

**DE PERFORMANCE PERSONNELLE A COMPETENCE PROFESSIONNELLE,
QUELLE NECESSAIRE EVOLUTION DE LA REPRESENTATION (PERSONNELLE,
INSTITUTIONNELLE) DE « LANGUE ETRANGERE » POUR LA FORMATION
INITIALE DES FUTURS PROFESSEURS DES ECOLES ?**

Jeanny Prat

Université Claude Bernard Lyon 1
Site IUFM de l'Ain
40, rue Général Delestraint
BP 153
F – 01004 Bourg-en-Bresse Cedex
jeanny.prat@iufm.univ-lyon1.fr

Mots-clés : langue étrangère, professeurs des écoles, compétence langagière, compétence professionnelle.

Résumé. Depuis l'introduction des langues étrangères à l'école élémentaire en France en 1989, la réticence des professeurs des écoles, stagiaires comme titulaires, à assurer cet enseignement est persistante. Une étude qualitative, menée en 2004-05 auprès d'un échantillon de 160 professeurs des écoles stagiaires en fin de formation initiale, s'est attachée à caractériser leur rapport au savoir « langue étrangère (LE) », à rechercher un lien éventuel entre leur propre rapport à ce savoir et des éléments de leur profil, entre leur rapport personnel à ce savoir et leur rapport professionnel naissant à ce savoir. Une typologie de profils a été établie, puis quatre entretiens par paires ont été conduits : il en ressort une confusion entre « performance personnelle » et « compétence professionnelle », peut-être renforcée par la spécificité du savoir « LE » (à la fois son outil et sa propre fin), non clairement identifiée par les sujets, ni par les textes officiels d'ailleurs. La question du degré de maîtrise de LE par les futurs professeurs des écoles est toujours d'actualité, au moment de la réforme (« masterisation ») de la formation des enseignants en France - peut-être s'agirait-il de réfléchir plutôt à la nature de la LE à maîtriser ?

Les langues vivantes étrangères ont été introduites à l'école élémentaire en France il y a un peu plus de 20 ans maintenant, à la rentrée de septembre 1989, dans la perspective relativement proche de la « disparition des frontières » et de la « mobilité des biens et des personnes » (1993, mise en place de l'Union Européenne). Lancée sous la forme d'une « expérimentation contrôlée » dans les deux dernières années de l'école primaire (8 à 10 ans) pour trois ans avant généralisation, cette mise en place a immédiatement généré chez les enseignants des écoles alors en exercice au mieux de fortes craintes, au pire un refus d'assurer cet enseignement.

La réticence à prendre en charge cet enseignement, observée dès 1989 est, depuis ce moment-là, un trait permanent chez les professeurs des écoles français, stagiaires¹ comme titulaires. Plus ou moins forte, elle s'exprime généralement sous la forme d'une relation directe de cause à effet du type « je ne suis pas capable de parler cette langue, donc je ne peux pas l'enseigner ».

1 Jusqu'en 2009-10, un stagiaire est un étudiant qui a réussi un concours de recrutement pour être enseignant, qui est en formation professionnelle initiale en alternance (donc avec une part d'exercice sur le terrain) et qui est déjà rémunéré comme fonctionnaire (Bac + 4 a minima).

C'est cette persistance qui a été à l'origine de l'étude que nous avons menée en 2004-05² sur le rapport au savoir « langue étrangère »³ de futurs enseignants de primaire en France, et dont nous présentons ici une partie des résultats. Car tout se passe *apparemment* comme s'il suffirait d'être capable de parler couramment une langue pour pouvoir en rendre les autres capables, la pression institutionnelle (hommes politiques, cadres du service public d'éducation) rejoignant – ou accompagnant, voire renforçant, sinon précédant – la pression sociale.

1. Le contexte de l'étude

1.1 Enjeux historico-politiques (1989-2004)

En 1989, l'introduction des langues vivantes étrangères dans les deux dernières années de l'école primaire française arrivait 15 ans après un rapport de l'inspection générale (Girard, 1974) dont les préconisations n'avaient pas été suivies d'effet par l'institution scolaire à l'époque. On a en outre pu constater la disparition d'une langue étrangère (le plus souvent l'anglais, quelquefois aussi l'allemand), dans la formation initiale des futur(e)s instituteurs et institutrices⁴ dans le courant des mêmes années 70.

Ces préconisations ont été reprises telles quelles en 1989 (Jospin⁵, 1989). Elles s'accompagnaient d'une exigence d'« habilitation », que l'on peut expliciter comme la vérification par l'institution scolaire du *degré de maîtrise orale personnelle dans la langue étrangère concernée*. Cette habilitation était obligatoire pour les enseignants de primaire et les intervenants extérieurs à l'école, mais pas pour les professeurs de langue du secondaire⁶.

Plusieurs tentatives de déploiement des langues étrangères dans le primaire ont eu lieu au cours de la décennie 90, plus ou moins liées aux changements successifs de bords politiques :

- Remonter annuellement dans les tranches d'âge (axe diachronique) : 7-8 ans, puis 6-7 ans, etc. (Bayrou⁷, 1994),
- Ou bien couvrir rapidement toutes les classes des deux dernières années (axe synchronique), en élargissant le spectre des intervenants extérieurs aux écoles auxquels il est désormais possible de faire appel, jusqu'aux aide-éducateurs⁸ (soumis à l'obligation d'habilitation) et en introduisant des assistants étrangers dans les écoles élémentaires (Allègre⁹, 1998).

L'apprentissage d'une langue étrangère a été officiellement intégré aux « nouveaux programmes » de l'école primaire française en février 2002 (Lang¹⁰). Ce sont les premiers textes officiels de l'Education Nationale française à se référer explicitement aux niveaux du *Cadre européen commun*

2 Données recueillies en 2004-05. Mémoire de Master 2 Recherche en Sciences de l'Education (ISPEF, Lyon 2), soutenu en septembre 2008 : *Le rapport au savoir « langue étrangère » des professeurs des écoles stagiaires. Profils et Représentations*. Directeur de recherche Michel DEVELAY.

3 Pour la suite de cet article comme de l'étude, « langue étrangère » représentera le champ disciplinaire en tant que savoir.

4 Dans les ENI, Ecoles Normales d'Instituteurs/institutrices, intégrées depuis le début des années 90 dans les IUFM, Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

5 Alors Ministre de l'Education, socialiste.

6 Cette vérification est faite lors de certaines épreuves de leur concours de recrutement.

7 Alors Ministre de l'Education, et à ce moment-là président du CDS (centre droit). *Nouveau contrat pour l'école*, mesure n°7.

8 Emplois-jeunes dans l'Education Nationale.

9 Alors Ministre de l'Education, socialiste.

10 Alors Ministre de l'Education, socialiste.

de référence pour les langues : *apprendre, enseigner, évaluer* (2001), avec l'exigence d'atteinte du niveau A1¹¹ en fin d'école primaire, à l'âge de 10 ans.

Au cours de cette même décennie 2000, l'épreuve orale de langue étrangère au concours de recrutement des futurs professeurs des écoles (CRPE) est passée d'optionnelle (depuis 1991 au choix avec deux autres champs disciplinaires¹²) à obligatoire (2005), tout en changeant de nature : constituée jusque-là de deux volets, l'un dit « didactique », l'autre dit « langue », l'épreuve ne comporte plus depuis 2005 que ce second volet.

1.2 Maîtriser une langue étrangère pour (pouvoir) l'enseigner ?

A travers les évolutions de ces mise en place et intégration progressives, et en dépit des changements de stratégies liées aux variations politiques, une double persistance a été remarquée.

D'une part, la question de la maîtrise, par les enseignants du primaire dits « polyvalents », d'une langue étrangère pour (pouvoir) l'enseigner, est demeurée permanente. Cela s'est manifesté principalement à travers l'« habilitation » exigée, terme présent dès les premiers textes officiels en 1989 mais au contenu clairement cadré en octobre 2001 seulement, c'est-à-dire quelques mois avant l'intégration (février 2002) de ce champ disciplinaire dans les programmes de l'école primaire française - où ce terme n'apparaît pas. D'autre part, il perdurait chez les professeurs des écoles, tant titulaires que stagiaires, des manifestations verbales spontanées de réticence du type mentionné plus haut.

Notre hypothèse de départ étant que la maîtrise d'une langue ne va pas nécessairement de pair avec la compétence à l'enseigner (compris comme *enseigner à communiquer dans une langue autre que la sienne*), nous avons mené une étude qualitative visant à connaître et comprendre les représentations qu'ont les professeurs des écoles stagiaires de l'enseignement d'une langue étrangère en primaire, et plus particulièrement, les liens qu'il peut y avoir entre leurs profils et leurs représentations des compétences professionnelles nécessaires et/ou suffisantes pour enseigner une langue étrangère en primaire, pour tenter de répondre aux questions suivantes :

- Quelle est la nature de leur propre rapport au savoir « langue étrangère » ?
- Y aurait-il un lien entre leur propre rapport à ce savoir et des éléments de leur profil ?
- Un lien entre leur rapport personnel à ce savoir et leur rapport professionnel naissant à ce savoir ?
- L'un influencerait-il sur l'autre ? et dans quelle mesure ?

2. Une étude qualitative en deux phases

Appuyée sur un échantillon de 160 professeurs des écoles stagiaires¹³, l'étude a comporté deux phases successives.

2.1 Première phase : établir une typologie de profils

La première phase a consisté en l'analyse de contenu thématique catégorielle des 141¹⁴ fiches de renseignements pour l'« habilitation » en langue(s), au terme de laquelle ont été retenus comme discriminants pour établir une typologie de profils, les six indicateurs suivants :

11 « Utilisateur élémentaire. A1. Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. » (Echelle globale, Conseil de l'Europe. 6 niveaux : A1, A2 – B1, B2 – C1, C2)

12 Musique, arts plastiques.

13 Ceux/celles en formation initiale en 2004-05 sur le site IUFM de l'Ain à Bourg-en-Bresse, France.

- Le fait de détenir un diplôme universitaire français¹⁵ et/ou une certification en langue, d'origine française¹⁶ ou étrangère (par exemple le *Cambridge First Certificate*, le *Deutsch Zertifikat Prüfung*¹⁷, etc., même si passé en France),
- Des séjours à l'étranger,
- Des expériences d'enseignement en langue,
- Le choix de l'Option 2 Langue au concours de recrutement de professeurs des écoles,
- La situation du professeur des écoles stagiaire au regard de l'« habilitation » en langue(s),
- Le fait de demander à être habilité en plus d'une langue.

Ceci a permis de qualifier de profil « ordinaire » le cas minimal le plus fréquemment représenté dans l'échantillon : deux langues étrangères étudiées au cours de la scolarité secondaire (en Collège puis Lycée), aucun diplôme en langue étrangère, etc. - c'est-à-dire un élève à scolarité ordinaire, qui a fait des études supérieures, a choisi à Bac + 3 (avec une Licence dans un quelconque champ disciplinaire) de se présenter au concours de recrutement de professeurs des écoles, et qui l'a réussi un ou deux ans avant le début de l'étude.

A l'intérieur de cette catégorie de profil « ordinaire », qui représente près de deux-tiers¹⁸ de la cohorte de professeurs des écoles stagiaires étudiée, le fait de manifester ou non une volonté d'être habilité dans une langue a rendu possible une distinction plus fine entre profil « ordinaire + » et profil « ordinaire - ».

A l'opposé, un profil « extra-ordinaire¹⁹ » se démarque nettement des deux précédents, dans un sens ou dans l'autre. De la même manière, une distinction a pu être établie entre profil « extra-ordinaire + » (remarquable par le nombre et la variété d'éléments d'information au regard des langues étrangères) et profil « extra-ordinaire - » (aucun élément d'information relatif aux langues étrangères) – ces deux sous-catégories se partageant à peu près également²⁰ le tiers restant de la cohorte.

2.2 Seconde phase : caractériser le positionnement du sujet dans son rapport personnel, puis professionnel naissant, au savoir

Un certain nombre de professeurs des écoles stagiaires de cette cohorte, représentatifs de ces catégories de profils en termes à la fois de caractéristiques de profils et de fréquence dans l'échantillon, ont ensuite été sollicités dans la perspective d'une approche clinique. Huit finalement ont participé à des entretiens semi-directifs. Le choix méthodologique ayant été de conduire ces entretiens par paires d'enseignants stagiaires, les quatre appariements ont été faits de manière à obtenir un contraste semblable entre les deux éléments de chaque paire.

Ces quatre entretiens par paires de pairs ont été délibérément conduits en fin de formation professionnelle initiale, moment charnière dans la construction de l'identité professionnelle. Le canevas d'entretien a donc comporté deux parties partant chacune du présent (l'année en cours, de formation professionnelle initiale), la première demandant un retour du sujet vers son passé en tant que personne/élève, et la seconde lui demandant de se projeter dans un avenir très proche en tant que personne/enseignant (Figure 1).

14 Une fois ôtées les 19 fiches inexploitable ou manquantes.

15 Licence, ou Maîtrise, en LLCE (Langues, Littératures, Civilisations Etrangères) ou LEA (Langues Etrangères Appliquées).

16 DCL (Diplôme de compétence en Langue, cf. <www.d-c-l.net>) ou CLES (Certificat en Langue de l'Enseignement Supérieur, cf. <www.certification-cles.fr>)

17 Pour avoir une vision actuelle des différents diplômes et certifications en différentes langues, on peut utilement consulter <<http://www.alte.org/framework/table.php>> sur le site de ALTE (Association of Language Testers in Europe)

18 Cela peut être purement conjoncturel puisque l'échantillon ne recouvre qu'une seule année universitaire.

19 Comme libellé de catégorie, donc différent de « extraordinaire » qui relève du langage commun.

20 Cela peut être également purement conjoncturel.

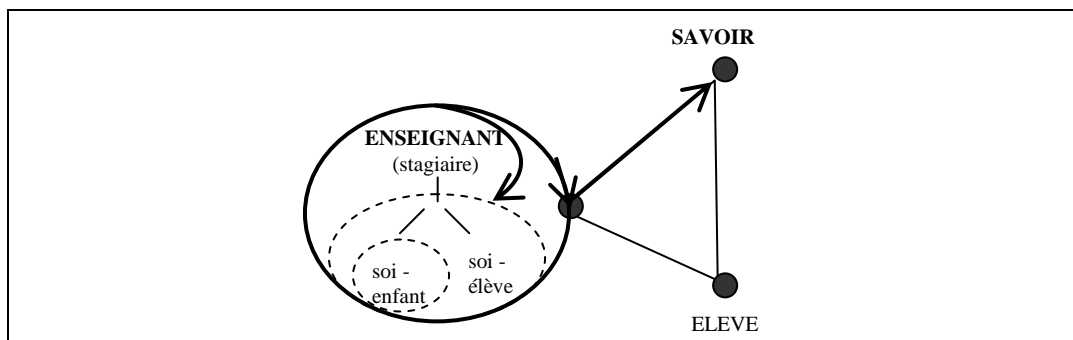


Figure 1 : Essai de découpage du sujet (professeur des écoles stagiaire) dans son rapport au savoir (toutes disciplines, scolaires).

Cette partie de l'étude s'est appuyée essentiellement sur les travaux de Bernard Charlot et de l'équipe ESCOL²¹, laquelle procède à « une analyse en termes de différences [entre les élèves] dans le rapport au savoir et à l'école [...] [et] se centre sur les situations, les histoires, les conduites, les discours » (Charlot, 1997 : 17), dans la perspective qu'il nomme « sociologie du sujet apprenant »²², qui s'inscrit plus largement dans le cadre de la psychosociologie, et peut croiser par moments des travaux issus de la psychologie cognitive.

C'est en effet la posture épistémologique de Charlot qui nous intéressait, en ce qu'elle oppose à « La théorie du handicap socioculturel [qui] pratique une lecture « en négatif » de la réalité sociale, qu'elle interprète en termes de manques », une analyse différente « [qui] implique au contraire une lecture « en positif » de cette réalité : elle s'attache à l'expérience des élèves, à leur interprétation du monde, à leur activité. [...] Pratiquer une lecture en positif, c'est prêter aussi attention à ce que les gens font, réussissent, ont et sont et non pas seulement à ce qu'ils ratent et à ce qui leur manque. » (1997: 33-34)

L'analyse thématique catégorielle des dits recueillis par enregistrement audio au cours des quatre entretiens par paire réalisés a mis en relief un certain nombre de traits.

3. Du rapport personnel au rapport professionnel au savoir

3.1 *La construction du rapport personnel au savoir « langue étrangère » : étude du passé antérieur des sujets*

Comme pour d'autres champs disciplinaires, le rapport personnel au savoir « langue étrangère » de ces huit professeurs des écoles stagiaires est lié aux origines d'une relation positive ou négative à ce savoir, du soi-enfant comme du soi-élève, et dans ses trois dimensions : souvenirs scolaires en général, résultats scolaires, façons de procéder (de l'enseignant qu'on a eu, de soi-même en tant qu'apprenant) (Develay, 1996 ; Espinosa, 2003). L'interaction affectif/cognitif est la constante qui marque l'adhésion ou le rejet (Espinosa, 2003 ; Lafortune et al., 2004).

Si le savoir « langue étrangère » a été vécu en milieu scolaire sur le mode d'un exercice obligatoire, d'une contrainte forte, alors ce savoir est coloré négativement. Le fait de « devoir parler en langue étrangère en classe » émerge nettement là, parfois très fortement, en des termes

21 Education, Socialisation et Collectivités Locales (département des sciences de l'éducation, Université Paris 8 Saint-Denis) (note de bas de page n°2, Charlot, 1997 : 7) - et pour une part sur ceux de Jacky Beillerot (CREF, Centre de recherche éducation formation, Université Paris 10 Nanterre)

22 L'adjectif apprenant n'est pas dans l'ouvrage de 1997, il apparaît un peu plus tard dans ses contributions à des ouvrages collectifs.

violents, tout comme le constat, pour qui est allé à l'étranger, d'un énorme écart vécu entre « savoir scolaire » (quasiment que de l'écrit) et « pratiques sociales de référence » (de l'oral d'abord, et beaucoup d'oral) – ce qui serait peut-être à lier avec le « je ne suis pas capable de parler cette langue, donc je ne peux pas l'enseigner » si souvent entendu depuis 1989 et point de départ de notre étude.

3.2 La construction d'un rapport professionnel au savoir « langue étrangère » : étude du présent immédiat et de l'avenir imaginé des sujets

En ce qui concerne le passage du rapport personnel au savoir au rapport professionnel à ce même savoir, il n'y a pas de spécificité disciplinaire de « langue étrangère » :

- Pour les sujets pour lesquels le rapport personnel à un savoir était déjà très positif, ou négatif,
- Quand l'analyse des dits recueillis fait apparaître une conception purement procédurale de « apprendre » (Lafortune, 2004)
- Si ce qui fait obstacle à la construction d'un rapport positif au savoir est une conception procédurale de « apprendre » (cf. précédemment) doublée d'une conception de « enseigner » applicationniste de l'ordre du « être comme », « faire comme », ou « ne pas être/faire comme » un enseignant qu'on a eu en tant qu'élève et qu'on a vécu comme négatif,
- Lorsque le sujet est pris dans un conflit entre son « rapport personnel au savoir » et son « rapport institutionnel au savoir ».

Il n'y en a pas non plus quand « compétence professionnelle » est initialement définie par les sujets interviewés comme « compétence dans la discipline », et que ceci est explicité comme « savoir faire soi-même dans » la discipline (« un minimum », disent tous les sujets interviewés, notamment ceux qui mentionnent l'absence de vécu personnel en termes de « pratique personnelle »), « avoir des connaissances sur » la discipline, « être » (musicien, ou ... anglophone). Si spécificité du savoir « langue étrangère » il y a, alors on la trouve dans la présentation spontanée par les sujets de « savoir faire en langue étrangère » comme « savoir parler », et que ce « savoir parler » est explicité par « prononcer », « parler avec quelqu'un » - ce qui se limite donc à l'une des quatre activités langagières (l'expression orale), et même à seulement quelques aspects de celle-ci, mais partant, renvoie bien directement au *leitmotiv* initial.

Pas non plus pour celles des huit sujets interviewés pour lesquels le passage du rapport personnel à un savoir à un début de rapport professionnel à ce même savoir est de l'ordre du dynamique. Au travers de ses premières expériences professionnelles sur le terrain en tant que professeur stagiaire, un sujet peut en effet (re-)découvrir positivement une discipline antérieurement vécue négativement au plan scolaire, réaliser ou envisager un renversement positif, trouver des points d'appui inter-, pluri-, et/ou trans-disciplinaires pour dépasser la réticence initiale à enseigner une discipline, si la blessure narcissique originelle par rapport au champ disciplinaire concerné, « langue étrangère » compris, n'a pas été trop forte.

3.3 Une congruence (de surface) qui empêcherait d'avancer ?

L'étude menée auprès de ces huit professeurs des écoles stagiaires a mis en lumière leurs représentations de « langue étrangère » et de leurs « compétences » pour l'enseignement d'une langue étrangère en primaire, ainsi que leurs représentations des attendus de l'institution à leur égard à ce sujet.

Elle a également permis la mise en regard de leurs représentations avec celles de ces mêmes trois objets telles qu'elles émergent du « discours » officiel à travers l'analyse de textes officiels successivement parus depuis 1989, notamment ceux régissant le concours en général et l'épreuve

de langue à ce concours en particulier²³ : on y trouve la même confusion entre « performance personnelle » et « compétence professionnelle ».

4. La question demeure vive

Dès la première édition de son ouvrage (janvier 2002 – donc à la veille de l'intégration des langues étrangères dans les programmes de primaire à l'occasion de leur refonte), Claude Lelièvre considère « Les langues vivantes à l'école primaire » comme l'une des « douze questions scolaires sensibles en suspens » (Avant-propos, 2002 : 12). Il y consacre le chapitre 4 qu'il ouvre ainsi : « Cette question est relativement récente ; pourtant, on a déjà le sentiment que l'histoire bégaye. » (2002 : 71). D'ailleurs, les « questions en débat »²⁴ qui constituent autant de chapitres de l'ouvrage sont toutes toujours d'actualité aujourd'hui, même s'il n'y en a plus que onze dans l'édition 2008²⁵.

4.1 La double persistance... persiste encore

En 2005²⁶, la nouvelle formule du concours de recrutement de professeurs des écoles a rendu l'épreuve orale de langue étrangère obligatoire pour tous les candidats. On peut penser qu'allié à l'intégration en 2002 de ce champ disciplinaire dans les programmes, cela a contribué à réduire la réticence à assurer cet enseignement. Mais il y a encore loin de la coupe aux lèvres – il s'agit davantage d'une certaine résignation que d'une motivation positive. La raison invoquée par les professeurs des écoles stagiaires actuels (2009-10, juste avant la réforme de « masterisation ») pour expliquer leur réticence est toujours la même qu'en 1989 ou en 2004.

Il en est de même de la représentation institutionnelle selon laquelle un haut degré de performance personnelle dans une discipline enseignée à l'école, en particulier quand il s'agit de « langue étrangère », serait synonyme de compétence professionnelle chez un enseignant (de primaire, mais pas seulement). Cela peut déjà se voir dans l'abandon du volet « didactique » au profit du seul volet « langue » au concours de recrutement à partir de 2005. Diverses déclarations sur les langues étrangères à d'autres endroits du système éducatif français ces dernières années sont autant d'indices de la forte prégnance de cette représentation, comme par exemple ce « je veux qu'un bachelier français soit bilingue » (en anglais) du Ministre de l'Éducation Xavier Darcos²⁷ le 1^{er} septembre 2008²⁸, suivi de la mise en place de stages d'anglais intensifs pendant les vacances en faisant appel à des ressources humaines de tous ordres, enseignants du secondaire volontaires comme locuteurs natifs extérieurs à l'institution – ce qui n'est pas sans rappeler les premières années de l'aventure des langues en primaire.

23 Le « référentiel de compétences du professeur des écoles (note de service n° 94-271 du 16 novembre 1994) », « NOTE QUI SE SUBSTITUE A CELLE N° 92-069 DU 27-01-1969. La présente note modifiée vise à préciser et à clarifier la conception et le contenu de chacune des différentes épreuves du concours externe et du second concours interne. » (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (B.O.E.N.) n° 43 du 24 novembre 1994, p. 3126-3143). C'est sur ce texte que s'appuie la circulaire n° 2002-070 du 4-4-2002 (Encart au B.O.E.N. n° 15 du 11 avril 2002) portant « Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation dans les IUFM » (texte en vigueur au moment des entretiens conduits).

24 Sous-titre de l'ouvrage.

25 La douzième, « L'enseignement des langues régionales », a disparu...

26 Arrêté du 10 mai 2005 (B.O.E.N. n° 21 du 26 mai 2005).

27 UMP (Union pour un Mouvement Populaire), droite et centre droit.

28 <<http://www.20minutes.fr/article/246374/vous-interviewez-Vous-avez-interviewe-Xavier-Darcos.php>>

4.2 Et l'histoire bégaie continûment

Les flottements récents, observés au moment de la réforme en France de la formation des enseignants (« masterisation ») voulue par le gouvernement actuel, en témoignent également. En effet, à l'automne 2008, dans le projet de maquette du nouveau concours de recrutement des professeurs des écoles (qui n'a finalement pas vu le jour), on trouvait l'exigence du niveau C1²⁹ : « Pour pouvoir être recrutés dans le corps des professeurs des écoles, les candidats doivent justifier des quatre attestations suivantes : [...] une attestation certifiant la maîtrise d'une langue vivante étrangère au niveau C1 du cadre européen de référence. », alors que depuis la parution du CECRL en 2001, la référence tant pour l'« habilitation » que pour les versions successives de l'épreuve de langue au CRPE était B2³⁰ - celui-là même attendu déjà par l'institution à l'examen du Baccalauréat en fin d'études secondaires.

Si la circulaire du 23 décembre 2009 qui met en place les masters indique « maîtrise et certification d'une langue étrangère », l'arrêté du 28 ne comporte rien concernant « langue étrangère », d'où des réactions d'enseignants-chercheurs et/ou d'associations professionnelles³¹. Une dépêche de l'AEF (Agence Education Formation) du 18 janvier 2010 évoque une modification envisagée du décret pour y « introduire [...] deux pré-requis concernant la certification en langue étrangère et en informatique (C2i) ». Il faut toutefois attendre l'arrêté consolidé du 31 mai 2010 :

- Article 2 : « Les candidats ayant subi avec succès les épreuves des concours [...] doivent justifier [...] Du certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur de deuxième degré (CLES 2). [...] »
- Article 3 : « Les certifications prévues [...] sont exigées pour la nomination en qualité de fonctionnaire stagiaire, pour les candidats ayant subi avec succès les épreuves des concours externes ... »
- Article 4 : « Les dispositions du présent arrêté prennent effet à compter de la session de l'année 2011 des concours. »

Bien sûr, la Conférence des Présidents d'Université a rapidement protesté auprès de l'actuel Ministre de l'Éducation Luc CHATEL (lettre du 7 juillet 2010), les exigences de certifications pour 2011 ayant été connues *après* le dépôt des maquettes de masters. C'est par hasard que nous avons découvert sur le site ministériel qui présente les concours³² les mentions « Cette disposition est reportée à la session 2012. » et « Mis à jour le 19 août 2010 », donc à quelques jours de la rentrée. *Peripeteia...*

Mais deux choses sont désormais certaines : la première, c'est qu'il n'y a plus d'épreuve pour vérifier le degré de maîtrise personnelle de la langue orale aux concours de recrutement (à l'embauche, donc), cette maîtrise devra avoir été acquise aux cours des études (secondaires, sinon

29 « Utilisateur expérimenté. C1. Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours. » (Echelle globale, Conseil de l'Europe. 6 niveaux : A1, A2 – B1, B2 – C1, C2)

30 « Utilisateur indépendant. B2. Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. »

31 Par exemple, sur le site de l'APLV (Association des Professeurs de langues Vivantes) : *L'anglais à l'école élémentaire*, <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2042>> (14 janvier 2010) ; *Quel bilan de la mise en place de l'enseignement des langues au primaire ?*, <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2984>> (14 février 2010)

32 <<http://www.guide-concours-professeurs-des-ecoles.education.gouv.fr/cid50923/conditions-d-inscription-aux-concours-externe-et-externe-special.html>>

supérieures) et validée par une certification. La seconde découle de la première : cette vérification portera dorénavant sur les quatre activités langagières (compréhension de l'oral et de l'écrit, expression orale en continu et en interaction, expression écrite) et non plus sur la seule expression orale, et le niveau attendu est le même pour chacune : B2, « utilisateur indépendant ». L'exigence institutionnelle s'est donc élargie, elle demeure toutefois centrée sur une langue de communication générale. Surtout, l'institution ne questionne à aucun moment ses représentations de « langue étrangère » ou de « compétence professionnelle ».

5. Des pistes pour la recherche et la formation ?

5.1 *Là où ça vacille, des zones de faille ?*

Au cours des quatre entretiens par paire que nous avons conduits, nous pensons avoir observé quelques déstabilisations chez les sujets. Si tous ont d'emblée défini « compétence professionnelle » comme « compétence dans la discipline », en précisant qu'il s'agit pour eux de « savoir faire soi-même un minimum dans » la discipline concernée, sans pouvoir préciser la nature de ce « minimum », certains ont fait un lien avec une absence de vécu personnel en termes de « pratique personnelle ». Ce qui a donné lieu à d'intéressantes interrogations : « on dit bien « *pratiquer une langue, un instrument, un sport* », mais « *pratiquer les maths ? le français ? les sciences ?* » »

Nous avons évoqué plus haut que le sujet est parfois pris dans un conflit entre son « rapport personnel au savoir » et son « rapport institutionnel au savoir » ; il peut hésiter, ne plus être certain que l'institution attend vraiment de lui qu'il soit *bilingue* – c'est peut-être le fait de l'entretien, mais à un moment donné cette attente peut lui apparaître finalement énorme ; il peut commencer à douter qu'il s'agisse bien de cela. Sauf pour cette stagiaire qui voudrait tant « *être anglophone* » et qui refuse d'assurer cet enseignement parce que justement elle ne l'est pas. On *n'est* en effet anglophone que si l'on *naît* anglophone...

5.2 *Comme un aveuglement ?*

« Savoir faire en langue étrangère » est réduit par les sujets à « savoir parler », et ce « savoir parler » est lui-même limité à « prononcer » (aspect phonologique uniquement), « parler avec quelqu'un », le vocabulaire et la grammaire sont évoqués. A l'heure du CECRL, c'est là une conception étroite d'une langue.

Or, si à un moment, l'une des huit sujets interviewés donne « écouter » et « communiquer » comme la compétence professionnelle qui transcenderait toutes les disciplines, elle ne voit pas le lien possible avec une particularité de langue étrangère : celle-ci est l'outil utilisé pour enseigner (= conduire les apprentissages de) « langue étrangère ». Une constance dans cette utilisation est en tout cas l'attendu implicite de nombre de professeurs stagiaires (en primaire ou secondaire). Etant aussi celui de formateurs, d'inspecteurs, il semble donc à tous être l'attendu institutionnel – il est en tout cas considéré comme tel.

Autrement dit, la langue étrangère est à la fois son moyen et sa propre fin – une situation paradoxale inconnue dans l'enseignement des autres disciplines, puisque cet enseignement se fait dans la langue commune partagée, la langue de scolarisation, en mettant à part les moments d'enseignement où le français (langue de scolarisation) est l'outil utilisé pour enseigner le « français », situation qu'aucun des sujets n'évoque.

5.3 Ouvertures

Il nous semble pourtant qu'une piste de recherche pourrait s'ouvrir au point de jonction avec « communiquer », qui serait en quelque sorte le lieu géométrique en termes de compétence professionnelle, la compétence professionnelle transdisciplinaire pour un enseignant.

Cela permettrait de déplacer la question du « degré de maîtrise personnelle en langue étrangère » vers « la nature de la langue étrangère à maîtriser », en tout cas de placer le second terme avant le premier, avec des implications pour la formation universitaire et professionnelle³³.

Etre capable de « communiquer en situation professionnelle d'enseignement » signifierait alors « maîtriser la compétence langagière professionnelle », et celle-ci serait « la capacité à communiquer (oralement) dans la situation professionnelle particulière qu'est la conduite d'apprentissages (en milieu scolaire) ». Dans cette perspective, pourrait alors être considérée comme étant la « langue cible professionnelle » a minima de l'enseignant celle utilisée pour la conduite d'activités langagières (dans la langue cible) à réaliser par les élèves. Ceci serait valable pour un enseignant de primaire polyvalent comme pour un enseignant de secondaire mono-disciplinaire³⁴, bien que plus immédiatement visible pour un enseignant de primaire. Le « savoir faire soi-même un minimum » en langue étrangère serait peut-être là.

Ainsi, caractériser la langue cible (orale) de la conduite de classe, « langue cible fonctionnelle de la classe » pourrait permettre de :

- Distinguer « compétence langagière professionnelle » pour l'enseignement d'une langue-culture, de « performance langagière personnelle » dans cette langue
- Sortir d'une conception de « langue étrangère de communication générale », de l'âge de 6-7 ans jusque dans l'enseignement supérieur, pour aller vers « langue étrangère de communication en situation professionnelle d'enseignement »
- Etablir, dans la conception de modules de formation au niveau des études supérieures, une progressivité des degrés de maîtrise nécessaires en langue étrangère pour enseigner le savoir « langue étrangère » en langue étrangère.

C'est pourquoi nous réfléchissons actuellement à la participation de sujets à une étude de leurs propres « pratiques de savoir en situation » (Charlot, in Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996 : 150) avec les outils de l'analyse du travail (enseignant). Nous pensons qu'une telle étude, qui se situerait donc au croisement de la didactique professionnelle et de la didactique des langues-cultures, pourrait avoir un double effet de levier dans la perspective du nécessaire changement des pratiques d'enseignement de langue étrangère.

6. Bibliographie

- Altet, M., Paquay, L., Charlier, E., Perrenoud, Philippe (Eds.). (2001) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, 3^{ème} édition.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (dir.). (2000) *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (dir.). (1996) *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Bovier, A., Obin, J.-P. (coord.) (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette.

33 Ou professionnelle au niveau universitaire, en Licence, et surtout au cours des Masters « Métiers de l'enseignement et de l'éducation » (intitulé provisoire, dans le cadre la réforme actuellement en cours en France).

34 En France, les enseignants de l'enseignement secondaire général (collège, lycée) sont considérés comme mono-disciplinaires, même s'ils enseignent l'histoire-géographie, ou la physique-chimie.

- Bronckart, J.-P., Bulea, E., Pouliot, M. (Eds.) *Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq : PU du Septentrion.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : *Apprendre, Enseigner, Evaluer*. (2001). Paris : Didier/ Conseil de l'Europe.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Clerc, F. (1996). Les savoirs professionnels des enseignants. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, & N. Mosconi, (sous la direction de) *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 301-331). Paris : L'Harmattan.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à la formation*. Paris : ESF.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF.
- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école. L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gallina, J.-M. (2006). *Les représentations mentales*. Paris : Dunod.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte
- Jospin, L. (1989). Déclaration de M. Lionel Jospin, ministre de l'éducation de la jeunesse et des sports, sur le système éducatif français dans le contexte européen et les moyens pour une Europe de l'éducation. Forum "Quelle école pour l'Europe" à Lyon le 20 janvier 1989 (organisé par l'Université Lumière Lyon 2 et l'association Europe Education).
- Lafortune, L., Doudin, P.-A., Pons, F. et Hancock, D. R. (Dir.). (2004) *Les émotions à l'école*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- La formation des enseignants en Europe : approche comparative*. Colloque international de la CDIUFM. Paris : 9-10 décembre 2008. Actes sur cédérom.
- Le développement professionnel des enseignants, Le point de vue des sujets*. 7^{ème} Colloque international de la CDIUFM, Recherche(s) en éducation et en formation. Mont-Saint-Aignan (Rouen) : IUFM de Basse-Normandie et IUFM de Haute-Normandie, 3-5 juin 2009.
- Legendre, J. (1995). *Rapport d'information fait à la suite d'une mission d'information sur l'enseignement des langues vivantes dans l'enseignement scolaire*. Sénat, n°73.
- Lelièvre, C. (2004). *Les politiques scolaires mises en examen. Douze questions en débat*. Paris : ESF.
- Les parcours de formation des enseignants débutants*. Chamalières (Clermont-Ferrand) : IUFM d'Auvergne, 2-3 décembre 2008. Actes publiés aux Presse universitaires Blaise Pascal, février 2010.
- Meyer, C. (2007). *Une histoire des représentations mentales. Contribution à une archéologie de la société de la connaissance*. Paris : L'Harmattan.
- Prat, J. (1995). L'anglais, une langue vivante avant d'être étrangère. In M. Develay (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines* (pp. 163-177). Paris : ESF collection Pédagogique.
- Prat, J. (2009a). Y a-t-il, pour un futur professeur des écoles, une spécificité à enseigner une LE en primaire ? (Le cas de professeurs des écoles en formation initiale sur un Site de l'IUFM de l'Académie de Lyon). In *Early Teaching and Learning a Foreign Language* (pp. 7-16). Beograd : Teaching Innovations Periodical, Vol.23.
- Prat, J. (2009b). *Le rapport au savoir « langue étrangère » des professeurs des écoles stagiaires : profils et représentations*. Communication orale. Journée d'étude *Représentations et pratiques enseignantes* organisée par l'équipe de recherches en éducation RECIFES, Université d'Artois, Arras.
- Prat, J. (2010). Why do primary school teachers find it difficult to teach foreign languages ? In Chapter 13. Teacher Training and Education (pp. 551-554), *Current Trends in SLA Research and Language Teaching*. Proceedings of the 6th International ELT Research Conference, Selçuk-Izmir, Turkey.
- Puren, C. (2005). L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques » ». In TESOL-France Colloquium 2005 : *Learning by Acting in a Professional Environment* <<http://tesol-france.org/New/journal05.html>>

*Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF),
Université de Genève, septembre 2010*

Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et Pratiques. 6^{ème}
Colloque international de la CDIUFM. Arras : IUFM du Nord-Pas-de-Calais, 2-4 mai 2007. Actes en
ligne <http://www.lille.iufm.fr/spip.php?rubrique1920>.