

Bachelor of Arts / Diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaires et scolaires

Sentiment de légitimité et de compétence des généralistes en charge de l'enseignement de langues au primaire

Mémoire professionnel

Travail de : **Mesdames Margot Ferrer et Nora McGeachy**

Sous la direction de : **Madame Susanne Wokusch**

Membres du jury : **Monsieur Olivier Bolomey**

Lausanne

Juin 2017

Remerciements

Nous souhaitons remercier :

Madame Susanne Wokusch, notre directrice de mémoire, pour sa grande implication, sa disponibilité et ses précieux conseils.

Monsieur Olivier Bolomey pour avoir accepté d'être notre expert et membre du jury.

Les différent-e-s enseignant-e-s qui ont participé aux entretiens.

Et enfin, nos proches qui ont été témoins de la maturation de ce travail et qui nous ont soutenues.

Table des matières

I. INTRODUCTION	1
II. PROBLEMATIQUE	2
STATUT DE LA LANGUE	3
MAITRISE DE LA LANGUE	3
LOCUT-EUR-RICE NATI-F-VE ET NON NATI-F-VE	6
LEGITIMITE	8
INSECURITE LINGUISTIQUE	9
COMPETENCES DES ENSEIGNANT-E-S	11
SYNTHESE	15
QUESTION DE RECHERCHE	16
HYPOTHESES	16
III. METHODE	20
RECOLTE DE DONNEES	20
TYPE D'ENTRETIEN	21
QUESTIONNAIRE	22
IV. RESULTATS ET ANALYSE	23
RESUME DES ENTRETIENS	24
ANALYSE DES ENTRETIENS	36
VERIFICATION DES HYPOTHESES	41
SYNTHESE	43
V. CONCLUSION	44
BIBLIOGRAPHIE	48
ANNEXES	50
ANNEXE I – ENSEIGNANT 1	50
ANNEXE II – ENSEIGNANT 2	56
ANNEXE III – ENSEIGNANT 3	61
ANNEXE IV – ENSEIGNANT 4	66
ANNEXE V – ENSEIGNANT 5	71
ANNEXE VI – ENSEIGNANT 6	75

I. Introduction

Au cours d'un stage, l'une d'entre nous a assisté à un cours d'anglais durant lequel l'enseignant a mal prononcé un mot. Il a immédiatement été repris par un élève bilingue qui lui a indiqué, devant toute la classe, la prononciation correcte du mot en question. L'enseignant a ensuite demandé confirmation à la stagiaire qui a donné raison à l'élève. Puis, il a remercié l'élève et a poursuivi sa leçon. A la fin du cours, la stagiaire et l'enseignant ont reparlé de cet épisode. Ce dernier a laissé transparaître un certain manque de confiance voire insécurité.

Sur le moment, la stagiaire en question a ressenti de la gêne et a été mal à l'aise pour l'enseignant, estimant que ce n'est pas à l'élève de le corriger mais l'inverse. De plus, elle a vécu cela comme une décrédibilisation du statut de l'enseignant. Nous avons parlé entre nous de cet événement qui nous a vraiment interpellées. En effet, nous ne souhaitons pas vivre une telle situation une fois notre formation terminée. Aussi, nous nous sommes interrogées sur la légitimité et les compétences des enseignant-e-s généralistes en langues d'où le choix de notre sujet de mémoire.

La possibilité de faire des erreurs dans la pratique d'une langue étrangère peut arriver et est bien entendu admissible. Cependant, il nous semble paradoxal qu'enseigner une langue puisse être source d'insécurité. Pour commencer, nous allons vérifier si le sentiment d'insécurité, évoqué ci-dessus, est partagé par les enseignant-e-s de langues étrangères. A savoir que cette question concerne de nombreux enseignant-e-s du fait qu'au cycle primaire, en Suisse romande, les langues sont enseignées la plupart du temps par des enseignant-e-s généralistes.

Puis, nous souhaitons découvrir quelles stratégies sont mises en place par ces derniers pour surpasser cette insécurité, ou du moins tenter de le faire, dans le but de se sentir légitimes et compétent-e-s dans leur enseignement.

En ce qui nous concerne, relevons que nous possédons toutes deux une bonne maîtrise de l'anglais, langue enseignée en Suisse romande, mais que notre maîtrise de l'allemand est moins satisfaisante. En effet, elle repose sur des acquis datant du collège et du gymnase, ainsi que d'un séjour linguistique en Allemagne effectué il y a trois ans. Le fait que nous ne maîtrisons pas entièrement cette langue fait que nous nous sentons moins à l'aise pour l'enseigner. En tant que futures enseignantes de ce cycle, nous avons conscience de notre propre insécurité vis-à-vis de cette langue à enseigner et nous souhaitons mettre en place des

techniques ou des stratégies pour nous sentir les plus compétentes possibles, mais aussi légitimées dans notre enseignement et ainsi reconnues par nos élèves, leurs parents et nos collègues.

Dans ce travail, nous nous intéresserons principalement à l'enseignement des langues seconde (L2) et tierce (L3) dans des classes allant de la 5ème à la 8ème Harmos (élèves entre 8 et 12 ans). Il est important de préciser que l'apprentissage de la langue seconde, soit l'allemand, débute en Suisse romande, en 5ème Harmos (élèves de 8 ans), à savoir en CE2, alors que l'enseignement de la langue tierce, l'anglais, débute en 7ème Harmos (élèves de 10 ans) correspondant au CM2.

Notre travail va se diviser en quatre parties. La première réunit les éléments théoriques, notre question de recherche, ainsi que nos hypothèses. La deuxième présente la méthode d'analyse utilisée, la récolte des données et les questions destinées aux enseignants découlant de nos hypothèses. Dans la troisième partie, nous analyserons les réponses obtenues et les confronterons à nos hypothèses de départ. Suivra enfin, notre conclusion.

II. Problématique

Comme expliqué précédemment, nous avons choisi de travailler sur cet aspect de l'enseignement des langues, car il nous interpelle à différents niveaux, aussi bien dans notre pratique professionnelle que personnelle. Dans ce travail, nous chercherons à connaître quel est le sentiment des enseignant-e-s face à la ou aux langues étrangères qu'ils-elles doivent enseigner, à savoir s'ils-elles ressentent une insécurité linguistique, s'ils-elles en sont conscient-e-s, s'ils-elles sont capables de la définir et, si oui, ce qu'ils-elles font pour y remédier et ainsi gagner un sentiment de légitimité et de compétence.

Pour ce faire, nous allons étudier et utiliser différents concepts, comme celui de légitimité et d'insécurité linguistique. La question des compétences exigées des enseignant-e-s de langues est également importante à analyser car celles-ci compensent le sentiment d'insécurité linguistique. Les compétences professionnelles sont multiples et la maîtrise de la langue n'en est qu'une parmi d'autres. Celle-ci ne se suffit pas en elle-même car enseigner une langue ne se limite pas à la parler couramment. La transmission de connaissances linguistiques représente en elle-même une compétence.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il nous faut au préalable clarifier les différentes terminologies existantes concernant la langue et son statut, ainsi que la situation linguistique dans laquelle nous nous trouvons, définir la maîtrise de la langue et enfin, ce que nous entendons par locuteur natif.

Statut de la langue

Dans la sphère familiale, la langue maternelle correspond à la première langue qu'acquiert l'enfant. Les termes de langue maternelle et de langue première se confondent. En effet, il y a encore peu, l'éducation des enfants relevait essentiellement du rôle de la femme, par conséquent le terme de langue maternelle était utilisé. Même si c'est encore souvent le cas, de nos jours, un terme plus neutre lui est préféré, la figure parentale n'étant plus uniquement maternelle et l'éducation étant le plus souvent conjointe. Aussi, nous utiliserons dans ce travail le terme de langue première, l'autre étant désuet. Dans la sphère sociopolitique, la langue première est la langue nationale. Elle est donc parlée par l'ensemble d'une communauté donnée. Malgré tout, la première langue acquise par un-e enfant ne correspond pas forcément à la langue nationale du pays dans lequel il-elle vit. Pour finir, dans la sphère éducative, la langue première équivaut à la langue de scolarisation pour autant que la majorité des matières soient enseignées dans celle-ci.

Il faut aussi différencier la langue seconde de la langue étrangère (Simard & Dufays & Dolz & Garcia-Debanc, 2010). La première jouit d'un statut officiel sur le territoire, prenons l'exemple de l'allemand en Suisse. A l'inverse, la langue étrangère ne jouit pas de ce statut, à l'instar de l'anglais dans notre pays.

Pour nous deux qui sommes francophones natives, le français est en même temps notre langue première, la langue d'enseignement et la langue nationale. A l'inverse, cela ne sera pas le cas pour une famille migrante non francophone. En effet, le français sur le plan individuel et familial est une langue seconde alors que sur le plan social, elle représente la langue première puisqu'elle est la langue nationale et donc parlée par l'ensemble de la communauté donnée.

Maîtrise de la langue

Au niveau des compétences langagières des futur-e-s enseignant-e-s, les Hautes écoles pédagogiques ont des exigences linguistiques tant en allemand qu'en anglais. Pour les deux

langues, il est attendu du-de la futur-e enseignant-e un niveau B2 fixé par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Celui-ci atteste du niveau de maîtrise de l'étudiant-e dans les domaines que sont la compréhension, au travers de l'écoute et de la lecture, la capacité de parler en prenant part à une conversation et en s'exprimant oralement en continu et enfin la production écrite. Le-la locut-eur-ric-e possédant un niveau B2 est qualifié-e de locut-eur-ric-e avancé-e et indépendant-e.

(Le locuteur) peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Il peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte pas de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Il peut également 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. (CECR, 2001).

Ce niveau est attesté dès l'obtention de la note 4 dans la langue requise, dans le cadre d'une maturité gymnasiale.

On peut se demander si cette note reflète véritablement un tel niveau de maîtrise. En effet, en fonction de l'enseignement, de l'enseignant-e et des élèves, les résultats peuvent être biaisés. Sans compter que les élèves ne pratiquent pas la langue dans des situations réelles de la vie de tous les jours. Enfin, si l'on ne pratique pas la langue au terme du gymnase, dans une perspective de formation continue, on peut s'interroger si après trois ans passés à la HEP, le niveau de maîtrise est toujours le même. La situation est donc délicate.

Pour terminer, nous allons encore nous pencher sur les différentes compétences en langues étrangères nécessaires et attendues de l'enseignant-e de langues au primaire en Suisse. Celles-ci sont réparties en cinq champs d'action dans le Profil de Compétences langagières spécifiques des Personnes enseignantes en Langues étrangères au Degré primaire (2014).

Le premier champ d'action, intitulé « Préparer l'enseignement », fait référence à tout ce que l'enseignant-e doit faire en amont lors de la planification de sa séance d'enseignement, à savoir *l'exploitation du contenu des sources langagières, la création de documents pour l'enseignement, la formulation par écrit des consignes et des questions ou encore la notation des informations et de la formation des messages.*

Le second champ d'action, « Diriger l'enseignement », se concentre plus sur ce que l'enseignant-e va mettre en place pendant et en fonction du déroulement de la leçon, à savoir

guider le déroulement de l'enseignement, donner une structure langagière au déroulement de l'enseignement, développer la conscience des langues, développer la compétence d'action langagière (écouter, lire, parler, écrire), développer la conscience de l'interculturalité, développer l'autonomie de l'apprentissage ou encore enseigner des disciplines spécifiques dans la langue cible.

Le troisième champ d'action, « Evaluer, donner un feed-back, conseiller », se focalise sur la capacité de l'enseignant-e à se positionner quant aux productions, compétences et performances des élèves et de les commenter, aussi bien pour le groupe classe qu'individuellement. A savoir, *évaluer des compétences langagières et culturelles, donner un feed-back et conseiller, donner des consignes pour l'auto-évaluation et l'évaluation par ses pairs ou encore donner des renseignements.*

Le champ d'action quatre, « Etablir des contacts externes », mentionne que l'enseignant-e est le-la médiateur-ice entre les personnes extérieures et sa classe, ceci aussi bien lors d'activités scolaires, d'excursions et d'échanges. Il-elle doit *organiser et accompagner des activités de communication authentiques, ainsi qu'organiser et mettre en œuvre des activités dans une autre région linguistique.*

Enfin, le dernier champ, « Se former, compléter sa formation continue », implique que l'enseignant-e est tenu-e de s'améliorer et de poursuivre son apprentissage, à savoir *utiliser des sources pour son propre apprentissage, participer activement aux cours et aux conférences ou encore prendre conscience de son propre processus d'apprentissage et le gérer.*

Les trois premiers champs d'action découpent le processus d'enseignement en trois différentes phases, l'avant, le pendant et l'après. Le premier s'attache à ce qui précède la phase d'enseignement en tant que telle, soit la préparation ; le second, au déroulement de l'enseignement et le troisième correspond à l'évaluation. Ces trois champs font appel à des compétences purement didactiques et pédagogiques.

Le quatrième champ fait également référence à des compétences de médiation et d'organisation.

Le dernier champ concerne l'enseignant-e en particulier, en lien avec la formation continue ; aussi bien dans le but de parfaire les compétences exigées par les quatre champs précédents mais également ses propres connaissances de la langue et de la culture enseignées.

On constate donc que les compétences requises pour la transmission de savoirs linguistiques sont tout aussi importantes que la connaissance de la langue en que telle.

Locut-eur-riche nati-f-ve et non nati-f-ve

Dans notre travail, nous nous concentrons sur les enseignant-e-s de langue non nati-fs-ves, c'est à dire ceux-celles qui n'ont pas baigné dans la langue et la culture enseignées. A savoir que dans le canton de Vaud, les enseignant-e-s de langues au primaire sont au mieux bilingues mais pas nati-fs-ves. En effet, la langue première des enseignant-e-s généralistes doit être le français. Castellotti (2011) explique que comme les acquis de langue ne sont pas « naturels » chez les enseignant-e-s de langue non nati-fs-ves, cela peut les délégitimer. En effet, en étant toujours comparé-e-s à cet idéal à atteindre, ils-elles peuvent peu à peu perdre confiance en leurs capacités à enseigner une langue.

A l'inverse, les enseignant-e-s de langue non nati-fs-ves ayant dû apprendre la langue qu'ils-elles enseignent à l'école, comme la majorité de leurs élèves, ou par immersion culturelle, ont de ce fait une meilleure conception des difficultés à surmonter lors de l'apprentissage de la langue qu'un-une enseignant-e natif-ve. En effet, ils-elles ont dû créer des stratégies pour apprendre la langue cible et faire des liens interlangagiers afin, par exemple, de pouvoir maîtriser le vocabulaire.

On constate que la distinction entre un-une locut-eur-riche nati-f-ve et non-nati-f-ve est très présente. Cette question a en effet toute son importance car elle influe sur celle de la légitimité. Le-la locut-eur-riche nati-f-ve est souvent considéré-e comme le modèle à atteindre par les enseignant-e-s non nati-fs-ves. Cependant, cela est purement utopique car la maîtrise d'une langue ne se limite pas uniquement au fait de la parler couramment et d'avoir une bonne prononciation. Sans compter que la maîtrise de la langue concerne aussi bien l'oral que l'écrit. De plus, s'ajoute tout l'aspect culturel en lien avec cette langue. Relevons en passant qu'être locut-eur-riche nati-f-ve n'implique pas forcément la connaissance de la culture et du pays. Malgré tout, il semblerait que le-la locut-eur-riche nati-f-ve soit moins sujet-te au sentiment d'insécurité linguistique.

Cook (2005) définit le-la locut-eur-riche nati-f-ve comme étant « une personne qui parle la langue première qu'il a apprise (trad.) » (Cook, 2005, p.49). A noter, le-la locut-eur-riche nati-f-ve n'est pas pour autant un-une enseignant-e. « Etre locuteur natif ne suffit pas et ne veut nullement dire avoir la compétence d'enseigner sa langue maternelle à un public ayant une autre langue pour langue maternelle » (Mabrouh & Mgharfaoui, 2011, p.268). En effet, le-la

locut-eur-riche n'a pas forcément conscience du fonctionnement de sa langue, des règles existantes, l'ayant apprise de manière intuitive. L'enseignant-e est celui-celle qui a des compétences pédagogiques, psychologiques, didactiques et méthodologiques.

La notion de locut-eur-riche natif-ve et de locut-eur-riche non natif-ve a été longuement étudiée en linguistique qui a surinvesti le-la locut-eur-riche natif-ve en particulier après la seconde guerre mondiale lorsque l'influence de l'anglais est devenue prédominante. Le-la locut-eur-riche natif-ve a donc été considéré-e, principalement pour l'enseignement de l'anglais, comme le-la plus compétent-e pour enseigner sa langue même s'il-elle ne disposait pas d'une formation pédagogique. Des linguistes ont ensuite estimé que cette notion devait être abandonnée.

Selon Davies (1991) : « Le locuteur natif est un mythe. » et pour Chomsky (1970) : « Une abstraction théorique », une notion pas appropriée.

Cependant, si la notion de locut-eur-riche natif-ve n'est plus considérée comme une catégorie au niveau linguistique, cela n'est pas le cas au niveau social. Dans ce cas, elle influence la perception et impose une division, une hiérarchie entre enseignant-e-s natifs-ves et non natifs-ves. « La catégorisation "enseignant natif / enseignant non-natif " est bien une construction sociale, jouant sur une identité linguistique des enseignants de langue étrangère de type " essentialiste " et " réifiante ". » (Derivry-Plard, 2015, p.5)

Cette catégorisation pose donc la question de savoir quel est l'enseignant-e le-la plus légitime ? A notre avis, cette question concerne également les enseignant-e-s généralistes en langue parce qu'eux-elles aussi sont influencé-e-s et conditionné-e-s par cette échelle de valeur et donc socialement convaincu-e-s d'être moins compétent-e-s et moins légitimes.

Les enseignant-e-s natifs-ves et non natifs-ves justifient leur légitimité de manière différente. L'enseignant-e natif-ve est légitimé-e par sa compétence linguistique et l'enseignant-e non natif-ve par sa compétence d'enseignement. Cette légitimité est également une construction sociale pour Bourdieu (1975). « On voit qu'il n'y a pas lieu de prendre position dans le débat entre les nativistes (déclarés ou non) qui font de l'existence d'une disposition innée la condition de l'acquisition de la capacité de parler, et les génétistes qui mettent l'accent sur le processus d'apprentissage [...] » (Bourdieu & Boltanski, 1975, p.14). En effet, ces schèmes sociaux de perception ne reposent pas sur des faits établis. La compétence linguistique ne prime pas sur la compétence d'enseignement.

Pour terminer Derivry-Plard (2006) explique qu'il faut sortir du schéma selon lequel un-une enseignant-e correspond à une langue et à une culture et donc d'une vision monolingue pour préférer une vision plurilingue et ainsi supprimer toute catégorisation entre enseignant-e-s nati-fs-ves et non nati-fs-ves.

Cook (1999), pour gommer cette différence, utilise la dénomination de « Language user ». « It recommends that L2 users be viewed as multicompetent language users rather than as deficient native speakers [...]. » (Cook, 1999, p.185) Ainsi, le-la locut-eur-ric-e non nati-f-ve même s'il-elle fait des erreurs est un-une utilisat-eur-ric-e au même titre qu'un-une autre de la langue, ce qui ne l'enferme pas par conséquent dans une catégorie et lui permet d'asseoir sa légitimité.

Légitimité

Un concept important qui figure dans le titre même de notre travail est celui de légitimité. Celle-ci est multiple. Elle recouvre de nombreux champs politique, professionnel, institutionnel, etc. Le Dictionnaire Robert définit la légitimité par : « Etat, qualité de ce qui est légitime ou considéré comme tel » (Rey & Rey-Debove, 1990, p.1083) ; et légitime par : « Qui est fondé en droit, en équité » (Rey & Rey-Debove, 1990, p.1082).

Enfin, l'équité est : « La conception d'une justice naturelle qui n'est pas inspirée par les règles du droit en vigueur (opposé à droit positif, loi) » (Rey & Rey-Debove, 1990, p.681).

Selon le sociologue Max Weber (1864-1920), qui a beaucoup développé ce concept, la légitimité est liée à la notion de reconnaissance sociale et permet de faire admettre la domination, soit l'autorité, d'une personne ou d'un groupe sur la société. Pour l'auteur, la légitimité est indissociable de l'autorité et de la domination. Aussi parle-t-il de domination légitime. Max Weber (1864-1920) distingue trois types de domination, à savoir la domination traditionnelle qui s'appuie sur les traditions, la domination charismatique fondée sur la croyance en la valeur sacrée, héroïque ou exemplaire d'un individu et la domination rationnelle légale fondée sur des règles impersonnelles et universelles qui régissent la vie en société. Dans ce cas, les dominés ne se soumettent plus à une personne, mais à la Loi universelle. Enfin l'autorité reconnue n'est plus liée à la personne, mais à la fonction.

Pour résumer, nous retiendrons la définition donnée par Derivry (2011) qui rejoint celle de Weber : « La légitimité se rapporte à la notion de reconnaissance sociale, cette dernière donne

un pouvoir, celui qui permet à un individu ou à un groupe que sa volonté l'emporte sur un autre individu ou groupe » (Derivry, 2011, p.80).

Comme expliqué par Weber, les principes qui fondent la légitimité ne se rapportent pas uniquement à la loi, ils sont divers : principes moraux, politiques, habitudes, valeurs, normes, etc. A notre avis, les principes qui constituent la légitimité professionnelle de l'enseignant-e, sans parler des critères subjectifs, sont liés entre autres à la formation, à l'expérience, à la fonction, à la posture, au savoir, comme aussi à l'obtention de diplômes. Ces derniers certifient un certain nombre d'acquis pédagogiques et didactiques et attestent de la capacité à enseigner. Par exemple, dans notre cas, nous avons toutes deux obtenu un certificat en langue niveau B2 que ce soit en allemand et en anglais. Ce certificat prouve que nous avons un certain nombre d'acquis quant à la maîtrise de la langue à enseigner. « La légitimité s'appuie ici sur l'autorité que confère la reconnaissance institutionnelle (diplômes, certificats, etc.) des compétences acquises » (Mabrour & Mgharfaoui, 2011, p.268). Les fondements de la légitimité professionnelle sont donc nombreux. Cependant, nous nous interrogeons sur la valeur véritable de ces certificats.

Un autre principe, plus personnel et subjectif, fondant notre légitimité est notre posture en tant qu'enseignantes. Ce sentiment se base sur nos ressentis, sur notre façon de nous percevoir vis-à-vis de la langue et sur notre rapport à celle-ci. A savoir que, Derivry-Plard (2011) précise aussi que la légitimité professionnelle d'un-e enseignant-e non natif-ve ne sera pas la même que celle d'un-une natif-ve. En effet, comme relevé plus haut, l'enseignant-e non nati-f-ve est passé-e par les mêmes difficultés auxquelles les élèves sont confrontés pour apprendre la langue en question. D'après ce présupposé, il-elle serait donc plus apte à leur expliquer et enseigner la langue. A l'inverse, le-la nati-f-ve, maîtrisant et parlant mieux la langue serait plus à même de l'enseigner.

Pour reprendre ce qui précède, les compétences acquises par l'enseignant-e sont en partie les fondements de sa légitimité. Cependant, cette même légitimité peut se voir parfois entachée par un sentiment d'insécurité linguistique. Avant de développer le sujet des compétences, nous allons nous pencher sur ce concept clé de notre travail.

Insécurité linguistique

Dans un article intitulé « L'insécurité linguistique entre pratiques enseignantes et compétences langagières : vers une redéfinition du rôle de l'enseignant de langues » Roussi et

Cherkaoui Messin (2011) parlent de l'insécurité linguistique ressentie principalement par les enseignant-e-s de langues non nati-fs-ves. Cette insécurité linguistique est « un sentiment de l'ordre de la crainte qui se manifeste lorsqu'une personne est amenée à s'exprimer, notamment dans une langue étrangère » (Roussi & Cherkaoui Messin, 2011, p.247). Elle est générée le plus souvent par l'accent et le lexique. C'est « une quête non réussie de légitimité » (Francard, 1993, cité par Roussi & Cherkaoui Messin, 2011, p.259).

Selon Roussi et Cherkaoui Messin (2011), ce sentiment est généré principalement par l'accent et le lexique et provient du ressenti personnel de l'enseignant-e et de la culture qui présuppose que l'enseignant-e « doit tout savoir ». Nous retenons la définition suivante de ce sentiment.

Le sentiment d'insécurité linguistique apparaît comme lié à la perception, par un (groupe de) locuteur(s), de l'illégitimité de son discours en regard des modèles normatifs à l'aune desquels, dans cette situation, sont évalués les usages ; et partant, à la peur que ce discours ne le délégitime à son tour, ne le discrédite, ne le prive de l'identité, à laquelle il aspire, de membre de la communauté qui véhicule ce modèle normatif. C'est ainsi que l'on parle de l'insécurité linguistique comme expression d'un sentiment d'exclusion, d'extériorité, d'exogénéité, comme quête d'admission, de communauté, de légitimité linguistique et identitaire. (Bretegnier & Ledegen, 2002, p.9)

Cette insécurité, perçue ou non, représente un véritable frein pour l'enseignant-e et peut mettre à mal son enseignement.

Qu'il s'agisse d'impossibilité de communiquer avec un locuteur natif, ou de répondre à un stimulus en classe qui mène à une difficulté d'ordre professionnel, les enseignants choisissent de définir l'insécurité linguistique comme une situation où ils ne sont pas en mesure de répondre à la tâche demandée. (Roussi & Cherkaoui Messin, 2011, p.248)

D'après les résultats de l'étude de Roussi & Cherkaoui Messin (2011), sur les dix participant-e-s à leur enquête, seul-e un-e enseignant-e dit ne pas être sujet-te à ce sentiment d'insécurité linguistique. Cela étant, il faut préciser que le statut de l'enseignant-e ainsi que l'enseignement de la langue sont liés à la culture du pays et que par conséquent le contexte culturel grec, dont il est question dans l'article, diffère du contexte suisse. De plus, précisons que l'étude se focalise sur des enseignant-e-s du secondaire. Comme ces derni-ers-ères sont des spécialistes de l'enseignement d'une langue, on peut se demander si la pression quant à la maîtrise de la langue est plus forte encore et que par conséquent s'ils-elles ressentent une plus

grande insécurité linguistique que les enseignant-e-s du primaire. Cette question pourrait faire l'objet d'un autre mémoire.

Certes, le contexte de cette étude ne peut être transposé au nôtre. Malgré tout, nous partons du principe que ce sentiment se retrouve dans la population enseignante généraliste. Il est probable que nombreu-x-ses sont les enseignant-e-s qui n'arrivent pas à identifier et à définir clairement cette insécurité linguistique ou qui ne veulent pas l'admettre publiquement. En effet, toujours selon l'étude précitée, de nombreux-ses enseignant-e-s ne parlent pas volontiers de cette insécurité, considèrent ce sentiment inhérent à l'enseignement des langues et ont recours à des pratiques d'évitement. Et ce bien qu'ils-elles soient légitimé-e-s par l'institution. Les enseignant-e-s seraient-ils-elles plus soucieu-x-ses de leurs capacités langagières que ne l'est l'institution ?

Notre travail consistera donc à mettre en lumière les stratégies mises en place par l'enseignant-e non nati-f-ve de langues pour dépasser cette insécurité et regagner un sentiment de légitimité.

Pour terminer, précisons que l'insécurité linguistique est à différencier de la confiance en soi, qui est une spécificité personnelle de l'enseignant-e, mais qui au même titre peut nuire au sentiment de légitimité. Cependant, nous n'allons pas aborder cet aspect dans notre travail.

Compétences des enseignant-e-s

Roussi et Cherkaoui Messin (2011) montrent que les enseignant-e-s arrivent à surpasser cette insécurité linguistique par d'autres moyens ou compétences professionnelles, comme par exemple celle de la transmission de la langue, d'outils liés à son acquisition ou encore par des compétences générales en matière d'enseignement et les compétences communicatives propres à la langue. Nous allons donc maintenant aborder le dernier concept, celui de compétences, figurant également dans notre titre.

Le terme de compétence est difficile à définir. Le Robert parle d'une aptitude reconnue, d'une connaissance approfondie reconnue qui confère le droit de décider en certaines matières. A noter, l'importance que la reconnaissance sociale confère à la compétence, celle-ci étant à l'origine de la légitimité, comme nous l'avons vu précédemment.

Le mot aptitude, lui, est défini comme une disposition naturelle, une capacité. Cependant, ces définitions n'indiquent pas ce qui fait qu'on est compétent ou comment on le devient.

L'établissement d'un référentiel de compétences tente de sortir de ce flou. Jusqu'à il y a peu, il était considéré que l'enseignant-e n'avait pas de compétences particulières, si ce n'est de maîtriser les contenus d'enseignement et de gérer une classe. Selon Perrenoud (2006) « Lorsque l'on cherche l'unanimité, le plus sage est de rester très abstrait et de dire, par exemple, que les enseignants doivent maîtriser les savoirs à enseigner, être capables de donner des cours, de gérer une classe et d'évaluer » (Perrenoud, 2006, p.14)

Avec le référentiel de compétences, ces dernières deviennent professionnelles car elles sont propres à la fonction et spécifiques au métier d'enseignant-e. Par ce biais, on se détache de l'aspect souvent subjectif lié à la notion de compétence. De plus, on évite d'assimiler les compétences à quelque chose de routinier, à des actes répétitifs car les causes de la réussite sont diverses.

Selon Rey (2009), la caractéristique de la compétence "c'est la mobilisation à bon escient : la personne compétente est celle qui est capable de choisir et de combiner différentes ressources et cela, à bon escient, pour accomplir une tâche ou affronter une situation. » (Rey, 2009, p.7)

Dans la situation de l'enseignant-e, cela signifie « qu'il lui appartient de décider ce qu'il convient de faire dans les différentes situations professionnelles qu'il rencontre, autrement dit de déterminer le bon escient » (Rey, 2009, p.7), et cela grâce à ses compétences que les chercheurs décrivent comme « un ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, culturelles, sociales mobilisées pour faire face à une famille de situations-problèmes » (Altet, 2012, p.7).

En plus de savoir adapter ses actions en fonction des situations, Rey explique que l'enseignant-e doit être capable d'expliquer ses choix. En pouvant les expliquer, il-elle démontre que ses décisions ne sont pas intuitives mais qu'elles s'appuient sur des savoirs, fondements de ses compétences.

Altet (2012) rejoint Rey (2009) sur ce point. Pour elle, l'enseignant-e professionnel-le est « une personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université ou de savoirs explicités issus des pratiques. Et lorsqu'ils sont issus de pratiques contextualisées, ces savoirs sont autonomes et professés, c'est-à-dire explicités oralement de façon rationnelle et l'enseignant sait en rendre compte. » (Altet, 2012, p.3)

Altet (2012) met l'accent sur la relation sociale et la communication à la base de l'enseignement. Il détaille deux champs de pratique, à savoir la didactique qui a trait à la

gestion du savoir ainsi que la pédagogie qui a trait à l'appropriation des savoirs par les élèves grâce aux interactions.

On peut encore se demander comment l'enseignant-e acquiert les compétences décrites ci-dessus.

« Elles se développent lors d'un processus de construction en situation, en contexte d'action et renvoient à une capacité à mettre en œuvre les ressources mobilisées, activées, repérables par des savoir-faire opérationnels autour d'un problème, correspondant à un savoir-agir reconnu par les pairs. Les ressources qui composent une compétence sont constituées de l'ensemble des savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant. » (Altet, 2012, p.8)

Concernant les savoirs de l'enseignant-e, Altet (2012) les classe en deux catégories. La première catégorie rassemble les savoirs théoriques composés des savoirs à enseigner (didactique) et des savoirs pour enseigner (pédagogique). La deuxième catégorie rassemble les savoirs pratiques provenant des expériences pratiques, c'est-à-dire les savoirs sur la pratique (savoir comment faire) et les savoirs de la pratique (savoir d'expérience).

Les savoirs proviennent majoritairement de la pratique sur le terrain mais pour pouvoir les exploiter et les conceptualiser, l'analyse des pratiques à toute son importance. Cette capacité d'analyser est primordiale dans la construction des compétences de l'enseignant-e professionnel-le.

Plus concrètement, nous allons maintenant nous référer aux dix grandes familles de compétences définies par Perrenoud (2006) :

1. Organiser et animer des situations d'apprentissage.
2. Gérer la progression des apprentissages.
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation.
4. Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail.
5. Travailler en équipe.
6. Participer à la gestion de la classe.
7. Informer et impliquer les parents.
8. Se servir des technologies nouvelles.

9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession.

10. Gérer sa propre formation continue.

Pour satisfaire à la formation à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, il est attendu du-de la futur-e enseignant-e qu'il-elle maîtrise un total de onze compétences clés. Il est difficile d'estimer précisément quand une compétence est maîtrisée mais la Hep part du principe qu'au travers des différents stages : lieux, degrés, praticien-ne-s format-eurs-rices et matières enseignées l'étudiant-e a expérimenté un panel assez large de situations dans lesquelles il-elle a dû mettre ses compétences en pratique. Celles-ci sont répertoriées dans le référentiel de compétences. Elles sont toutes divisées en composantes qui, elles, sont accompagnées d'une brève description. Les compétences de la HEP sont les suivantes :

1. Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture.
2. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
3. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.
4. Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études.
5. Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves.
6. Planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissages, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et de la communication aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement et d'apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés.
10. Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées.
11. Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

Les compétences mentionnées par Perrenoud se retrouvent donc toutes dans le référentiel de la Hep. Elles sont simplement regroupées et définies différemment. L'important est

l'existence de ces référentiels de compétences qui ancrent ces dernières et leur donnent un caractère professionnel et donc spécifique et caractéristique à la profession d'enseignant-e.

Concernant les compétences langagières de l'enseignant-e de langue, il est attendu de ce-cette derni-er-ère à ce qu'il-elle ait un niveau B2 dans la langue enseignée. Ce niveau correspond à celui d'un-une utilisat-eur-ric-e indépendant-e à la fois en production et compréhension de l'écrit ainsi qu'en production et compréhension de l'oral. Il va sans dire que les compétences citées plus haut sont également indispensables pour l'enseignement des langues.

Il nous semble aussi important de relever dans cette section théorique les différences entre un-une généraliste et un-une spécialiste. En effet, ce-cette derni-er-ère a une plus grande maîtrise du sujet de par sa formation et son investissement dans la discipline puisqu'il-elle n'enseigne que les matières dont il-elle est spécialiste. Le-la généraliste, lui-elle, enseigne toutes les matières et passe la majorité du temps dans sa classe, surtout s'il-elle est maître-esse de cette classe. De ce fait, il-elle a un lien bien plus fort avec ses élèves que le-la spécialiste qui n'intervient qu'une à deux périodes. Sa relation est par conséquent autre. Il-elle connaît ses élèves, à savoir leurs forces, leurs intérêts ainsi que leurs difficultés. La dynamique de classe et d'enseignement est donc différente. Un autre aspect à relever est la possibilité pour le-la généraliste de réinvestir la langue dans d'autres matières. Il-elle peut, par exemple, mettre en place certaines routines avec ses élèves et comme il-elle intervient pour la majorité des périodes dans sa classe, il est bien plus facile pour lui-elle de faire de l'interdisciplinarité. A nouveau, il-elle a un plus grand impact dans l'insertion de la langue que le-la spécialiste. Ceci fait que les élèves ont des meilleurs repères et voient ainsi leur apprentissage favorisé.

Synthèse

Notre travail s'intéresse au sentiment de légitimité et de compétences des généralistes en charge de l'enseignement des langues au primaire. Ces enseignant-e-s, le plus souvent non nati-fs-ves, ont un niveau B2 dans ces langues et ont effectué un séjour linguistique dans le pays en question. De plus, ils-elles ont acquis durant leur formation un certain nombre de compétences professionnelles répertoriées dans le référentiel de compétences de la Hep, ainsi que celles décrites dans le Profil de Compétences langagières spécifiques des Personnes enseignantes en langues étrangères au Degré primaire. Précisons pour terminer, que les enseignant-e-s généralistes n'ont pas le choix d'enseigner les langues, celles-ci faisant partie du programme.

Il est important que l'enseignant-e soit reconnu-e socialement comme une autorité, ici en tant que porteur-r-se d'un savoir, de compétences et d'une expérience spécifiques. Ceci lui permet d'asseoir sa légitimité. Cependant, la légitimité conférée par l'institution n'est pas forcément ressentie au niveau personnel. Dans certains cas, l'enseignant-e est sujet-te à de l'insécurité linguistique. Les facteurs sont multiples. Il-elle peut douter de la solidité de ses connaissances en langue et cela d'autant plus s'il-elle se compare à un-une locut-eur-ric-e nati-f-ve de la langue qu'il-elle enseigne. Il-elle peut ne pas être à l'aise avec les outils didactiques à disposition ou manquer d'affinité avec la langue en question. Enfin, son ressenti, ses représentations par rapport à l'enseignement des langues, son niveau d'expérience peuvent jouer un rôle, au même titre qu'un manque de confiance en soi.

Question de recherche

Nous allons maintenant définir notre question de recherche, afin que la collecte de données soit en adéquation avec ce que nous voulons savoir. Comme dit précédemment, nous nous intéressons principalement aux facteurs qui peuvent influencer le sentiment de légitimité des enseignant-e-s de langues au primaire, ainsi qu'aux éventuels moyens mis en œuvre pour contrer le sentiment d'insécurité linguistique. L'intitulé de notre question de recherche est :

Quels sont les facteurs qui influencent le sentiment de légitimité chez les généralistes en charge de l'enseignement des langues au primaire ainsi que leurs conséquences sur leur travail ?

Hypothèses

Nos hypothèses se basent sur la question de recherche citée précédemment.

A notre avis, il existe divers facteurs pouvant influencer le sentiment de légitimité de l'enseignant-e. Certains influencent positivement ce sentiment. Au contraire, d'autres le mettent à mal. D'autres encore peuvent regrouper les deux caractéristiques, soit renforcer ou diminuer le sentiment de légitimité et cela en fonction de l'enseignant-e. Ci-dessous, il nous a semblé indispensable d'expliquer ces facteurs. Pour chacun, nous avons présenté l'aspect pouvant influencer positivement le sentiment de légitimité, puis l'aspect pouvant nuire à ce sentiment pour ensuite chercher des pistes pour y remédier. Il est clair que ces réponses sont

basées sur de simples convictions personnelles. Elles ont surgi au cours de notre réflexion et nous ont permis d'élaborer notre questionnaire et de nous aider dans notre analyse.

1. Le fait d'être au bénéfice d'un ou de plusieurs diplômes en langues peut renforcer la légitimité de l'enseignant-e. En effet, ce ou ces titres sont une reconnaissance par une institution neutre de ses connaissances, car ils prennent appui sur des tests standardisés.

Malgré tout, rappelons qu'un diplôme acquis ne signifie pas que les connaissances sont éternelles. Nous avons toutes les deux un niveau B2 en allemand datant d'il y a trois ans ; cependant nous nous demandons si nous pouvons prétendre assumer ce niveau, n'ayant pas pratiqué depuis. Même avec un diplôme, le ressenti personnel de l'enseignant-e, quant à sa maîtrise de la langue, peut être plutôt négatif et cela encore plus au primaire du fait que le bagage de l'enseignant-e est moins important. Signalons également qu'il n'y a encore pas si longtemps l'anglais n'était pas au programme de la 7^{ème} et 8^{ème} Harnos. On peut donc se demander comment certain-e-s enseignant-e-s avec de nombreuses années de pratique ont pu assumer cette responsabilité du jour au lendemain.

Il est donc impératif pour l'enseignant-e d'avoir recours à la formation continue, de pratiquer ses connaissances aussi bien dans le pays de la langue cible, comme lors de séjours linguistiques, que dans le sien au travers de lectures, films et autres médias. En effet, le fait d'employer la langue cible hors de la classe peut aussi permettre de redonner un aspect concret à la langue, car autant les élèves ont besoin de situations ancrées dans la réalité pour apprendre les langues, autant il nous semble important que l'enseignement des langues fasse sens pour l'enseignant-e également. Si pour ce-cette dernier-ère cette langue n'est qu'une matière qu'il-elle doit enseigner et qu'il-elle n'en voit pas l'utilité hors de la classe, ce sentiment peut être perçu par les élèves, ce qui risque fortement de limiter et péjorer leurs apprentissages.

2. Le prochain facteur à mentionner est le fait de ne pas être un-une locut-eur-ric-e nati-f-ve.

Les croyances veulent que le-la locut-eur-ric-e nati-f-ve a une meilleure maîtrise de la langue et de la culture à enseigner.

Cependant le-la nati-f-ve peut être confronté-e à des difficultés de transmission étant donné qu'il-elle n'a pas été confronté-e aux difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de la langue.

L'enseignant-e nati-f-ve peut bénéficier de la collaboration avec ses collègues, des outils didactiques qui généralement mettent l'accent sur les notions importantes. Enfin, cet-cette enseignant-e trouvera un avantage certain à réfléchir sur son propre vécu et sur ses difficultés personnelles rencontrées au cours de l'apprentissage d'une autre langue voire de la langue de ses élèves.

Concernant le-la non nati-f-ve, la question a déjà été traitée au point numéro un.

3. Les outils didactiques peuvent aussi, soit renforcer le sentiment de légitimité, soit être un frein.

Comme relevé dans le premier champ d'action du Profil de Compétences langagières spécifiques des Personnes enseignantes en Langues étrangères au Degré primaire (2014) et décrites sous le point maîtrise de la langue, l'enseignant-e doit être capable d'exploiter le contenu des sources langagières. Si l'enseignant-e connaît le matériel didactique depuis des années ou qu'il-elle a été formé-e pour l'utiliser, il-elle se sentira plus à même de mettre en place des situations d'apprentissage à l'aide de ce même matériel, car il-elle sait quels sont les points forts à exploiter, mais aussi les limites et les aménagements à faire.

Au contraire, dans le cas où l'enseignant-e est confronté-e à du matériel didactique qu'il-elle ne connaît pas, il-elle aura plus de difficulté à mettre en place des situations d'enseignement appropriées, ce qui finira par le-la bloquer et nécessitera beaucoup trop de temps à adapter la manière de faire passer le savoir, au détriment du savoir en lui-même à transmettre.

Ces difficultés peuvent être remédiées par des séances de présentation des outils didactiques ou par la collaboration avec ses collègues, ainsi que par l'exploration intensive des outils et par l'expérience acquise avec le temps. Ceci bien évidemment, à condition que l'enseignant-e y trouve un intérêt, souhaite s'investir et y consacrer du temps.

4. Tous-toutes les enseignant-e-s ne sont pas forcément intéressé-e-s par l'ensemble des matières qu'ils-elles sont amené-e-s à enseigner. Chacun-e a ses préférences. Certain-e-s peuvent avoir un intérêt particulier pour l'une ou l'autre langue. Ils-elles vont donc plus s'investir dans son apprentissage et la connaissance de la culture du pays, ce qui va forcément se répercuter sur la qualité de leur enseignement du fait de leur envie de transmettre aux élèves leurs savoirs ainsi que leur enthousiasme.

D'autres, au contraire, ne peuvent avoir aucune affinité avec l'allemand ou l'anglais, au même titre qu'avec tout autre matière. Malgré tout, le niveau veut que le-la généraliste assume

l'enseignement des langues. Par conséquent, ces enseignant-e-s vont se sentir moins à l'aise et aptes à enseigner ces matières et sans doute ressentir une certaine insécurité linguistique.

Pour remédier à cela, il faut savoir que dans certains établissements existe la possibilité qu'un-une autre enseignant-e assume les périodes de langues. Dans le cas contraire, l'enseignant-e devra se résoudre à assumer ses responsabilités.

5. Le vécu de l'enseignant-e quant à l'apprentissage de la langue en question a également toute son importance. En effet, un-e enseignant-e qui a rencontré des difficultés lors de ses apprentissages en langues sera mieux à même de comprendre celles auxquelles sont confrontées ses propres élèves. Du fait d'être conscient de ces difficultés, il-elle trouvera plus facilement des stratégies à mettre en place pour les aider.

Au contraire, si son estime de soi face à la langue a été mise à mal par des enseignant-e-s ou des camarades lors de ses apprentissages, celui-celle-ci ne se sentira pas légitime à l'enseigner.

A nouveau pour y remédier, l'enseignant-e peut, soit entreprendre un travail sur lui-elle-même, soit demander à ne pas enseigner ces matières. Sinon, comme vu plus haut, il-elle devra assumer ses responsabilités en considérant l'intérêt de ses élèves comme prioritaire.

6. Le manque d'expérience dans l'enseignement d'une langue peut avoir des répercussions positives ou négatives.

L'enseignant-e fraîchement diplômé-e est le plus souvent plein-e d'enthousiasme et bénéficie d'outils et de ressources nouvellement acquis d'où son intérêt à vouloir les expérimenter, à mettre une attention redoublée dans la préparation de ses cours et à faire ses preuves.

A l'inverse, le-la nouvel-le enseignant-e ne pourra pas s'appuyer sur des années d'expérience et de pratique, entamant ainsi sa légitimité quant à son enseignement.

Pour y remédier, l'enseignant-e pourra avoir recours à ses collègues et à la formation continue. De plus, il-elle devra attacher une importance redoublée à la préparation de ses cours, afin de trouver les méthodes les plus appropriées.

7. Un autre facteur à signaler est la présence d'un-une élève bilingue dans la classe.

L'enseignant-e peut profiter des connaissances de ce-cette derni-er-ère et les mettre au service de son propre enseignement et/ou des autres élèves. Cela peut créer une dynamique positive

au sein de la classe montrant ainsi à tous les élèves l'importance et l'intérêt de savoir une autre langue. L'enseignant-e peut également confier à l'élève en question un rôle d'assistant-e ce qui, par la même occasion, le-la valorisera.

Le fait de faire des erreurs et d'être corrigé-e par un-une élève bilingue est souvent redouté par l'enseignant-e. Ceci est parfaitement compréhensible pour son égo, mais surtout parce que les autres élèves pourraient remettre en question son savoir, sa capacité à enseigner et donc sa légitimité, ainsi que son autorité.

Pour y remédier, l'enseignant-e doit se rappeler que l'apprentissage d'une langue est un processus sans fin, que la présence d'un-une enfant bilingue est une richesse et une ressource. Mentionnons également que l'enseignant-e s'adresse avant tout à une majorité d'élèves qui n'ont pas les connaissances de l'enfant bilingue. Enfin, une bonne préparation de la séance pourra nettement diminuer le risque d'erreurs. Pour terminer, l'autorité de l'enseignant-e ne se limite pas uniquement à la maîtrise d'une langue.

III. Méthode

Nous avons choisi d'interroger des enseignant-e-s diplômé-e-s. Nous avons travaillé selon la méthode de l'étude de cas. Notre préoccupation première a été d'identifier si les enseignant-e-s généralistes ressentent de l'insécurité linguistique, d'en identifier les causes et d'étudier les pratiques qu'ils-elles mettent en place pour essayer de surpasser ce sentiment et accéder à un sentiment de légitimité professionnelle. Il est clair que nous n'avons pas la prétention de chercher à énoncer une vérité universelle pour combattre l'insécurité linguistique, compte tenu du fait qu'il s'agit sans doute avant tout de stratégies personnelles.

Récolte de données

Nous avons récolté des données auprès de six enseignant-e-s généralistes de langues au primaire en leur faisant passer des entretiens de manière individuelle, durant le semestre du printemps 2017. Nous avons sélectionné les enseignant-e-s en fonction de leur désir de participer à la recherche. Ces entretiens se sont basés sur un protocole préétabli par nos soins en lien avec les différents concepts abordés dans la partie théorique. Ils ont été enregistrés, avec l'accord des enseignant-e-s interrogé-e-s, puis retranscrits et analysés.

Le risque encouru lors des entretiens avec les enseignant-e-s était que certain-e-s n'osent pas répondre en toute sincérité à nos questions. Par ailleurs, qu'ils-elles disent éviter certaines pratiques et en favoriser d'autres tout en étant incapables de nous en expliquer les raisons ; nous avons donc interprété les données en fonction du contexte.

Pour les enseignant-e-s ne ressentant aucune insécurité linguistique, il a fallu nous adapter et poser des questions dans le but de rechercher ce qui fait que ce sentiment est inexistant chez lui-elle.

En ce qui concerne les principes éthiques développés par les Hautes écoles pédagogiques romandes, ces derniers ont été respectés. Nous avons aussi tenu compte de la décision 102 établie par le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture. Une fois le travail finalisé, nous proposerons aux enseignant-e-s interrogées de le leur envoyer.

Type d'entretien

Nous avons décidé de faire passer des entretiens de type semi-directif, car il nous semble important de suivre un « fil rouge » durant l'interview, sans pour autant contrôler totalement la discussion avec les enseignant-e-s interrogé-e-s. L'avantage de ce type d'entretien comparé à un entretien de type libre est qu'il pose un cadre autour du thème que nous désirons aborder, sans pour autant limiter la discussion. En effet, le but que nous recherchons est de permettre aux enseignant-e-s interrogé-e-s de parler librement de leur vécu et de décrire leurs stratégies personnelles, sans pour autant s'éloigner du sujet. Il est important que tous-toutes les enseignant-e-s interrogé-e-s répondent aux mêmes questions afin que le traitement des résultats soit exploitable et le reflet de la réalité. Aussi, nous veillerons à ce que toutes les thématiques listées dans notre canevas soient abordées.

Reste à décider du type de questions à poser. Nous avons opté pour des questions ouvertes, afin d'obtenir une grande diversité de réponses et de permettre ainsi que des points auxquels nous n'aurions pas nécessairement pensé, soient soulevés.

Nous avons élaboré au préalable un canevas d'entretien qui nous a permis de nous adapter à notre interlocuteur en le guidant quand cela était nécessaire.

Questionnaire

Nous nous sommes servis de nos hypothèses pour élaborer les questions à poser aux enseignant-e-s. Notre but pour commencer a été de poser des questions neutres afin de mettre l'enseignant-e en confiance. En effet, il était important qu'il-elle ne se sente pas jugé-e ce qui aurait pu le-la pousser à ne pas être franc-he dans ses réponses. Dans un second temps, nos questions sont plus orientées et confrontantes, afin d'obtenir des réponses précises à notre question de recherche que nous rappelons ci-dessous :

Quels sont les facteurs qui influencent le sentiment de légitimité chez les généralistes en charge de l'enseignement des langues au primaire ainsi que leurs conséquences sur leur travail ?

Nous avons mélangé des questions plus personnelles avec celles directement liées à notre question de recherche afin d'éviter que l'enseignant-e anticipe nos questions et ne réponde pas objectivement. Bref, que ses réponses soient biaisées.

1. Quelle(s) langue(s) enseignez-vous ? Et ce depuis combien de temps au niveau primaire ?
2. Comment avez-vous appris cette langue ? Nombre d'années d'étude, niveau (CECR), vie ou séjours linguistiques, langue maternelle ou quasi, autres diplômes.
3. Pratiquez-vous la langue hors cadre scolaire ? A quelle fréquence ? (une fois par jour ? semaine ? mois ?) Comment ?
4. Votre parcours personnel dans l'apprentissage de cette langue (par exemple si difficultés rencontrées) vous aide-t-il dans votre enseignement de la langue ?
5. Quel est votre rapport à la langue enseignée. Avez-vous des affinités particulières avec cette langue ou est-ce une matière parmi les autres que vous enseignez ?
6. Etes-vous satisfait-e-s d'enseigner cette langue ? Pourquoi ?
7. Comment vous sentez-vous en enseignant cette langue ? Echelle de valeur (pas du tout, un peu, à l'aise, très à l'aise).
8. Si vous aviez le choix, souhaiteriez-vous être déchargé-e de votre enseignement en langue et remplacé-e par un-une enseignant-e spécialiste ?
9. Quelles sont pour vous les compétences spécifiques à l'enseignement des langues qu'un-une enseignant-e doit avoir ?

10. Quelles sont, selon vous, les différences entre un-une enseignant-e de langue nati-f-ve et non nati-f-ve ?
11. Est-ce que la préparation de séances de langue vous demande plus de temps que pour celle des autres matières ? En quoi ?
12. Utilisez-vous les planifications proposées par la méthode ou faites-vous des aménagements et planifications personnelles ? Pourquoi ?
13. Pensez-vous que les outils didactiques mis à disposition facilitent l'enseignement ou au contraire sont source de stress ? En quoi ?
14. Pensez-vous que vous donnez plus d'importance à une ou plusieurs activités (exercices, lecture, jeux, chansons) dans le cadre de l'enseignement de la langue ? Pourquoi ?
15. Pensez-vous que le niveau B2 (illustration si l'enseignant-e n'arrive pas à situer le niveau) requis par la Hep est suffisant pour enseigner cette langue à votre niveau ?
16. Pensez-vous que votre niveau de langue s'est amélioré ou péjoré depuis l'obtention de l'attestation B2 ? En quoi ?
17. Pensez-vous que plus vous enseignez dans le temps cette langue plus vous vous sentez à l'aise et légitime à l'enseigner ? Pourquoi ?
18. Faites-vous quelque chose de particulier pour maintenir votre niveau de connaissances de la langue enseignée ou l'améliorer ? Demander des exemples concrets.
19. Comment considérez-vous la présence d'un élève bilingue dans votre cours de langue ?
20. Est-ce un frein ou une richesse ? Pourquoi ?
21. La présence d'un élève bilingue dans votre classe est-elle source de stress ?
22. Ressentez-vous une certaine insécurité à enseigner cette langue ? En quoi ?
23. Que faites-vous pour y remédier ?
24. Qu'est-ce qu'évoque pour vous l'insécurité linguistique ?
25. Vous êtes-vous déjà senti non légitime dans votre enseignement de la langue ? En quoi ?

IV. Résultats et Analyse

Sur la base des réponses des enseignant-e-s, nous avons établi un tableau, afin de nous permettre de faire des comparaisons et des recoupements dans le cadre de l'analyse.