australe (SADC).



Imbriqué dans la francophone Afrique de l'Ouest, le **Ghana** (membre associé) a l'anglais pour langue officielle et langue d'enseignement. Le français y est une langue étrangère dont l'image évolue peu à peu : malgré la difficulté d'apprentissage qui lui est attribué, il apparaît de manière croissante comme un instrument utile dans le contexte régional. Il figure dans les programmes du collège en tant que matière obligatoire tout en ayant le statut de matière optionnelle au niveau des lycées. Une réflexion est en cours au plus haut niveau des autorités éducatives ghanéennes, en collaboration avec l'ambassade de France, afin de définir un nouveau plan d'action pour le français. D'ores et déjà, l'État a formulé le vœu de doter le plus grand nombre de citoyens de la compétence à communiquer en français et organise pour ses fonctionnaires des cursus en français à visée professionnelle (parlement, armées, autorités portuaires, services d'immigration et police). En dehors du système national, la demande de cours et de certifications francophones est en augmentation.

Permanence du français traditionnel

Langue de communication nationale et internationale

En Afrique de l'Ouest, le français demeure la langue véhiculaire de pays tels que le **Togo** (notamment dans le nord du pays), le **Tchad**, le **Niger** ou encore le **Sénégal** (même si le wolof est très présent). Le français est aussi couramment en usage parmi des groupes d'expatriés tels que les travailleurs issus de pays francophones voisins en **Guinée équatoriale** ou la communauté de résidents francophones en **Guinée-Bissau**. Le français s'y maintient aussi du fait de la proximité avec le Sénégal, où ont vécu nombre de Bissau-Guinéens. Le français est en outre une langue en usage dans de nombreuses organisations régionales telles que la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), la Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale (CEMAC) ou encore la Commission de l'océan Indien (COI). Du fait de ce caractère panafricain, le français revêt souvent une place centrale dans l'enseignement scolaire des langues vivantes. Ainsi, le français est la seule langue étrangère proposée dans le système éducatif du **Botswana** et se classe au premier rang en 2009 dans le secondaire comme au primaire à **São Tomé et Príncipe**. En **Tanzanie**, il a été inscrit dès le niveau primaire dans les programmes en 2006.

Instrument de promotion sociale et professionnelle

L'acquisition du français, perçu comme une langue d'élite, est associée à la perspective d'une meilleure insertion sur le marché de l'emploi. Certaines familles **malgaches** ont dans cette optique exprimé leur attachement au français langue d'enseignement lors de l'annonce en 2008 de la réintroduction éventuelle du malgache dans les cycles primaires du système éducatif. Au **Niger**, le français est indispensable pour occuper des postes administratifs d'encadrement. Le français ouvre également la voie d'études supérieures à l'étranger. Les services de « Campus France **Congo** », installés depuis 2008 à Brazzaville, ont enregistré 600 dossiers au cours du premier semestre 2009. Hors Francophonie, l'attractivité d'études supérieures internationales constitue pareillement un levier pour l'enseignement du français. C'est le cas par exemple en **Afrique du Sud**, où l'intérêt du français pour poursuivre un cursus universitaire à l'étranger est reconnu.

Carences des systèmes éducatifs nationaux

D'après le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2008* de l'Unesco, la moitié des enfants non scolarisés dans le monde vivent en Afrique. En 2015, les besoins en enseignants supplémentaires au primaire atteindront 2,3 millions en Afrique subsaharienne.



À BRAZZAVILLE SE CRÉE UNE LIGUE DES JEUX D'ORTHOGRAPHE

Fin 2009, la Fédération congolaise des jeux locaux (Fecojel) a mis sur pied une Ligue départementale scolaire et universitaire des jeux d'orthographe. Dès la mi-janvier, 50 établissements s'étaient portés candidats pour les épreuves (dictées suivies de questions, modulées selon les publics – juniors, cadets, seniors...), la finale de ces premiers championnats devant avoir lieu en juillet 2010 dans la capitale.

Le but avoué de cette initiative est d'améliorer le niveau de la langue française, estimé en baisse. Les résultats feront d'ailleurs l'objet d'un rapport évaluant ce niveau à l'école comme à l'université. Le comité d'organisation souhaite mobiliser au-delà des parents d'élèves et des inspecteurs de l'enseignement, et impliquer également – et directement – les ministères en charge de l'Éducation et des Sports.

Dans certains pays de la Francophonie où le français est utilisé dans la vie publique (médias, administration...), comme en **Centrafrique** ou au **Niger**, la dégradation de l'apprentissage du français est problématique car c'est le fonctionnement de la société dans ses aspects généraux qui pourrait à terme être entravé.

Des engagements politiques suivis de peu d'effets

Même si des politiques éducatives prescrivent ou encouragent l'enseignement du français, il n'en reste pas moins que le manque de moyens des gouvernements et les limites des budgets de la Coopération grèvent lourdement le développement de son apprentissage. Ainsi, bien que le président **zambien** ait souligné, lorsqu'il a inauguré en 2006 l'école française de Lusaka, l'importance de l'apprentissage du français du fait du nombre d'États africains francophones, l'enseignement du français dans le secteur public traverse une période très difficile au lendemain des réformes entreprises au sein du ministère de l'Éducation. En 2008, seuls 300 candidats se sont présentés aux examens de français de fin d'études secondaires et leurs résultats étaient faibles. Dans le secteur privé, l'enseignement du français est toujours obligatoire dans le primaire, mais le volume horaire se limite à une à trois heures par semaine. Au **Ghana**, le gouvernement souhaite que tous les citoyens apprennent le français, mais il est enseigné dans un contexte national multilingue où l'anglais constitue déjà une langue supplémentaire pour les élèves.

Le manque de moyens conduit les gouvernements à des arbitrages économiques au détriment des disciplines scolaires autres que les savoirs de base. Cela a par exemple conduit au recul progressif de l'encadrement pédagogique de l'enseignement du français au **Zimbabwe**, où les inspecteurs et conseillers pédagogiques ne sont plus remplacés depuis 2000. Pour faire face au manque croissant d'enseignants, de nombreux professeurs de français ont en outre été redéployés dans les disciplines majeures – bien que le gouvernement ait déclaré en 1998 être favorable à la généralisation de l'enseignement du français dans le second degré et le supérieur.

Précarité du statut d'enseignant

Cheville ouvrière de l'éducation, le corps professoral est mis à mal du fait des sérieux manques de moyens des États. La forte croissance démographique de l'Afrique aggrave plus encore la situation. Au **Bénin**, l'accroissement des effectifs des élèves dans l'enseignement secondaire a généré une augmentation sans précédent du nombre d'enseignants sous contrat local et de vacataires (en majorité sans formation professionnelle) tandis que le recrutement



d'enseignants par la fonction publique est de plus en plus limité. Au **Tchad**, la poussée démographique ne permet pas aux nouveaux enseignants de bénéficier de la même qualité de formation que les générations plus anciennes.

On déplore donc une formation initiale insuffisante et une formation continue quasi inexistante, des conditions d'enseignement inadéquates mais aussi de mauvaises conditions salariales, qui éloignent les meilleurs étudiants, et parfois même des professeurs en exercice, des métiers de l'éducation, au profit d'entreprises privées. C'est le cas au **Zimbabwe**, où plus d'un enseignant sur 10 se tourne vers le tourisme et l'interprétariat du fait de la récession économique.

Opportunité du français langue d'enseignement

Si la place du français en tant que médium d'enseignement n'est pas remise en question en Francophonie, la question du multilinguisme se pose dans plusieurs pays.

Carences des enseignants en français

Au premier rang des obstacles à l'enseignement francophone se trouve la faiblesse du niveau de français des enseignants et notamment des instituteurs. C'est le cas au niveau primaire au **Togo**, où le français n'est pas la langue d'enseignement utilisée dans les écoles publiques, en particulier dans les régions reculées, ainsi qu'à **Madagascar**, où les cours sont parfois dispensés en malgache dans les zones rurales.

Cette situation s'étend parfois aussi dans les cycles secondaires, voire supérieurs. Au **Sénégal**, la faiblesse du niveau de recrutement et l'absence de formation des enseignants font que le wolof est souvent utilisé comme langue d'enseignement. À **Madagascar**, les cours sont parfois dispensés en malgache dans le supérieur, qui accueille encore des élèves issus de la malgachisation de l'enseignement entre 1972 et 1992 (cette situation devrait cependant se renverser du fait de l'arrivée de générations ayant connu le français comme vecteur de l'enseignement dans le secondaire).

Officialisation de l'usage des langues partenaires

Au **Burkina Faso** comme au **Bénin**, le statut d'unique langue de scolarisation du français est contesté au bénéfice des langues nationales. Le ministère de la Culture béninois, chargé de leur promotion, envisage par exemple de les introduire officiellement dans l'enseignement primaire. Dans l'océan Indien, la volonté d'utiliser le créole comme médium est croissante à **Maurice**, où l'anglais reste langue officielle et langue d'enseignement. Dans les faits, le français et le créole sont largement pratiqués dans les salles de classe. Cette situation serait officialisée si aboutissait la mesure souhaitée par le Premier ministre, qui a appelé de ses vœux en 2010 l'institutionnalisation du « kreol » dans l'enseignement. À **Madagascar**, une réforme préparée en 2009 prévoyait de reculer de trois ans l'utilisation du français langue d'enseignement, mais il n'est pas certain qu'elle soit appliquée. La mise en cause de la légitimité de l'enseignement en français est parfois le fait de milieux religieux : on note par exemple des pressions de la part de groupes musulmans au **Sénégal**, pour l'instant minoritaires, mais actifs.

La prise en compte des langues nationales s'inscrit totalement dans le programme d'enseignement du français en contexte multilingue¹ de l'OIF, qui promeut l'utilisation de la didactique de la convergence pour améliorer l'enseignement du français. L'objectif visé est de s'appuyer sur la langue maternelle des apprenants et non d'instaurer systématiquement des systèmes éducatifs bilingues. Ce programme d'adaptation de la didactique du français

1. <http://lewebpedagogique.com/oif/>.



L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN CONTEXTE MULTILINGUE

Le projet « enseignement du français en contexte multilingue » est un projet de l'OIF. La vitalité et le rayonnement du français comme langue de communication et de développement, à la base même du principe de diversité culturelle que défend la Francophonie, passent en grande partie par son enseignement dans les systèmes éducatifs. Dans les pays où le français est langue officielle sans pour autant être langue maternelle, il est enseigné comme langue seconde dès l'école primaire. Dans ce contexte multilingue, l'OIF s'attache à développer l'enseignement du français dans le respect de la langue maternelle des enfants – qu'il s'agisse de langues africaines, créoles, ou de l'arabe – dans la mesure où il a été démontré que la maîtrise préalable de la langue maternelle favorise non seulement la réussite scolaire mais aussi un apprentissage plus aisé de la langue française.

I. Objectifs

- Développer et améliorer la didactique du français par la prise en compte de la langue première de l'enfant à travers les méthodes didactiques dites « méthodologie convergente », « didactique intégrée » ou « didactique adaptée ».
- Contribuer à la réduction de l'échec scolaire par la prise en compte de la langue maternelle de l'apprenant.

II. Délimitation géographique du projet

Le projet se déroule sur trois zones géographiques : la zone arabophone, la zone créolophone et la zone africanophone.

- En zone arabophone, les pays impliqués pour le moment sont le Maroc, la Tunisie et le Liban.
- En zone créolophone, les pays ou départements concernés sont Haïti, la Dominique, Sainte-Lucie, la Guyane, la Guadeloupe, la Martinique, la Réunion et les Seychelles.
- En zone africanophone, les pays impliqués sont le Mali, le Niger, le Sénégal, le Burkina Faso, la Guinée, la République du Congo, le Congo RD.

III. Principales actions du projet

a/ La production d'outils pédagogiques

Des guides d'apprentissage du français en didactique convergente ont été produits en fonction du zonage et des langues. Ainsi, huit bi-grammaires français/langues nationales ont été produites pour l'Afrique subsaharienne dans les langues transfrontalières véhiculaires du continent que sont le mandingue, le fulfulde, le haoussa, le swahili, le songhay-zarma-dendi, le wolof et le moré.

En zone créolophone, sept guides ont été élaborés en didactique adaptée français/créoles, en tenant compte de la spécificité de chaque île.

En zone arabophone, un guide a été réalisé en didactique convergente français/arabe.

Ces différents guides sont en phase d'expérimentation sur le terrain pour mieux prendre en compte les besoins des enseignants. Ils sont suivis et évalués dans chaque pays par un comité de pilotage créé auprès du ministère de l'Éducation.

b/ La formation des formateurs

La formation des formateurs est une activité majeure du projet. Ainsi, une vingtaine de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs ont été formés par zone autour des guides en didactique convergente. Une formation spécifique a été donnée à certains d'entre eux en correction phonétique des interférences linguistiques avec l'appui du Centre international de phonétique appliquée de Mons.



c/ La sensibilisation

L'utilisation des langues nationales à l'école n'est pas toujours bien perçue par certains acteurs et partenaires de l'école. C'est pour cette raison que le projet déploie un grand programme d'information et de sensibilisation en direction des décideurs et de la société civile à travers des conférences, des émissions télévisuelles, des réunions, des spots publicitaires et des sketches.

d/ La capitalisation de l'expérience francophone en enseignement bilingue

L'enseignement bilingue a toujours été au centre des préoccupations de l'OIF. Mais les acquis de cette expérience sont éparés et invisibles. L'OIF se trouve confrontée à un travail de Sisyphe. Aussi, sa Direction de l'éducation et de la formation envisage-t-elle de mettre en place un centre international de formation et de documentation en didactique convergente du français/langues partenaires. Ce centre constituera un cadre propice pour capitaliser l'expérience de l'OIF, développer des actions de formation et de production d'outils appropriées à divers contextes de l'enseignement/apprentissage du français langue seconde dans une perspective de convergence ou d'adaptation par rapport aux langues premières.

Toutes les informations sur le projet sont consultables sur le site Internet
www.lewebpedagogique.com/oif/.

à la diversité linguistique est déployé par la Francophonie dans les aires africanophone, arabophone et créolophone. Si la méthode pédagogique employée dans ces zones relève de la même philosophie, la didactique varie : l'approche pratiquée au **Mali**, où les langues nationales sont intégrées aux cursus, diffère de celle engagée dans un pays où, par exemple, le créole n'est pas officiellement enseigné à l'école.

Concurrence de l'anglais

En marge géographique de la Francophonie africaine, le **Rwanda** s'anglicise de manière croissante. Les trois langues officielles de ce pays, membre de l'OIF depuis 1970, sont le kinyarwanda, le français et l'anglais. Jusqu'à présent, de nombreux établissements scolaires dispensaient un enseignement en français. Depuis 2009, seul l'anglais est employé dans le primaire, le secondaire et le supérieur. Des cours de français langue étrangère sont proposés, mais avec un volume horaire faible. Certains établissements privés perpétuent l'usage du français, par exemple l'École belge de Kigali, qui devrait être prochainement renforcée par l'ouverture d'un cycle d'études primaires et secondaires français ainsi que la remise en service du centre culturel français, fermé depuis 16 ans. Ce passage au « tout anglais » est le corollaire éducatif de la politique d'ouverture du Rwanda au monde anglo-saxon. Cette orientation a été marquée en novembre 2009 par l'adhésion du pays au Commonwealth.

Perspectives

Valorisation du français « langue panafricaine »

Développer la maîtrise du français, langue officielle de nombreux pays et institutions internationales, permet aux États d'intégrer plus aisément leur nation aux aires africaines continentales et insulaires, particulièrement dans les contextes régionaux peu francophones. Cette

CONCURRENCE LINGUISTIQUE¹

« Les locaux de l'Institut Confucius, pour la promotion de la langue et de la culture chinoise, ont été officiellement inaugurés [le vendredi 30 octobre 2009] par le président de l'Université de Lomé et par le président de l'Université partenaire du Sichuan (Chine) [...].

[...]

"Notre mission est d'enseigner la langue chinoise et de promouvoir la culture chinoise pour que nos amis togolais connaissent la Chine", a expliqué le directeur de l'Institut Confucius, Zhiguong Gou.

"Il y a beaucoup d'entreprises chinoises qui sont au Togo maintenant. Si un étudiant apprend le chinois, c'est peut-être l'occasion pour lui de suivre un stage auprès d'une entreprise chinoise. Il pourra peut-être trouver du travail au sein de cette entreprise. La langue est très importante", a développé M. Gou.

Selon lui, les étudiants, de gestion, de langues ou de sciences, intéressés par la culture et la langue chinoise seront les bienvenus.

"Le grand public est aussi invité. Des cours du soir seront également prévus", a souligné M. Gou.

L'inscription coûte 10 000 francs CFA, pour les étudiants comme pour le grand public, pour un semestre de cours. L'Institut Confucius dispose d'une salle de classe et d'un laboratoire de langues pour les cours audiovisuels.

La première promotion d'étudiants en chinois sera diplômée à la fin de l'année universitaire. Leur réussite sera sanctionnée par une attestation. Les diplômés qui seront remis les années suivantes seront le certificat d'études, la licence, jusqu'à la maîtrise. Quatre professeurs, dont le directeur de l'Institut Confucius, dispensent des cours. »

1. Source : Stéphanie Mena, « Promotion de la culture chinoise : inauguration à Lomé de l'Institut Confucius », Agence Savoir News (agence de presse privée togolaise ; www.savoirnews.com), 30 octobre 2009.

volonté d'intégration linguistique des nations anglophones, lusophones et hispanophones à l'aire francophone se manifeste par exemple au **Zimbabwe**, en **Tanzanie** ou encore au **Nigéria**, ce dernier pays appartenant à la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest. Au **Libéria**, l'enseignement du français est obligatoire depuis 1965 dans le secondaire. Il conserve l'exclusivité de la seule langue étrangère enseignée. L'épreuve de français est toutefois facultative au baccalauréat, ce qui contribue à le dévaloriser. On note cependant que son enseignement est obligatoire dans certaines facultés des universités de Monrovia, telles que les sciences sociales et technologiques. La spécialisation en français intervient après les deux premières années. En **Guinée équatoriale** (membre de la Commission de la Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale), le français est obligatoire au niveau secondaire. L'enseignement généralisé du français à l'école primaire est en cours de mise en œuvre avec l'appui d'une nouvelle méthode achetée à 36 000 exemplaires et la formation des instituteurs. En **Guinée-Bissau**, pays membre de plein droit de la Francophonie totalement inséré dans un espace francophone et appartenant en outre à l'Union économique et monétaire ouest-africaine, le ministre de l'Éducation envisageait en 2009 d'introduire le français au primaire. Il est déjà enseigné comme langue étrangère dans le secondaire et y est majoritairement choisi par les élèves. En Afrique australe, on note la volonté de la **Namibie** d'implanter une



filière française au niveau secondaire dans chaque région, l'objectif du **Botswana** de généraliser l'enseignement du français à l'ensemble des écoles secondaires à l'horizon 2016 et l'introduction en 2009 au **Mozambique** du français dans les établissements publics secondaires et à l'Institut supérieur des relations internationales. Du côté des îles, l'Université bilingue des **Seychelles**, qui appartient à la Commission de l'océan Indien, pourrait démarrer en 2010. La tenue en 2012 à Durban (**Afrique du Sud**) du prochain Congrès mondial des professeurs de français, organisé pour la première fois par le continent africain, illustre cette dynamique autour du français « langue panafricaine ».

Diversification des lieux d'enseignement

Face aux carences de l'éducation publique, le secteur de l'enseignement privé est en plein essor parmi les membres de l'OIF comme hors Francophonie. Ainsi, à **Madagascar** se multiplient les écoles privées dites « francophones » ou « d'expression française ». Beaucoup d'établissements privés ouvrent également au **Burkina Faso**.

En Afrique anglophone, l'enseignement du français est essentiellement le fait du secteur privé : c'est le cas par exemple au **Swaziland**, en **Afrique du Sud** (80 % des établissements enseignant le français), au **Botswana** (enseignement systématique du français dans le privé, qui représente le quart des établissements) ou encore en **Tanzanie**, où ce secteur en pleine croissance représente 55 à 60 % de l'offre globale de français.

L'enseignement francophone y est cependant soumis comme dans le public à des contraintes budgétaires fortes et à une gestion tributaire des choix pédagogiques changeants des directions et du nombre et de la qualité des enseignants. Cela débouche au **Nigéria** sur une offre de français inégale selon les établissements. Au **Zimbabwe**, le recrutement des enseignants a parfois lieu sur le seul critère linguistique.

Au rang des institutions privées, le réseau des **alliances françaises** en Afrique et océan Indien couvre 36 pays et totalise 76 152 apprenants en 2008 contre 74 517 en 2007. Les pays qui ont le plus progressé en effectifs à l'issue de l'année 2009 sont l'Afrique du Sud, le Botswana, l'Éthiopie, le Nigéria, le Congo RD, le Soudan et la Tanzanie. On trouve en 2009 les effectifs les plus nombreux à Madagascar (19 000 inscrits), au Nigéria (près de 6 600), au Cameroun (6 500), au Ghana (5 300), en Afrique du Sud (4 400) et au Kenya (près de 4 000). La bonne santé de ce réseau peut être corrélée entre autres au succès de l'introduction du DELF et du DALF en 2008. La passation de ces certifications internationales de français langue étrangère a par exemple connu un net accroissement aux Seychelles (1 000 inscrits au DELF scolaire en 2009) et au Nigéria, où l'on recense près de 2 400 inscrits au DELF-DALF en 2007-2008 contre moins de 900 en 2005-2006 et des passations multipliées par 2,5 dans le même intervalle pour le DELF junior.

Promotion du français professionnel

Dans la plupart des pays francophones d'Afrique, la connaissance du français permet d'accéder surtout à des études supérieures ou à un poste dans l'administration publique. Dans les autres aires linguistiques, la perspective d'une intégration professionnelle meilleure rend le français attractif aux yeux d'apprenants de plus en plus nombreux, qu'ils soient en formation initiale ou continue.

Ces apprenants du français se destinent par exemple à l'industrie touristique. C'est le cas pour un nombre croissant d'entre eux aux **Seychelles**, à **Maurice**, au **Botswana**, en **Namibie**

ou encore au **Cap-Vert**. Dans l'archipel, l'enseignement du français à l'université a quasiment été multiplié par 10 pendant la dernière décennie : les effectifs étudiants totaux sont passés de 50 en 2001 à 463 en 2008. En **Afrique du Sud**, l'enseignement du français a bénéficié de la préparation de l'accueil de visiteurs francophones dans le cadre de l'organisation de la Coupe du monde de football 2010, qui s'est tenue pour la première fois sur le continent africain depuis sa première édition en 1930.

L'enseignement du français profite également du développement du commerce et de l'industrie : on note par exemple des demandes de cours de français par des sociétés sud-africaines ou des multinationales telles que Shell, Areva ou Total en **Namibie**.

Citons enfin, au rang des moteurs de l'enseignement du français, la formation des hauts fonctionnaires. En 2007, le ministre des Relations internationales et de la Coopération sud-africain a imposé le français dans la formation des diplomates, qui doivent être en mesure de faire face au multilinguisme des institutions internationales. En **Zambie**, on relève entre 2007 et 2008 une augmentation de 7 % des demandes de cours de français issues du secteur institutionnel (ministères, ONG), le français étant l'une des langues de travail du Marché commun d'Afrique orientale et australe (COMESA). Des projets de formation sont à l'étude en **Guinée équatoriale**, en **Namibie** ou encore au **Botswana**, où a été signé entre l'OIF et le Secrétariat de la Communauté de développement d'Afrique australe (Southern African Development Community-SADC en anglais) un accord de coopération technique portant sur la promotion du plurilinguisme et le renforcement de l'utilisation du français, mis en œuvre par l'alliance française de Gaborone.

Les alliances, dont le maillage couvre une large partie du continent, ont saisi le créneau de la formation continue et de l'enseignement sur objectifs spécifiques. Ainsi, l'alliance française de **Maurice** et ses antennes se sont spécialisées dans des actions de formation couvrant des secteurs tels que l'hôtellerie-restauration ou la négociation d'affaires. À **Djibouti**, un protocole d'accord a été signé entre l'OIF et l'alliance franco-djiboutienne pour la formation des diplomates africains en résidence tels que les personnels des ambassades d'Éthiopie, du Soudan ou encore de Somalie. En **Tanzanie**, l'alliance a reçu des demandes de cours sur mesure en français sur objectifs spécifiques de la part de l'OMS, de l'ONU, de l'Unesco, de la Banque africaine de développement ainsi que d'entreprises privées telles que la Bank of Africa.

Gageons que cette tendance sera suivie par un nombre croissant d'universités souhaitant adapter aux besoins des étudiants les formations supérieures proposées. Dans cette optique, une réflexion est engagée au **Soudan** en vue de la création prochaine de cursus de langues étrangères appliquées dans les secteurs de la communication, du tourisme, de la finance, des transports, de la politique et de la diplomatie. L'objectif annoncé est d'ouvrir l'enseignement supérieur aux besoins du marché du travail et de ne plus le limiter aux seuls spécialistes.

Formation des enseignants

Un dispositif hybride de formation de l'OIF et de l'AUF : IFADEM¹

L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres, lancée en 2007 et copilotée par l'OIF et l'AUF, se donne pour objectif principal d'améliorer les compétences des instituteurs dans le domaine de l'enseignement du français. Elle est destinée à des instituteurs en exercice, prioritairement dans des zones rurales, et est expérimentée dans quatre pays représentatifs de la diversité de la Francophonie : le **Bénin**, le **Burundi**, **Haïti**² et **Madagascar**. Elle propose un

1. www.ifadem.org.

2. L'expérience haïtienne est développée *infra* dans la rubrique « Amériques et Caraïbe ».



dispositif de formation « hybride », c'est-à-dire à la fois « en présentiel » (regroupements périodiques, suivi personnalisé) et à distance (six livrets d'autoformation complétés par du matériel audio). L'initiative IFADEM s'appuie sur les personnels d'encadrement locaux (inspecteurs, directeurs d'école), préalablement formés, pour réaliser les livrets et assurer les tutorats de proximité. Dans le cadre du fonctionnement de cette initiative, l'OIF et l'AUF ont par ailleurs relevé un défi technologique en ouvrant des salles polyvalentes avec accès à Internet, ressources multimédia et fonds documentaire — les « Espaces IFADEM » — qui sont sécurisées sur le plan électrique par des panneaux solaires et qui permettent, outre le désenclavement numérique, de former chaque enseignant à l'usage des réseaux et des outils informatiques.

Deux pays sont plus particulièrement avancés dans la mise en œuvre de l'initiative IFADEM.

Au **Burundi**, le dispositif propose, pour une durée de neuf mois, une formation de près de 200 heures structurée en six livrets d'autoformation, en trois regroupements d'enseignants et en formations individuelles à l'informatique et à Internet. 627 instituteurs l'ont expérimenté et, lors de l'examen final, en février 2010, 90,3 % d'entre eux ont passé avec succès les épreuves d'évaluation. Conséquences directes : les autorités nationales reconnaissent la formation reçue par un avancement indiciaire sur la grille de la fonction publique et les partenaires techniques et financiers du Burundi pour l'Éducation soutiennent désormais le déploiement de l'initiative à la totalité du territoire national (2011-2013).

Au **Bénin**, la formation a concerné 577 instituteurs du sud du pays (départements du Zou et des Collines). Arrivée à son terme, elle a été évaluée en mai 2010 pour une certification délivrée en juillet.

IFADEM fait l'objet en 2010 d'une double évaluation : une évaluation externe commandée par l'OIF et une autre, interne à l'AUF. Les résultats de ces deux évaluations concomitantes seront présentés au Sommet de Montreux.

L'initiative s'inscrit en effet dans une perspective à long terme. Son dispositif de formation est conçu pour perdurer au-delà de la phase d'expérimentation, se déployer dans de nouveaux pays, s'adapter enfin à la formation initiale voire à de nouvelles disciplines ou à de nouveaux modes d'enseignement.

La fédération de centres nationaux ouest-africains : le RECFLEA

Le Réseau des centres de français langue étrangère d'Afrique, créé par une convention signée à Cotonou en 2006, a été institué pour faire face à la demande croissante et diversifiée de l'apprentissage du français en provenance des pays non francophones. Il fédère trois membres : le Centre **bénois** des langues étrangères, le Centre international de recherche et d'études de langues du **Togo** et le Village français du **Nigéria**, auxquels s'ajoute un centre associé, le Réseau des centres régionaux pour l'enseignement du français du **Ghana**.

Les actions du Réseau sont mises en œuvre dans le cadre de trois axes : harmoniser les cursus et les certifications, renforcer les compétences professionnelles et valoriser et diversifier l'offre de formation. Le catalogue des formations propose notamment des cours de français langue étrangère et de français sur objectifs spécifiques mais aussi des formations professionnelles supérieures (traduction, interprétariat, secrétariat bilingue, tourisme...) ou encore des stages d'immersion culturelle pour étudiants étrangers.

Un premier colloque a été organisé en 2008 à Lomé, au Togo, sur le thème « Langue française, diversité culturelle et intégration régionale » par le CIREL-Village du Bénin qui, depuis 1968, donne des cours de français à des étudiants des pays non francophones sur le campus de l'université.



Amériques et Caraïbe

AMÉRIQUES ET CARAÏBE						
	Enseignement du français			Enseignement		
	(total public et privé)			Établissements nationaux		
	Nombre d'apprenants			Nombre d'apprenants		
	Primaire	Secondaire	Supérieur	Primaire	Secondaire	Supérieur
États et gouvernements membres de l'OIF						
Le français est la seule langue officielle						
Amérique du Nord						
Québec (2007-2008)				423 156	430 714	364 522
Caraïbe						
Guadeloupe (France) (2009-1010)						
Martinique (France) (2009-1010)						
Amérique latine						
Guyane (France) (2009-1010)						
Le français n'est pas la seule langue officielle						
Amérique du Nord						
Canada (hors Québec) (2006-2007) (a)	970 640	766 710		82 344	60 006	
Nouveau-Brunswick (2008-2009)	15 191	9 224		32 407 (b)	17 370 (b)	
Caraïbe						
Haïti (c)						
Le français est une langue étrangère						
Caraïbe						
Dominique (2007)	3 168	6 000	372			
Sainte-Lucie (2009)	2 763	8 012				
États et gouvernements non membres de l'OIF						
Le français est une langue étrangère						
Amérique latine						
Argentine (2008-2009)						79
Chili (2008-2009)	3 800	21 000	3 000			



en français									Enseignement bilingue			
Établissements français												
Nombre d'apprenants			Nombre d'élèves français	Nombre d'élèves nationaux	Nombre d'élèves étrangers	Nombre d'apprenants						
Primaire	Secondaire	Supérieur				Primaire	Secondaire	Supérieur				
1745	1872		114	3439	64							
38 330	52 547	8 635										
29 929	44 277	8 831										
26 887	28 758	2 663										
274	362		190	437	89	1 400 000	350 000	20 000				
1 132	846											
3 039	1 318		1 221	2 950	186							

AMÉRIQUES ET CARAÏBE

	Enseignement du français			Enseignement		
	(total public et privé)			Établissements nationaux		
	Nombre d'apprenants			Nombre d'apprenants		
	Primaire	Secondaire	Supérieur	Primaire	Secondaire	Supérieur

États et gouvernements non membres de l'OIF

Le français est une langue étrangère

Amérique du Nord

États-Unis (2006-2010)	95 926 (d)	1 313 890*	204 426**			
Dont Louisiane	20 949	26 596				

Caraïbe

Cuba (2008-2009)			2 153			
Jamaïque (2007-2009)	500	12 690	454			
La Grenade (2008-2009)	400	5 000	50			
Rép. dominicaine (2007-2008)						
Saint-Vincent-et-les-Grenadines (2008-2009)	3 960	1 652				
Saint-Christophe-et-Niévès (année non précisée)	30	3 200				

Amérique latine

Colombie (2008-2009)	3 500	7 800	12 500			900
Costa Rica (2008-2009)	12 646	234 606	542			719
Salvador (2008-2009)		3 770	1 000			
Équateur (2008-2009)		7 716	7 500			120
Guatemala (2008-2009)			2 000			
Honduras (2008-2009)	650	1 500	1 833			
Mexique (2008-2009)	env. 20 000	env. 65 000	env. 115 000			
Nicaragua (2008-2009)	940	6 800	960			
Panamá (2008-2009)						
Paraguay (2008-2009)	297	2 490				
Uruguay (2008-2009)	1 000	3 500	900			
Vénézuéla (2008-2009)	3 000	23 000	8 000			

N.B. : Les années précisées entre parenthèses et couvrant une période supérieure à une année scolaire (ex. : 2007-2009) indiquent que les chiffres n'ont pu être collectés pour la même année de référence pour tous les niveaux.

N.B.' : Les cases vides correspondent à une absence de données mais ne signifient pas qu'il n'y a pas d'apprenants.

(a) Système public uniquement. Données pour l'enseignement supérieur exceptionnellement indisponibles.

(b) Effectifs incluant l'enseignement en immersion.

(c) Données 2003 pour l'enseignement bilingue.

(d) Foreign Language Enrollments in Public Secondary Schools, American Council on the Teaching of Foreign Languages.

* Données 2007-2008. ** Données 2006-2007. *** Données 2010.



en français						Enseignement bilingue		
Établissements français						Nombre d'apprenants		
Nombre d'apprenants			Nombre d'élèves français	Nombre d'élèves nationaux	Nombre d'élèves étrangers			
Primaire	Secondaire	Supérieur						
9 987*	3 938*					12 548***		
						1 838	692	
130	53		63	0	120			
	400		280	156	64			
2 005	1 464		544	2 789	107			
444	317		138	576	47	431	79	
635	411		119	784	143			
672	455		252	823	52			
480	290		120	600	60			
288	168		27	407	22			
2 181	1 643	32	1 422	2 294	140			
137	79		32*	102*	87*			
510								
191	175		165	136	66			
574	398		281	647	44			
446	294		308	232	200	env. 120*	env. 120*	

Les données dont nous disposons pour cette région comprennent, comme pour les autres régions du monde, les effectifs d'apprenants des pays dans lesquels le français est la seule langue d'enseignement et ceux qui apprennent le français comme une langue étrangère. Le poids du Canada, du Québec et du Nouveau-Brunswick d'un côté, et celui des départements français d'Amérique (Guadeloupe, Martinique, Guyane) de l'autre, doivent être considérés à part si l'on veut apprécier la réalité de l'évolution de l'apprentissage de la langue française. Ainsi, à l'échelle régionale, le français comme langue étrangère connaît un léger recul de ses effectifs de l'ordre de 1 %. Le Honduras (doublement), le Mexique (+ 32 %), le Vénézuéla (+ 31 %) et le Salvador (+ 17 %) affichent pourtant des augmentations significatives mais elles ne compensent pas tout à fait les baisses constatées au Guatemala (– 28 %), au Paraguay (– 26 %), au Nicaragua (– 16 %) ou à Sainte-Lucie (– 15 %).

Situation

En Francophonie, le maintien nécessaire de l'engagement pour le français

Au **Canada francophone**, et plus particulièrement au **Québec**, où sont recensés 1,2 million d'apprenants de français auxquels s'ajoutent près de 240 000 adultes en formation générale ou professionnelle, la promotion du français demeure l'une des priorités du gouvernement. Depuis l'adoption de la charte de la langue française en 1977, des progrès ont été accomplis en matière d'usage du français, mais des pressions continuent de s'exercer quotidiennement dans la sphère professionnelle au profit de l'anglais. L'enseignement en français n'est toutefois pas menacé et demeure attractif pour les étudiants du monde francophone, qui sont nombreux à poursuivre des études dans la Belle Province. On n'en dénombre pas moins de 13 870 en 2009-2010 en provenance de 47 pays (sur les 70 États et gouvernements que compte l'OIF), avec en tête la France (7 380), le Maroc (1 273), la Tunisie (601) ou encore le Sénégal (499) et Haïti (490). Depuis l'automne 2009, l'introduction d'un examen destiné aux futurs professeurs cherche à garantir plus encore la qualité de l'enseignement en français. Le Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFEE) vise à rehausser la maîtrise du français des étudiants en éducation et conduit à l'exclusion ceux qui y échoueraient trois fois malgré les cours de français de remédiation proposés dans nombre d'universités.

En **Haïti**, le français est langue officielle et langue d'enseignement à partir du secondaire, mais les menaces qui pèsent sur son avenir sont très fortes, en raison notamment du développement problématique de l'éducation publique. L'enseignement fondamental est normalement obligatoire et gratuit, mais plus de 375 000 enfants de six à 11 ans ne sont pas scolarisés, principalement en raison du coût de l'éducation pour les familles : 55 % des ménages vivent dans l'extrême pauvreté, surtout dans les campagnes. Les programmes de scolarisation accélérée, par exemple dans le cadre du programme « Éducation pour tous » lancé en 1990 par l'Unesco, ne prévoient pas, en effet, de soutien à l'enseignement du français. La démocratisation de l'enseignement s'accompagne donc d'une baisse qualitative des performances des élèves en raison de la pénurie de maîtres qualifiés. 17 % seulement des enseignants en exercice ont suivi une formation initiale.

Pour remédier à cette situation, l'OIF et l'AUF mettent en œuvre depuis 2007 un volet de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM). Ce plan de formation concerne, pour la période 2007-2009, un effectif de 502 instituteurs qui ne sont pas



passés par les écoles normales mais ont une formation pédagogique minimale. Pour évaluer leur niveau en français, le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) a organisé une passation du TCF (Test de connaissance du français). L'interprétation des résultats conduit à la conclusion suivante¹ : le niveau d'ensemble des instituteurs testés est très faible (près des trois quarts n'atteignent pas le niveau d'utilisateur indépendant B1²) et s'avère très insuffisant pour couvrir les besoins professionnels d'instituteurs de français, enseignant en français les matières de l'école fondamentale. Cela est corroboré par les résultats d'une enquête menée en 2008 par l'Institut haïtien de formation en sciences de l'éducation auprès de quelque 1 000 instituteurs, qui montrent que 95 % de ces derniers ne dépassent pas, en français, le niveau A2 du CECRL.

Un autre facteur aggravant se situe au niveau de l'enseignement supérieur : les universités haïtiennes ne sont pas capables d'absorber les flux croissants de bacheliers. En raison de la difficulté d'obtenir un visa Schengen, de la réduction extrême du nombre de bourses accordées pour des études en France et de la proximité géographique, la majorité des étudiants haïtiens poursuivent des études en République dominicaine (15 000 environ, soit presque autant qu'à l'Université d'État), à Cuba, aux États-Unis ou au Canada (plusieurs milliers). S'ils reviennent au pays ou s'ils soutiennent et accueillent leurs parents plus jeunes, ils contribuent au développement de l'attractivité des langues anglaise et espagnole, qui deviennent langues de la réussite sociale, rôle jusqu'à présent dévolu au français.

Dans ce contexte de difficultés économiques et structurelles, aggravé par le tremblement de terre du 12 janvier 2010, une coopération multilatérale est primordiale. Elle débouchait par exemple jusqu'à présent sur 150 à 200 semaines d'enseignement assurées par des professeurs d'universités francophones toutes disciplines confondues sur des sujets pour lesquels il n'existe pas d'enseignants compétents en Haïti. Cette action, menée dans le cadre des projets de coopération soutenus par l'AUF et par l'ambassade de France, la Communauté française de Belgique et la Coopération canadienne, avait également pour objectif de former les enseignants-chercheurs haïtiens afin qu'ils puissent assurer la relève. En mars 2010, le groupe des ambassadeurs francophones à Washington a octroyé un Prix spécial de la Francophonie au programme linguistique « *French Heritage/Le français en héritage* », qui vient notamment en aide aux élèves haïtiens arrivés aux États-Unis à la suite du séisme.

Même s'il n'est pas membre de l'OIF, l'État américain de la **Louisiane** est l'une des terres historiques de la Francophonie dans la région Amériques et Caraïbe. En 2005, le Bureau du recensement y estimait le nombre global des francophones à 156 944 personnes. Le Conseil pour le développement du français en Louisiane (CODOFIL), créé en 1968, a pour mission de « faire tout ce qui est nécessaire pour encourager le développement, l'utilisation et la préservation du français tel qu'il existe en Louisiane pour le plus grand bien culturel, économique et touristique pour l'État ». L'affirmation de cette identité francophone passe notamment par l'introduction de la langue française dans le système éducatif louisianais. Le CODOFIL a obtenu en 1983 que le français soit étudié par les écoliers du niveau élémentaire pendant cinq ans. Il promeut également le français d'immersion, qui permet aux élèves d'être scolarisés en langue française.

1. <http://www.ifadem.org/article24.html>.

2. http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/levels.html.





Hors Francophonie, le créneau précaire de seconde langue vivante

En Amérique du Sud

Si l'anglais est enseigné en priorité, le français occupe fréquemment le créneau de la seconde langue étrangère. Soumise aux variations des politiques nationales et à la discontinuité de la Coopération internationale, cette position reste cependant précaire. Dans le contexte des organisations d'intégration régionale du type ALÉNA (Accord de libre-échange nord-américain), la réciprocité entre le **Brésil** et les pays hispaniques voisins dans l'apprentissage du portugais et de l'espagnol a également contribué à rétrograder le français.

Au **Chili**, où l'enseignement d'une deuxième langue étrangère a dans un premier temps été supprimé, le gouvernement a étendu en 2010 le programme « *Inglés Abre Puertas* » (« L'anglais ouvre des portes ») en « *Idiomas Abren Puertas* » (« Les langues ouvrent des portes »). L'apprentissage du français, qui avait été maintenu par quelques établissements (sans programme national ni moyens spécifiques), est depuis réintroduit progressivement dans le système scolaire. Son image commence à évoluer vers celle d'une langue offrant des perspectives d'études supérieures et d'insertion sur le marché du travail, mais les conditions d'enseignement limitent fortement les résultats des élèves (absence de programme national et de formation continue, volume horaire faible...). Au **Nicaragua**, l'enseignement du français comme seconde langue étrangère dans une quinzaine de lycées publics de la capitale a permis de maintenir une moyenne de 6 000 élèves sur près de 8 500 apprenants du français toutes institutions confondues. Le manque de ressources financières et la priorité accordée aux matières fondamentales n'ont toutefois pas permis à ce jour d'étendre l'enseignement du français à d'autres établissements malgré l'importance accordée par le ministère de l'Éducation à l'apprentissage de deux langues étrangères dans le secondaire. En **Uruguay**, le français est choisi avant le portugais, l'italien et l'allemand, et ce, même s'il n'est plus enseigné de manière obligatoire depuis 1998. En 1984, la **Colombie**¹ revient à l'enseignement d'une seule langue étrangère. En 1995, le français est réintroduit mais exclu du cycle élémentaire. Le programme « *Colombia Bilingue* », qui prône l'enseignement d'une deuxième langue étrangère, lui permet de connaître aujourd'hui un nouvel élan. Depuis 2009, 65 collèges publics proposent à nouveau le français. La Colombie a, en outre, créé dans 26 universités des filières francophones en droit, ingénierie, sciences politiques, économie et commerce, philosophie et beaux-arts. Celles-ci regroupent 900 étudiants, tandis que 12 500 spécialistes fréquentent les départements de français et que 2 175 jeunes sont partis étudier en France en 2008-2009. Le créneau de la deuxième langue vivante est également occupé par le français en **Équateur** ou encore au **Mexique**. Au **Vénézuéla**, le français est obligatoire dans les filières littéraires du baccalauréat.

En Amérique centrale

À l'exception du **Costa Rica**, le français ne figure plus dans les programmes scolaires centraméricains depuis longtemps malgré la bonne image dont il jouit dans cette région. Les systèmes éducatifs autres que costaricains et panaméens investissent trop peu au regard des niveaux préconisés par l'Unesco (qui recommande l'engagement de 6 % du PIB en faveur

1. Informations issues du mémoire de maîtrise en sciences du langage *État de la diffusion du français en Colombie, exemple du français précoce (enquête)* de Lusmiriam Andrea Parra Santamaria, Université de Franche-Comté, mars 2005.



de l'éducation nationale). Cette restriction entrave l'introduction d'une deuxième langue obligatoire dans les programmes, ce qui conditionne pourtant, comme dans bien des zones du monde, le statut et le développement du français. Lorsque l'option est proposée, il est en effet majoritairement choisi par les élèves en seconde langue. Dans son ensemble, l'Amérique centrale reste donc assez dépendante des financements extérieurs en matière éducative qui peuvent exercer une influence considérable auprès des institutions nationales. Les exemples de l'anglais et du mandarin le montrent : le premier s'enracine chaque année un peu plus dans la région tandis que le second gagne du terrain, par exemple au **Salvador**, où il est de plus en plus présent dans les écoles de langues.

Dans cette région, le **Costa Rica** fait figure d'exception, mais sa singularité est fragile. Si le français y est obligatoire pendant les trois années du premier cycle du secondaire (avec l'anglais), les élèves ne gardent qu'une langue lors des deux dernières années de leur scolarité et optent le plus souvent pour l'anglais.

Dans la zone caribéenne

La Caraïbe continentale et insulaire est un espace trilingue : l'apprentissage de l'espagnol, de l'anglais et du français y apparaît de plus en plus souhaitable pour promouvoir les échanges. En **Jamaïque**, l'espagnol occupe le premier rang des langues vivantes enseignées, notamment grâce à l'environnement géographique, mais l'adoption en 2009 d'un programme officiel de français pour les trois premières années de l'enseignement secondaire entraîne un accroissement du nombre des élèves et assure à la langue française une seconde position au sein des langues étrangères. À **Cuba**, le trilinguisme de la zone caribéenne est également avancé pour expliquer la relance du français.

Obligatoire durant les trois premières années du secondaire, puis proposé en option durant les deux années suivantes, le français est la première langue étrangère de l'anglophone **Sainte-Lucie**, membre de la Francophonie depuis 1981. Du fait du contexte caribéen, le français se trouve néanmoins sévèrement concurrencé par l'espagnol, dont l'enseignement et la diffusion sont soutenus par le Mexique et le Venezuela. Des potentialités de développement existent cependant, liées à la volonté du gouvernement et du Premier ministre en particulier, qui souligne les raisons historiques et géographiques de sa primauté, ainsi que son statut de langue officielle des organisations internationales. À ce dessein peut s'associer un « noyau dur » francophone extrêmement actif constitué par un groupe de professeurs (menant par exemple avec le soutien de l'OIF un projet d'élaboration d'une didactique du français adaptée au milieu créole).

La mobilisation du secteur privé

Les systèmes scolaires publics réservant une place modeste à l'enseignement du français, l'offre de français est bien souvent relayée, au-delà du secteur scolaire, par des centres privés. Ainsi, en **Équateur**, le français est souvent enseigné par le biais de cours particuliers et d'une trentaine d'instituts de langues. Il reste, par ailleurs, largement diffusé par les alliances françaises.

Avec 274 établissements dans 33 pays, les alliances de la zone Amérique latine et Caraïbe constituent le deuxième réseau mondial après celui des alliances européennes. Les alliances **mexicaines** recensent par exemple près de 30 000 étudiants, tandis que celles du **Brésil**



en reçoivent près de 32 500. En 2008, on relève également une bonne fréquentation aux **États-Unis** (31 500 apprenants), au **Pérou** (31 000), en **Colombie** (26 000) et en **Argentine** (17 000)¹, où le français est en régression dans l'enseignement public depuis le milieu des années 1990. Pour nombre d'entre elles, l'évolution est favorable, comme au **Costa Rica** et au **Nicaragua**. L'évolution des activités du réseau des alliances du **Vénézuéla** est également positive depuis 2006 et bénéficie d'un taux de croissance de 10 % annuel avec des pointes dans certaines villes de province, comme Maracaibo, où le nombre d'inscriptions en 2007-2008 a augmenté de 30 % par rapport à l'année précédente. En 2008 et 2009, l'alliance de la capitale du **Salvador** a signé des accords avec plusieurs universités du pays pour mettre en place des cours optionnels de français à destination des étudiants. Avec une augmentation d'environ 15 % du nombre d'inscriptions d'une année à l'autre, un nouveau bâtiment a dû être acheté pour pallier l'espace insuffisant des anciens locaux. À La Havane (**Cuba**), l'alliance refuse plus de 700 étudiants chaque année par manque de place et en **Argentine**, la progression de la fréquentation est de 12 %.

La fréquentation des centres privés reste toutefois soumise aux aléas économiques et, dans plusieurs pays, les inscriptions se sont tassées durant la période 2009-2010.

Perspectives

Promouvoir la formation des enseignants

Dans les pays où le français est maintenu en tant que seconde langue vivante, des initiatives sont prises pour soutenir la formation des professeurs de français. Lorsqu'elle existe, la formation continue est généralement assurée directement par les instances éducatives nationales.

En **Équateur**, elle est prise en charge par la coordination nationale du français, qui dépend du ministère de l'Éducation nationale équatorien. En 2009, celui-ci a entrepris une campagne d'évaluation des professeurs de français afin d'améliorer à terme le niveau de l'enseignement de la langue. Il est fréquent que la Coopération internationale appuie ces programmes de formation. C'est par exemple le cas en **République dominicaine**, où un plan de formation à la langue française pour 400 professeurs des écoles a été mis en place en 2007 par le ministère de l'Éducation et l'ambassade de France. De même, au **Vénézuéla**, la redéfinition des politiques linguistiques prônant une éducation plurilingue a permis, avec le soutien de la France, la réouverture de la formation initiale des professeurs de français et la création de centres de langues étrangères : cinq départements de français universitaires forment les futurs enseignants et assurent ainsi le renouvellement des générations de professeurs. La coopération débouche parfois, comme au **Salvador**, sur des accords de coopération universitaire permettant par exemple de passer à distance une certification en didactique du français. Un partenariat devrait se concrétiser en 2010 entre le département de langues de l'Université nationale du Salvador et l'Université de Rouen. L'objectif est de permettre aux étudiants de la licence de langues d'obtenir trois modules du CAPEFLE (Certificat d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère) à l'issue de leurs études.

Notons enfin les initiatives multilatérales débouchant sur la tenue de congrès et de séminaires. À **Cuba** par exemple, l'alliance française de La Havane a réuni en 2007 l'ensemble

1. Données chiffrées de la Fondation Alliance française.



des professeurs de français de l'île lors d'un colloque faisant intervenir certains professeurs de l'alliance française, des universitaires et des spécialistes de didactique invités. Fin 2009, le centre culturel et de coopération pour l'Amérique centrale a organisé la première Rencontre régionale des professeurs de français, visant à créer un espace d'échanges et de débats. En 2010 a eu lieu en **Argentine** le quinzième Congrès latino-américain des professeurs de français sur le thème « 1810-2010 : Du français des Lumières au français d'aujourd'hui ».

Répondre aux nouveaux besoins

L'essor des centres privés d'enseignement du français constaté ces dernières années a été tempéré par le contexte économique peu propice de 2009-2010, ce qui les a conduits à diversifier leur offre et à proposer des contenus inédits à de nouveaux publics.

Outre des cours pour jeune public notamment mis en place dans des alliances du **Mexique**, de **Colombie** (où l'alliance de Medellin a par exemple lancé en 2002 le programme « Petits Princes ») et de **Cuba**² (où 1 200 enfants participent à des cours de français le dimanche dans le cadre du projet communautaire « Jouons et chantons en français »), on recense désormais une offre de cours en enseignement à distance, des formations pédagogiques pour les enseignants de français (mensuelles et gratuites à l'alliance de San Salvador), la possibilité de se présenter aux certifications internationales telles que le DELF ou le DALF ou encore des cours de français professionnel (hôtellerie-tourisme, diplomatie et prochainement sciences politiques et relations internationales au **Guatemala**).

Le tourisme francophone est, en effet, en essor dans des pays tels que l'**Argentine**, le **Panama** ou le **Honduras**, où l'expansion du nombre de visiteurs de France et du Canada rend stratégique la connaissance du français : on y relève un net accroissement de la demande de cours spécialisés. À **Cuba**, le développement du tourisme incite également un nombre croissant d'étudiants à apprendre le français, notamment à l'alliance. Au **Nicaragua**, où a sensiblement augmenté le nombre de visiteurs en provenance du Québec, l'adaptation d'une méthode de français du tourisme à la réalité de l'isthme centraméricain a donné lieu à la publication de la méthode *Vacances en Amérique centrale*. Axée sur la communication orale, elle a été mise en pratique en 2008 et 2009 auprès de personnels du principal complexe balnéaire privé du pays (serveurs, réceptionnistes, gestionnaires, animateurs...).

Dans certains pays, l'enseignement public s'adapte aussi à ces besoins. Au **Vénézuela** par exemple, un dispositif (formation à distance, bourses...) est mis en place depuis 2007-2008 pour former les enseignants au FOS (français sur objectifs spécifiques) et répondre aux attentes de nouveaux publics pour le français tels que les étudiants des filières scientifiques et techniques. Ce vivier de candidats à la poursuite d'études à l'étranger participe par exemple au programme « 1 000 étudiants » signé en 2007 avec la France et mis en œuvre depuis (le nombre d'étudiants vénézuéliens en France a ainsi progressé de 20 % entre 2003 et 2009).

2. 68 centres nationaux publics et privés accueillent près de 2 500 apprenants de français hors système scolaire.

Asie et Océanie

ASIE ET OCÉANIE						
	Enseignement du français			Enseignement		
	(total public et privé)			Établissements nationaux		
	Nombre d'apprenants			Nombre d'apprenants		
	Primaire	Secondaire	Supérieur	Primaire	Secondaire	Supérieur
États et gouvernements membres de l'OIF						
Le français n'est pas la seule langue officielle						
Océanie						
Vanuatu (2008)				14 837	3 549	120
Le français est une langue étrangère						
Asie de l'Est						
Cambodge (2008-2009)	2 061	93 525	6 508			352
Laos (2008-2009)		34 000	4 700			480
Thaïlande (2008-2009)		30 000	6 000			
Vietnam (2007-2009)	8 740	97 000	env. 25 000			env. 20 000
États et gouvernements non membres de l'OIF						
Le français est une langue étrangère						
Asie centrale						
Afghanistan (2008-2009)	1 275	5 953	149		360	
Bangladesh (2008-2009)	50	60	300			
Inde (2008-2009)	500	535 000	9 000			
Kazakhstan (2008-2009)		30 024	env. 1 000			
Mongolie (2008-2009)		120	193			
Ouzbékistan (2007-2008)	350 000	70 000	980			
Pakistan (2008-2009)		1 600	1 350			
Sri Lanka (2008-2009)	2 890	3 665	149			
Turkménistan (2008-2009)	60	1 900	90			
Asie de l'Est						
Chine (2008-2009)	2 000	3 000	50 000			200
États et gouvernements non membres de l'OIF						
Le français est une langue étrangère						
Birmanie (2008-2009)	105	272	807			
Corée du Sud (2007-2008)	275	30 658	8 550	102	146	



en français						Enseignement bilingue		
Établissements français						Nombre d'apprenants		
Nombre d'apprenants			Nombre d'élèves français	Nombre d'élèves nationaux	Nombre d'élèves étrangers			
Primaire	Secondaire	Supérieur						
			321	113	36			
129	264	185	362	88	59	564	3 633	
200	230		254	118	61	1 400	1 700	
452	382		689	20	125		154	
717	480		541	532	187	8 500	8 200	4 161
							360	
65	2		15		52			
486	658		1 030	112	163	292	56	
59	26		30	51	4			
	71		33	5	33			
23	10		21		12			
72			71		1			
2 392			1 831	13	412			
22			22					
275	160		276	93	66			

ASIE ET OCÉANIE

	Enseignement du français			Enseignement		
	(total public et privé)			Établissements nationaux		
	Nombre d'apprenants			Nombre d'apprenants		
	Primaire	Secondaire	Supérieur	Primaire	Secondaire	Supérieur

États et gouvernements non membres de l'OIF

Hong Kong (2008-2009)	1 000-1500	2 000-2 500	1 000-1 500			
Indonésie (2008-2009)		env. 30 000	10 000			
Japon (2007-2008)		9 500	180 000-200 000			
Malaisie (2007-2008)		env. 7 500	env. 7 500		env. 5 000	env. 5 000
Singapour (2008-2009)		5 131	4 965			
Taiwan (2007-2008)	690	3 954	2 100			

Océanie

Australie (2007-2008)	70 000	135 000	6 500	986	173	
Nouvelle-Zélande (2008)	31 070	28 245	1 200			
Philippines (2008-2009)	300- 400	env. 700	plus de 5 000			

N.B. : Les années précisées entre parenthèses et couvrant une période supérieure à une année scolaire (ex. : 2007-2009) indiquent que les chiffres n'ont pu être collectés pour la même année de référence pour tous les niveaux.

N.B.' : Les cases vides correspondent à une absence de données mais ne signifient pas qu'il n'y a pas d'apprenants.

* 2008-2009.

Les données concernant cette région, de façon plus marquée encore que pour les autres, souffrent d'une absence d'homogénéité qui rend difficile l'analyse comparative. Les chiffres fournis pour une année, comprenant les effectifs du primaire au supérieur, ne sont reconduits souvent que pour l'un ou l'autre des niveaux d'enseignement, ce qui nous interdit de tirer des conclusions générales. De plus, cette région n'accordant au français, au mieux, qu'une place de deuxième ou troisième langue vivante, et toujours sur une base volontaire, les effectifs concernés sont assez faibles et les variations qui les affectent s'en trouvent artificiellement gonflées. Ainsi, lorsque le chiffre total est faible, l'apparition, une année, du nombre d'apprenants du français dans le supérieur ou la prise en compte d'élèves suivant un enseignement précoce en primaire (données que les statistiques suivantes ne reprennent pas toujours) provoquent une hausse apparemment importante dont la réalité n'est pas forcément avérée. Inversement, une erreur de saisie (comme ce fut le cas pour le Japon en 2007) ou une baisse du nombre d'étudiants de français qui passe de 7 000 à 5 000 (comme à Singapour) se traduisent exagérément dans les pourcentages (– 30 %). Autre exemple, la production de chiffres concernant un enseignement en français aux niveaux primaire et secondaire en Malaisie pour l'année scolaire 2007-2008 (10 000 élèves) se traduit par une augmentation spectaculaire en pourcentage (bien au-delà de 100 %) qu'on ne saurait avec certitude attribuer à un engouement pour le français, faute d'avoir l'assurance de détenir



en français						Enseignement bilingue		
Établissements français						Nombre d'apprenants		
Nombre d'apprenants			Nombre d'élèves français	Nombre d'élèves nationaux	Nombre d'élèves étrangers			
Primaire	Secondaire	Supérieur						
598	509		958	7	142	285	24	
250	227		505	23	73			
657	427*		885	88	127			
253	142		319	14	62			56
1 016	563		1 342	1	236			
116*	26*		86		56	68*		
353	212		553	711	223	538	492	
						60		
161	100		181	46	34	60		

des données complètes auparavant. Finalement, dans cette région, lorsque l'on écarte les erreurs et les données non comparables, on constate une stagnation à tous les niveaux d'enseignement. La comparaison des totaux disponibles ferait même apparaître une légère progression (environ 300 000 apprenants supplémentaires) au niveau régional. Dans le détail, celle-ci est due principalement à quelques grands pays comme l'Inde (multiplication par quatre), l'Indonésie, la Malaisie (multiplication par trois) ou la Nouvelle-Zélande (+ 13 000), tandis que des pays membres de l'OIF connaissent une stagnation ou une légère baisse, comme le Laos (– 7 %) ou le Vietnam (– 16 %).

Situation

Une image élitiste à double tranchant

Un héritage prestigieux mais pénalisant

Dans les territoires de tradition francophone, le français demeure valorisé. Les postes à responsabilités du public et du privé sont occupés au **Cambodge** par d'anciens étudiants des filières universitaires francophones. Toutefois, en dépit d'une certaine imprégnation générale, la place du français tend à s'estomper et son image à perdre de son attrait. Au **Laos**, les générations formées entre 1975 et les années 1990 sont plutôt anglophones et la maîtrise du français n'est plus une obligation dans l'administration. En Asie centrale, la langue de l'ancienne



CHAPITRE 1

Actualité de l'enseignement du et en français dans le monde

Le cours de Russie conserve aussi une aura prestigieuse mais peine parallèlement à se départir d'une image de « belle inutile ». En **Ouzbékistan**, le français passe avant tout pour une langue de culture sans connexion avec la vie quotidienne. Plus généralement, il apparaît, par exemple au **Kazakhstan**, que le rôle du français dans le monde est largement méconnu.

Un rayonnement persistant mais inhibant

Le français exerce un attrait culturel certain : il est soutenu en **Nouvelle-Zélande** par une programmation culturelle vivante et un bon positionnement comme langue vivante dans l'enseignement. Le français jouit de même d'une image très favorable en **Australie**, où il est associé au rayonnement culturel français. Dans des pays où le français est enseigné depuis longtemps, il est associé à des études de qualité. C'est le cas en **Afghanistan**, où les lycées franco-afghans ont très bonne réputation, ou en **Ouzbékistan**, où les familles aisées font étudier le français à leurs enfants. Cependant, cette image de culture et d'excellence académique peut aussi constituer un frein pour l'apprentissage du français. Parfois enseigné, comme au **Japon**, avec des méthodes basées sur la grammaire et l'écrit, le français a la réputation d'être une langue difficile, que l'on apprend pour des raisons de distinction sociale. À **Singapour**, le français n'est accessible qu'aux meilleurs élèves du primaire, soit un écolier sur 10. L'apprentissage du français y est une preuve d'excellence scolaire et non une passerelle vers une culture ou des études dans un pays francophone.

À contre-courant : la francophonie thaïlandaise

Devenue membre observateur de la Francophonie en 2008, la **Thaïlande** fait figure d'inclassable au sein des États asiatiques ayant le français en partage. Dans ce pays où le français est une langue étrangère, feu la princesse Galyani Vadhana en a assuré la défense et l'illustration pendant un demi-siècle. C'est de sa jeunesse suisse que la sœur aînée du roi tenait son attachement au français. Sa vocation pour l'enseignement l'a amenée dès 1977 à créer l'Association thaïlandaise des professeurs de français, qui compte aujourd'hui 815 membres. L'image de langue des élites aurait pu limiter l'expansion du français dans le système éducatif thaïlandais, mais cet écueil a été évité. On dénombrait, en 2009, 30 000 apprenants dans le secondaire. Dans le supérieur, près de 6 000 étudiants sont inscrits dans les 13 départements de français et un millier poursuivent des études en France. L'AUF est implantée dans cinq universités et la création d'une antenne comportant un Campus numérique francophone est à l'étude. Les coopérations régionales avec les pays voisins dans le cadre de l'AUF et de l'OIF donnent lieu notamment à des stages de langues et de formation continue. En dehors du système national, 5 000 apprenants suivent des cours de français dans les quatre alliances du pays.

L'emprise de l'anglais en Asie-Pacifique

Une langue d'enseignement répandue

L'anglais est utilisé comme médium d'enseignement dans de nombreux pays de la région. En plus des établissements des pays océaniques où l'anglais est langue officielle, on le trouve aux **Philippines**, à **Singapour**, en **Birmanie** (où cette quasi-langue seconde est obligatoire à tous les niveaux du système scolaire et universitaire), au **Pakistan** (en position dominante dans





le système éducatif, en particulier dans l'enseignement supérieur) ou encore au **Bangladesh**, où il prévaut dans les universités réputées et peut être choisi comme langue d'enseignement dès le primaire à la place du bengali.

Un monopole linguistique parfois encouragé par les États

Héritage du passé ou pragmatisme contemporain, l'hégémonie de l'anglais est parfois entretenue par les gouvernements. Au **Kazakhstan**, sa supériorité est soutenue par la politique linguistique nationale : en 2005 a été proclamé par le président le trilinguisme d'État kazakh-russe-anglais. Cette mesure affecte l'enseignement des autres langues : en quatre ans, le nombre d'apprenants de l'allemand a baissé de 40 % et celui d'apprenants du français de 20 %. En **Ouzbékistan**, les élèves choisissent à la fin du primaire une seule langue parmi l'anglais, le français et l'allemand, et l'étudient jusqu'à la fin du premier cycle secondaire. Depuis la réforme du système éducatif du début des années 2000, l'anglais seul ou presque est proposé dans le second cycle secondaire et ce quelle que soit la langue étudiée précédemment. Au **Vietnam**, un décret ministériel de 2009 a imposé une épreuve d'anglais à l'entrée du niveau master. La connaissance de cette langue devient ainsi une condition nécessaire pour accéder aux diplômes supérieurs. En **Chine**, le français n'est pas davantage vu comme une langue prioritaire dans la politique éducative du pays et son apprentissage ne démarre en général qu'à partir de l'université. La situation est similaire au **Japon**, où l'anglais est quasiment obligatoire dans l'enseignement secondaire.

Un appétit général pour les « miettes du gâteau »

La lutte d'influence des langues occidentales

Si la première marche du podium linguistique n'est pas revendiquée, la deuxième en revanche est largement convoitée. Aux **Philippines**, l'espagnol pourrait prendre la place de première langue européenne si les partenaires francophones ne veillaient à défendre leur langue commune. C'est pourquoi la Belgique, la Suisse et le Canada ont été approchés par la France dans le cadre de l'introduction progressive du français dans l'enseignement secondaire. L'Allemagne est également active auprès des autorités éducatives philippines. En **Corée du Sud**, une réforme du début des années 2000 a rendu optionnel l'apprentissage du français, jusqu'alors obligatoire. La chute massive des effectifs d'apprenants du français a aiguisé les appétits et depuis, la « bataille des langues » a lieu dans les établissements secondaires, au niveau des épreuves finales du secondaire et au sein des universités. Une pareille compétition existe aussi en **Inde**, où les États rivalisent pour faire valoir leur langue.

L'irrésistible essor des langues orientales

Géopolitique et économie obligent, les langues asiatiques se taillent une part grandissante dans les cursus nationaux. Au **Pakistan**, les langues asiatiques, et particulièrement le chinois, se développent fortement. En **Corée du Sud**, elles ont été les grandes bénéficiaires de la réforme du début des années 2000. Dans toute la zone, des nations telles que la Chine et la Corée du Sud mobilisent des moyens importants pour envoyer des professeurs et offrir des bourses aux étudiants, par exemple au **Bangladesh**.



Le réalisme comme ligne de conduite

Désaffection par arbitrage économique

Les causes de la faveur pour l'anglais ne sont ignorées de personne : la langue du « business » prime. À **Hong Kong**, tournée économiquement vers la Chine et le monde anglo-saxon, le français a l'image d'une langue peu utile professionnellement. Même pragmatisme en **Birmanie** : alors que le seul débouché rémunérateur pour les étudiants est la profession de guide, la baisse sensible de la fréquentation touristique francophone et la dégradation du niveau de vie font privilégier l'anglais. Le département de français de l'Université des langues étrangères de Rangoun a enregistré une baisse du nombre d'inscrits de 23 % entre 2005 et 2008 et le centre culturel et de coopération linguistique français a perdu près de 40 % de ses effectifs d'apprenants dans le même intervalle. Le manque d'opportunités professionnelles vaut pareillement pour l'**Afghanistan** : il n'existe à ce jour que peu de débouchés même si, à court terme, la présence de militaires francophones offre des possibilités d'emploi.

Dans les pays de la Francophonie, le constat est identique : l'image du français est étroitement associée à son utilité directe et notamment à la présence d'entreprises francophones et de budgets d'aide au développement.

Le levier des débouchés professionnels

L'usage professionnel de la langue française donne un second souffle à son apprentissage, notamment dans les pays fréquentés par les voyageurs francophones tels que la **Mongolie** ou l'**Indonésie**. Le tourisme, l'hôtellerie et la restauration constituent également un débouché pour les francophones indiens, au Rajasthan en particulier. Toujours en **Inde**, les centres d'appel et l'industrie du logiciel pourvoient également des emplois aux locuteurs du français. L'installation dans un pays d'une multinationale francophone peut pareillement créer un tremplin pour l'apprentissage du français. Au **Turkménistan**, la société de travaux publics Bouygues Turkmen, implantée depuis 1995, recrute un nombre croissant de collaborateurs nationaux. Cette possibilité d'accès à un emploi spécialisé, ainsi que la forte augmentation de la communauté expatriée et de ses besoins en matière de biens et de services ont fait évoluer l'image du français et sa valeur.

Les débouchés professionnels peuvent également se trouver à l'étranger : l'apprentissage du français répond par exemple à des perspectives de débouchés en Afrique pour les entrepreneurs indiens ou chinois. Ainsi, la progression importante du français ces dernières années en **Chine** s'explique entre autres par le développement de ses relations avec les pays africains. Cet essor mène à l'expatriation des Chinois francophones qui bénéficient dès lors de conditions salariales avantageuses. De même, la plupart des jeunes Coréens diplômés en français qui ont choisi de travailler en relation avec l'Afrique n'éprouvent aucune difficulté d'insertion professionnelle : l'exigence de français a émergé ces dernières années en **Corée du Sud**, où un article du quotidien *Korea Herald* soulignait en 2009 qu'à peine plus de 1 200 offres d'emploi spécifiaient le français comme langue étrangère souhaitée en 2006 tandis qu'on en recensait 19 000 trois ans plus tard. Il s'agit de la plus forte augmentation en termes d'exigence linguistique des recruteurs. Dans un contexte d'implication croissante en Afrique, qu'il s'agisse des pays du Maghreb ou de l'Afrique subsaharienne francophone, l'atout que constitue la possibilité de négocier en français a bien été noté.



Des moyens insuffisants

Dans les pays de la Francophonie, où le français conserve d'importants effectifs d'apprenants, les variables curriculaires et budgétaires soumettent son apprentissage à un préjudiciable développement en dents de scie. Au **Laos**, l'abandon de l'enseignement obligatoire du français en 1975 et le départ des élites ont généré des conditions de reprise dégradées dans les années 1990, tenant par exemple au manque de formation des enseignants et de renouvellement des méthodes. Au **Cambodge**, après une forte décrue de 2004 à 2008, l'introduction du français en tant que deuxième langue vivante a fait croître de 116 % les effectifs d'apprenants dans le système scolaire à la rentrée 2008-2009. Cependant, le déficit critique du nombre d'enseignants limite cette reprise du français. L'attractivité des postes de l'Éducation nationale étant limitée du fait du statut et du salaire, les étudiants de qualité se tournent plutôt vers l'enseignement à titre privé ou des métiers plus rémunérateurs.

Hors Francophonie, les obstacles structurels sont de même nature : malgré un réel engouement pour le français aux **Philippines**, le nombre de professeurs est insuffisant pour satisfaire la demande et le manque de matériel pénalise son enseignement. En **Ouzbékistan**, l'indépendance en 1991 a conduit une partie des meilleurs professeurs de français à émigrer, ce qui dessert la qualité de l'enseignement dans le pays.

Le relais du privé scolaire et hors scolaire

Si en Francophonie les plus gros effectifs d'apprenants se trouvent dans le système éducatif public, dans les autres pays, en revanche, le secteur privé reçoit des étudiants en nombre croissant. À **Singapour**, où il représente environ 80 % de l'enseignement du français, 23 centres nationaux le diffusent auprès de 10 000 apprenants. Les 30 alliances de la zone ont accueilli presque 100 000 apprenants en 2008. Ces instituts offrent une alternative lorsque le français n'est pas disponible dans le secteur public : c'est le cas au **Kazakhstan**, où les cours du réseau se substituent à ceux, disparus, des écoles. Il accueille également le public qui n'est pas encore ou plus d'âge scolaire. En 2008, 10 500 apprenants ont fréquenté les 32 alliances d'**Australie**. En Chine, près de 27 000 apprenants étaient inscrits dans le réseau des 15 alliances, tandis que les 16 établissements d'**Inde** en ont reçu 21 500, dont une part grandissante accomplit des trajets d'apprentissage longs menant vers des certifications.

Perspectives

La promotion du multilinguisme

Un besoin exprimé par le public

Si l'apprentissage de l'anglais n'est pas remis en cause, des voix s'élèvent pour promouvoir l'acquisition de langues supplémentaires. Au **Japon**, les étudiants qui choisissent le français après un enseignement secondaire uniquement tourné vers l'anglais y associent la valeur de langue d'ouverture défendue par les promoteurs de la Francophonie. En **Chine**, le français est vu comme une langue de démarcation. Sa progression importante ces dernières années s'explique notamment par la forte concurrence régnant sur le marché du travail chinois : le français en tant que deuxième langue étrangère permet aux candidats de valoriser leur profil. Au **Kazakhstan**, le français est enseigné de manière facultative dans de nombreuses écoles, parfois dès le primaire. Ces effectifs d'apprenants n'apparaissent pas dans les statistiques officielles mais montrent qu'il existe une demande de seconde langue de la part des parents.



CHAPITRE 1

Actualité de l'enseignement du et en français dans le monde

Cet enseignement est cependant fragile dans la mesure où les professeurs de français sont reconvertis selon les besoins en professeurs d'anglais.

Une volonté des autorités

Au **Vanuatu**, État membre de la Francophonie depuis 1979, la réforme de l'éducation officialisée en 2006 met le français à parité avec l'anglais au sein d'une unique filière bilingue (au lieu de filières anglaise et française distinctes). Cette mesure, si elle va jusqu'au bout des intentions du gouvernement, devrait donc largement renforcer le français comme langue étudiée et comme vecteur d'enseignement. La mise en place d'un système bilingue devrait permettre aux élèves de suivre des cours dans les deux langues dès le secondaire : en 2009, un tiers seulement des élèves étaient scolarisés en français. Ce plan de soutien à l'éducation est reconnu dans la région : il a, par exemple, permis à l'État d'obtenir le financement d'un important lot de manuels en français par l'Australie et la Nouvelle-Zélande, ce qui est très symbolique des évolutions politiques de la zone Pacifique. Dans le supérieur, un département de français en cours de création à l'Université du Pacifique Sud pourra à terme pallier l'absence de français dans les formations supérieures, jusqu'alors anglophones ou délivrées à distance à partir d'un Campus numérique francophone. Au-delà de ces mesures nationales, le Vanuatu a rassemblé autour de la question du multilinguisme des membres du Centre régional francophone pour l'Asie et le Pacifique (CREFAP) de l'OIF : cette table ronde, qui s'est tenue en janvier 2010, avait pour perspective une réflexion sur l'élaboration d'un cadre de référence pour les politiques linguistiques en Asie-Pacifique sur le modèle du Cadre européen commun de référence pour les langues¹.

En Francophonie, les filières bilingues sont en essor dans les systèmes éducatifs nationaux. En **Thaïlande**, un projet pilote² a permis d'ouvrir en 2009 des classes bilingues dans trois écoles secondaires. Au **Cambodge**, on dénombrait environ 3 600 élèves dans le système bilingue en 2009-2010. L'accroissement des effectifs depuis 2007 témoigne d'une demande soutenue des parents à inscrire leurs enfants dans un cursus dont les résultats sont excellents aux examens nationaux (100 % de reçus au baccalauréat cambodgien en 2009). Au **Vietnam**, les classes bilingues sont prolongées par un dispositif universitaire développé : 15 départements reçoivent près de 2 800 étudiants spécialistes, 16 sections de français au sein de départements de langues étrangères accueillent 17 000 et les 36 filières francophones forment 4 100 étudiants en sciences, médecine, droit, tourisme, génie civil ou encore géographie.

Une place de choix dans l'Océanie anglophone

Dans les pays de langue maternelle anglaise, le français est en bonne position. En **Nouvelle-Zélande**, il a détrôné le japonais au début des années 2000 et domine l'espagnol et l'allemand. Il s'agit maintenant, de façon assez confortable, de la langue la plus enseignée aux niveaux primaire et secondaire. Le nombre d'élèves de français a augmenté de 8,7 % dans le premier degré et de 3,5 % dans le second degré de 2007 à 2008. En **Australie**, pays essentiellement unilingue où l'enseignement des langues n'est pas obligatoire, le français est appris par 205 000 apprenants au primaire et au secondaire : c'est la deuxième langue la plus étudiée dans le système scolaire.

1. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp.

2. <http://sites.google.com/site/321fle/FLE-actu-Thalande/desclassesbilinguesdanstroisecolessecondairesdelavilledephitsanulok>.





Le créneau décisif de la langue vivante 2 ou 3

Hors Francophonie, le français parvient à se placer dans les systèmes éducatifs comportant déjà plusieurs langues nationales obligatoires. En **Inde**, le français est la langue étrangère la plus enseignée au secondaire après l'anglais et l'hindi ou bien le tamoul. Dans le supérieur, il s'agit de la première langue enseignée : en 2009, 9 000 étudiants étaient inscrits en département de français.

Dans les pays francophones, le français trouve un nouveau souffle via le créneau de la deuxième langue vivante. Au **Laos**, le ministère de l'Enseignement a entamé une réforme complète du système éducatif qui devrait être mise en place d'ici 2012. Cette réforme prescrit l'enseignement de l'anglais et du français au cours de la scolarité : le français est préconisé comme LV2 au début du collège. Au **Cambodge**, après une forte décade de 2004 à 2008 (de 92 800 en 2004 à 45 434 en 2007-2008), les effectifs des apprenants connaissent une croissance de 116 % à la rentrée 2008-2009 : 57 000 élèves ont fait le choix du français.

La condition *sine qua non* de la professionnalisation

Étudier en français

Le développement de l'apprentissage du français est étroitement lié à la question des débouchés universitaires nationaux. La poursuite d'études en français peut également donner lieu à une expatriation temporaire. En **Chine**, la demande des jeunes pour les études à l'étranger a connu une véritable explosion au cours des années 2000, passant de moins de 20 000 en 1998 à plus de 200 000 en 2008. La hausse importante du niveau de vie de la classe moyenne, la compétition pour entrer dans les meilleures universités nationales, les difficultés à accéder au marché de l'emploi et le prestige d'un diplôme occidental expliquent que de nombreux étudiants cherchent les moyens de partir étudier à l'étranger (sans bourse pour 90 % d'entre eux). Le nombre d'étudiants accueillis en France enregistre une progression continue depuis 2002 avec une croissance moyenne annuelle qui dépasse les 20 %. Plus de 30 000 Chinois sont en cours d'études en France, dont 19 000 dans les universités. Ils représentent la deuxième population d'étudiants étrangers. Ces francophones ont appris le français essentiellement dans le supérieur : 700 des 790 professeurs de français travaillent à l'université, de même que 150 des 175 lecteurs natifs. La population estudiantine apprenant le français représente environ 10 000 étudiants spécialistes et 40 000 en deuxième langue vivante. Le français est en outre enseigné par des centres privés dans le cadre de la préparation au départ et aux études en France (environ 25 % d'enseignement privé) ainsi que par un réseau de 15 alliances françaises, fréquenté en 2008 par près de 27 000 apprenants.

Faire reconnaître son niveau de français

À des fins d'études ou d'insertion professionnelle, de nombreux apprenants du français cherchent à faire établir officiellement leur niveau de maîtrise de la langue au moyen des certifications internationales. En **Corée du Sud**, le nombre de candidats aux examens DELF-DALF est en progression constante depuis 2005 (près de 7 000 par an en 2010) : relativement à une population qui compte 50 millions d'habitants, il s'agit du plus important effectif asiatique hors Francophonie. 13 500 personnes se sont portées candidates en **Chine** au TCF et au TEF. En **Inde**, le nombre d'inscrits au DELF est passé de 600 à 10 000 par an entre 2005 et 2009. Pour répondre à cette demande, les professeurs des alliances, soit plus de 400 enseignants et une soixantaine de tuteurs, ont été accrédités à sa passation sur deux ans.

Apprendre un français d'envergure professionnelle

Le français de spécialité répond aux besoins linguistiques spécifiques des professionnels et des étudiants en voie d'insertion sur le marché du travail. Dans cette optique, une offre de cours de français sur objectifs spécifiques (FOS) a été créée à l'alliance française de Taïpei à **Taïwan** et le centre culturel français du **Turkménistan** en étudie la possibilité. L'alliance de Madras, en **Inde**, a, quant à elle, mis en place pour les entreprises indiennes et françaises une formation à l'interculturel dont le but est de rapprocher les milieux économiques. Au niveau du réseau des alliances, le Diplôme en didactique du français sur objectifs spécifiques (DDiFOS)¹ a été proposé à 45 professeurs afin qu'ils puissent construire les outils nécessaires à la diffusion du FOS. Dans les universités, une trentaine de tuteurs sont chargés de créer des séquences spécialisées qui vont du français de l'ingénierie au français médical en passant par les nouvelles technologies, la mode, l'architecture, les affaires, l'hôtellerie et le tourisme. Autre promoteur potentiel du français professionnel : l'État. Au **Cambodge**, le gouvernement a manifesté de l'intérêt pour le programme de l'OIF de formation des diplomates en français.

L'enjeu crucial de la formation des professeurs de français

Former les nouvelles générations d'enseignants

Premier impératif : la relève du personnel enseignant. C'est une priorité pour son maintien en **Thaïlande**, de même qu'au **Pakistan**, où la reprise du projet de formation de nouveaux enseignants doit assurer le renouvellement du corps professoral et la survie d'un dispositif de formation au niveau universitaire. Cette relève est parfois mise en difficulté par l'absence de formateurs aguerris, comme en **Ouzbékistan**, où l'indépendance en 1991 a entraîné le départ hors des frontières de professeurs qualifiés.

Déployer la formation continue

Si le maintien en nombre du corps professoral est primordial, l'entretien de ses compétences l'est tout autant. Les États prennent diversement en charge la formation de leurs enseignants, parfois même dès le stade initial. À **Singapour**, l'ensemble des professeurs de français a été formé à l'étranger. Au **Kazakhstan**, les enseignants de français sont peu formés par les instituts de perfectionnement pour lesquels la priorité fixée est celle de la formation continue des professeurs d'anglais. Cet arbitrage est dans une modeste mesure contré par la mise en place des examens du DELF et du DALF, qui permet de fournir aux enseignants des repères méthodologiques. Cette formation les incite notamment à fournir une attention particulière à l'importance du développement égal des quatre compétences dans l'apprentissage de la langue (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale).

En Francophonie, l'enjeu de la formation continue est majeur. Cette problématique a donné lieu à la mise en place par l'OIF du projet de Valorisation du français en Asie du Sud-Est (VALOFRASE)². Il rassemble huit partenaires : les ministères de l'Éducation du Cambodge, du Laos et du Vietnam, l'OIF et l'AUF, ainsi que trois partenaires techniques et financiers, à savoir le Québec, la Communauté française de Belgique Wallonie-Bruxelles

1. <http://www.fda.cciip.fr/formations/formations-de-formateurs-missions-dexpertise-pedagogique/ddifos>.

2. <http://www.valofrase.org/>.



et la France. Ce projet régional de relance de l'enseignement du français a pour but de contrer la déperdition d'apprenants constatée au Cambodge, au Laos et au Vietnam depuis 2002. Il a donné lieu en 2009 à plusieurs cycles de formation continue en français pour les professeurs de disciplines non linguistiques et en didactique pour les enseignants de langue, mais aussi à une Université d'été rassemblant des étudiants issus de 36 établissements asiatiques ou encore à la conception de nouveaux programmes. Autre volet important du projet : l'introduction du français deuxième langue vivante, dès 2008-2009 au Cambodge et à l'horizon 2012 au Laos.

Développer la formation à distance

En Francophonie, l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM)³ développée par l'OIF et l'AUF⁴ suscite l'intérêt du ministre de l'Éducation du **Vanuatu**, d'autant qu'il existe d'ores et déjà un Campus numérique francophone à Port-Vila. À destination d'un public plus large, on note en **Inde** la création d'une plateforme d'autoapprentissage du français à partir de l'hindi par l'ambassade de France en Inde avec l'Université nationale à distance Indira Gandhi⁵. L'expérience a commencé avec 10 000 apprenants du Pendjab, l'un des États les plus étendus.

De nouveaux horizons pour le français ?

Notons enfin la situation favorable de l'enseignement du français dans plusieurs pays peu francophones de la région. En constante évolution ces dernières années en **Indonésie**, il est en passe de devenir la première langue étrangère après l'anglais : le nombre d'inscriptions en première année dans les départements universitaires de français est en hausse, de même que les demandes liées au secteur du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration et le nombre d'inscriptions aux épreuves du DELF et du DALF. Dans un contexte très largement dominé par les modèles anglo-saxons, l'enseignement du français en **Malaisie** bénéficie de la bienveillance des autorités, démontrée par exemple par la formation de nouveaux professeurs et l'ouverture de cours dans les universités. On constate en outre l'accroissement de la mobilité étudiante et l'augmentation de la réussite au DELF scolaire à des niveaux élevés du CECRL. À **Hong Kong** la réforme de 2009-2010 de l'enseignement secondaire réserve au français une possibilité d'exister comme langue étrangère alors que ce statut était menacé. Les nouveaux cours qui s'ouvrent semblent trouver leurs publics : des salariés choisissent d'apprendre le français au titre de la formation continue. Enfin, à **Taiwan**, le nombre d'apprenants est stable dans les départements de français (soumis à des quotas établis par les universités) et est en augmentation au niveau du secondaire (+ 8 % au premier semestre 2008 quand le japonais, son principal concurrent, enregistre une baisse de 6 %). Ce dynamisme régional pourra être mesuré lors du congrès de la Commission pour l'Asie et le Pacifique de la Fédération internationale des professeurs de français, qui se tient en décembre 2010 en **Australie** sur le thème « Le français et la diversité francophone en Asie-Pacifique ».

3. <http://www.ifadem.org/>.

4. Cf. rubrique sur l'Afrique subsaharienne et l'océan Indien.

5. <http://www.ignou.ac.in/>.

Europe

EUROPE						
Enseignement du français (total public et privé)				Enseignement		
Nombre d'apprenants				Établissements nationaux		
Nombre d'apprenants				Nombre d'apprenants		
Primaire	Secondaire	Supérieur	Primaire	Secondaire	Supérieur	

États et gouvernements membres de l'OIF

Le français est la seule langue officielle

Europe de l'Ouest

Communauté française de Belgique (2007-2010)				321 355	368 333	153 399
France (2008-2009)						
Monaco (2008-2009)				2 729	2 996	87

Le français n'est pas la seule langue officielle

Europe de l'Ouest

Andorre (2007)	4 231	2 761	758			
Belgique non francophone (2008-2009)	127 210	461 725	187 867			
Luxembourg (2007-2008)	27 402				35 927	
Suisse romande (2007-2008)	113 853	175 745	53 121			
Suisse non francophone (2007-2008)						318

Le français est une langue étrangère

Europe de l'Ouest

Autriche (2006-2007)	4 300	131 000				
----------------------	-------	---------	--	--	--	--

Europe centrale, orientale et balte

Albanie (2007)	6 555	51 364	25 659			
Arménie (2008-2009)	29 733	27 118	25 694			
Bulgarie (2008-2009)	6 486	76 120	12 779	6 080	59 640	10 339
Chypre (2007-2008)	300	40 000	1 600			80
Croatie (2008-2009)	5 000	8 000	800	3 200	7 033	600
Ex-Rép. yougoslave de Macédoine (2006-2007)	47 579	29 885				
Géorgie (2007)	5 803	52 642	34 050	80	42	94
Grèce (2006-2007)	58 361	209 330	env. 7 500			
Hongrie (2007-2008)	3 106	28 468	3 496			
Lettonie (2008-2009)	1 314	2 456				58
Lituanie (2007-2008)	565	15 103	2 081			
Moldavie (2009-2010)		402 217				



en français						Enseignement bilingue		
Établissements français						Nombre d'apprenants		
Nombre d'apprenants			Nombre d'élèves français	Nombre d'élèves nationaux	Nombre d'élèves étrangers			
Primaire	Secondaire	Supérieur				Primaire	Secondaire	Supérieur
6 643 592						5 339 719		
2 231 745								
1 278						env. 397		
803						932		
						99		
						247		
716						394		
881						505		
30						300		
env. 813						131		
env. 684						199		
env. 130						406		
394						680		
505						746		
300						127		
131						276		
406						133		
680						3 200		
746						1 694		
127						40		
276						100		
133						89		
3 200						30		
1 694						50		
40						18		
89						21		
30						600		
50						800		
18						8		
21						329		
600						574		
800						1 850		
8						638		
329						1 041		
574						120		
1 850						390		
638						280		
1 041						153		
120						77		
390						800		
280						150		
153						30		
77						4		
800						64		
150						140		
30						26		
64						110		
140						4		
26						150		
110						3067		
4								
150								
3067								

EUROPE

	Enseignement du français			Enseignement		
	(total public et privé)			Établissements nationaux		
	Nombre d'apprenants			Nombre d'apprenants		
	Primaire	Secondaire	Supérieur	Primaire	Secondaire	Supérieur

États et gouvernements membres de l'OIF

Le français est une langue étrangère

Pologne (2007)	16 420	270 760	4 326			
République tchèque (2008-2009)	7 376	43 418	1 800			
Roumanie (2008-2009)	115 959	1 257 619	8 000 (estim.)			
Serbie (2008-2009)	30 357	39 811	540			
Slovaquie (2007)	4 503	21 400				
Slovénie (2007)	5 258					
Ukraine (2008-2009)	35 150	193 947	6 200			

États et gouvernements non membres de l'OIF

Le français est une langue étrangère

Europe de l'Ouest

Allemagne (2007-2008)	138 024	1 550 648	7 029	125	886	
Danemark (2008-2009)	env. 200	20 600	313			
Espagne (2006-2007)	113 839	838 400				
Finlande (2008-2009)	6 153	26 278	11 200			
Irlande (2008-2009)	10 600	191 510	3 750			
Islande (2007-2008)		2 554	63			
Italie (2008-2009)		2 035 050				
Norvège (2007-2008)	150- 200	47 633	250			324
Pays-Bas (2007-2008)	500	400 000	3 000			
Portugal (2008-2009)	1 539	380 139	9 000			
Royaume-Uni (2008-2009)		176 400	11 220			
Suède (2007-2008)	2 000	136 000	2 500			

Europe centrale, orientale et balte

Biélorussie (2007-2008)		39 695	6 000			184
Bosnie-Herzégovine (2008-2009)	4 784	5 910	115			
Estonie (2008-2009)	609	3 869	env. 395			
Monténégro (2008-2009)	4 212	2 819	284			205
Russie (2008-2009)	410 008		344 210			
Turquie (2007-2008)	5 500	22 500	10 000	420	2 500	2 500

N.B. : Les années précisées entre parenthèses et couvrant une période supérieure à une année scolaire (ex. : 2007-2009) indiquent que les chiffres n'ont pu être collectés pour la même année de référence pour tous les niveaux.

N.B.' : Les cases vides correspondent à une absence de données mais ne signifient pas qu'il n'y a pas d'apprenants.



en français						Enseignement bilingue		
Établissements français						Nombre d'apprenants		
Nombre d'apprenants			Nombre d'élèves français	Nombre d'élèves nationaux	Nombre d'élèves étrangers			
Primaire	Secondaire	Supérieur						
400	316						2 550	300
	691		361	219	111		1 050	
450	300		450	210	90		5 237	
439			84	282	73	68	105	
94							3 600	
30	110					120	869	
1 196	4 097		3 530	1 187	576		16 500	4 600
475	223		377	202	119			
11 723	19 477		11 251	18 792	1 157			
77	19		69	17	10	3 093		
	452		314	95	43		124	
2 014	1 530		1 616	1 469	459		4 000	
480	250		171	418	82			
270	665		730	60	145			
2 608			924	1 553	131		460	
5 035			3 755	350	390			
200	500					100		
		88		88			env. 450	
71	5		22	23	31		77	
143				137	6			
	1 202		788	219	151	330		
839	690		674	685	170	3 000	7 080	2 500



CHAPITRE 1

Actualité de l'enseignement du et en français dans le monde

La situation du français en Europe est difficile à analyser globalement du fait des différences de statut radicales qui s'attachent à cette langue, officielle ici (France, Communauté française de Belgique), co-officielle là (Suisse, Luxembourg) ou étrangère dans des systèmes où les langues étrangères ne sont pas toujours obligatoires... Par ailleurs, l'absence de données actualisées pour plusieurs pays membres de la Francophonie (Andorre, Albanie, Pologne, Slovaquie et Slovénie) nous oblige à la prudence dans les interprétations de tendances régionales. Néanmoins, en limitant notre analyse aux pays dans lesquels le français est enseigné comme une langue étrangère, et selon les chiffres reçus et comparables d'une enquête à l'autre, il semblerait que l'enseignement du français baisse en Europe. On peut en effet déceler une baisse du nombre total d'apprenants que semble confirmer la comparaison des quelques chiffres les plus fiables à notre disposition concernant des périodes parfois éloignées les unes des autres (entre 2002-2003 et 2009-2010). Ainsi, des pays traditionnellement à forts effectifs connaissent des baisses régulières de 2 % à 3 % par an (Espagne, Irlande), parfois un peu plus fortes (Ukraine, Lituanie, Roumanie, Russie), qui, dans le cas du Royaume-Uni, sont plutôt de l'ordre de 10 % à 12 %. Cependant, plusieurs des pays membres de la Francophonie compensent cette évolution en affichant de réelles progressions durant la même période, comme la Croatie (multiplication par deux), l'Arménie (multiplication par 2,5), la Bulgarie (+ 48 %), l'ex-République yougoslave de Macédoine (+ 15 %) et la Grèce (+ 8 %); certains pays non membres, comme les Pays-Bas, la Finlande, l'Italie ou l'Islande, présentent également des évolutions positives.

Situation

De nouveaux membres européens en Francophonie

Sur les huit États ayant récemment rejoint l'OIF, cinq sont européens. En 2006 ont adhéré Chypre (associé), la Serbie (observateur), l'Ukraine (observateur), et en 2008 l'Arménie est passée du statut d'observateur à celui d'associé tandis que la Lettonie intégrait le club en tant qu'observateur. Le français y est dispensé en tant que langue étrangère.

En **Arménie** (membre associé), le français est enseigné en tant que deuxième ou troisième langue vivante du primaire au supérieur et concerne au total 82 545 élèves. Il est envisagé de le rendre obligatoire en tant que LV3 dans le secondaire. Quatre établissements secondaires proposent des filières bilingues en français, suivies par 200 élèves. Outre les départements spécialisés fréquentés par 2 500 étudiants, des cours de français général sont implantés dans des facultés publiques et privées variées (médecine, beaux-arts, économie...). À l'Université française en Arménie (UFAR, membre de l'AUF), des cours de droit, gestion et marketing sont dispensés en arménien et en français et aboutissent à un double diplôme. Dans le cadre d'un accord de coopération, une soixantaine de professeurs de l'Université Jean Moulin-Lyon III interviennent chaque année à Erevan. Enfin, suite à une convention entre l'AUF et l'Université linguistique d'État V. Briousov d'Erevan, un Campus numérique francophone a été inauguré en 2008.

Chypre (membre associé) compte 40 000 apprenants du français dans le secondaire et 1 600 dans le supérieur, dont près d'un tiers poursuivent des études dans un pays francophone, notamment en France mais aussi en Belgique, au Luxembourg et au Canada. Des bourses, dont le nombre a été porté à près d'une soixantaine en 2010, sont offertes par le





gouvernement et la Coopération franco-chypriote. La Coopération éducative de Chypre donne lieu également à l'accueil d'assistants de langue, à des projets européens et à des jumelages avec des partenaires membres tels que la Belgique, la France et la Roumanie. Des concours scolaires mêlent la culture à l'enseignement et remportent un franc succès, qu'ils portent sur le théâtre (2006) ou sur le doublage d'extraits d'œuvres cinématographiques (2007). L'intérêt des Chypriotes pour la francophonie se manifeste enfin par la fréquentation élevée des instituts et centre de formation en français (1 900 étudiants, dont plus de 800 pour les trois alliances et le centre culturel français). L'Université de Chypre a rejoint l'AUF en 2009.

En **Lettonie** (membre observateur), le français est enseigné dans le système scolaire au quatrième rang après le russe, l'anglais et l'allemand. Ses contenus en tant que première, deuxième ou troisième langue vivante ont été précisés par un décret de 2008 du ministère de l'Éducation et des Sciences. L'enseignement bilingue existe mais reste encore très marginal dans un contexte d'enseignement stable aux niveaux secondaire et supérieur. 12 établissements supérieurs ont conclu des accords de coopération avec des établissements homologues dans des pays de la Francophonie, ce qui a débouché en 2008-2009 sur la poursuite d'études de 228 étudiants dans divers pays membres (Arménie, Belgique, Bulgarie, Chypre, France, Grèce, Luxembourg, Roumanie et Suisse), sans toutefois que ces cursus soient tous francophones. Depuis le recouvrement de l'indépendance en 1991, le statut du français est apprécié et la francophonie bénéficie désormais de l'appui de cadres institutionnels soutenant la présence, la pratique et la promotion du français dans le pays. Quoique encore minoritaire parmi les langues étrangères apprises et pratiquées, le français a connu une recrudescence d'intérêt de la part du public comme en témoignent les 1 775 inscrits à l'alliance française de Riga en 2008-2009, motivés en partie par une entrée ou une réinsertion sur le marché du travail national ou européen.

En **Serbie** (membre observateur), le français est enseigné en tant que langue étrangère et peut être appris dès le primaire. En 2009, on recensait plus de 30 000 apprenants du français dans les écoles élémentaires, soit 11 % du total des élèves. Depuis les années 2000, la Serbie a pris plusieurs mesures pour la Francophonie : adhésion à l'AUF de l'Université de Belgrade en 2004 et de l'Université des Arts de Belgrade en 2006, mise en place de diplômes francophones en coopération avec des établissements supérieurs français (économie, ingénierie...), mais aussi création de filières bilingues dans le secondaire. Les premières ont été ouvertes en 2004 à Belgrade, puis à Nis en 2009 et Novi Sad en 2010. Au niveau du collège, les élèves apprennent le français à raison de six heures par semaine et ont huit heures de cours de mathématiques, chimie et biologie en français. Au lycée, le volume horaire des cours de français varie de trois à cinq heures hebdomadaires tandis que celui des disciplines non linguistiques (sciences mais aussi géographie, histoire, informatique, philosophie...) s'échelonne entre huit et 11 heures. Ces cursus débouchent sur un diplôme de *matura* serbe délivré par le ministère de l'Éducation avec mention bilingue et la certification DELF scolaire. 100 % des élèves issus des classes bilingues poursuivent des études supérieures en France ou en Serbie au sein des filières francophones. La Coopération linguistique concerne également la formation de plus de 900 professeurs des niveaux primaire et secondaire. Elle consiste notamment en séminaires, animés par des formateurs serbes, et en stages à l'étranger (70 bénéficiaires en France en 2005).

L'enseignement du français en **Ukraine** (membre observateur) est solidement implanté dans le système éducatif national : 133 départements de français et quatre filières francophones universitaires (économie, architecture, sciences et techniques) accueillent les étudiants tandis que 33 instituts de formation initiale relayés par 28 implantations de l'Institut national pédagogique assurent la formation des professeurs. En outre, une trentaine d'établissements d'enseignement supérieur collaborent avec plus de 65 partenaires français, belges, suisses, canadiens et d'autres pays francophones. Quatre universités ukrainiennes sont membres de l'AUF. Au niveau secondaire, la réforme de l'enseignement entreprise ces dernières années a donné lieu à une augmentation de l'apprentissage du français en tant que deuxième langue vivante. Enfin, des filières bilingues français-ukrainien et français-russe ont été créées : elles permettent à près de 900 élèves d'obtenir un diplôme national doublé d'une certification internationale (1 000 candidats par an au DELF, DALF, TEF et TCF).

Maintien d'une image favorable

Le français jouit d'une bonne image de marque en Europe orientale et occidentale. Sa portée historique, le nombre de pays l'ayant pour médium officiel, administratif ou pédagogique, son rôle dans les organisations internationales ou encore sa portée artistique en font une langue de prestige et de culture. En **Autriche**, la fonction de langue de cour anciennement occupée par le français pourrait expliquer un degré de francophonie relativement élevé des élites sociales comparativement aux pays voisins. En **Norvège**, la notion de diversité culturelle exprimée par la Francophonie coïncide avec les valeurs portées par la société.

Le français est également associé à l'image d'une éducation de qualité, ce qui donne lieu par exemple en **Russie** à un regain d'intérêt pour cette langue dans l'enseignement supérieur (Sibérie et Extrême-Orient) et secondaire (Russie occidentale), notamment lorsque des sections bilingues sont posées.

Le secteur privé témoigne de ce bon positionnement du français en Europe, avec par exemple une augmentation moyenne de 5 % des effectifs des alliances françaises, présentes dans 32 pays. Il s'agit de la meilleure progression au plan mondial en 2007-2008.

Promotion du français langue internationale

Dans le contexte multilingue européen, 17 États (Andorre, Autriche, Bulgarie, Chypre, Croatie, Estonie, Grèce, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Moldavie, Pologne, République tchèque, Roumanie, Slovaquie, Slovénie) se sont inscrits dans une dynamique de renforcement des capacités de travail en français de leurs diplomatie et fonction publique, en signant des mémoranda au niveau de leur ministre des Affaires étrangères. C'est aussi le cas de l'Arménie.

Ces accords, reconduits tous les trois ans, et qui s'ajoutent à ceux signés avec 12 écoles nationales d'administration (ENA) et instituts diplomatiques européens et les bourgmestres et maire des trois capitales européennes (Bruxelles, Luxembourg et Strasbourg), permettent de former au et en français, en les certifiant (diplômes de langues selon le Cadre européen de référence pour les langues – CECRL), quelque 12 000 fonctionnaires par an, dont certains ministres eux-mêmes, des secrétaires d'États, des représentants permanents auprès de l'Union européenne ou des directeurs généraux de service (soit en cours extensifs sur place, soit en séjours linguistiques en France et en Belgique).



Au sein des ENA et instituts diplomatiques, c'est aussi l'amélioration de la visibilité du français qui est obtenue grâce à des opérations de traduction (sites Internet, publications scientifiques et correspondance administrative), d'interprétation (conférences, séminaires) et d'équipement (dotation en logiciels, ouvrages, revues, matériel signalétique et de promotion).

LE DÉFICIT D'INTERPRÈTES EN FRANÇAIS

Si ces programmes de formation permettent, dans une certaine mesure, aux fonctionnaires internationaux de communiquer entre eux, l'Union européenne ne peut pour autant se passer d'interprètes. Or, si de nombreux linguistes francophones ont été recrutés à cet effet du milieu des années 1970 au milieu des années 1980, ils ne sont pas remplacés aujourd'hui au même rythme alors que beaucoup d'entre eux atteignent l'âge de la retraite et que 75 % des réunions des instances européennes sont interprétées vers le français (presque toutes les réunions en ce qui concerne le Conseil

de l'Union, le Parlement européen et la Cour de justice). Bien que les universités assurent un flux constant de candidats de valeur, ce flux ne suffit pas à répondre à la demande actuelle ou projetée. En tenant compte de la tendance contemporaine de la demande et des besoins futurs, la Direction générale de l'interprétation estime qu'environ 200 interprètes de conférence de langue française devront être recrutés pour les 10 prochaines années. Elle a lancé à cet effet une campagne de sensibilisation au métier d'interprète destinée aux jeunes francophones européens¹.

1. <http://www.youtube.com/watch?v=YrgdukWVaGE>. En savoir plus sur cette crise du remplacement des linguistes : <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/09/407&format=HTML&aged=0&language=FR&guiLanguage=en>.

Volontarisme éducatif de plusieurs États européens

Au sein de l'Union européenne¹, l'anglais (34 %) est la langue la plus connue en complément de la langue maternelle, suivie par l'allemand (12 %) et le français (11 %).

Depuis 10 ans au moins, et 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. Le 14 février 2002, le Conseil « Éducation » invitait déjà les États membres à prendre des mesures concrètes afin de promouvoir la diversité linguistique et l'apprentissage des langues et un plan d'action (2004-2006) présenté par la Commission européenne y faisait écho 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. La première Conférence ministérielle sur le multilinguisme de l'Union européenne, qui a réuni les ministres européens de l'Éducation les 15 et 16 février 2008, confirmait cette orientation et préconisait, entre autres, d'étendre, à terme, à l'ensemble de l'Europe l'apprentissage de deux langues étrangères par tous les élèves dès l'enseignement initial, et d'élargir l'offre de langues.

1. Eurostat, « Les Européens et les langues », Eurobaromètre Spécial 237 – Vague 63.4 – TNS Opinion & Social, 2005, <http://www.dgllf.culture.gouv.fr/rapport/eurobarometre.pdf>.



En septembre 2008 encore, le Commissaire en charge du multilinguisme présentait une nouvelle stratégie, intitulée «Multilinguisme : un atout pour l'Europe et un engagement commun», dont l'une des idées principales était que «les citoyens européens devraient parler deux langues en plus de leur langue maternelle». Il reprenait ainsi l'une des conclusions¹ du Groupe des intellectuels pour le dialogue interculturel, institué le 20 septembre 2006 par décision de la Commission européenne, présidé par l'écrivain Amin Maalouf et dont la principale recommandation rendue publique en janvier 2008 définissait le principe d'une «langue personnelle adoptive» : chaque citoyen pourrait acquérir une bonne compréhension d'une autre langue et d'une autre culture, selon un choix personnel. En 2007, d'après une enquête réalisée par Eurostat, 60 % des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire ont étudié deux langues étrangères ou plus dans les pays membres de l'Union européenne².

1. *Un défi salutaire. Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe – Propositions du Groupe des intellectuels pour le dialogue interculturel, constitué à l'initiative de la Commission européenne, Bruxelles, 2008, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_fr.pdf.*

2. Source : Collecte de données sur les systèmes d'enseignement Unesco/OCDE/Eurostat (UOE) présentées dans un communiqué de presse d'Eurostat (STAT/09/137) du 24 septembre 2009.

« UN DÉFI SALUTAIRE »¹

Compte rendu synthétique du rapport Maalouf

Le trilinguisme minimum souhaitable : une langue identitaire, une langue de communication internationale, une langue personnelle adoptive.

Le Groupe des intellectuels a été constitué par M. José Manuel Durão Barroso, président de la Commission européenne, et par M. Leonard Orban, commissaire pour le multilinguisme, avec pour mission de proposer ses conseils sur la contribution du multilinguisme au dialogue interculturel en Europe. Le rapport rédigé par M. Amin Maalouf synthétise l'orientation proposée par le Groupe, ses principes et ses implications, discutés pendant trois séries de réunions de juin à décembre 2007.

Le Groupe propose une voie de développement culturel et politique prenant acte de la complexité du phénomène multilinguistique, posant la diversité linguistique comme source de richesse et s'efforçant de fournir un modèle de référence universel.

Le multilinguisme représentant un coût en termes d'argent et de temps, la tendance est à donner à l'anglais une place prépondérante dans les travaux des institutions européennes, la majorité des autres langues n'ayant plus qu'un statut symbolique.

Les principes qui devraient guider les autorités, les institutions, les écoles et les citoyens eux-mêmes sont les suivants :

1. Si la plupart des nations se sont construites sur le socle de leurs langues identitaires, l'Union européenne doit fonder son identité et le sentiment d'appartenance commune sur la diversité linguistique et culturelle;
2. L'identité européenne n'est ni une page blanche ni une page déjà imprimée. Elle est en train de s'écrire. Chacun doit pouvoir reconnaître, préserver, partager et enrichir le patrimoine commun existant;

1. Titre du rapport rendu à la Commission européenne en 2008 par Amin Maalouf qui présidait le Groupe des intellectuels pour le dialogue interculturel.



3. Si l'on doit encourager la diversité des expressions culturelles, il est tout aussi indispensable d'affirmer et de garantir l'adhésion à certaines valeurs universelles (la dignité de l'être humain, la défense de son intégrité physique et morale, de son environnement, la lutte contre toute forme de discrimination...).

L'orientation proposée, à la fois ambitieuse et réaliste, se fonde sur deux idées principales :

1. Les relations bilatérales entre les peuples de l'Union européenne devraient se passer dans les langues des deux peuples concernés plutôt que dans une langue tierce;
2. L'Union devrait encourager le choix d'une langue « personnelle adoptive », sorte de seconde langue maternelle, apprise intensément, couramment écrite et parlée. Différente d'une langue de communication internationale, elle devrait être intégrée dans le parcours scolaire et universitaire, et s'accompagner d'une familiarisation avec le ou les pays et les cultures qui lui sont liés.

Ceci inciterait les Européens à prendre deux décisions distinctes : l'une dictée par les besoins de la communication, l'autre guidée par des motivations personnelles, comme le choix d'une profession. Cette approche installerait durablement la diversité linguistique dans la vie des Européens et créerait un écheveau de relations multilinguistiques et multiculturelles. De cette façon :

1. Toutes les langues européennes seraient préservées, y compris les langues minoritaires, ou encore le grec et le latin;
2. Maîtriser une langue rare donnerait à la personne un avantage supplémentaire et pourrait lui apporter de grandes satisfactions professionnelles et affectives;
3. Les locuteurs d'une langue rare ne devraient plus jamais se sentir exclus;
4. Après plusieurs siècles de conflits entre les nations européennes, apprendre la langue d'un partenaire serait un acte important non seulement pour ses effets pratiques, mais aussi bien pour sa signification symbolique;
5. La création d'affinités puissantes sur la base des langues du monde devrait renforcer la cohésion entre Européens et favoriser les rencontres;
6. La maîtrise des langues dynamiserait le potentiel économique de l'Europe (on vend mieux dans la langue de l'acheteur);
7. L'anglais serait de plus en plus nécessaire, mais de moins en moins suffisant, il pourrait être apprécié pour sa valeur culturelle, et pas seulement exploité pour la communication globale;
8. Les Britanniques ne risqueraient pas de s'enfermer dans le monolinguisme, lequel menace leur compétitivité individuelle et collective;
9. Les immigrés, préservant la connaissance de leurs langues natives, auraient moins souvent le sentiment de trahir leur culture d'origine, culpabilité qui les porte parfois à compenser le sentiment de perte d'identité par une surenchère religieuse. Les immigrés devraient être encouragés à adopter pleinement la langue du pays d'accueil, de même que les Européens devraient être encouragés à adopter les langues identitaires des immigrés.

Pour mettre en œuvre ce projet, il serait souhaitable d'avoir, pour chaque couple de langues associées sur le terrain, un organisme bilatéral et bilingue qui prenne des initiatives pour développer la connaissance mutuelle (jumelage entre villes, séjours prolongés, stages...), cette capacité d'initiative devant également être encouragée au niveau des villes, entreprises, écoles... Une stratégie d'ensemble est cependant nécessaire et le rôle des institutions communautaires serait d'aider à concevoir le cadre général



dans lequel les relations bilatérales seraient bâties. Ces institutions, dans un premier temps, pourraient contribuer financièrement aux programmes d'enseignement et de formation concernant les couples de langues minoritaires.

Les moyens technologiques modernes pourraient permettre des cours en ligne, dans le cadre d'horaires et de parcours de formation unifiés. Cette formation n'est d'ailleurs pas réservée à la jeunesse. La langue personnelle adoptive peut être choisie à tous les âges, y compris celui de la retraite qui offre à de nombreux Européens le loisir d'entreprendre une relation passionnée à une autre langue, une autre culture, un autre pays.

Développement des filières bilingues

Dans le cadre de coopérations bilatérales, le secteur bilingue francophone est en plein essor dans les systèmes éducatifs nationaux. 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. Il concerne environ 60 000 jeunes dans 30 pays européens.

Particulièrement bien représentées dans les pays de la Francophonie, les filières bilingues accueillent par exemple 3 200 élèves du secondaire en **Bulgarie** et 5 200 en **Roumanie**, où un accord intergouvernemental franco-roumain, portant sur 63 lycées à section bilingue, dont 26 lycées entièrement bilingues, a été signé en 2006. Ces cursus débouchent, pour les seconds, sur un baccalauréat mention bilingue francophone.

Hors Francophonie, la recette de l'enseignement bilingue fait pareillement florès. En **Espagne**, 275 sections accueillant 23 000 élèves résultent des accords administratifs signés au cours des dernières années par la France avec 14 des 17 Communautés autonomes. Au **Portugal**, 14 établissements ont reçu en 2008-2009 460 élèves dans 25 sections européennes. Une évaluation positive de l'expérimentation par le ministère de l'Éducation et les directions régionales de l'éducation va conduire à institutionnaliser le dispositif, lancé en 2006, et à l'étendre de manière graduée : sept autres sections européennes étaient en projet en 2009. Les pays jouxtant les pays où le français est langue officielle ne sont pas les seuls à mettre en place de telles initiatives : des sections bilingues ont été créées à Mostar et à Sarajevo en **Bosnie-Herzégovine**. Dans un contexte éducatif affecté par les clivages hérités du conflit d'ex-Yougoslavie, les cours de DNL en français sont des temps d'enseignement communs pour des élèves issus des différentes communautés (bosniaque, croate et serbe). Avec 66 élèves en 2008-2009, la section bilingue de Mostar a atteint aujourd'hui sa maturité et a connu en 2009 sa première promotion de bacheliers. Autres avancées du système bilingue hors Francophonie : la **Biélorussie** compte deux nouvelles sections depuis 2007 et 2009 et recense 450 élèves dans cinq établissements. Le développement se poursuit en 2010. En **Lituanie**, 12 établissements, dont deux professionnels, ont ouvert en 2009 une « classe EMILE ». 400 élèves au total sont concernés par ce dispositif reposant sur « l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère » : une ou deux matières sont enseignées partiellement en français de manière à assurer à l'élève la maîtrise des notions de la discipline dans les deux langues. L'introduction des méthodes EMILE dans les systèmes éducatifs est vivement recommandée par le Conseil de l'Europe en vue de développer le plurilinguisme des citoyens européens.



Coopération éducative institutionnelle

Au-delà de l'introduction de sections bilingues, le volontarisme des États européens se traduit aussi par des mesures de coopération variées. Au niveau secondaire, l'**Italie** a conclu en 2008 un accord pour la délivrance conjointe du baccalauréat français et de l'*Esame di Stato*. En **Grèce**, dans le cadre de 22 accords signés entre établissements d'études supérieures, des thèses peuvent recevoir une co-tutelle internationale de la part de pays de la Francophonie tels que la Belgique, la France ou la Serbie. La coopération universitaire est aussi particulièrement vive en **Ukraine**, où plus de 30 établissements d'enseignement supérieur collaborent avec plus de 65 partenaires francophones, entre autres belges, canadiens, français ou suisses. Citons enfin l'**Allemagne**, dont le volontarisme politique est fort et se traduit par des plans de relance du français, un nombre élevé d'échanges d'élèves, d'enseignants et de cadres du système éducatif, un manuel d'histoire commun avec la France ou encore le diplôme binational franco-allemand AbiBac de fin d'études secondaires.

Le choix décisif de la deuxième ou troisième langue obligatoire

L'enseignement du français est enfin indirectement soutenu par les États de la Francophonie lorsqu'ils inscrivent dans les curricula éducatifs une langue vivante 2 ou 3 obligatoire. Ces créneaux sont en effet particulièrement favorables pour le français, comme le montre l'augmentation significative du nombre d'élèves apprenant le français LV2 en **Ukraine** à la suite d'une réforme de l'enseignement entreprise ces dernières années. De même, la **Grèce** a lancé en 2005 et généralisé en 2008-2009 un programme d'introduction du français comme deuxième langue étrangère à deux niveaux de l'enseignement primaire. Malheureusement, l'horaire d'enseignement du français au collège a été amputé d'une heure, passant de trois à deux heures, faute d'enseignants. La quasi-disparition du français et de l'allemand au niveau du lycée crée un vide au détriment de ces langues qui ne sont plus proposées que comme langues optionnelles mais comportent un examen obligatoire, ce qui les met en concurrence avec des matières plus faciles et sans examen comme le sport et l'informatique pour lesquelles opte une majorité écrasante des élèves. En **Italie**, l'importance et la fragilité de cette place à conquérir de deuxième langue étrangère risquent de connaître une illustration spectaculaire. En effet, une circulaire adoptée en 2009 autorise les établissements d'enseignement secondaire à globaliser l'horaire d'apprentissage des deux langues vivantes enseignées, c'est-à-dire à attribuer l'ensemble des cinq heures prévues à l'une d'entre elles seulement. D'ores et déjà, l'allemand a vu son enseignement drastiquement réduit au profit de l'anglais et le français, qui semble un peu mieux résister, devrait connaître une évolution similaire. En **Roumanie**, l'essor du français LV2 a permis de stabiliser le nombre total des apprenants de 2001 à 2008. Face à la montée de l'anglais, le nombre d'élèves apprenant le français comme LV1 a en effet diminué de 51 % à 35 %, tandis que celui des apprenants du français LV2 a crû dans le même intervalle de 35 % à 53 %. De ce fait, le français occupe toujours en 2009 une place significative dans l'enseignement public et suit de près l'anglais par le nombre d'apprenants (1 378 418 contre 1 795 989). Citons enfin le projet de l'**Arménie** prévoyant d'introduire le français dans les établissements publics en tant que LV3 obligatoire, alors qu'il était jusqu'alors optionnel dans le secondaire et le supérieur.

Dans les pays où le français est la ou l'une des langues officielles, il est introduit très tôt dans l'enseignement. En **Belgique non francophone**, il est obligatoire dès l'école primaire en Flandre, et depuis 2004, il est possible pour les écoles secondaires en Communauté





germanophone d'organiser un enseignement bilingue (il est parfois introduit même dès la maternelle), de même qu'au **Luxembourg**, où les élèves apprennent le français à partir de l'âge de sept ans. Dans le secondaire, il devient une langue d'enseignement.

Hors Francophonie, le français devrait bénéficier de mesures telles que celle adoptées par le **Royaume-Uni**, instaurant à partir de 2010-2011 l'enseignement obligatoire d'une langue vivante dans le primaire. Même si plus de la moitié (51 %) des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire n'étudie aucune langue étrangère¹ au Royaume-Uni, le français y est la première langue étrangère apprise, tout comme en Irlande². La **Norvège** quant à elle devrait introduire un choix de LV2 comptant le français.

Succès des certifications internationales

L'enseignement francophone débouche de manière croissante sur la passation de certifications internationales spécifiques permettant aux candidats de faire reconnaître, dans la perspective de poursuite d'études ou d'insertion professionnelle, leur compétence en français. Ainsi, sur les six pays qui organisent le plus de sessions DELF-DALF, cinq sont européens : l'Allemagne, l'Espagne, l'Italie, la France et le Portugal. Dans sa déclinaison scolaire, le DELF remporte également un franc succès, particulièrement en Allemagne, en Italie, ainsi qu'en Roumanie et en Bulgarie.

La passation du DELF va en effet souvent de pair avec les cursus bilingues : les élèves passent alors les versions « junior » et « scolaire » du diplôme. En **Roumanie**, près de 1 500 candidats ont passé le DELF scolaire en 2008. La Grèce a rassemblé la même année 44 % des inscriptions au DELF junior au sein des pays membres de l'OIF. Toujours en 2008, le DELF scolaire a été passé en **Croatie** par presque 800 élèves. Au niveau B2, il y sanctionne les études secondaires des élèves engagés en filière francophone, en plus de la *matura* croate et d'un certificat d'études bilingues.

Hors Francophonie, ces certifications se développent, notamment en **Bosnie-Herzégovine**, où le nombre d'inscriptions au DELF est en progression, entre autres grâce à l'introduction et à la diffusion du DELF scolaire depuis 2007-2008, mais aussi au **Portugal**, qui enregistre en 2009 une croissance de 76 % du nombre des candidats au DELF scolaire ou encore en **Italie**, avec près de 31 000 candidats au même diplôme, et en **Allemagne**, où les DELF scolaire et junior ont rassemblé 48 444 candidats en 2008 toutes institutions confondues (établissements scolaires, instituts français et centres franco-allemands).

Ces certifications ne sont pas l'apanage en effet des établissements scolaires et sont aussi proposées dans les centres privés. C'est le cas en **Roumanie**, où le DALF et les DELF tous publics et junior ont été passés en 2009 par 1 740 personnes dans les instituts, alliances et centres français. En Suisse, le DELF tous publics et le TCF sont en progression dans le réseau des alliances, ce qui a lancé une réflexion autour de la promotion de ces certifications en milieu universitaire.

Un contexte de concurrence linguistique forte

Mosaïque d'aires culturelles et linguistiques, l'Europe a fait de l'apprentissage de plusieurs langues vivantes un cheval de bataille décliné par les États dans leurs politiques éducatives selon les contextes locaux.

1. Source : Collecte de données sur les systèmes d'enseignement Unesco/OCDE/Eurostat (UOE) présentées dans un communiqué de presse d'Eurostat (STAT/09/137) du 24 septembre 2009.

2. *Idem*.





Les langues enseignées obligatoires résultent tout d'abord du régime linguistique adopté par le pays. Dans les établissements scolaires de **Biélorussie**, qui a depuis 1995 le russe et le biélorusse pour langues officielles, les langues étrangères n'arrivent *de facto* qu'en troisième position. En **Espagne**, la marge de manœuvre est réduite du fait de l'introduction dans l'enseignement des langues co-officielles telles que le basque ou le catalan. Adopté ensuite par la majeure partie des jeunes Européens en milieu scolaire, l'anglais sort gagnant de l'arbitrage linguistique pour la LV1.

Le français se trouve en général aux prises pour le deuxième rang avec l'allemand, l'espagnol et l'italien. En **Croatie**, le français est relégué à la quatrième place (4 %) après l'anglais (appris par 69 % des élèves), l'allemand (21 %) et l'italien (6 %). En Europe, l'espagnol fait preuve depuis quelques années d'une progression constante : c'est le cas en **Finlande**, où, minoritaire cependant, il est le seul à progresser dans un contexte de régression touchant le français, le russe, le suédois et l'allemand (qui a chuté de moitié). Il en est de même au **Portugal**, en **Autriche** ou en **Allemagne**, où l'espagnol est perçu comme une langue internationale et touristique.

Dans ce contexte de forte concurrence entre les idiomes, l'enseignement du français pâtit de la suppression ou du manque de valorisation des langues vivantes dans le secondaire. Ainsi, au **Royaume-Uni**, où les élèves ne sont plus tenus d'étudier une langue étrangère après l'âge de 14 ans, le français est appris par un nombre d'apprenants qui a baissé de 47 % en huit ans bien qu'il soit le mieux classé parmi les langues étrangères enseignées. Au **Portugal** et en **Espagne**, il n'y a pas de LV2 obligatoire. Au **Danemark**, l'apprentissage d'une deuxième langue souffre de la réforme des lycées engagée en 2005, dont les effets ont été sentis dès la rentrée suivante et chaque année depuis, avec pour paroxysme une chute de 34,5 % en 2006 du nombre d'apprenants à l'entrée au lycée. La portée de cette perte s'étend au corps professoral : le pays manque d'enseignants formés en français pour l'enseignement au collège et un seul institut de formation des maîtres sur huit proposait un cursus en français à la rentrée 2009.

L'attrait du français, qu'il soit LV2 ou LV3, s'estompe enfin lorsque son apprentissage n'est pas valorisé dans le système éducatif national et notamment dans sa prise en compte au moment d'accéder aux études supérieures. En **Irlande**, l'examen obligatoire de langue étrangère à l'entrée à l'université pourrait être supprimé. En **Finlande**, l'apprentissage d'une langue au rang B3 (à partir du lycée, après le finnois, l'anglais et une autre langue) n'apporte rien aux élèves pour entrer à l'université, et n'offre pas davantage de points pour l'examen secondaire final que le théâtre ou la musique, qui rencontrent plus de succès. La **Roumanie** est le premier pays de l'Union en nombre d'élèves apprenant le français (1 740 000 pour l'année scolaire 2008-2009), mais la réforme de l'éducation adoptée à l'automne 2009 ouvre la voie à un déclin rapide. Elle diminue le nombre d'épreuves au baccalauréat en permettant aux candidats de ne présenter qu'une seule langue. En outre, les programmes scolaires (curriculum national) s'appuient dorénavant sur huit compétences clés à acquérir, qui ne comprennent qu'une seule langue étrangère.

Une certaine désaffection de la part du public

Outre des dispositions éducatives parfois peu propices, le français rencontre une certaine résistance de la part du public. Il souffre en effet d'une réputation de langue difficile à apprendre, comme le notent des observateurs en **Allemagne**, au **Danemark**, en **Estonie**, en **Islande**, en **Finlande** ou encore aux **Pays-Bas**, où cette image est encore plus vivace parmi la jeune génération. La réputation élitiste du français influence même les arbitrages éducatifs. Ainsi, au **Royaume-Uni**, où des écoles sont évaluées et subventionnées sur la base de leurs résultats, une partie des directeurs opterait pour l'espagnol, perçu comme plus simple, à la place du français.





Si pour les apprenants potentiels la question de l'accessibilité de la langue se pose, celle de son attractivité pèse tout autant. En tant que discipline scolaire, le français n'est pas toujours aussi valorisé qu'il pourrait l'être, que cela tienne à la méthodologie ou aux manuels employés. En **Belgique non francophone** par exemple, il semble que l'enseignement soit parfois normatif et centré sur l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire et qu'une part des supports utilisés au primaire ne soient pas adaptés à une approche motivante et ludique de la langue. Au-delà de ces aspects didactiques, le développement du français peut aussi être contré par une vision quelque peu datée qui ne prend pas la mesure de l'actualité et de la richesse des cultures francophones. En **Russie**, l'image persistante d'une France désuète et romantique n'incite pas les jeunes à apprendre le français et les enseignants à moderniser leurs approches pédagogiques. De même, la tradition littéraire classique et la production cinématographique et musicale francophone des années 1950-1970 prévalent en **Bosnie-Herzégovine** au détriment d'œuvres plus récentes. Le recul de l'attractivité du français est patent aux **Pays-Bas**, où son image s'est dégradée de façon importante au cours des années 1980 et 1990. Jusqu'à cette époque, il faisait partie des trois langues que tout Néerlandais ayant suivi des études supérieures maîtrisait assez correctement. Aujourd'hui, la seule langue de communication internationale reconnue en Hollande est l'anglais, qui bénéficie d'un positionnement favorable dans le système scolaire et d'une diffusion massive de productions anglo-saxonnes sur les chaînes nationales.

La désaffection du public tient donc avant tout au déclin du français en tant que langue internationale offrant des débouchés universitaires et professionnels. Il apparaît moins « rentable » qu'autrefois aux apprenants, comme le montre par exemple la crise des études supérieures de français au **Portugal**. 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 ».

Perspectives

Associer le français à des débouchés professionnels

Dans un contexte de forte concurrence sur le marché de l'emploi, l'apprentissage des langues vivantes répond avant tout à des visées étroitement liées aux opportunités professionnelles locales. En **Espagne**, l'implication économique du voisin français sur le territoire national a revalorisé l'étude du français général. L'enseignement professionnel et technique offre également un créneau au français : il est par exemple très présent dans ces cursus spécialisés au **Portugal**, mais aussi en **ex-République yougoslave de Macédoine**, où des accords de coopération ont donné lieu dans la filière hôtellerie-tourisme à l'ouverture de classes bilingues et à un partenariat associant un établissement de Skopje à un centre de formation professionnelle et technique de Québec. Le français est aussi inscrit dans les cursus spécialisés de l'hôtellerie et du tourisme de **Croatie** tels que la cuisine, de même qu'en **Lituanie**, où on le trouve en outre dans les formations aux métiers de la mode et de la cosmétologie ainsi que dans des domaines tels que le droit et les relations internationales. Le marché du travail européen tend en effet à valoriser la connaissance de plusieurs langues et le français, par exemple en **Lettonie**, est perçu en tant qu'une des langues étrangères ayant le potentiel de faciliter l'insertion professionnelle, l'accès à de meilleurs postes ou l'expatriation.





Moderniser l'enseignement du français

Pour combler le déficit d'image dont souffre le français auprès des élèves européens, des manifestations le présentant sous un jour plus actuel sont proposées par les diffuseurs de la langue et notamment des professeurs. Les enseignants, qui sont aux avant-postes de la Francophonie, ont un rôle important dans sa promotion. C'est pourquoi des formations leur sont proposées par les États ou via la Coopération afin qu'ils puissent mettre en œuvre auprès des jeunes des méthodes pédagogiques innovantes basées sur un français en phase avec les sociétés francophones d'aujourd'hui.

Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) peuvent dans une certaine mesure contribuer à cet objectif. L'utilisation du multimédia et des ressources d'Internet permet d'introduire dans la classe tout un éventail de documents et de projets propres à motiver les apprenants. À cet égard ont été développés dans plusieurs pays des portails consacrés à l'enseignement du français : Francomania¹ en **Russie** (2005), Franciaoktatás² en **Hongrie** (2006) ou encore Vizavi³ en **Roumanie** (2008). Vizavi, orienté sur l'enseignement bilingue francophone, a été décliné en 2010 en **Bulgarie**⁴, en **Moldavie**⁵ et en **Espagne**⁶ et comptera bientôt une version autrichienne. Pour les professeurs roumains de français général, le site VizaFLE a été lancé en septembre 2010.

Autre créneau de développement : l'enseignement à distance, que la **Russie** envisage grâce à son réseau d'universités dans l'ensemble bien équipées et disposant pour certaines d'un matériel de visioconférence qui pourrait être utilisé pour développer des partenariats avec des universités francophones. Des centres privés travaillent également à l'ouverture « électronique » de leur offre pédagogique. En **Islande**, l'alliance française a ainsi développé un cours de français à distance fondé sur une méthode vidéo et accompagné d'un tutorat en ligne. Certains professeurs utilisent les ressources mutualisables d'Internet afin de faire bénéficier leurs collègues et leurs élèves d'informations à jour sur la langue française et la francophonie. Un exemple intéressant nous est fourni par le site d'un professeur allemand de l'Université des Sciences éducatives de Ludwigsburg à Stuttgart⁷.

Diversifier la promotion du français

Enfin, une promotion originale de la langue française, et notamment des productions de ses apprenants, peut développer son attractivité auprès de nouveaux publics. Au **Danemark**, la mise en valeur de manifestations non uniquement culturelles offre une réelle visibilité au français en tant qu'outil linguistique et touche à la fois les parents d'élèves, les équipes scolaires, les autorités locales et plus généralement les communautés environnantes. Ainsi, un concours de théâtre scolaire en français a donné lieu en 2009 à des événements remarquables.

Orientée également vers l'aspect fonctionnel du français au lieu des aspects culturels sur lesquels existe déjà une large communication, une campagne publicitaire de promotion

1. <http://www.francomania.ru/>.
2. <http://www.franciaoktatatas.hu/>.
3. <http://www.vizavi-edu.ro/>.
4. <http://www.vizavi-edu.bg/>.
5. <http://www.vizavi-edu.md/>.
6. <http://www.vizavi-edu.es/>.
7. <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf3/>.

du français aux **Pays-Bas** s'est appuyée sur le site Internet Franszelfsprekend¹. Il propose aux internautes des arguments en faveur de l'apprentissage du français ciblés en fonction du visiteur et des vidéos de Néerlandais appartenant à divers secteurs professionnels, dont des personnalités du monde des médias, de la culture et de la politique, expliquant les raisons qui les ont poussées à apprendre le français. En 2009 a été ajouté au site un volet musical invitant les internautes à découvrir un panorama francophone varié.

Synthèse de l'approche régionale

La connaissance et la pratique de la langue française restent de nos jours valorisantes en termes social, éducatif et professionnel. L'image favorable dont elle jouit va traditionnellement de pair avec un certain prestige culturel et une excellence académique. Elle est également associée à une vision alternative du monde, basée sur une approche plus multipolaire que globalisée.

La place du français n'est cependant plus la même aujourd'hui que par le passé, même s'il demeure un médium officiel dans plusieurs organisations internationales et dans les relations diplomatiques, particulièrement africaines et européennes. Parallèlement, son enseignement est de plus en plus en butte à une certaine désaffection du public, qui l'associe couramment à une forme d'élitisme, une culture plutôt classique, des difficultés d'apprentissage et une fonctionnalité économique pas toujours évidente.

Ces tendances ont déjà depuis quelque temps des conséquences radicales en matière éducative : le français n'est plus une priorité. La prééminence de l'anglais dans nombre des facettes de la vie contemporaine vaut aussi en matière de politique linguistique : lorsqu'il n'est pas la langue d'enseignement, l'anglais est en général la première langue étrangère enseignée. À ce champion « toutes catégories » s'ajoute la concurrence des autres langues internationales traditionnelles, qui cherchent à maintenir leur rang (allemand en Europe centrale) ou qui bénéficient de par la géographie de zones d'influence forte (poids de l'espagnol dans la Caraïbe et dans l'Amérique lusophone et anglophone). Autre paramètre, spécifique à la Francophonie : le français coexiste fréquemment dans les institutions et la société avec des langues officielles et nationales. C'est notamment le cas au Maghreb, en Afrique subsaharienne et dans l'océan Indien : dans ces contextes plurilingues, la place du français en tant que langue d'enseignement est régulièrement débattue, tant à son avantage qu'à son détriment. Le combat pour l'accès aux programmes scolaires est enfin corsé depuis quelques années par la montée en puissance de nouvelles forces économiques telles que la Chine. Celles-ci cherchent à asseoir aussi leur langue, tant à l'échelon régional qu'au niveau mondial, en en faisant la promotion auprès des instances éducatives nationales et en créant des centres d'enseignement privés, ce pour quoi elles disposent de budgets croissants.

Le créneau du français est donc désormais limité à celui de la deuxième ou troisième langue vivante enseignée, mais cela lui réussit bien : dans des pays de longue tradition francophone tels que la Roumanie ou le Cambodge, la relance du français au rang de LV2

1. <http://www.franszelfsprekend.nl/>.



a contré la chute des effectifs d'apprenants en LV1. Le français reste donc une langue de choix pour nombre d'élèves et d'étudiants, en particulier lorsque sont envisagés un cursus francophone bi-diplômant (tels qu'il en existe entre autres en Arménie ou en Grèce) ou des études supérieures à l'étranger (souvent menées au Canada et en France). Le français devient aussi, notamment en Asie, une langue de démarcation qui permet aux jeunes diplômés comme aux professionnels expérimentés de valoriser leur profil sur le marché du travail tant au plan national qu'international.

Ces motivations académiques et professionnelles expliquent en partie le net développement des filières bilingues, qui offrent aux élèves, dans 42 pays en 2010, la possibilité de suivre dès leur plus jeune âge un cursus en partie francophone. On note en outre le succès des certifications internationales, qui touchent à la fois un public adulte, via les centres de langues privés et notamment les alliances françaises (qui les proposent depuis 2008), ainsi que la tranche d'âge adolescente, pour laquelle des passations sont organisées par les établissements scolaires lorsque des conventions ont été établies en ce sens, en général dans le cadre d'un accord de coopération. Ces certifications recouvrent à la fois des diplômes (DELFI, DALF...) et des tests (TCF, TEF...) reconnus au plan international, qui attestent d'un niveau de compétence en français oral et écrit et participent parfois des processus d'inscription universitaire ou d'émigration en terre francophone.

Le développement des certifications coïncide avec l'essor continu du secteur privé, qui offre des réseaux de centres d'enseignement comme les alliances françaises (présentes aujourd'hui dans 135 pays), mais aussi des établissements d'enseignement primaire, secondaire et supérieur, qui prennent parfois le relais du public lorsque celui-ci restreint le rôle du français dans ses programmes, comme c'est par exemple le cas au Rwanda.

Le développement du privé ne tient pas qu'aux curricula : le déficit d'attraction du système scolaire public doit aussi être mis au compte des problèmes structurels qu'il rencontre, particulièrement en Afrique subsaharienne. La question est d'autant plus cruciale que, dans nombre des pays concernés, l'alternative privée n'est accessible qu'à une très mince frange de la population.

Le développement de l'enseignement du et en français passe donc en premier lieu par le soutien des appareils éducatifs nationaux, via notamment la formation des professeurs en poste et des générations appelées à les remplacer. Cela participe des résolutions de l'Unesco en matière d'éducation et se réalise par exemple au travers de programmes tels que l'IFADEM de l'OIF. La promotion du français passe également par la défense du multilinguisme auprès des autorités éducatives, le maintien et la création de débouchés dans l'enseignement supérieur et sur le marché de l'emploi ainsi que la modernisation de l'enseignement.

C'est en effet auprès des jeunes, apprenants et acteurs potentiels de sa future diffusion, que le français doit être rendu plus attractif. Dans cette optique, il est essentiel de rénover son enseignement (actualisation des méthodes et des supports employés), de développer sa pertinence professionnelle (création de cours de français sur objectifs spécifiques) et de mettre en valeur les cultures francophones contemporaines afin que le français se conjugue plus que jamais « à la voix active ».

Annexes

Les ressources en ligne

Sélection de sites récents en lien avec l'enseignement du français

Franc-parler

<http://www.francparler.org>

Franc-parler est un site de l'Organisation internationale de la Francophonie, coanimé par la Fédération internationale des professeurs de français et le Centre international d'études pédagogiques. Destiné aux professeurs qui enseignent la langue et les cultures francophones, il propose des dossiers thématiques, un blog d'actualités professionnelles, des ressources pédagogiques et des services destinés à la communauté des professeurs (forum, petites annonces...) en accès gratuit.



Le Fil du bilingue

<http://lefildubilingue.org>

Consacré à l'enseignement bilingue francophone en Europe, ce site a été créé par le ministère français des Affaires étrangères et européennes, en partenariat avec le Centre international d'études pédagogiques et l'Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue. Il a pour vocation d'offrir aux enseignants des établissements bilingues francophones à l'étranger et aux autorités éducatives partenaires un moyen de valoriser ces dispositifs et d'accéder à des informations et des ressources spécifiques.

Première Classe

<http://www.tv5.org/premiereclasse/>

Avec « Première Classe », TV5MONDE, opérateur de la Francophonie, propose des cours de français en ligne pour les grands débutants et touche de nouveaux publics, dont les universitaires en mobilité. La chaîne joue ainsi pleinement sa mission de promotion de la langue française dans le monde. Ce dispositif libre d'accès et gratuit est en version multilingue et décline six thématiques (salutations, loisirs, repas, logement, travail, santé). Enfin, signalons le lancement par TV5MONDE, pour la Journée mondiale de la Francophonie, le 20 mars 2010, de sa première application iPhone, qui permet d'apprendre le français en jouant avec le vocabulaire de l'actualité.

Apprendre et enseigner avec TV5MONDE

<http://www.enseigner.tv/>

<http://www.apprendre.tv/>

La rubrique « Enseigner.tv » s'adresse aux enseignants et formateurs de français. Le site offre un éventail de pistes d'activités et de thèmes pour se former, s'informer, accompagner la préparation des cours et favoriser l'immersion linguistique de façon moderne. Des fiches pédagogiques permettant d'utiliser en classe les émissions de la chaîne et les contenus des rubriques de tv5monde.com (actualité, chanson, cinéma, cultures du monde...) peuvent être téléchargées gratuitement.



Depuis 2007, tv5monde.com propose une seconde rubrique pédagogique multimédia, « Apprendre le français ». Conçue pour des apprenants de français qui souhaitent perfectionner leurs connaissances et leurs acquis, tant adultes qu'adolescents, « Apprendre. tv » offre des activités interactives à partir de courtes vidéos. Des exercices autocorrectifs permettent aux internautes d'élargir leurs compétences en compréhension orale, acquisition ou révision de connaissances lexicales et grammaticales. Les exercices sont déclinés sous forme de collections thématiques : actualité, beaux-arts, découvertes, cultures francophones, gastronomie, métiers traditionnels, voyages, cinéma... Le dispositif est gratuit et accessible sans code.

Apprendre le français en ligne

<https://www.francisationenligne.gouv.qc.ca>

Le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) du Québec a lancé en 2008 un site de cours de français en autoformation pour les migrants. L'accès est gratuit mais soumis à une demande d'admission. De l'étranger, il faut détenir un Certificat de sélection du Québec (CSQ) délivré par le MICC depuis au moins deux mois.

Outils d'évaluation du niveau de maîtrise du français

Les outils du Centre international d'études pédagogiques (CIEP)¹

Évaluation et certifications

Les ministères français de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur proposent, via le CIEP, une large gamme de certifications en français langue étrangère (diplômes et tests) pour valider les compétences en français, depuis les premiers apprentissages jusqu'aux niveaux les plus avancés. L'offre, adaptée à tous les âges et tous les publics, est harmonisée sur l'échelle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Le CECRL définit trois niveaux linguistiques de référence avec des compétences spécifiques pour chaque degré. Le **niveau A**, utilisateur élémentaire, est subdivisé en niveau introductif ou de découverte (A1) et intermédiaire ou usuel (A2). Le **niveau B**, utilisateur indépendant, est subdivisé en niveau seuil (B1) et avancé ou indépendant (B2). Quant au **niveau C**, utilisateur expérimenté, il est subdivisé en C1 (autonome) et C2 (maîtrise).

Le Diplôme initial de langue française (DILF), le Diplôme d'études en langue française (DELFF) et le Diplôme approfondi de langue française (DALF) sont des diplômes indépendants, valables sans limitation de durée. Le Test de connaissance du français (TCF) mesure le niveau de français, langue générale, qui positionne les candidats sur l'un des six niveaux de l'échelle de compétences du CECRL. On ne peut donc pas échouer au TCF. La durée de validité du TCF est de deux années.

Diplôme initial de langue française (DILF; créé en 2006)

Le DILF valide un premier niveau de maîtrise du français (niveau A1.1.) pour toutes les personnes de nationalité étrangère et les Français non francophones, non titulaires d'un diplôme

1. Les données exploitées portent sur 2007 et 2008.



de l'enseignement secondaire français, âgés de plus de 16 ans. Les sessions d'examens sont organisées uniquement en France.

Depuis 2007, ce diplôme a été retenu par l'Agence nationale d'accueil des étrangers et des migrations (ANAEM) pour évaluer le niveau acquis à l'issue des formations linguistiques offertes dans le cadre du Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) des étrangers en situation régulière nouvellement arrivés en France. En métropole et dans les DOM-COM, le DILF est utilisé, hors du cadre du CAI, soit à l'issue de plans de formation départementaux ou régionaux, soit dans des centres de formation en français langue étrangère (exemples : alliances françaises de Cayenne, de Paris-Île-de-France, CILFA...). Le DILF est également proposé dans le cadre de dispositifs publics d'apprentissage du français pour les étrangers au sein de nombreux Groupements d'établissements publics locaux d'enseignement – GRETA (Mayotte, Clermont-Ferrand, Villeurbanne...).

Les sessions DILF. Qui est candidat au DILF ?

En 2008, le nombre des candidats inscrits au DILF a connu une forte progression par rapport à 2007. Majoritairement des femmes, les candidats au DILF sont plutôt jeunes ; la classe d'âge la plus représentée est celle des 20-30 ans.

Les candidats obtiennent leur diplôme dans 91 % des cas. En moyenne, le taux de réussite des hommes est un peu plus élevé que celui des femmes. Ce sont les jeunes qui obtiennent les meilleurs résultats (le taux de réussite est de 96 % pour les 16-28 ans). Les candidats russes arrivent en tête (90,28 points sur 100).

Le DILF et les candidats des pays membres de la Francophonie

Les candidats des pays membres de l'Organisation internationale de la Francophonie se retrouvent parmi les 15 nationalités les plus représentées : marocaine (14,5 %), tunisienne (2,7 %), française (2,4 %), vietnamienne (2 %), malienne (1,7 %), cambodgienne (1,5 %) et arménienne (1,3 %).

En termes de résultats, les candidats de nationalité française occupent la troisième place après les Russes et les Indiens, avec une moyenne de 83,69 points sur 100. Les Vietnamiens occupent la quatrième place, avec une moyenne de 82,81 points sur 100, les Tunisiens la septième, avec 78,75 points sur 100, et les Marocains la neuvième, avec une moyenne de 76,32 points sur 100.

Diplôme d'études en langue française et Diplôme approfondi de langue française (DEL F et DAL F ; créés en 1985)

Depuis le 1^{er} septembre 2005, le DELF et le DALF sont harmonisés sur les six niveaux de l'échelle de compétence en langues définie dans le Cadre européen commun de référence pour les langues. Le DELF se décline en quatre niveaux correspondant aux quatre premiers niveaux du Cadre, et le DALF en deux niveaux, correspondant aux deux niveaux les plus élevés : DELF A1 et DELF A2 pour les deux niveaux d'utilisateur élémentaire, DELF B1 et DELF B2 pour les niveaux d'utilisateur indépendant, DALF C1 et DALF C2 pour les deux niveaux d'utilisateurs expérimentés. Le candidat peut s'inscrire directement à l'examen de son choix.

Pour le DELF, il existe une version « tous publics », une version « junior » pour les adolescents en âge d'être scolarisés dans l'enseignement secondaire et une version « scolaire » lorsqu'un accord est passé avec les autorités éducatives.



Les examens sont placés sous l'autorité d'une commission nationale en France. Un conseil d'orientation pédagogique composé d'universitaires veille au suivi pédagogique des examens, et le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) en assure la gestion à l'étranger grâce au relais des services de coopération et d'action culturelle français.

Les sessions DELF et DALF. Qui est candidat au DELF-DALF? Grandes tendances

1. Le nombre de candidats est en augmentation. Les six pays qui organisent le plus de sessions DELF-DALF sont la France, l'Allemagne, l'Italie, l'Espagne, la Corée du Sud et le Portugal. Pour 2008, le CIEP estime à environ 291 000 le nombre de candidats inscrits au DELF-DALF. Le nombre de candidats a augmenté de 16 % en 2007 et d'au moins 12 % en 2008.

2. La population qui s'inscrit au DELF-DALF tous publics est assez jeune, la moyenne d'âge étant de 25 ans, et 63 % des candidats sont des femmes. La moyenne d'âge diminue pour les candidats inscrits aux sessions « junior » (15 ans) et au DELF scolaire (15 ans et demi).

3. La répartition géographique des candidats est différente selon la déclinaison du diplôme. Pour les **sessions tous publics**, les cinq premiers pays représentés, hormis la France (8,02 %), sont l'Inde (7,11 %), le Mexique (5,25 %), la Corée du Sud (4,59 %), le Vietnam (4,18 %) et l'Espagne (3,84 %). En France, les ressortissants chinois sont les plus nombreux (15,51 %). Pour le **DELF junior**, les candidats sont, dans l'ordre, issus de Grèce (42,69 %), d'Allemagne (8 %), d'Espagne (7,30 %), de Suisse (6,71 %) et du Mexique (3,49 %). L'Allemagne, l'Italie, la France, la Malaisie et la Jordanie sont les cinq pays comptant le plus de candidats inscrits au **DELF scolaire**. Les nationalités les mieux représentées sont les nationalités allemande, italienne, malaisienne, roumaine et bulgare.

Résultats aux épreuves, grandes tendances

1. Le taux de réussite est élevé. Le taux de réussite aux examens du DELF et du DALF est supérieur à 50 %, quel que soit le niveau du diplôme. Plus le niveau est facile, plus le taux de réussite est élevé (sauf pour le niveau C2, qui connaît un taux de réussite élevé malgré sa difficulté). Les niveaux A1, B1, A2 et B2 sont les mieux réussis (taux de réussite de plus de 80 %, sauf pour le niveau B2 du DELF junior qui enregistre un taux de 58,85 %).

Globalement, le taux de réussite augmente en fonction de l'âge des candidats. Ce sont les candidats âgés de 45-49 ans qui obtiennent le meilleur taux de réussite au niveau C2, le niveau le plus difficile.

2. Le taux de réussite varie selon le pays d'inscription. Au DELF-DALF tous publics, l'Argentine, le Mexique et la Colombie obtiennent les meilleurs taux de réussite au niveau A. L'Italie obtient le meilleur taux de réussite au niveau C1 et la France obtient le meilleur taux de réussite pour le DALF C2. Quel que soit le niveau du DELF junior, c'est l'Allemagne qui obtient le meilleur ou un des meilleurs taux de réussite. Pour le DELF scolaire, l'Allemagne et l'Italie sont les deux pays qui comptabilisent le plus de candidats inscrits pour chaque niveau et leurs taux de réussite sont généralement les plus élevés.

Les candidats des pays membres de la Francophonie au DELF-DALF

La France comptabilise le plus grand nombre de candidats inscrits aux sessions DELF-DALF tous publics (8 % des candidats en 2007 et en 2008). Au DELF junior, la Grèce réalise le plus grand nombre d'inscriptions (44 % des inscriptions en 2008). Pour le DELF scolaire, la France est le seul pays membre de l'OIF qui est très bien placé : 6 % du total des inscriptions en 2007 et 8 % en 2008.

Parmi les pays qui ont connu une évolution positive du nombre de candidats inscrits au DELF-DALF ces deux dernières années figurent la Suisse (augmentation de 1188 candidats au DELF-DALF tous publics entre 2007 et 2008) et la Roumanie (750 candidats de plus en 2008 pour les examens de DELF scolaire).

En termes de réussite, les pays membres de l'OIF sont parmi les mieux placés aux examens, avec des taux compris entre 51,02 % (taux de réussite de la Grèce au niveau C1) et 91,36 % (taux de réussite de la Suisse au niveau B1).

Test de connaissance du français (TCF; créé en 2002)

Le TCF se présente sous la forme d'un questionnaire à choix multiple de 80 items portant sur la compréhension écrite et orale ainsi que sur la maîtrise des structures grammaticales. Le TCF propose également deux épreuves complémentaires d'expression écrite (1 h 45) et orale (15 min). Les candidats au TCF reçoivent une attestation de résultats qui les positionne, en fonction de leurs scores, sur l'un des six niveaux (de A1 à C2) de l'échelle de compétences définie par le Cadre européen commun de référence. On ne peut donc pas échouer au TCF.

Depuis 2006, le TCF est également disponible sur ordinateur (TCF SO). Ces sessions informatiques ont regroupé, en 2007 et en 2008, environ 25 % du total annuel des candidats. Outre la modalité d'administration sur ordinateur, le TCF comprend plusieurs déclinaisons : le TCF tous publics; le TCF DAP (Demande d'admission préalable) pour les étudiants étrangers qui souhaitent intégrer un établissement d'enseignement supérieur français; le TCF RI (Relations internationales) destiné aux fonctionnaires internationaux et aux diplomates; le TCF Québec, réservé à l'usage exclusif des candidats déposant un dossier d'immigration dans un bureau d'immigration du Québec ou dans une délégation générale du Québec.

Le conseil scientifique comme le conseil d'orientation du TCF pour la DAP se réunissent une fois par an. Ces deux conseils ont vocation à suivre, orienter et valider les aspects pédagogiques, linguistiques et psychométriques du TCF.

Les sessions TCF. Qui est candidat au TCF? Grandes tendances

- Des candidats toujours plus nombreux. Les candidats au TCF toutes déclinaisons étaient 50 466 en 2008 contre 40 764 en 2007.
- Le TCF sur ordinateur (TCF SO) et le TCF Relations internationales (TCF RI) connaissent un succès croissant. En 2008, le TCF SO a augmenté de près de 80 % en nombre de candidats et de 70 % en nombre de sessions et le TCF RI de 70 % en nombre de candidats et de 230 % en nombre de sessions.
- Les pays phares pour l'organisation des sessions TCF, toutes déclinaisons confondues, sont l'Algérie, la France, la Chine et le Maroc. L'ensemble des déclinaisons du TCF n'est pas dispensé dans tous les centres et des spécificités se dégagent selon le pays : les pays du Maghreb (Maroc, Tunisie, Algérie) utilisent principalement le TCF DAP, tandis que le TCF RI est surtout utilisé en Belgique. De même, certains pays privilégient une modalité de passation plutôt qu'une autre : la Chine et l'Algérie utilisent ainsi quasi exclusivement la déclinaison TCF sur ordinateur.
- Les candidats au TCF, en proportion équivalente pour les deux sexes, sont majoritairement jeunes (la moyenne d'âge est de 23,6 ans).
- Les nations les mieux représentées sont la Chine, l'Algérie et le Maroc. La majorité des candidats a pour langue usuelle le chinois ou l'arabe.



Cette description concerne surtout les candidats des déclinaisons TCF tous publics et TCF SO. Les candidats au TCF DAP sont généralement plus jeunes (20 ans de moyenne d'âge). Les candidats au TCF RI comptent plus de femmes, sont plus âgés (27 ans en moyenne) et principalement européens. Pour le TCF Québec, on dénombre autant d'hommes que de femmes, la moyenne d'âge étant de 32 ans et les nations les plus représentées étant Israël et le Mexique.

Résultats aux épreuves, grandes tendances

1. Des résultats stables. En 2008, les résultats sont sensiblement équivalents à ceux des trois années précédentes, que ce soit pour le score global ou pour chacune des épreuves obligatoires. Les candidats obtiennent globalement un niveau B1 (utilisateur indépendant) aux épreuves obligatoires. Aux épreuves complémentaires, les résultats sont meilleurs en expression orale (B2 ou C1) qu'en expression écrite (B1 ou B2).

2. Les candidats originaires du Maghreb (en particulier du Maroc) obtiennent les meilleurs résultats.

Le TCF et les candidats des pays membres de la Francophonie

Les nationalités marocaine, tunisienne et vietnamienne se retrouvent parmi les principales nationalités des candidats au TCF (toutes déclinaisons confondues, les candidats étant 50 466 au total) en 2008, comme en 2007. Au TCF sur ordinateur, les candidats des pays francophones sont néanmoins peu nombreux (neuf candidats en 2008, dont sept de nationalité française et deux de nationalité vietnamienne).

Si pour la majorité des déclinaisons du TCF, les candidats francophones viennent plutôt des pays du Maghreb, pour le TCF Relations internationales les candidats sont principalement européens (polonais, ukrainiens, tchèques, autrichiens, belges, moldaves); les Canadiens représentent une faible proportion des candidats au TCF RI (0,6 % en 2008).

Les candidats du Maroc et de Tunisie (pays de naissance) obtiennent les meilleurs résultats aux épreuves obligatoires du TCF.

PAYS MEMBRES DE LA FRANCOPHONIE FIGURANT PARMI LES 20 PRINCIPAUX PAYS DE NAISSANCE DES CANDIDATS AU TCF (TOUTES DÉCLINAISONS)

Pays de naissance	Nombre de candidats inscrits en 2008	Pourcentage de candidats inscrits en 2008
Maroc (3 ^e rang)	7 021	13,9
Tunisie (4 ^e rang)	2 398	4,8
Vietnam (5 ^e rang)	1 388	2,8
Liban (13 ^e rang)	379	0,8
Maurice (17 ^e rang)	288	0,6
Madagascar (20 ^e rang)	271	0,5

Concernant les résultats, toutes déclinaisons confondues, les candidats venant du Maroc et de Tunisie obtiennent les scores les plus élevés : plus de 400 points sur 700 à chaque épreuve (compréhension orale, structure de la langue et compréhension écrite).





Autres tests

Test d'Abidjan (1994-1997)

Dans le souci de créer un instrument adapté à l'espace francophone du Sud, le test d'Abidjan (TA) a été lancé en 1994, à l'initiative de Robert Chaudenson.

Ce test, désigné également comme le « Seuil minimal individuel de compétence en français » (SMIC francophone), évaluait les éléments de compétence linguistique dont la possession pouvait permettre de considérer un locuteur comme francophone. Le TA était composé de quatre épreuves : compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite.

Cet outil, mis au point par une équipe de chercheurs du Nord et du Sud, s'adressait notamment à des locuteurs analphabètes mais maîtrisant le français oral, une situation assez courante dans les pays du Sud. Le test, libre d'usage et gratuit, a été utilisé dans de nombreux pays d'Afrique francophone, ainsi qu'en France et à Maurice. Le but du test était d'établir quels types généraux de compétences se dessinaient pour les sujets évalués, de définir les situations dans lesquelles se trouvaient ces locuteurs et les orientations qui se dégageaient pour une diffusion mieux adaptée et plus efficace de la langue française. Le test excluait les références culturelles pour n'évaluer que la maîtrise lexicale et grammaticale de la langue.

Test du PASEC

En Afrique francophone, on pratique également les tests de français élaborés par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs des États et gouvernements membres de la CONFEMEN – Conférence des ministres de l'Éducation ayant le français en partage (PASEC). Créé en 1991, le PASEC évalue les acquis scolaires de l'enseignement primaire, son objectif étant d'émettre des pistes de réflexion destinées à améliorer l'accès à une éducation de qualité pour tous. Son test n'est pas véritablement un test de niveau de connaissance de la langue, mais plutôt d'évaluation de la qualité du système scolaire.

Le principe de base de la méthodologie du PASEC consiste à tirer parti de la variété des situations scolaires pour identifier les facteurs de performance du système éducatif à travers la mesure de la progression des élèves sur l'année, ce qui implique d'avoir une mesure du niveau des acquis des élèves en début (pré-test) et en fin d'année scolaire (post-test). Les acquis des élèves sont mesurés en français (et/ou langue nationale si celle-ci est langue d'enseignement) et en mathématiques (acquis fondamentaux du primaire). Le protocole d'enquête prévoit le recueil simultané d'un certain nombre de données contextuelles, d'ordre institutionnel, social, économique et culturel. Dans l'explication des performances scolaires des élèves, ces données sont censées permettre de séparer les effets dus au milieu de ceux dus au contexte pédagogique et de cibler les éléments (pédagogiques, organisationnels et matériels) sur lesquels agir pour rendre l'apprentissage plus efficace (dans un contexte où tous les élèves n'ont pas encore accès à l'école et où les ressources financières sont rares).

Test de français Laval-Montréal (TFLM)

Le test de français Laval-Montréal (TFLM) permet de vérifier les connaissances fondamentales de langue française (grammaire, syntaxe et vocabulaire). Le temps alloué pour répondre au TFLM, une fois les consignes données, est de 90 minutes. L'épreuve comporte 66 questions à choix multiple, chaque question valant 1 point. Selon les programmes, une rédaction peut être exigée, comme volet complémentaire du test (durée : une heure). Le candidat en est avisé au moment de la convocation. La note de passage est fixée à 75 %, permettant de répondre aux exigences des programmes universitaires.





Le TFLM est destiné aux candidats qui s'inscrivent à un baccalauréat (correspondant au niveau licence en France) à l'Université de Montréal.

Test de français international (TFI)

Le TFI évalue l'aptitude à communiquer en français dans un contexte professionnel ou dans des situations de communication internationales. Test standard, composé uniquement d'un système de questions à choix multiple, le TFI veut offrir une mesure objective, externe aux universités et écoles de langues, mais il est surtout dédié à ceux qui veulent travailler.

Le test est composé de 180 questions à choix multiple, il dure 1 h 50 et se déroule en deux parties : compréhension orale et compréhension écrite.

Le TFI n'est pas un examen sanctionné par une réussite ou un échec, mais un test de niveau qui mesure et valide les compétences acquises sur une échelle continue allant de 0 à 990 points. Les résultats sont communiqués rapidement (entre 24 heures et 10 jours suivant les formules et les pays). Le candidat reçoit un certificat officiel ou une attestation.

Le test TFI est un produit de Educational Testing Service (ETS), groupe dont le siège est à Princeton (États-Unis), chef de file dans la conception de tests psychométriques tels que le SAT, le TOEFL et le TOEIC (tests évaluant le niveau d'anglais).

Des sessions publiques, ouvertes à tous, ont lieu régulièrement dans les centres ETS et dans le monde. Le TFI peut également être passé sur demande en entreprise et dans les établissements d'enseignement supérieur non agréés.

Test de français langue seconde au Canada

Le Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (CNCLC), organisme normatif fédéral, met à la disposition de la communauté des professionnels de français langue seconde¹ (FLS) un instrument d'évaluation de la maîtrise du FLS destiné aux nouveaux arrivants, aux immigrants et à tout apprenant adulte. L'instrument porte le nom de Batterie de tests de classement aux niveaux de compétence linguistique canadiens (BTC-NCLC). La BTC-NCLC mesure l'expression orale, la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite selon les niveaux 1 à 9 des NCLC, niveaux correspondant aux stades débutant et intermédiaire.

D'autre part, le CNLC met à la disposition des immigrants désireux de s'installer au Canada et d'évaluer eux-mêmes leur maîtrise du français langue seconde l'Autoévaluation en ligne (NCLC-AEL)².

Tests de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP)

Le **Test d'évaluation de français (TEF)** est un instrument de référence internationale destiné à mesurer le niveau en langue française des personnes non francophones. Le candidat est évalué sur une échelle de sept niveaux qui s'étendent du niveau 0+ (capacités les plus élémentaires) au niveau 6 (maîtrise complète). Cette échelle renvoie aux six niveaux de compétences A1 à C2 du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe (CECRL) et aux 12 niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC). Le TEF évalue avec 150 questions (épreuves obligatoires d'une durée de 2 h 10) le niveau de connaissances et de compétences en compréhension écrite, compréhension orale et lexicale et structure. Les candidats peuvent aussi passer des épreuves facultatives d'expression écrite et d'expression orale. Le TEF est

1. Ni langue maternelle, ni langue étrangère, le français langue seconde bénéficie d'un statut privilégié et représente la deuxième langue la plus importante pour le locuteur (langue de scolarisation, par exemple).

2. www.nclc-ael.ca.



également disponible en version électronique (e-TEF), version qui permet aux candidats d'obtenir leurs résultats en temps réel.

Le TEF est utilisé pour évaluer le niveau de français dans le cadre d'une inscription dans un établissement d'enseignement supérieur en France, ainsi que dans le cadre d'un dépôt de dossier auprès du ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration du Canada ou d'un dépôt de dossier auprès du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec.

Il peut aussi être utilisé par les entreprises dans le cadre de leurs recrutements.

Les **Diplômes de français professionnel de la CCIP** sont réservés aux candidats dont le français n'est pas la langue maternelle. Ce sont des examens pratiques qui évaluent la compétence de communication écrite et orale en français dans les principales situations de la vie professionnelle à des niveaux différents.

Il existe plusieurs versions des diplômes de français professionnel : deux diplômes de français professionnel généralistes (DFP A2 et le DFP B1), trois diplômes de français professionnel dans le domaine des affaires (DFP Affaires au niveau B2, C1 et C2 du CECRL) et cinq diplômes de français professionnel dans des domaines de spécialité (DFP Secrétariat niveau B1, DFP Secrétariat niveau B2, DFP Tourisme et hôtellerie niveau B1, DFP Scientifique et technique niveau B1, DFP Médical niveau B2, DFP Juridique niveau B2).

Glossaire

A1, A2, B1, B2, C1, C2

L'échelle globale des niveaux communs de référence définit les compétences attendues des utilisateurs élémentaires (A1 et A2), indépendants (B1 et B2) et expérimentés (C1 et C2).

En savoir plus : http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/levelsf.html.

AUF

L'Agence universitaire de la Francophonie est un opérateur de la Francophonie institutionnelle. Partenaire des établissements d'enseignement supérieur et de recherche qui ont choisi le français comme langue d'enseignement, elle propose plusieurs programmes de coopération visant notamment à soutenir la recherche et l'enseignement en français.

En savoir plus : <http://www.auf.org/> et voir la carte « Se former et chercher en français (enseignement supérieur) » en annexe de cette partie.

CECRL

Le Cadre européen commun de référence pour les langues fournit une base pour la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues, facilitant ainsi la mobilité éducative et professionnelle. Il est de plus en plus utilisé pour la réforme des curricula nationaux et par des consortia internationaux pour la comparaison des certificats en langues.

Cet instrument décrit aussi complètement que possible toutes les capacités langagières, tous les savoirs mobilisés pour les développer et toutes les situations et domaines dans lesquels on peut être amené à utiliser une langue étrangère pour communiquer.

En savoir plus : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp.

DELF-DALF

Les ministères français de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur proposent une gamme de certifications en français langue étrangère (diplômes et tests) pour valider les compétences en français. Elle est harmonisée sur l'échelle à six niveaux du Cadre européen



commun de référence pour les langues. Les diplômes sont indépendants et sanctionnent la maîtrise des quatre compétences langagières. Ils sont valables sans limitation de durée. Ces certifications sont internationalement reconnues et présentes dans plus de 1 000 centres d'examen répartis dans 164 pays.

DEL F : Diplôme d'études en langue française

- DELF tous publics : pour tous publics.
- DELF Prim : pour enfants âgés de 8 à 12 ans, scolarisés au niveau de l'enseignement élémentaire.
- DELF junior et scolaire : pour adolescents dans l'enseignement scolaire.
- DELF Pro : diplôme avec une « option professionnelle » pour personnes ayant pour objectif une insertion ou une promotion professionnelle en France ou en milieu francophone.

DALF : Diplôme approfondi de langue française

Pour adultes en situation universitaire ou professionnelle.

En savoir plus : <http://www.ciep.fr/delfdalf/>.

DDiFOS

Le Diplôme de didactique du français sur objectifs spécifiques de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris s'adresse aux formateurs de français langue étrangère visant la conception et l'animation de programmes d'enseignement de français sur objectifs spécifiques (FOS) et/ou dans un domaine de spécialité.

En savoir plus : <http://www.fda.ccip.fr/formations/formations-de-formateurs-missions-dexpertise-pedagogique/ddifos>.

IFADEM

L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres, créée en 2008 et copilotée par l'Organisation internationale de la Francophonie et l'Agence universitaire de la Francophonie, se donne pour objectif principal d'améliorer les compétences des instituteurs dans le domaine de l'enseignement du français. Ce projet est destiné à des instituteurs en formation continue, prioritairement en poste dans des zones rurales.

En savoir plus : <http://www.ifadem.org/>.

LV1, 2, 3

Langue vivante introduite dans l'enseignement dans un premier, deuxième ou troisième temps. Elle peut être optionnelle ou obligatoire.

TCF

Le Test de connaissance du français émane du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche français. Il est décliné en quatre versions : pour le public général, pour les étudiants et futurs étudiants, pour un public lié aux organismes internationaux et pour les candidats à l'immigration au Québec. Il permet d'apprécier le niveau de maîtrise du français des candidats.

En savoir plus : <http://www.ciep.fr/tcf/>.

TEF

Le Test d'évaluation de français est conçu et diffusé par la Chambre de commerce et d'industrie de Paris. Il existe également le TEFAQ : Test d'évaluation de français adapté au Québec.

En savoir plus : http://www.fda.ccip.fr/tef/descr_tef.



Espace IFADEM d'Abomey, Bénin, inauguré en septembre 2009 par Abdou Diouf, secrétaire général de la Francophonie, et Yayi Boni, président de la République du Bénin.



CHAPITRE

Étude sur l'enseignement articulé du français et des langues partenaires¹

L'importance de la prise en compte de la langue première de l'enfant et du contexte socio-linguistique dans les curricula fait l'unanimité dans le monde des didacticiens, notamment ceux œuvrant sur les problématiques de l'éducation dans les États du Sud. On y voit là une des conditions de développement harmonieux de l'enfant des points de vue identitaire, cognitif et linguistique, d'autant plus lorsqu'il s'agit de sociétés diglossiques², où la langue de la maison est dénigrée par rapport à une langue de prestige, une langue haute, au statut social élevé. Les grandes références en la matière que sont les travaux de J. Cummins (1979) et ceux de J. Hamers et M. Blanc (1989) sont toujours d'actualité et continuent d'être enrichies, de colloques en publications. De nombreux pays du Sud, dont ceux qui nous intéressent ici, à savoir ceux qui ont opté pour l'enseignement du français à leurs futurs citoyens dès les débuts de la scolarité fondamentale, ont officiellement fait ce choix.

Pour autant, dans ces mêmes pays, les bilans des réformes éducatives en faveur d'un bilinguisme incluant la langue 1 (L1) demeurent dans l'ensemble encore insuffisants. Certes, on ne peut ignorer les catastrophes naturelles qui n'ont de cesse de dévaster nombre d'entre eux (comme en témoigne le bouleversant tremblement de terre, suivi d'inondations, qui a frappé Haïti en janvier 2010). On ne peut non plus mésestimer la carence de moyens matériels avec laquelle doivent composer les gouvernements pour piloter leurs politiques éducatives, et plus encore les acteurs de terrain qui tentent vaillamment de « faire avec »³. Pour autant, tout cela ne peut occulter le fait que la « chose éducative »⁴, et plus exactement la didactique des langues premières et secondes, c'est-à-dire le socle de la scolarité dans ces pays, présente encore d'importantes failles internes. En effet, il ne suffit pas de décréter officiellement qu'il est primordial de prendre en compte les compétences linguistiques « originelles » de l'élève, de chercher à valoriser son bagage identitaire et culturel pour que cela devienne nécessairement un atout pour lui dans l'apprentissage d'une langue seconde. Comme l'a relevé récemment, à ce propos, B. Maurer, « alors que les institutions internationales mettent

1. Article rédigé par Évelyne Adelin.

2. Diglossie : situation de bipolarité linguistique, les locuteurs pratiquant deux langues à fonctions et statuts différents.

3. Cf., entre autres, A.-M. d'Ans, 2007.

4. M. Constant, 2007, p. 127.



l'accent sur la nécessité de scolariser dans la langue des apprenants avant de passer à l'étude de/dans une langue seconde, alors que les États s'engagent de plus en plus dans cette voie, les réponses didactiques proposant une articulation des deux systèmes linguistiques sont peu nombreuses¹. En d'autres termes, si l'on a bien répondu à la question du « pourquoi », celle qui lui fait suite et qui reste tout aussi primordiale, le « comment », est demeurée négligée jusqu'alors. Au niveau officiel, les États du Sud ont en effet, dans l'ensemble, admis l'importance de s'appuyer sur les acquis en L1 pour favoriser l'apprentissage de L2, mais il semble aussi qu'ils n'aient pas suffisamment réfléchi aux conditions d'imbrication des deux plates-formes, c'est-à-dire aux ponts stratégiques et pédagogiques que l'enseignant pourrait utiliser pour permettre/optimiser ce passage d'une langue à l'autre. Pour autant, les choses pourraient être sur le point d'évoluer...

Loin de venir alourdir la description, déjà suffisamment détaillée, des déboires des premières (et longues) expériences de prise en compte de la L1 dans les États du Sud, cet article se donne pour but de faire le point sur deux nouvelles propositions d'approches didactiques préconisées au niveau de l'école fondamentale : la **didactique intégrée des langues** et la **didactique adaptée du français**. Deux contextes sociolinguistiques différents serviront d'exemples dans cette étude comparative : celui des Haïtiens, qui parlent un créole à base française donc structurellement proche du français, et celui des Maliens, qui usent principalement du bambara, langue nationale africaine n'ayant aucun rapport de parenté avec la langue-cible.

Une description succincte des modalités de l'enseignement « bilingue » en Haïti et au Mali, ancrées pour la première dans le sillon de la réforme Bernard et pour la seconde dans celui de la pédagogie convergente, nous permettra de broser la situation actuelle des deux cas étudiés. À partir de là, nous tenterons de comprendre le fondement des deux « nouvelles » pistes didactiques prônées, de repérer leurs apports, mais également leurs limites, afin de voir en quoi ces réponses apportent des alternatives dans la (ou les) didactique(s) du français qui nous intéresse(nt). Enfin, une analyse de publications, qu'on peut inscrire dans la didactique intégrée d'une part et la didactique adaptée d'autre part, nous permettra de juger de la mise en application des théories.

■ Quelques éléments de contexte

Présentation générale

Haïti est un pays officiellement bilingue. L'article 5 de la Constitution de 1987 a ajouté le créole comme langue officielle à égalité avec le français, qui occupait seul ce statut depuis 1918. Dans les faits, si tous les Haïtiens parlent et comprennent le créole, selon les meilleures estimations, moins de 15 % d'entre eux seraient « bilingues » créole-français, et ce, même si les secteurs de l'administration, de la justice, de l'école et plus globalement de l'écrit et du formel continuent de faire une place prépondérante au français.

Le Mali est un pays multilingue où l'on peut entendre parler près d'une cinquantaine de langues africaines et le français. Le gouvernement ne reconnaît cependant, à côté du français,

1. B. Maurer, 2007 b, p. 173.



la langue officielle, que 13 langues nationales². Si le bambara est la langue véhiculaire la plus utilisée (les trois quarts de la population la parlent ou la comprennent; G. Dumestre, 1998), les enfants évoluent souvent dans un univers oral où se côtoient plusieurs langues africaines. En revanche, peu de Maliens sont véritablement francophones alors même que, comme en Haïti, la maîtrise de la langue française est largement «révérée» comme une condition *sine qua non* d'ascension sociale.

La réforme Bernard et la pédagogie convergente³

L'objectif de cette étude n'est pas d'analyser les fondements théoriques des deux grandes «révolutions» linguistico-éducatives que sont la réforme Bernard et la pédagogie convergente lancées à la fin des années 1970, respectivement dans les écoles fondamentales⁴ d'Haïti et du Mali. Nous nous limiterons à rappeler que, pour le Mali comme pour Haïti, l'introduction non concertée des principes de ces réformes dans des écoles expérimentales a été un tournant officiel dans le domaine de la didactique des langues. On y reconnaissait, en effet, que le créole, d'un côté, et les langues nationales, de l'autre, pouvaient à présent jouer un rôle de tremplin dans l'enseignement du français et améliorer ainsi un système éducatif qui, jusqu'alors «élitiste», francophone «unilingue» et hostile à l'emploi de la L1 en son sein, avait engendré de mauvais rendements.

Malgré les autres réformes et décrets qui ont suivi⁵, le même précepte général est resté officiellement en vigueur dans les deux pays : les apprentissages de base doivent se dérouler dans la L1 des enfants à laquelle est octroyé le statut de langue enseignée et langue d'enseignement. Les enfants apprennent à lire et à écrire en créole et en bambara, tout en développant également dans cette langue leurs compétences orales. Le français est considéré comme langue seconde et est introduit petit à petit, tout d'abord à l'oral comme matière (expression et compréhension), pour devenir progressivement médium d'enseignement et langue de l'écrit. Le décalage dans l'introduction du français est censé permettre à l'enfant d'opérer un transfert de ses acquis en L1 lors de son apprentissage du français écrit, après le développement et la consolidation des compétences «communicatives» indispensables à cette transition, dans la L1 à l'oral et à l'écrit, et en français oral. La priorité est théoriquement donnée, en Haïti comme au Mali, à une pédagogie active.

Ces deux réformes, dont les avantages ont été peu ou mal perçus, n'ont pas recueilli une adhésion massive de la population, ni obtenu de soutien clair de la part des politiques. En termes d'application, pour les mêmes raisons, elles ont été irrégulièrement suivies en fonction des écoles, voire des classes, entraînant des disparités de pratiques sur tout le territoire⁶.

2. Le bambara (ou bamanankan), le bobo, le bozo, le dogon, le hasanya, le kasonkan, le madenkan, le maninkakan, le peul, le sénoufo-minianka, le soninké, le songhaï et le tamasheq.

3. La réforme Bernard a été lancée en 1979 par Joseph Bernard, alors ministre de l'Éducation dans le gouvernement de «Baby Doc», J.-C. Duvalier. La pédagogie convergente a été vulgarisée par le Belge Michel Wambach et le CIAVER (Centre international audiovisuel d'études et de recherches), et appliquée pour la première fois sur le sol africain, au Mali, en 1979.

4. Mali et Haïti dénomment «école fondamentale» les premiers cycles de la scolarité, d'une durée de neuf ans. On compte trois cycles, de quatre, deux et trois ans, pour Haïti, et deux cycles, de six et trois ans, pour le Mali.

5. La réforme de 1987-1988 en Haïti, la réforme scolaire de 1994 (NEF) ou encore le PRODEC en 1999 au Mali.

6. En 2003-2004, seules 20 % des classes maliennes appliquaient la pédagogie convergente.



CHAPITRE 2

Étude sur l'enseignement articulé du français et des langues partenaires

Dès lors, loin des politiques éducatives unifiées pensées pour chacun de ces deux pays, on constate en l'état actuel des choses que l'introduction de la réforme Bernard et la pédagogie convergente ont entraîné une situation éclatée, voire anarchique, où différentes sortes d'enseignements bilingues, avec plus ou moins de L1, côtoient toujours des enseignements monolingues en français, dans une logique majoritairement tributaire des bailleurs de fonds internationaux et des initiatives privées locales¹ (M. Constant, 2007; T. Tréfault, 2005).

De nombreux bilans ont été effectués à propos de ces réformes (M. Saint-Germain, 1997 ou T. Tréfault, 1999). Nous n'en retiendrons ici que l'essentiel pour notre étude, à savoir qu'en dépit des objectifs généraux louables qui sous-tendent la prise en compte de la L1 des enfants dans l'apprentissage du français, le rôle de tremplin attribué à la L1 n'est guère assuré dans les écoles qui pratiquent un enseignement « bilingue » et l'apprentissage des langues est même souvent perturbé. Plusieurs causes, communes au Mali et à Haïti, sont avancées à cela² et s'accumulent plus ou moins selon les écoles. Si l'on écarte l'insuffisance de ressources et de moyens humains et matériels, on constate, à la base, un réel déficit dans la formation des enseignants à la pédagogie bilingue (voire à la pédagogie « tout court ») et, par là même, à son application. Les pratiques se restreignent dans le meilleur des cas à un enseignement de L1 et L2 selon des méthodologies normatives axées avant tout sur l'écrit et suivant une démarche parallèle, sans réelle « jonction » entre les langues ni exploitation des acquis en L1 pour atteindre L2. En réalité, comme la majorité des bilans le constate, l'épine se situe bien en amont de la formation des enseignants. La mise en place de la réforme Bernard et de la pédagogie convergente n'a en effet été accompagnée d'aucune réelle réflexion didactique ni pédagogique sur l'articulation des langues 1 et 2³. Les stratégies devant permettre le transfert effectif des compétences de L1 vers L2 n'ont pas été clairement posées. De fait, en l'état actuel des choses, il n'existe pour l'application de ces réformes aucun manuel véritablement satisfaisant dans cette optique, ni pour le formateur d'enseignant, ni pour l'enseignant, ni pour l'élève, qui permette de passer par L1 pour arriver à L2. En dépit de la dénomination de la réforme malienne, nulle « convergence » linguistique n'est véritablement proposée au Mali, ni du reste en Haïti.

Récemment deux pistes visant à remédier à ce manque de jalons et de « convergence » ont été proposées pour les contextes malien et haïtien.

1. Sous l'influence des programmes de relance de l'éducation qu'ont contractés les deux pays avec des bailleurs de fonds internationaux, de nombreux efforts ont été consentis ces dernières années pour améliorer l'enseignement de base, notamment en termes d'infrastructures et d'effectifs. Toutefois, les objectifs tant quantitatifs que qualitatifs sont encore loin d'être atteints (G. Dumestre, 2000; M. Constant, 2007). L'offre du système éducatif reste soumise à de grandes disparités, notamment entre les villes et les campagnes, et demeure surtout l'apanage du secteur privé, en dépit des engagements pris officiellement par les gouvernements.

2. Pour ne citer que quelques travaux et comptes rendus relativement récents : pour le Mali : C. Noyau (2009), B. Maurer (2004, 2007 a), T. Tréfault (1999; 2005), I. Skattum (2000), S. Traoré (2000), S. Kané (2000); pour Haïti : Y. Dejean (2001), R. Chaudenson (2006), A. Valette (2008), M. Constant (2007), D. Cothière-Robert (2007). Des documents audiovisuels en présentent aussi certains aspects (cf. Aide et action).

3. Les mêmes problèmes se retrouvent également dans différentes zones d'Afrique subsaharienne (M. Daff, 2005), mais aussi dans d'autres zones créolophones qui ont misé sur la prise en compte de la L1 pour améliorer l'appropriation de L2 (R. Chaudenson, 2007).





■ La didactique intégrée des langues et la didactique adaptée du français

La didactique intégrée des langues

La première proposition, la didactique intégrée des langues, concerne le Mali. Elle s'inscrit directement dans le sillon des idées clés lancées en 1980 par E. Roulet pour la didactique des langues, et qu'on retrouve de manière plus large dans l'approche par compétences pour laquelle le Mali, à l'instar de nombreux pays de l'Afrique subsaharienne, a opté lors de la récente politique de réforme des curricula de son système éducatif (D. Georgescu et *al.*, 2008).

L'idée d'une didactique intégrée des langues n'est pas spécifique au Mali. En Europe également, dans le cadre des travaux autour du CECRL⁴ (Conseil de l'Europe, 2001), au Brésil, dans le projet de « bivalence » (M. Cerdan, 2001; C. Leite Prado et *al.*, 2001), ou encore au Maghreb (M. Miled, 2005), par exemple, lorsqu'il est question d'enseignement des langues, les mêmes principes regroupés sous le terme « intégration » semblent sous-tendre les propositions didactiques. Les maîtres mots reviennent dans les diverses argumentations : décroisement des apprentissages, transversalités des savoirs et des compétences entre matières (notamment entre les « cours » de langue maternelle et de langue(s) étrangère(s)), au travers de la mise en place de stratégies globales d'apprentissage et d'enseignement, à l'exemple de la définition que tente de résumer M. Cavalli (2006, p. 22) :

« Si l'on se réfère à des définitions largement admises, le mot "intégration" renvoie à un processus qui se démarque de la simple opération d'ajout et de juxtaposition d'éléments. Il s'agit d'un processus de systématisation, de mise en cohérence d'éléments et, de façon plus dynamique, de création de synergies entre eux. Le résultat de l'intégration n'est pas la somme des différents éléments, mais un tout organique, systémique, structuré et cohérent. [...] Dans ce type d'enseignement, il est donc important d'assumer une conception holistique⁵ des savoirs, des disciplines scolaires, des langues, des compétences dans les diverses disciplines, qui puisse permettre de prendre en compte l'apprenant, sa complexité à lui et la complexité des processus cognitifs que nous sollicitons chez lui par l'enseignement en deux langues. Cette conception holistique ne coïncide nullement avec une homogénéisation, une indifférenciation ou une harmonisation forcée des savoirs : bien au contraire, elle prend en compte autant les transversalités que les spécificités des disciplines. Et elle peut trouver sa traduction concrète dans diverses formes et modalités d'intégration. »

En d'autres termes, dans le cadre de l'approche par compétences, la didactisation de la L1 et celle de la langue étrangère (LE) ou L2, bien que devant rester spécifiques à chaque langue, doivent dorénavant être pensées de manière conjointe, s'étayant l'une et l'autre, dans une optique contrastive mais complémentaire, qui cite les modalités de réalisation de la didactique intégrée des langues (selon M. Cavalli, 2005). Le but est de rapprocher, d'harmoniser les enseignements de langues, de manière à pouvoir créer des ponts entre eux, au niveau de la terminologie choisie,

4. Cadre européen commun de référence pour les langues.

5. Holistique : qui prend en compte les phénomènes dans leur totalité.





CHAPITRE 2

Étude sur l'enseignement articulé du français et des langues partenaires

des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, des types de supports utilisés, mais également au niveau des éléments linguistiques à enseigner. Sur le terrain, cette « jonction » passe notamment par le recours à la L1 qui n'est plus ignorée ou stigmatisée comme source d'interférences¹ mais, au contraire des méthodes traditionnelles, réhabilitée pour participer à la réflexion métalinguistique dans l'apprentissage de la langue-cible. En sensibilisant l'apprenant aux points communs et aux différences entre sa L1 et la LE, on cherche à favoriser des éclairages réciproques et, par là même, à encourager et faciliter les transferts et la consolidation de connaissances et de compétences. En résumé, selon M. Cavalli, deux principes sont primordiaux à l'intégration des langues. Tout d'abord, celui « d'anticipation » :

« Au point de vue didactique, ce principe se traduit, tout d'abord, dans la conscience que l'enseignant d'une langue a du fait qu'il est en train de mettre en place des connaissances, des compétences et des stratégies sur lesquelles les enseignants des autres langues pourront s'appuyer parallèlement ou par la suite : en d'autres termes qu'il est en train de préparer, dans une langue, le terrain pour des apprentissages parallèles ou futurs dans les autres » (M. Cavalli, 2005).

Le deuxième principe est celui de « rétroaction » :

« Le principe de rétroaction agit dans la direction exactement opposée : cognitivement, dans l'optique de Vygotsky, toute acquisition linguistique successive en L2 ou LE est censée avoir un effet de restructuration ou, tout au moins de "révision", dans le sens d'une "vision" autre, plus approfondie, des connaissances préalablement acquises en L1. Au plan didactique, ce principe se traduit non seulement par un rappel (devant induire un transfert) des connaissances, des compétences et des stratégies acquises dans une langue sur lesquelles il s'agit de fonder le processus d'acquisition dans les autres, mais aussi par la prise en compte des modifications (systémiques, perceptives ou autres) que ces nouvelles acquisitions peuvent avoir sur les langues précédemment acquises : qu'il s'agisse de déstabilisation cognitive et de restructuration des systèmes ou de simple prise de conscience de certains phénomènes passés jusqu'alors inaperçus » (M. Cavalli, 2005).

B. Maurer, enseignant-chercheur à l'Université Montpellier 3, détaché deux années (2003-2005) auprès du ministère des Affaires étrangères du Mali pour travailler notamment à l'élaboration du nouveau curriculum bilingue de l'enseignement fondamental, se positionne fortement dans ces perspectives. S'il ne renie pas le cadre méthodologique de la pédagogie convergente, malgré de vives critiques quant à ses fondements linguistiques et à son application (B. Maurer, 2007 a et 2007 b), il propose de profiter de la généralisation envisagée du curriculum bilingue à toutes les écoles fondamentales du pays pour repenser la gestion de l'enseignement des langues dans une perspective « intégrée » dès les débuts de la scolarisation. Plus précisément, sa mission sur le terrain malien a consisté à prendre à bras-le-corps le problème, jusqu'alors évincé par la pédagogie convergente, du passage des langues nationales au français, en termes de contenu et de stratégies didactiques, dans les premières années de l'école fondamentale.

1. Dans la tradition scolaire d'enseignement d'une langue étrangère, héritée notamment de la méthode directe et de la linguistique contrastive, l'« intrusion » de la L1 dans le processus d'enseignement/appropriation de la L2 est fortement stigmatisée. On reste dans une perspective monolingue, où le seul intérêt de la comparaison éventuelle avec L1 se restreint bien souvent à l'explication des « fautes » et « interférences » commises par l'élève, « forcément » issues d'interactions entre le système linguistique de L1 et celui de L2.





B. Maurer prône ainsi le fait que la didactisation de la L1 doit être construite en fonction de celle de la L2 et réciproquement et non de manière parallèle, comme c'était le cas dans les directives de la pédagogie convergente. Le but est notamment d'opérer une véritable « convergence » entre les deux systèmes linguistiques. Les progressions des enseignements dispensés en langue nationale doivent ainsi préparer à la maîtrise du français et, par là même, faire écho aux éléments linguistiques qui vont devoir être enseignés ultérieurement en français (principe d'anticipation de M. Cavalli). Mais B. Maurer ne perd pas de vue le fait que ces enseignements, menés dans une perspective globale, doivent aussi respecter les spécificités de chaque langue et les héritages culturels. L'analyse des composantes pragmatiques et discursives des contes bambarophones et francophones, par exemple, doit selon lui être abordée dans leurs versions originales afin d'amener l'élève, par un travail comparatif, à repérer les caractéristiques propres à chaque langue. Une large part des préconisations de B. Maurer repose également sur la mobilisation des éléments linguistiques communs aux deux langues, selon une progression qui débute en L1 et qui, s'enchaînant à celle prévue en français, permettra à l'élève de mobiliser plus aisément les acquis en L1 pour les transférer en L2. B. Maurer donne ainsi pour le lexique l'exemple de procédés de composition et de dérivation lexicales qui existent dans les deux langues et qui peuvent faire l'objet de comparaisons métalinguistiques. Il citera aussi l'exemple plus problématique de la notion de genre grammatical qui, bien que n'existant pas en bambara, peut être exploitée dans un enseignement raisonné, amorcé en L1 à partir de la notion de sexe (mâle-femelle) présent dans la culture mandingue. En écho par ailleurs aux perspectives de bi- ou plurilinguisme fonctionnel, chères au CECRL, à savoir comme le rappelle S. Wokusch (2007), « qu'un citoyen "plurilingue" ne maîtrise pas toutes ses langues au même degré et développera des compétences fonctionnelles correspondant à ses besoins », B. Maurer définit également les actes de langage sociaux selon lesquels devraient découler les éléments grammaticaux et lexicaux à enseigner aux enfants maliens au cours des première et deuxième années de français oral, dans le cadre d'un bilinguisme transitionnel (ex : « Actes sociaux : saluer (les adultes, le groupe), remercier, accepter, refuser ; actes de demande : exprimer un besoin, demander une autorisation, demander un objet [...] », B. Maurer, 2007 a, p. 155). Selon lui, les enfants maliens n'ont pas vocation à user du français dans des situations de communication courante telles qu'enseignées généralement en FLE. Le français utilisé par ces élèves leur sera avant tout utile pour acquérir des savoirs scolaires et répondre aux exigences académiques. Le type de français langue seconde à enseigner, les besoins langagiers sur lesquels fonder et faire progresser l'enseignement doivent donc, selon B. Maurer, s'inscrire dans cette optique fonctionnelle et reposer sur des actes de langage précis qui présenteront l'avantage d'être du français authentique que les élèves vont entendre et devoir réellement réutiliser. L'utopique visée d'un bilinguisme « équilibré » voulu dans la pédagogie convergente (l'enfant est censé développer des compétences identiques à celles de deux monolingues « natifs » de chaque langue) est dorénavant abandonnée.

La didactique adaptée du français

La seconde proposition, la didactique adaptée du français, n'a pas non plus été élaborée spécifiquement pour le terrain haïtien, mais plus largement, pour tous les terrains créolophones dont le créole entretient un lien de parenté avec la langue enseignée à l'école (créole réunionnais-français, créole cap-verdien-portugais, créole seychellois-français, etc.).



R. Chaudenson, à l'origine de cette piste, y voit, en effet, la possibilité de mettre en place une stratégie didactique et une « tactique » pour l'enseignement de la langue-cible à l'oral, basées sur la proximité génétique et structurelle entre la langue première des enfants et cette langue-cible, dès les débuts de la scolarité. L'objectif poursuivi est « de fonder pour l'essentiel, la nouvelle didactique proposée sur les aspects linguistiques », de façon « raisonnée » et « systématique » (R. Chaudenson, 2007, p. 66), en mettant à profit l'histoire du processus de créolisation au cours duquel la langue seconde, le français oral dans le cas d'Haïti, a joué un rôle majeur puisqu'elle a servi de base à la formation des créoles :

« Pour user d'une métaphore (inexacte mais parlante comme toute métaphore!) enseigner le français à un enfant créolophone haïtien ou le portugais à un enfant créolophone cap-verdien reviendrait donc à faire accomplir, individuellement mais dans le sens inverse, le parcours linguistique qui a été celui de la formation de leur créole au cours de son histoire.

La réflexion première doit donc s'établir à la fois sur les langues de départ [...] et la langue-cible, car les éléments à enseigner [...] devront être déterminés en fonction de la langue première des enfants, étant entendu que les créoles résultent de l'appropriation et de la restructuration de variétés populaires et "ordinaires" des langues européennes » (R. Chaudenson, 2006).

Si le bilinguisme « équilibré », prôné également par la réforme Bernard, n'est plus non plus d'actualité, il n'est nullement question ici d'envisager le contact de deux didactiques (celle de L1 et celle de L2), comme le fait la didactique intégrée des langues. On reste uniquement centré sur la didactique de L2, dans laquelle on se conforme à une progression d'enseignement/apprentissage dépendante des caractéristiques linguistiques de L1 et qui se dirige du connu vers l'inconnu. Cette progression a pour point de départ les éléments structurels (lexicaux, phonétiques, grammaticaux, etc.) communs à l'oral aux deux langues, sur lesquels sont greffés, petit à petit et de manière consciente et programmée, les éléments « discordants ». Cette option est censée contribuer à réduire la surcharge cognitive importante et peu rentable que provoquent les méthodes traditionnelles d'enseignement de la langue-cible dans les aires créolophones. En effet, déplore R. Chaudenson, dès les premières leçons de français, l'enfant créolophone est actuellement confronté à un système linguistique dont les éléments lui sont enseignés de manière « délibérément » éloignée de sa L1, sans véritable progression cohérente par rapport à ses acquis en L1. Ce faisant, poursuit-il, on le prive des « repères » linguistiques qu'il s'est construits dans sa langue maternelle et qui pourraient lui être utiles pour appréhender et apprivoiser cette autre langue apparentée à la sienne, dans les premières années de son apprentissage. Loin de constituer un obstacle, comme on l'a longtemps pensé (et comme on continue encore de le penser), la proximité structurelle des langues créoles et française est ici considérée comme un atout.

En arguant par exemple des difficultés cumulées pour un élève créolophone dans les premières leçons des manuels de FLE disponibles sur le marché¹, R. Chaudenson (2007) remet en cause la prévalence du communicatif sur la réflexion linguistique, notamment lorsqu'il s'agit

1. Aucune de ces méthodes ne propose, selon R. Chaudenson, de véritable progression pédagogique pertinente et spécifique à l'enseignement du français aux aires créolophones (cf. aussi D. Cothière-Robert, 2007 et A. Valette, 2008 pour une critique détaillée des ouvrages pour Haïti). Pour autant, selon lui, ces méthodes pourraient être aménagées pour tirer profit des réalités culturelles et linguistiques de chaque contexte créolophone, selon les principes de la didactique adaptée qu'il propose.



de mettre en place un enseignement basé sur les acquis non seulement pragmatiques mais également linguistiques en L1. Des actes de parole comme « se présenter » par exemple, qui apparaissent généralement dans les premières heures d'apprentissage du français (LE ou L2), superposent en l'état actuel des choses de nombreux aspects problématiques pour un enfant de L1 créole², alors que ceux-ci pourraient aisément être contournés, selon R. Chaudenson, au profit d'une plus grande et réelle convergence des éléments linguistiques des deux langues, reposant sur leur proximité génétique et structurelle. Les mêmes constats peuvent être faits concernant les grammaires contrastives « pédagogiques » (français-créole) qui existent actuellement. La démarche choisie plus ou moins (in)consciemment par les auteurs laisse penser que ces ouvrages ne sont guère élaborés pour faciliter une convergence entre les créoles et le français dont ils sont issus, tant ils se bornent à focaliser leurs descriptions sur les différences plutôt que les points communs (les homologues) qui existent bel et bien entre les structures créoles et françaises (et notamment celles du français parlé ordinaire).

Or, du vocabulaire ne présentant aucune difficulté phonétique pour un enfant créolophone (tel que « moto », « papa », « tonton », « soleil », « tapis », « boîte », etc.) puisqu'il existe tel quel en créole, ou des structures grammaticales qu'on retrouve aussi bien en créole qu'en français parlé ordinaire (ordre sujet verbe objet – SVO ; périphrases ; constructions négatives ; etc.) pourraient tout à fait alimenter l'exploitation pédagogique des premières leçons de français et être utilisés à bon escient dans l'introduction de nouvelles notions et d'actes de langage tout au long du cursus de l'école fondamentale, avant d'aborder les éléments divergents.

Nul besoin pour cela, selon R. Chaudenson, de passer obligatoirement par un enseignement de la L1 : « Les États demeurent absolument libres, dans leurs souverainetés nationales, de donner au créole local au sein de leur système éducatif, la place qu'ils veulent, ce point étant sans le moindre rapport avec le projet de didactique adaptée du français » (R. Chaudenson, 2010, p. 43). Même si, comme il le précise, « le fondement de l'approche est [...] clairement contrastif » (R. Chaudenson, 2007, p. 79), il n'est pas non plus utile de recourir explicitement à la L1, notamment pour nourrir des réflexions métalinguistiques en classe. La prise en compte de la L1 reste uniquement l'objet de l'enseignant et ne transparait que dans les choix pédagogiques de ce dernier. Pour autant, la démarche choisie ne manquera pas selon lui de favoriser une réflexion personnelle et implicite de la part des enfants qui peut les amener à mieux comprendre et connaître leurs propres langues.

« Une telle démarche est très importante car elle conduit les locuteurs créolophones à prendre conscience à la fois de ce que leur langue partage avec le français (avec parfois des transformations historiques et/ou systémiques) et de ce qui constitue des originalités de leur parler par rapport à cette même langue. On améliore et on accélère par cette démarche l'enseignement du français, tout en valorisant le créole et en montrant sa relation génétique avec le français, composante majeure de toutes les langues et cultures créoles [...].

Ce point est essentiel car la meilleure connaissance du créole va de pair avec celle du français ; on apaise donc par là des conflits identitaires dont certains cherchent

2. Notamment en ce qui concerne la présence de verbes pronominaux et la concomitance de différents pronoms personnels sujets et compléments qui n'existent pas dans les créoles (ex. : « je m'appelle... », « présente-toi », « tu t'appelles... »).



à faire leur miel (ou leur beurre) idéologique et/ou politique. On va ainsi de façon à la fois harmonieuse et efficace vers "l'aménagement des diglossies créoles" [...], car chacun comprend qu'un bilinguisme équilibré français-créole est une illusion ou une imposture et que les comportements réalistes et pragmatiques sont les seuls raisonnables » (R. Chaudenson, 2010, p. 40).

Synthèse

Il est clair que lorsqu'on compare la didactique intégrée des langues (DIL) et la didactique adaptée du français (DAF), on peut repérer plusieurs traits qui se recoupent. On peut ainsi identifier :

- Une intention partagée : la DIL et la DAF souhaitent s'attaquer sérieusement au problème du manque d'articulation entre une L1 (créole d'un côté, langue nationale africaine de l'autre) et le français.
- Des stratégies similaires : elles préconisent de partir du connu, de s'appuyer sur le système linguistique et les acquis dont dispose déjà l'apprenant dès les débuts de la scolarisation. La L1 n'est plus considérée comme un obstacle, mais au contraire comme un marchepied incontournable, facilitateur de l'apprentissage de L2.
- Des besoins communs : l'une comme l'autre approche nécessitent la connaissance et la mise en perspective des systèmes linguistiques des deux langues pour pouvoir tisser de manière pertinente des liens entre eux.
- Une vision « pragmatique » du bilinguisme : le bilinguisme « équilibré » que visent la réforme Bernard et la pédagogie convergente est abandonné car jugé inaccessible, tout autant que peu nécessaire dans les contextes maliens et haïtiens.

Mais pour l'essentiel, les différences sont sensibles entre DIL et DAF. En effet, plusieurs éléments sont spécifiques à l'une ou à l'autre approche.

- Le type de tactique possible, du fait de la relation de parenté entre les langues (langues proches *versus* langues éloignées). L'essence même de l'articulation entre le créole L1 et le français dans la DAF tient à la parenté génétique et la proximité structurelle des deux langues en présence. Celle-ci est au cœur de la progression tactique et de l'exploitation pédagogique proposée par R. Chaudenson. La priorité de la DIL semble être basée plus sur une harmonisation des deux didactiques, qui passe davantage par une coordination des pratiques d'enseignement et d'apprentissage entre les deux langues et un travail conjoint sur les représentations, que véritablement sur l'exploitation de la convergence linguistique. En effet, même si un travail contrastif sur les langues est profitable aux élèves, l'exploitation pédagogique des points communs atteint rapidement ses limites face à « la xénité » typologique des langues en présence, comme le note M. Miled (2005, p. 40), dans le cas de l'enseignement du français avec l'arabe en Tunisie : « la nature de ces systèmes linguistiques [dans son cas, arabe-français] rend *a priori* difficile cette intégration puisque les différences l'emportent sur les similitudes ». Le même constat est esquissé par M. Cavalli (2005) :

« Pour les paires de langues typologiquement éloignées, l'intégration se fonde sans doute moins (ou pas du tout) sur l'exploitation de la ressemblance typologique des structures de surface que sur celle du système opérationnel commun et de la compétence commune sous-jacente [...] qui représentent les dimensions transversales



fondamentales des langues. C'est à ce niveau que se situent, à notre avis, les enjeux les plus féconds de la DIL : c'est là, en effet, que résident les processus cognitifs (analyse, synthèse, évaluation) et les compétences langagières (signification sémantique et fonctionnelle) de plus haut niveau, celles qui sont à la base du développement cognitif et langagier plus avancé.»

- Le type d'enseignement visé. Dans le cas du Mali, la DIL préconise des stratégies didactiques qui se situent uniquement dans le contexte d'un enseignement bilingue transitionnel progressif, qui nécessite l'enseignement/apprentissage de deux langues. Il est question de raisonner sur le contact de deux didactiques, celle du bambara et celle du français. La DAF, en Haïti, se base uniquement sur un enseignement unilingue du français. Elle peut indifféremment servir dans un système éducatif bilingue ou uniquement francophone.
- Le type de manifestation du contraste auprès des élèves. Dans la DAF, les différences et les homologues entre les langues sont exploitées implicitement. Elles sont incluses dans la didactique, sans que l'élève ou l'enseignant ait besoin de les expliciter. Dans la DIL, même si on a recours parfois à des indices implicites (ex. du traitement du genre proposé par B. Maurer, cf. *supra*), le but est de rendre l'élève conscient des points communs et des différences qui existent entre sa L1 et le français. L'analyse contrastive passe par l'explicitation et requiert le concours de l'élève (on l'amène à voir, à interroger les identités et les différences linguistiques entre le bambara et le français, mais aussi les stratégies d'apprentissage qu'il peut mobiliser et les soubassements culturels relatifs aux textes en français et en bambara).

■ Débat sur les outils d'apprentissage

Les principes de la DIL et la DAF ont déjà été étayés par des publications qui ont cherché à les concrétiser sous la forme de données exploitables en classe, dans les contextes malien et haïtien.

Résultant d'une recherche-action financée par le Service de coopération et d'action culturelle de l'ambassade de France de Bamako, qui impliquait des enseignants-chercheurs de Montpellier 3, des professeurs de l'ENSUP de Bamako, des conseillers pédagogiques et des personnels de la division Enseignement normal du Mali, une trentaine de fiches pédagogiques ont été établies pour la formation continue de conseillers pédagogiques maliens¹. Commentées en partie dans l'ouvrage de 2007 de B. Maurer, elles s'inscrivent dans le cadre d'une didactique intégrée des langues et servent d'« illustrations concrètes de la démarche de construction des compétences linguistiques » (B. Maurer, 2007 a, p. 164).

À notre connaissance, la première et seule critique faite de ces fiches a été celle de R. Chaudenson (2008). Si ce dernier semble adhérer aux remarques générales effectuées par B. Maurer dans un article de 2004 sur la nécessité de proposer une articulation précise en matière d'enseignement des langues nationales et du français au Mali, son avis demeure très réservé pour les applications qui sont fournies à titre d'exemples dans l'ouvrage de 2007, dans le cadre de la didactique intégrée. En axant son analyse autour de la fiche pédagogique traitant du genre grammatical et celle portant sur « l'ordre des mots dans la phrase française de base S + V + CO », R. Chaudenson relève en effet quelques points faibles de l'illustration.

1. Selon B. Maurer (2007 a, p. 164-165), « certaines fiches traitent de correction phonétique, selon la méthode verbo-tonale [...], d'autres de problèmes de morpho-syntaxe, d'autres enfin de questions d'orthographe et de lecture, de problèmes liés au passage de la langue nationale au français et des nouvelles habitudes d'encodage/décodage qu'il faut installer chez les élèves ».



L'accent est ainsi mis sur le manque de précision quant :

- aux niveaux d'enseignement auxquels ces fiches sont dédiées (aucune donnée précise sur les prérequis pour les séquences proposées dans les fiches en question, sur les compétences déjà développées, par exemple, en écriture et lecture en français);
- au médium d'enseignement préconisé dans ces séquences (on ne sait pas s'il s'agit de séquences se déroulant en français ou en bambara);
- aux détails de certaines activités;
- à la terminologie à utiliser avec les élèves;
- au décalage entre les prérequis qui seraient nécessaires en français et en L1 à la réalisation des réflexions métalinguistiques préconisées et de certaines activités et le niveau réel des enfants dans ces deux langues en début de scolarité. D'après lui, en effet (R. Chaudenson, 2008, p. 57), « [...] les élèves qui savent déjà lire et écrire le français et font, à huit ans des analyses métalinguistiques sur le genre, le verbe et le complément d'objet ne disent sans doute plus "Moussa pintade achète"! »

Les plus récentes et significatives publications concernent la bi-grammaire mandingue-français (É. Camara et *al.*, 2009) et le guide du formateur créole haïtien-français (MENFP, 2010¹), qui ont été élaborés par des équipes interdisciplinaires malienne et haïtienne sous l'égide de l'OIF dans le cadre du programme expérimental de « l'enseignement du français en contexte multilingue », mené sous la direction d'A. Maïga². Comme le précise l'équipe qui a travaillé à la réalisation du guide de didactique adaptée du français pour Haïti, mais ceci devrait être tout aussi valable, nous le pensons, pour les ouvrages qui se conforment aux principes de la DIL³, comme le guide mandingue-français, ces ouvrages requièrent une souplesse de lecture :

« Le but du programme global de l'OIF n'est pas de fournir une méthode pour chaque situation de créolophonie, mais de **rendre les enseignants et les formateurs de chaque pays sensibles aux problématiques abordées et plus aptes à concevoir et à réaliser leurs propres méthodes, outils ou instruments pédagogiques**, la *mise en musique*, selon l'expression enjouée de R. Chaudenson, mettant à l'œuvre et à l'épreuve donc les principes naturellement et logiquement fondés de la didactique adaptée, en comptant, pour cela, sur le support du réseau de coopération éducative et interculturelle qui se tissera sans doute au long de ce processus » (MENFP, 2010, p. 61).

Ces ouvrages, écrits à l'intention d'intervenants de terrain (formateurs d'enseignants pour Haïti et enseignants pour le Mali), se présentent sous la forme de fiches et sont disponibles sur le site lewebpedagogique.com. Leur but, totalement à visée contrastive, est de montrer la convergence linguistique possible entre la langue première (bambara⁴ et créole) et le français et de proposer des activités permettant de la révéler et de l'exploiter⁵.

1. D'autres guides du formateur en didactique adaptée ont également été publiés par des équipes différentes et indépendantes (ex. créole seychellois-français, créole réunionnais-français, créole guyanais-français, etc.). Nos remarques ne portent ici que sur le guide créole haïtien-français et ne préjugent pas de la qualité des contenus des autres guides.

2. Les experts mobilisés dans le cadre de ce programme sont, pour les langues africaines, Louis-Jean Calvet et Moussa Daff, et, pour les créoles, Robert Chaudenson (note de l'OIF).

3. Contrairement au guide haïtien, il n'existe aucune « préface » présentant les principes généraux de la bi-grammaire mandingue-français sur le site du Web pédagogique.

4. Le bambara fait partie des langues mandingues, comme le dioula et le malinké.

5. Précisons que ni R. Chaudenson ni B. Maurer ne font partie des équipes interdisciplinaires qui ont contribué à la rédaction des contenus.



Ce sont des initiatives louables car nécessaires, comme on l'a vu, dans le cas de la DIL et de la DAF, pour pouvoir prétendre à une réelle articulation entre L1 et L2. Néanmoins, il reste malaisé d'aborder ces ouvrages sans en noter les nombreuses incohérences. Selon nous, en l'état, celles-ci compromettent la mise en place des stratégies didactiques prônées. Nous ne pouvons ici en exposer l'analyse détaillée du contenu. Mais nous pouvons dire que les conclusions qui peuvent en être tirées ne sont guère positives. En effet, dans les méandres entre objectifs généraux et objectifs spécifiques, entre objectifs annoncés et activités proposées, entre règles énoncées et faits langagiers effectifs, on peut surtout voir que l'articulation entre la L1 et la L2 n'est pas du tout clairement exposée. Dans les deux ouvrages, l'écrit et le normatif continuent de primer, et si les tableaux récapitulent tant bien que mal les points communs et les divergences entre les langues, leur exploitation pédagogique reste absente, tant au niveau d'une convergence linguistique entre les langues que d'une convergence méthodologique.

■ Conclusion générale

Les stratégies globales proposées dans la DIL et la DAF semblent correspondre à des alternatives intéressantes en matière d'enseignement du français en articulation avec une langue nationale. Mais nous avons vu également que si, dans toutes les deux, il est question de mettre en place une réelle convergence, cette dernière n'est pas exploitée, ni exploitable pareillement. Au-delà d'une base de départ commune axée sur la nécessité d'abandonner l'utopique idée d'un bilinguisme « additif et équilibré » et de mettre l'accent sur les débuts de la scolarité, les deux approches abordent en effet la jonction de L1 et de L2 très différemment et gardent chacune leurs spécificités.

La DAF présente notamment l'avantage d'influer sur les représentations en douceur et d'être entre autres une solution pertinente aux critiques de la société créolophone, pas toujours prête à comprendre l'intérêt de faire entrer le créole à l'école par la grande porte ou à l'accepter au grand jour comme une langue utile pour elle-même et utile comme tremplin dans la quête d'une maîtrise de la « langue de prestige ». Pour autant, si la tactique de la DAF, spécifique aux contextes créolophones, aurait du mal à être utilisée dans le contexte sociolinguistique subsaharien, nul doute en revanche, notamment dans le contexte d'Haïti, qu'elle gagnerait à enrichir sa progression d'une réflexion sur la priorisation d'actes de langage plus fonctionnels, à l'instar de ce qui a été proposé par B. Maurer (2007 a) au Mali, dans la DIL. En outre, pendant ou au-delà des trois années charnières nécessaires aux enfants, selon R. Chaudenson, pour avoir un niveau correct en français dans la DAF, il semble que l'introduction dans les classes d'un travail métalinguistique explicite sur les différents rapports entre les langues pourrait également apporter d'autres avantages cognitifs, identitaires et linguistiques pour l'élève haïtien (sous réserve de l'agrément des parents).

De son côté, si une approche contrastive reste intéressante au Mali, la DIL a indéniablement moins de choses à offrir en termes de progression axée sur les points communs et les divergences linguistiques. Ses principaux atouts restent avant tout le travail sur les représentations et l'harmonisation des didactiques du bambara et du français, axée autour de la cohérence en termes d'approche des contenus, de terminologie, de stratégies d'apprentissage, d'(auto)évaluation et du développement des compétences métalangagières



croisées. Pour cela, la didactisation de la L1, très loin d'être au point actuellement et quelque peu laissée de côté, doit également être considérée comme une priorité, et nécessairement être pensée par rapport à celle du français qui devra s'y emboîter. Quant aux illustrations pédagogiques qui existent déjà, telles que celles proposées par l'équipe montpellieraine pour le Mali, leur analyse détaillée montre qu'elles ne doivent pas faire l'impasse sur un travail plus rigoureux en matière de prérequis et de faisabilité, pour pouvoir réellement servir de base à un travail de terrain.

On peut féliciter les équipes haïtienne et malienne pour le lourd travail collectif accompli dans l'élaboration des ouvrages de grammaire contrastive. On peut espérer également qu'une régulation sera apportée aux détails des premières fiches éditées, avant de prétendre parvenir à des résultats probants en matière d'articulation de L1 et du français. Selon l'avant-propos rédigé par S. Ouedraogo, directeur de l'Éducation et de la Formation à l'OIF (MENFP, 2010), ces fiches constituent des documents de travail qui seront amenés à être améliorés et enrichis au fil des futures rencontres entre enseignants et formateurs. Malgré les antécédents mitigés en matière de didactique des langues dans les pays du Sud, malgré les calamités qui surgissent du ciel et de la terre, regardons donc encore loin devant, l'heure du bilan final n'est pas encore venue.

Bibliographie

- **A.-M. d'Ans, 2007** : « C'était en Haïti, au temps de Baby Doc », in P. Brasseur et G.-D. Véronique (dir.), *Mondes créoles et francophones. Mélanges offerts à Robert Chaudenson*, L'Harmattan.
- **É. Camara et al., 2009** : *Bi-grammaire mandingue-français*, OIF, <http://lewebpedagogique.com/oif/>.
- **M. Cavalli, 2005** : *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, coll. « LAL », Didier-CREDIF, Paris.
- **M. Cavalli, 2006** : « Créer une cohérence », in *Le français dans le monde*, n° 344, p. 22-23.
- **M. Cerdan, 2001** : « Historique et réalités actuelles de la "bivalence" », in *éla – Revue de Didactologie des langues-cultures*, 2001/1, n° 121, p. 9-19.
- **R. Chaudenson, 2003** : *La Créolisation : théorie, applications, implications*, OIF, L'Harmattan, Paris.
- **R. Chaudenson, 2006** : *Éducation et langues. Français, créoles, langues africaines*, « Langues et développement », OIF, L'Harmattan.
- **R. Chaudenson, 2007** : « Vers une didactique spécifique du français en milieu créolophone », in R. Chaudenson (dir.), *Français et créoles : du partenariat à des didactiques adaptées*, OIF, L'Harmattan, p. 47-90.
- **R. Chaudenson, 2008** : « De la didactique du français adaptée aux aires créolophones. De quelques lectures qu'on pourrait croire pertinentes », in *Études Créoles*, n° 1 et 2, OIF, L'Harmattan, p. 27-71.
- **R. Chaudenson, 2010** : « Des Seychelles (décembre 2006) aux Seychelles (septembre 2009) en passant par la Dominique, Sainte-Lucie et Haïti. Vers une didactique de la langue française adaptée aux situations de créolophonie », in MENFP, *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie. Guide du maître : Haïti*, OIF, p. 6-49, <http://lewebpedagogique.com/oif/>.
- **Conseil de l'Europe, 2001** : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris.



- **M. Constant, 2007** : « La convergence créole-français est-elle possible en Haïti? », in R. Chaudenson (dir.), *Français et créoles : du partenariat à des didactiques adaptées*, OIF, L'Harmattan, p. 127-152.
- **D. Cothière-Robert, 2007** : « L'enseignement-apprentissage du français en Haïti : de l'applicabilité d'une "pédagogie convergente" », in R. Chaudenson (dir.), *Français et créoles : du partenariat à des didactiques adaptées*, OIF, L'Harmattan, p. 153-166.
- **J. Cummins, 1979** : « *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children* », in *Review of Educational Research*, n° 49, p. 222-251.
- **M. Daff, 2005** : « Enseigner le français à l'école primaire en Afrique noire francophone : un syncrétisme didactique est-il possible? », in *Le français dans le monde*, n° spécial « Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative », p. 66-74.
- **Y. Dejean, 2001** : « Créole, école, rationalité », <http://www.tanbou.com/2002/fall/CreoleEcoleRationalite.htm> (dernière consultation le 3 mars 2010).
- **G. Dumestre, 1998** : « Le bambara véhiculaire du Mali », in *Faits de langues*, n° 11-12, p. 121-127.
- **G. Dumestre, 2000** : « De la scolarité souffrante (compléments à "De l'école au Mali") », in *Nordic Journal of African Studies*, vol. 9, n° 3, p. 172-186.
- **D. Georgescu, P. de Castro, K. Jahn, E. Ag-Muphtah et P. Stabback, 2008** : *Préparation à la vie et au travail. Étude comparative mettant l'accent sur l'enseignement de base (primaire et secondaire du premier cycle) dans les pays africains en développement*, ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement – Unesco – BIE, GTZ-GmbH, Eschborn.
- **J. F. Hamers et M. Blanc, 1989** : *Bilinguisme et bilinguisme*, Mardaga, Bruxelles.
- **S. Kané, 2000** : « Manuels utilisés dans l'enseignement de la langue dans les écoles à pédagogie convergente : disponibilité et utilisation », in *Nordic Journal of African Studies*, vol. 9, n° 3, p. 66-79.
- **C. Leite Prado, M. Bakich Putziger et A.-M. Lucena Vianna Santos, 2001** : « Pour une réflexion sur la progression dans le cadre de la "bivalence" », in *éla – Revue de Didactologie des langues-cultures*, 2001/1, n° 121, p. 89-101.
- **B. Maurer, 2004** : « De la "pédagogie convergente" à "l'éducation bilingue" : généralisation des langues nationales au Mali et transformations du modèle de la pédagogie convergente », in *Penser la francophonie. Concept, actions, outils linguistiques. Actes des premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue*, « Actualité scientifique », AUF, Éditions des Archives contemporaines, Paris, p. 425-438.
- **B. Maurer, 2007 a** : *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée. Langues africaines-langue française*, « Langues et développement », OIF, L'Harmattan, Paris.
- **B. Maurer, 2007 b** : « Construire une didactique intégrée langues africaines – français : qu'enseigner, comment et pourquoi? », in *Actes des journées scientifiques*, « Partenariat entre les langues en francophonie : perspectives descriptives et perspectives didactiques », organisées par le réseau « Dynamique des langues et francophonie » (DLF) de l'Agence universitaire de la Francophonie, 5-7 novembre 2007, Nouakchott, p. 173-177.
- **MENFP, 2010** : *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie. Guide du maître : Haïti*, OIF, <http://lewebpedagogique.com/oif/>.
- **M. Miled, 2005** : « Vers une didactique intégrée : arabe langue maternelle et français langue seconde », in *Le français dans le monde*, n° spécial « Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative », p. 37-46.





CHAPITRE 2

Étude sur l'enseignement articulé du français et des langues partenaires

- **C. Noyau, 2009** : *Modalités d'optimisation du passage de L1 à L2 dans l'enseignement primaire en contexte multilingue. Mauritanie, Mali, Seychelles*, OIF, Paris.
- **E. Roulet, 1980** : *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*, Hatier-CREDIF, Paris.
- **M. Saint-Germain, 1997** : « Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative: quelques constats », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, n° 3, 1997, p. 611-642.
- **I. Skattum, 2000** : « Le bambara écrit à l'école fondamentale », in *Nordic Journal of African Studies*, vol. 9, n° 3, p. 108-132.
- **S. Traoré, 2000** : « La formation des maîtres du 1^{er} cycle de l'enseignement fondamental au Mali : problèmes et perspectives », in *Nordic Journal of African Studies*, vol. 9, n° 3, p. 29-48.
- **T. Tréfaut, 1999** : *L'École malienne à l'heure du bilinguisme. Deux écoles rurales de la région de Ségou*, « Langues et développement », Agence intergouvernementale de la Francophonie, L'Harmattan, Paris.
- **T. Tréfaut, 2005** : « Français et langue du milieu à l'école malienne », in *Le français dans le monde*, n° spécial « Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative », p. 152-159.
- **A. Valette, 2008** : « Une lecture de *Langage en fête* (intégration/adaptation pour Haïti) », in *Didactique du français en milieux créolophones. Outils pédagogiques et formation des maîtres*, OIF, L'Harmattan, p. 87-102.
- **S. Wokusch, 2007** : « Pistes pour favoriser l'apprentissage d'une LE », in *Résonances*, n° 5, p. 4-5.



