



HAL
open science

Regards croisés sur l'impact des politiques linguistiques éducatives : le cas de la certification en langues pour les enseignants

Marie-Christine Deyrich, Kari Stunell

► To cite this version:

Marie-Christine Deyrich, Kari Stunell. Regards croisés sur l'impact des politiques linguistiques éducatives : le cas de la certification en langues pour les enseignants. Travaux & documents, 2014, Mutations en contexte dans la didactique des langues : Le cas de l'approche plurilingue et pluriculturelle et la perspective actionnelle, 46, pp.163–172. hal-02267888

HAL Id: hal-02267888

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02267888v1>

Submitted on 2 Nov 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Regards croisés sur l'impact des politiques linguistiques éducatives : le cas de la certification en langues pour les enseignants

MARIE-CHRISTINE DEYRICH ET KARI STUNELL
UNIVERSITÉ DE BORDEAUX, LACES-EADL EA 4140

RÉSUMÉ

Notre recherche s'intéresse aux évolutions des exigences ministérielles concernant la certification en langues pour les enseignants, en relation avec la réception des décisions par les personnes impliquées dans la formation des professeurs des écoles. Elle prend appui sur une sélection de textes qui témoignent des décisions prises et des réactions. Des extraits de ces textes ont été soumis pour commentaire auprès d'un panel représentatif des acteurs de la politique linguistique et de sa mise en œuvre dans le cadre de la formation des professeurs des écoles. Nous tentons de dégager les thèmes principaux, les prises de position et les niveaux d'engagement et nous proposons quelques pistes pour une identification de la manière dont les positionnements sur la politique linguistique éducative et sur la qualification professionnelle sont construits en discours.

MOTS CLÉS

Politique linguistique éducative, compétences en langues, réforme de la formation, qualification professionnelle, analyse du discours.

ABSTRACT

This research examines government policy concerning the foreign language certification of primary school teachers, its evolution and the reactions of the actors within the education system to this evolution. The corpus used was a series of interviews conducted with system actors involved in teacher training. Extracts from a series of texts presenting both government decisions and reactions to them were shown to a panel of interviewees all directly involved in putting government linguistic policy into practice on the ground in teacher training institutions. The research identifies the principal themes involved in the debate, as well as

reactions to these themes. We suggest ways of identifying the manner in which the positions which the actors take up in relation to linguistic education policy and professional qualifications are constructed through discourse.

KEY WORDS

Linguistic education policy, Language competences, training evolution, professional qualification, discourse analysis.

INTRODUCTION

Les politiques linguistiques éducatives engendrent des mutations qui interpellent le champ de la didactique des langues, de manière explicite et implicite. S'agissant de la dimension plurilingue et pluriculturelle, on peut citer la façon dont les directives européennes ont été intégrées dans les programmes et instructions pour l'enseignement des langues de l'école au lycée. L'impact des politiques linguistiques vient de se manifester à un autre niveau, dans le cadre de la réforme concernant la formation, le recrutement et la titularisation des enseignants dans leur ensemble, avec l'irruption de l'exigence de compétence en langues, requise pour l'ensemble des enseignants et personnels éducatifs qui allaient être recrutés.

L'intérêt des chercheurs pour l'implication des politiques linguistiques éducatives européennes est récent. Nous nous référons ici aux travaux de Catroux et d'Ariès-Delâge (2010), pour l'interculturel, de Barrault-Méthy (2012), pour les langues de spécialité, et de Dahm (2012), pour les approches plurielles. À la suite de ces travaux, nous considérons que l'étude des politiques linguistiques est nécessaire dans le cadre de la recherche en didactique des langues. De ce point de vue, notre exploration porte sur l'articulation de la didactique avec les politiques linguistiques éducatives dans le contexte de la formation des enseignants.

RÉFORMES DES POLITIQUES LINGUISTIQUES EN CONTEXTES

Le projet PLURIFORM

Cette recherche intervient dans le cadre du projet PLURIFORM (PLUilinguisme et Interculturalités dans la FORMation), mené en partenariat par l'université de Bordeaux et l'université de La Réunion, qui explore de manière comparative des aspects spécifiques de la formation et de la professionnalité, dans une mise en perspective des politiques linguistiques éducatives avec leurs développements en contextes. Les travaux visent une caractérisation comparée du développement d'une compétence plurilingue dans l'apprentissage institutionnel

d'une ou plusieurs langues « étrangères » dans des cadres socio-historiques et des contextes marqués par les différences concernant les langues en usage et par les rôles et les représentations attribués à ces langues. Ces travaux devraient nous permettre de faire des propositions concrètes pour viser une formation adaptée aux réalités sociales, politiques et académiques et, partant, pour améliorer la formation des enseignants de langues en mettant l'accent sur le développement d'une compétence plurielle/plurilingue adaptée aux réalités et aux contextes.

Impact des politiques linguistiques sur l'espace éducatif

La politique linguistique française ne peut plus être envisagée isolément dans le contexte européen, ne serait-ce que par l'adossement des programmes au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR). Depuis 2005, dans le contexte français, un plan de rénovation de l'enseignement des langues s'appuie sur le CECR pour augmenter les compétences en langues étrangères et améliorer l'efficacité de l'enseignement. Le développement des compétences des élèves en langues vivantes est ainsi explicitement au cœur des priorités de l'Union Européenne et de la France. On peut cependant mesurer les écarts entre les objectifs annoncés et la réalité. Ainsi, depuis 2000, l'Union vise à ce que chaque citoyen puisse parler et comprendre deux langues vivantes étrangères, l'objectif étant de construire une citoyenneté européenne et d'encourager la mobilité au sein de l'espace communautaire. Les effets sont, à ce jour, difficilement perceptibles dans notre contexte.

Implication des politiques linguistiques éducatives dans la formation des enseignants

L'adossement au CECR, qui fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats, concerne désormais, à ce titre, le recrutement de l'ensemble des personnels titulaires de l'éducation. Une résolution du Conseil de l'Union européenne (novembre 2001) recommande l'utilisation du CECR pour l'établissement de systèmes de validation de compétences en langues. Il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. En ce sens, il est susceptible de favoriser la mobilité éducative et professionnelle.

De plus, le contexte européen nous incite à inscrire la politique linguistique dans une perspective plurilingue et pluriculturelle pour amener une certaine manière d'être aux langues. Il s'agit donc de développer une attitude positive envers les langues, sans pour autant pour autant confondre plurilinguisme et polyglottisme (maîtrise de plusieurs langues) :

Il [le plurilinguisme] désigne en fait la capacité que possède un individu d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quel que soit le degré de maîtrise de ces langues. Cet ensemble de savoir-faire constitue la compétence, complexe mais unique, à utiliser dans la communication sociale plusieurs langues que l'on maîtrise à des degrés divers et à des fins diverses (Beacco, 2005 : 1).

Pour encourager le développement d'une compétence plurilingue dans la société, il est logique que le corps enseignant contribue à cette évolution. En ce sens, l'exigence de la maîtrise d'une langue étrangère semble, au premier abord, participer de ce processus. Les mutations récentes concernant les exigences pour le recrutement et la titularisation pourraient ainsi être envisagées de manière positive : à l'issue de la réussite aux concours, les candidats, toutes disciplines confondues, doivent justifier d'une certification au niveau B2 dans une langue étrangère pour devenir fonctionnaires-stagiaires, ou pour être titularisés, s'il s'agit des concours internes.

CERTIFICATION EN LANGUES : LE CAS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES

Bien qu'elles soient ancrées dans des orientations européennes, les politiques linguistiques éducatives demeurent cependant dépendantes de stratégies et de décisions locales, dont il convient de mesurer les effets (Goullier, 2007). Dans notre contexte, la certification de référence pour ce niveau B2 est le Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur niveau 2 (CLES2). Il s'agit d'une certification nationale, accréditée par le Ministère de l'Éducation Nationale (DES, 2002) et adossée au CECR.

L'exigence de certification en langue est intervenue dans le cadre de la disparition de la formation des enseignants dans la réforme dite de la « maitrise ». Elle a fait l'objet de maintes controverses et d'oppositions qui ont débouché sur des remaniements successifs des dispositions de l'arrêté et sur le report de la mise en œuvre à la session de 2012 (Stunell et Deyrich, 2012). Le champ des équivalences et des dispenses a été fortement élargi et c'est ainsi, qu'à ce jour, toute personne disposant d'un master peut échapper à cette certification supplémentaire en langues.

L'abolition de la contrainte d'une certification peut certes être saluée, ne serait-ce que parce qu'elle aurait écarté de nombreux candidats des postes mis au concours, mais ce recul pose de réels problèmes pour les futurs professeurs des écoles, ces enseignants étant tous censés développer une compétence plurilingue, puisqu'ils auront à intervenir en langues vivantes auprès de leurs élèves, dans le cadre de leur service. Il paraît dès lors inquiétant qu'on puisse ainsi recruter un

professeur des écoles, qui sera amené à enseigner la langue étrangère, sans que son niveau dans la matière ait fait l'objet de vérification (MEN, 2012).

Le dispositif de recherche

Des entretiens d'une vingtaine de minutes ont été menés auprès d'un échantillon représentatif des acteurs de la formation des enseignants à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Aquitaine (IUFM) : des étudiants, des enseignants et des responsables administratifs. Pendant les entretiens, on a présenté à ces participants des extraits de cinq documents différents en relation avec la nouvelle exigence du niveau B2 pour la titularisation des enseignants de l'école primaire. Les entretiens semi-dirigés ont été enregistrés. Les extraits ont été abordés dans l'ordre chronologique et, après lecture silencieuse, les participants étaient interrogés sur le texte (en avaient-ils déjà pris connaissance ? Quelle avait été leur réaction ? Quelle est leur interprétation ?...).

Nous avons sélectionné de courts extraits de textes qui témoignent des décisions prises et des réactions : (1) l'arrêté du 31 mai 2010 « fixant les titres, diplômes, certificats, attestations ou qualifications équivalentes attestant des compétences en langues de l'enseignement supérieur et en informatique et internet exigés de candidats ayant subi avec succès les épreuves des concours de recrutement de personnels enseignants des premier et second degrés » (MEN, 2010), (2) Les réponses aux questions les plus couramment posées sur le site <education.gouv> en novembre 2011, (3) une prise de position de L'APLV (L'association des professeurs de langues vivantes) en date du 11 novembre 2011, (4) le rapport du comité stratégique des langues *Apprendre les langues Apprendre le monde*, présidé par Suzy Halimi (MEN, 2012).

Analyse discursive de la réception des textes réglementaires

L'exploitation de ce corpus d'entretiens se fonde sur une approche intégrée de l'analyse du contexte social, du contexte du discours et du texte. Elle tient compte d'éléments en synchronie et en diachronie (Hyatt, 2005), dans une mise en relation de l'analyse critique du discours (Fairclough, 1995) et des opérations énonciatives sous-jacentes (Culioli, 1990).

Le traitement du corpus d'entretiens s'est fait en trois étapes : en premier lieu, une classification selon la méthode utilisée par Cain (2008) des arguments positifs (+) et négatifs (-) portant sur trois points clés du thème abordé dans les entretiens, en l'occurrence le CLES, le niveau B2 et la politique linguistique, puis dans un second temps, une analyse discursive s'attachant à déterminer comment les personnes concernées se positionnent sur les contraintes imposées par les textes, et enfin, une analyse linguistique pour affiner l'analyse et portant sur des

segments susceptibles de nous livrer des indications sur les représentations et les attitudes.

PREMIERS ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Des écarts entre les préconisations et réception par le public concerné

Prenons le cas d'une étudiante angliciste inscrite au concours de professorat des écoles :

- À propos du CLES :
Les arguments négatifs sont nettement majoritaires pour le CLES (-8/+3) : « ... *encore une difficulté à surmonter, je savais que le CLES serait assez difficile, ...* ». Les arguments sont également négatifs pour ce qui est de la politique linguistique (-4/+ 0) : « *c'est plutôt injuste, parce que je pense qu'avec mon niveau je pourrais enseigner l'anglais, le problème, c'est ce qui est attendu, ...* ».
- Pour le niveau attendu :
Il est intéressant de noter que les arguments s'équilibrent lorsqu'il s'agit du niveau B2 (-3/+ 3) : «... *c'est un niveau assez élevé.../... me prouver que je suis capable d'enseigner l'anglais et j'aurai ce niveau...* ».

Voyons maintenant les réactions d'une enseignante en anglais qui assure la remise à niveau pour le CLES :

- Pour le niveau attendu :
On note que le bilan que dresse cette enseignante est globalement encore plus négatif que celui de l'étudiante mais, cette fois, c'est la question du niveau qui est particulièrement remise en question (-7/+2) : « *j'ai pensé que ce serait très compliqué pour les nouveaux enseignants... C'est très difficile d'évaluer ce niveau... Comment peut-on leur demander d'atteindre ce niveau ? ...* ».

Les paradoxes des positionnements sur la compétence plurilingue

Nous avons examiné de quelle manière le positionnement social (Harré et Moghaddam, 2003) et le positionnement énonciatif (Culioli, 1990) intervenaient dans les différents discours. Ceux-ci s'avèrent contrastés, voire contradictoires.

Prenons le cas d'un étudiant hispaniste en deuxième année de master :

« ... On mettait encore une barrière pour être professeur des écoles, une barrière en plus, ... Ça rajoute un examen en plus et ça et là avec un peu, beaucoup d'étudiants... ».

La maîtrise de la langue étrangère est perçue comme une barrière, l'objectif principal étant de réussir le concours et de parvenir à la titularisation. Dans ce positionnement, domine l'idée que l'étudiant est de l'autre côté de la barrière, et qu'il devient ainsi victime de la situation engendrée par le texte de loi.

Poursuivons avec l'analyse linguistique et le positionnement du sujet-énonciateur : « *on mettait* », « *ça rajoute* » indiquent une absence d'implication, voire une exclusion et suggèrent qu'il n'est pas en mesure d'agir, l'application du texte dépendant de facteurs extérieurs non identifiables. La même indétermination préside lorsqu'il explique les motivations profondes des difficultés rencontrées : « ... *Surtout que là on arrive en bac plus cinq et qu'on peut ne pas avoir fait de langue pendant cinq ans [...] régulièrement...* ». Les raisons tiennent, selon cet étudiant, à des carences dans la politique linguistique de l'enseignement supérieur. Ce point de vue est d'ailleurs partagé par les autres étudiants interrogés.

Plus contrastée encore est l'intervention d'un responsable administratif qui se positionne à deux niveaux, eu égard, dans un premier temps à sa « *sensibilité* » de professeur de langue, lorsqu'il affirme que le texte l'a, tout d'abord « *intéressé pour ne pas dire séduit* », de par la pertinence d'une exigence à ce niveau pour les futurs professeurs des écoles qui auront à enseigner les langues. Il ajoute qu'une telle exigence lui semblait du meilleur aloi, puisqu'elle devait aussi faciliter la mobilité des futurs enseignants. Paradoxalement, à un second niveau, celui de son point de vue d'administrateur, cette exigence pose un problème majeur pour les non-spécialistes des langues qui n'auront pas à enseigner la langue, et cela risque, nous dit-il, de « *créer un hiatus* ».

Des conflits de logiques

Les discours sur les réformes en contexte institutionnel peuvent, comme le montre Barna (2005), témoigner de « conflits de logiques ». En voici un exemple :

D'un côté, le rapport du comité stratégique des langues (MEN, 2012 : 41) dont voici quelques extraits concernant les professeurs des écoles qui :

... bénéficient désormais – et c'est une excellente chose – de cinq années de formation. Généralistes comme leurs homologues européens, ils sont censés « maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale, [...pratique] au moins une langue vivante étrangère... » au niveau B2 du cadre européen (compétence n° 3 selon le texte cité). C'est pourquoi ils sont en mesure d'assurer la première approche de leurs élèves dans une autre langue. Telle est du moins la théorie, tel est aussi le cas de la plupart des jeunes diplômés.

Sur le terrain, cependant, il en va souvent autrement [...] on comprend le malaise des professeurs des écoles qui ne se sentent pas compétents en

langue, « font ce qu'ils peuvent » et parfois renoncent à assurer cet enseignement « de peur de mal faire » ; d'où l'hétérogénéité des élèves à leur arrivée au collège !

D'un autre côté, l'analyse de deux étudiantes hispanistes interviewées (A et B) dont voici un court extrait :

- A : Parce que, enfin, apparemment les politiques considèrent qu'on a 5 ans d'enseignement que forcément on a des... euh... des UE de langue à l'intérieur qui sont menées et... euh..., sortis de ce bac+5 on a le niveau CLES2 sans aucun problème... et qu'on se sentirait capables de prendre la classe et au final, sur le terrain, ils se rendent compte que c'est pas tout à fait ça... Donc on a la qualité qui est remise..., remise en cause.
- B : Surtout que là ils ne parlent que du niveau de langue, ils ne parlent pas de la pédagogie... la pédagogie de de l'enseign... enfin, de l'enseignement de l'étude des langues... et d'après moi le dernier paragraphe c'est vraiment euh, ce que j'ai pu observer sur le terrain c'est vraiment ça... Enfin les gens, les... les enseignants, ils font ce qu'ils peuvent.

L'étudiante A parodie le texte soumis à discussion, en mettant l'accent avec « *forcément* » et « *sans aucun problème* » sur le doute, voire l'incongruité, du présupposé établissant que tous les futurs enseignants de langue auront bénéficié de cinq années de formation dans la langue étrangère. Avec l'adverbe « *apparemment* » en début de son énoncé, elle plante une distance manifeste entre ces « *politiques* » qui se préoccupent fort peu de la réalité et les problèmes rencontrés par les futurs enseignants. L'étudiante B aborde elle aussi la question de la réalité du terrain, où les déficiences sont non seulement dans la langue étrangère mais aussi et surtout, dans la préparation pédagogique, faute de formation. La discussion entre ces deux étudiantes se poursuit à propos de leur vision d'une hiérarchisation des besoins : le développement de leur professionnalité passe-t-il d'abord par une mise à niveau en langue ou alors est-ce avant tout une question de pédagogie et de pratique ? Nous reviendrons sur ces questions dans une publication postérieure.

CONCLUSION

Faire avancer le plurilinguisme de l'école à l'université, tout en ayant un corps enseignant en grande partie monolingue, suppose que l'on s'interroge sur les obstacles et les représentations des acteurs du système éducatif. L'analyse des discours montre à quel point le décalage entre les politiques linguistiques et la

réalité du terrain pèse sur les attitudes et sur les pratiques. L'exigence d'une certification au niveau B2 pour tous les enseignants est, certes, un objectif de bon aloi, mais la réflexion doit encore se poursuivre pour envisager comment instaurer une politique linguistique qui tienne compte des besoins et des susceptibilités, en amont de la programmation et de la mise en œuvre.

BIBLIOGRAPHIE

- BARNA J., 2005, *Les processus de modernisation dans l'enseignement des langues pour adultes*, Thèse de doctorat, Université Charles de Gaulle – Lille 3.
- BARRAULT-MÉTHY A.-M., 2012, « Les langues de spécialité au cœur des politiques linguistiques universitaires européennes », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, volume XXXII n° 1, février 2013.
- BEACCO, J.-C., 2005, *Langues et répertoire de langues : Le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
http://www.coe.int/t/dg...ic/Source/Beacco_FR.pdf, consulté le 8 décembre 2012.
- CAIN A., 2008, « Méthodologie d'analyse linguistique : extension à d'autres domaines de recherche en didactique des langues », *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères : travaux du GEPED en hommage à Danielle Bailly*, Éd. D. Chini et P. Goutéraux, Paris, Ophrys coll. Linguistique, Cahiers de recherche, 155-169.
- CATROUX M., ARIES-DELAGE A., 2010, « Rethinking early ESL Teaching in France : A cross-cultural approach », *European Journal of Language Policy*, vol. 2, n° 1, 57-72.
- CULIOLI A., 1990, *Pour une linguistique de l'Énonciation - Opérations et représentations* (Tome 1), Ophrys, coll. « L'homme dans la langue ».
- DAHM R., 2012, « From Language Awareness to Language Performance through Pluralistic Approaches », *Conférence internationale de l'Association for Language Awareness*, Montréal, 8-11 juillet.
- DES, 2002, « Élargissement de la mise en place du certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES) », *Note de la Direction de l'Enseignement Supérieur*, 29 avril 2002.
- FAIRCLOUGH N., 1995, *Critical Discourse Analysis*, Boston, Addison Wesley.
- GOULLIER F., 2007, « L'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues et des travaux du Conseil de l'Europe sur le nouvel espace éducatif européen », in *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités, Rapport du Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques*, Strasbourg, 6-8 février.
- HARRÉ R., MOGHADDAM F., eds., 2003, *The Self and Others: Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Context*, USA, Greenwood Publishing Group.
- HYATT D., 2005, « Time for a change: a critical discursive analysis of synchronic context with diachronic relevance », *Discourse in Society* 16/4, p. 515- 534.
- MEN, 2002, « Principes et modalités d'organisation de la deuxième année d'IUFM ». BO n° 15 du 11-4-2002.
- MEN, 2010, Arrêté du 31 mai 2010 fixant les titres, diplômes, certificats, attestations ou qualifications équivalentes attestant des compétences en langues de l'enseignement supérieur et en informatique et internet exigés de candidats ayant subi avec succès les épreuves des concours de recrutement de personnels enseignants des premier et second degrés et de

personnels d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale, JORF n° 0139 du 18 juin 2010.

MEN, 2012, *Apprendre les langues, apprendre le monde*, Rapport du comité stratégique des langues présidé par S. Halimi.

STUNELL K., DEYRICH M.-C., 2012, *Le plurilinguisme dans les programmes de formation des enseignants en France : avènement et chute du CLES2, 3^e Assises européennes du plurilinguisme* - Rome 10-12 octobre.