

Dialogue entre études du langage et présupposés de la démarche ergologique : la démarche de sélection d'enseignants pour l'enseignement public brésilien

Dialogue between language studies and the presuppositions of the ergological approach: the work of selecting for Brazilian public education

Maria Del Carmen Daher

Volume 9, Number 1, 2020

Pratiques quotidiennes du savoir s'adapter : témoignages

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1069711ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1069711ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Daher, M. D. C. (2020). Dialogue entre études du langage et présupposés de la démarche ergologique : la démarche de sélection d'enseignants pour l'enseignement public brésilien. *Phronesis*, 9(1), 97–109.
<https://doi.org/10.7202/1069711ar>

Article abstract

This article offers reflections on the practice of government admission exams for foreign language teachers in Brazil basic education. To this end, we part from the theoretical contribution of an enunciative perspective (Maingueneau, 1984, 1987, 2000) and ergological concepts (Schwartz, 1988, 200) that takes into account a broaden conception of the work situation (Rocha, Daher & Ant'Anna, 2002). The reflections are also based on our work as a juror examiner to contribute to professional discussions of the work of linguists, its possibilities of intervention on social issues, particularly those regarding impasses and renormalizations linked to the performance of such work. At the end, a post-scriptum is presented.

Dialogue entre études du langage et présupposés de la démarche ergologique : la démarche de sélection d'enseignants pour l'enseignement public brésilien.

Maria Del Carmen DAHER

Universidade Federal Fluminense São Domingos, Niterói, Brésil
del_daher@id.uff.br

Mots-clés : concours publics pour professeurs de langue étrangère aux écoles, épreuve orale, langage et travail, pratique discursif

Résumé : cet article propose des réflexions sur les pratiques de recrutement des professeurs de langue étrangère sur concours publics au Brésil en enseignement de base. À cet effet, nous nous sommes placés dans une perspective énonciative (Maingueneau, 1984, 1987, 2000) et de concepts ergologiques (Schwartz, 1988, 200) à partir de situations de travail (Rocha, Daher & Ant'Anna, 2002). Les réflexions se fondent aussi sur notre travail en tant que juré examinateur pour contribuer aux discussions professionnelles du travail des linguistes, ses possibilités d'intervention sur des questions sociales, des impasses et des remises aux normes. À l'issue du texte, nous avons rédigé un post-scriptum.

Title : Dialogue between language studies and the presuppositions of the ergological approach: the work of selecting for Brazilian public education

Keyword : discursive practice, government admissions exams for foreign language teachers for basic education, language and work, oral exams.

Abstract : This article offers reflections on the practice of government admission exams for foreign language teachers in Brazil basic education. To this end, we part from the theoretical contribution of an enunciative perspective (Maingueneau, 1984, 1987, 2000) and ergological concepts (Schwartz, 1988, 200) that takes into account a broader conception of the work situation (Rocha, Daher & Ant'Anna, 2002). The reflections are also based on our work as a juror examiner to contribute to professional discussions of the work of linguists, its possibilities of intervention on social issues, particularly those regarding impasses and renormalizations linked to the performance of such work. At the end, a post-scriptum is presented.

Introduction

À titre indicatif, le recrutement des enseignants dans le cadre du service public brésilien se fait obligatoirement sur concours, comme il est stipulé dans la Constitution Fédérale :

L'admission à la fonction publique est soumise à des épreuves de concours et de titres, selon leur nature et complexité, à l'exception toutefois des postes en commission, expressément prévus par la loi de libre nomination et exonération, (Constituição Federal, 1988, Cap. VII, Art.37, Inciso II)

Cette norme légale ne peut être remise en question parce qu'elle garantit l'économie des aptitudes et l'accès à la fonction publique dans des conditions d'équité. En tant que pratique institutionnelle, le concours public de recrutement des enseignants comprend différentes étapes : l'organisation des critères légaux, la justification du nombre de postes à pourvoir, la composition de l'équipe responsable des actes administratifs, les inscriptions, l'élaboration du règlement, la convocation des examinateurs, le suivi des travaux à caractère pédagogique. Subsidièrement, on doit s'assurer du bon déroulement du processus de sélection par la confidentialité des contenus des épreuves, la lecture critique, la définition de coefficients, la possibilité de corriger d'éventuelles erreurs matérielles, la convocation des admis par acte public, leur investiture et leur affectation. Cette complexité suppose des connexions formant une structure de gestion et de maintien d'un système par ses implications et dimensions tout au long du processus. Cela donne lieu aussi à des pratiques standards et impersonnelles pouvant créer l'expression de formes de zèle et de contrôle de l'action publique. Cette apparente unité induit de la part des usagers une certaine crédibilité *a priori*.

Les critiques récurrentes adressées aux enseignants brésiliens, notamment l'absence de préparation, critiques relayées dans les discours officiels et dans d'autres espaces publics n'ont de liens directs et logiques qu'en apparence avec les points évoqués précédemment. Il est intéressant de remarquer que ces critiques ne font presque jamais mention de la nature même du travail de l'enseignant, de ses difficultés, ou du fonctionnement du concours de recrutement des enseignants¹. Ce qui nous conduit à poser la question suivante : pourquoi les concours enseignants ne font-ils pas l'objet d'un débat public dans la mesure où ils constituent la seule voie de recrutement des professeurs au Brésil ? Le but ici n'est pas d'apporter une réponse à cette question mais plutôt de définir des axes de recherche qui pourraient être utiles² permettant d'engager ce débat.

En tant que formateur d'enseignants d'espagnol langue étrangère et de chercheure dans le domaine des études du langage et du travail, nous remarquons l'importance particulière des liens entre formation de professeurs de langues et exigences du travail d'éducation de base. Il convient de considérer la licence en tant que condition pour s'engager dans une formation professionnelle d'enseignants (Daher & Sant'anna, 2010). L'histoire de l'Ecole a toujours été racontée d'un point de vue historique.

1. Nous n'entendons pas parler dans les médias, en dehors des périodes de joutes électorales, des difficultés rencontrées par les enseignants : surcharge de travail, comportement des élèves, salaires incompatibles avec la nature des activités réalisées, impossibilité de se placer en disponibilité permettant de suivre une formation complémentaire, sous-investissement dans l'éducation, absence de politiques publiques à la hauteur des enjeux.
2. Concours de la fonction publique pour enseignants/es du réseau public d'enseignement : questions posées à l'examen (UFF, CNPq PQ, 2011-2001-2013-2002) et Pratiques de langage et monde du travail : examens de sélection de professionnels/les (PROCIÊNCIA, Uerj/Faperj, 2005-2002-2008-2001 et 2008-2001-2009-2001).

Cette approche considère que le progrès technique et scientifique constitue la solution de presque tous les problèmes sociaux. Malgré les avertissements d'Ortega y Gasset, considérant que cette analyse n'est pas valide, les nations continuent de penser qu'elles sont grandes parce que leur école est bonne. Il est certain qu'il n'y a pas de grandes nations sans une qualité de l'offre éducative. L'École s'est développée avec cette certitude. Des enseignants ont considéré que la Nation leur avait confié une mission d'être des acteurs du progrès (Nóvoa, 1998, pp. 19-20). Notre démarche éthique et épistémologique porte sur le travail enseignant et plus particulièrement sur la formation d'enseignants. Elle requiert que l'on admette que la construction des connaissances constitutives d'une formation professionnelle d'enseignants exige de mettre en relation les savoirs produits dans les instances académiques d'une part et les savoirs institués issus des expériences vécues par les enseignants d'ELE (Daher & Sant'anna, 2010, p. 59).

Depuis 2005, nous avons mené des études³ portant sur l'analyse des concours de recrutement des enseignants de langues étrangères dans le domaine de l'éducation de base. Nous avons constaté que l'institution privilégie la maîtrise des savoirs académiques de la grammaire traditionnelle; Or dans la réalité des classes, on ne tient pas compte d'autres savoirs tout aussi fondamentaux. Les difficultés pratiques rencontrées par les enseignants ne sont pas abordées. Cet écart entre les exigences institutionnelles et la réalité des savoirs nécessaires à l'exercice de la profession enseignante n'est pas l'apanage du monde universitaire. Nous le constatons aussi dans les conceptions présentes dans les médias et dans la population.

De la manière dont sont élaborés les concours, nous constatons que les dimensions théoriques, réflexives et critiques, nécessaires à l'exercice de la profession, ne sont pas prises en compte. L'Institution cherche avant tout à sélectionner des gens capables d'identifier des valeurs tenues pour importantes qu'il convient ensuite de reproduire dans les classes. (Daher, Almeida & Giorgi, 2009, p. 85). L'absence d'un système d'archivage des épreuves met aussi en évidence un manque d'organisation rendant difficile une quelconque étude sur les concours enseignants. L'évaluation des concours de la fonction publique semble n'intéresser ni les institutions organisatrices, ni la société, ni la communauté universitaire. Nous proposons donc une réflexion à partir de l'analyse d'une situation de travail vécue en tant que coordinatrice pédagogique d'un concours de recrutement de professeurs d'ELE pour le compte d'une des plus grandes institutions d'enseignement au Brésil: le Secrétariat Municipal d'Éducation de Rio de Janeiro (SME), Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME)⁴. La recherche conduite exigeait de s'impliquer d'une autre façon dans l'analyse d'une situation de travail. Autrement dit, il était nécessaire de confronter les résultats de recherche, mon travail en tant que professeure formatrice d'enseignants, mon expérience en tant que professeure des écoles et mon activité d'évaluation de professionnels. Jusqu'alors, nos analyses s'appuyaient sur une activité de collaboration entre d'une part un coordinateur pédagogique et, d'autre part, une professeur chercheur convoqués tous deux pour travailler sur la même activité. Cet article rend compte des réflexions issues de l'analyse de cette situation de travail. Lors des concours de recrutements d'enseignants dans les disciplines suivantes: arts plastiques, arts scéniques, éducation musicale, portugais, histoire, mathématiques et espagnol langue étrangère, l'analyse de ces concours a mis en évidence des caractéristiques particulières. Différentes épreuves ont été proposées aux candidats: une épreuve de questions à réponses multiples portant sur un contenu spécifique⁵ en langue portugaise recourant à des bases théorico-méthodologiques et político-philosophiques de l'éducation. Seconde épreuve, une épreuve discursive portant sur un contenu spécifique. Troisième épreuve portant sur l'examen des titres évalués seulement en cas d'admission du candidat aux autres épreuves. Dernière épreuve, l'épreuve pratique basée sur la préparation et la réalisation d'un cours (avec remise du plan du cours) d'une durée de 15 à 20 minutes.

3. Cette étude s'est réalisée dans le cadre des groupes de recherche suivants: CNPq (Atelierlinguagem e trabalho, Atelierlangage et travail PUC-SP); PRÁTICAS de linguagem, trabalho e formação docente Pratiques de langage, travail et formation d'enseignants/es, UFF); PraLinS Práticas de Linguagem e Subjetividade [Pratiques de langage et subjectivité] (UERJ). Leurs membres ont intégré le GT ANPOLL Linguagem, enunciação e trabalho, ANPOLL Langage, énonciation et travail.
4. La SME est le plus grand réseau d'enseignement d'Amérique Latine. Il possède 1 537 écoles et s'occupe des segments scolaires suivants: Éducation infantile (de zéro à cinq ans), Enseignement fondamental (de la première à la neuvième année scolaire) et éducation des jeunes et des adultes. Selon le site officiel consulté en 2017, le réseau comprend 653 949 élèves, 41 216 professeurs et 14 963 fonctionnaires auxiliaires administratifs.
5. Au CP de langue portugaise, étant donné que la discipline spécifique est déjà relative à la langue portugaise, les questions posées ont concerné cette matière et les fondements théorico-méthodologiques et político-philosophiques de l'éducation.

La procédure de sélection des enseignants d'espagnol comportait: 1. Une épreuve sur le contenu spécifique de la discipline (langue portugaise et fondements théorico-méthodologiques et politico-philosophiques de l'éducation); 2. Une épreuve orale; 3. Une évaluation par titres. L'université forme les futurs enseignants. C'est donc son rôle de débattre des procédures évaluatives constitutives des concours. À partir de ce que nous venons d'exposer, nous souhaitons débattre des points suivants:

- Qu'est-ce qu'une épreuve de « pratique de cours » et quelle est cette épreuve orale?
- Comment définir les caractéristiques de chaque épreuve et comment identifier leurs spécificités en fonction des disciplines d'enseignement?
- Quelles sont les exigences attendues d'un professeur de langue étrangère pour l'épreuve orale?

Nous présentons donc une réflexion sur:

1. Ce que l'on entend par épreuve de pratique de cours et par épreuve orale;
2. Les spécificités de chaque épreuve à la lumière des différentes disciplines d'enseignement;
3. Les attentes à l'égard de l'épreuve orale pour un professeur de langue étrangère.

Cadre théorique: une question fondamentale

Notre activité universitaire s'inscrit dans un cadre de recherches portant sur les liens interdisciplinaires. Nous considérons que les concours constituent une pratique sociale et à ce titre un objet d'étude. Dès lors, nous analysons l'ensemble des pratiques discursives ou non discursives portant sur un même objet: les concours de recrutement des enseignants (Boucaut, [1994] 2010, p. 242). Dans ce sens, sur les bases de l'analyse des discours, du fait « qu'il n'existe pas de relation d'extériorité entre le fonctionnement du groupe et de son discours et vu qu'il est nécessaire de penser, dès son début, à son imbrication » (Maingueneau, [1987] 1997, p. 55), nous avons eu recours à la notion de « pratique discursive » (Foucault, [1969] 2007) et à la compréhension que l'« énoncé est toujours un évènement que ni la langue ni le sens ne peuvent tout à fait épuiser » (Foucault, [1969] 2007, p. 31). Le langage intègre ainsi l'ensemble des pratiques sociales. le langage rend possible ces pratiques sociales. Il n'existe que par ces pratiques sociales. Tout énoncé, intrinsèquement, porte les marques de sa possibilité d'existence. Il convient de considérer « non pas la langue que le discours utilise, non pas les circonstances dans lesquelles il s'implique, mais le propre discours en tant que pratique sociale » (Foucault, [1969] 2007, pp. 51-52). À ce sujet, Foucault affirme encore:

On ne peut pas la confondre [la pratique discursive] avec l'opération expressive par laquelle un individu formule une idée, un désir, une image; ni avec l'activité rationnelle qui peut être mise en œuvre dans un système d'inférence; ni avec la « compétence » d'un sujet parlant, quand il construit des phrases grammaticales; c'est un ensemble de règles anonymes, historiques, toujours déterminées dans le temps et l'espace, qui ont défini à une époque donnée et pour une aire sociale, économique, géographique ou linguistique déterminée, les conditions d'exercice de la fonction énonciative. (Foucault, [1969] 2007, p. 133).

Ainsi, l'analyse de la façon dont apparaît un certain énoncé plutôt qu'une autre est à mettre en relation, d'après l'auteur, avec la force des savoirs et des pouvoirs s'inscrivant dans l'histoire de la société occidentale. La notion de pratique discursive⁶, expression forgée par Foucault (1969, 2007), est reprise et remaniée par Maingueneau. Cet auteur définit la pratique discursive comme la « réversibilité essentielle entre les deux faces, sociale et textuelle, du discours » (1987, 1993, p. 56). Selon Maingueneau:

La notion de « pratique discursive » intègre d'un côté, la formation discursive, de l'autre, ce que nous appelons la communauté discursive, c'est-à-dire, le groupe ou l'organisation de groupes au sein desquels sont produits, générés les textes qui dépendent de la formation discursive. (Maingueneau, [1987] 1993, p. 56).

6. Initialement, dans ses études, Foucault a recours au terme épistémè, qui est remplacé, premièrement, par la dénomination de dispositif et, finalement, référé comme pratique.

Maingueneau considère que le discours se définit comme « un espace de régularités énonciatives » (Maingueneau, [1984] 2005, p. 15). La condition d'énonciabilité implique des formes de pouvoir, dire et taire, l'établissement de sens, de systèmes de normes, d'appropriations et de classifications. Autrement dit, les discours « ne sont ni un système d'idées, ni une totalité stratifiée qu'on pourrait décomposer mécaniquement, ni une dispersion de ruines passible de relevés topographiques, mais un système de règles qui définit la spécificité d'une énonciation » (Maingueneau, [1984] 2005, p. 19). Ce système se matérialise non seulement sous forme d'interlocutions, en textes, mais aussi dans les pratiques discursives. En tant que pratique, ce système modèle et corrobore les savoirs partagés par des communautés qui sémantisent des discours sur la formation et le travail de l'enseignant, par exemple. Comme l'affirme Maingueneau (1984, 2005, p. 16), les « unités d'un discours constituent, en effet, des systèmes signifiants, des énoncés et, dans ce sens, ils ont à voir avec une sémiotique textuelle. Mais ils ont aussi à voir avec l'histoire qui fournit la raison pour les structures de sens qu'ils manifestent et soutiennent ». Selon Orlandi, cela aurait à voir avec « quelque chose de plus fort, qui vient par l'histoire, qui ne demande pas la permission, qui vient par la mémoire, par les filiations du sens constituées dans d'autres dires, dans beaucoup de voix, dans le jeu de la langue, qui s'historise » (Orlandi, 1999, p. 32). Notre recherche tient compte aussi des fondements théoriques de l'ergologie selon lesquels toute activité humaine est complexe. Dans cette perspective, toute situation de travail comporte des normes qui la précèdent, qui fondent un patrimoine collectif et qui conduisent à une actualisation entre normes et activité singulière de travail. Cette perspective ergologique considère que l'activité de travail relève d'un débat de normes à partir duquel chaque travailleur recrée son travail. « L'homme ne se laisse pas totalement commander du dehors, il est, au contraire, dans une relation polémique avec le monde des normes dans lequel il se trouve » (Durrive, 2011, p. 49). L'homme est toujours en situation de confronter ce que les normes exigent de lui « avec ce qu'il exige de lui-même » (Durrive, 2011, p. 49). À partir d'une « situation de travail » analysée (Rocha, Daher & Lantana, 2002), prenant forme au-delà de la discussion engendrée par l'observation et par ce qui est dit par un travailleur aux chercheurs, nous observons que ce qui se dit « sur le travail » dans les pratiques langagières contient des références présentes dans le travail. Les pratiques langagières incorporent ces références bien que « régulièrement [les propos tenus sur le travail sont] perçus comme sans rapport avec la situation de travail stricto sensu » (Rocha, Daher & Lantana, 2002, p. 79). Ainsi la situation de travail prend forme « à partir de tout un réseau de discours tenus, lesquels se responsabilisent, en dernière instance, à partir du ou des sens produits » (Rocha, Daher & Sant'anna, 2002, p. 79). Autrement dit, les conditions d'énonciabilité (Foucault, 1969, 2007) sont présentes dans la réalisation de toute activité de travail.

Épreuve pratique ou épreuve orale ?

Initialement, la définition des normes de recrutement présentes dans les concours enseignants était à établir à partir d'un collectif de travail impliqué dans la formation des enseignants et dans le travail dans l'éducation de base. Il était aussi prévu de prendre en compte les réflexions issues de recherches menées. Lorsque nous avons assumé la coordination pédagogique pour le concours, nous ne savions pas préalablement si les candidats auraient une épreuve de pratique de cours ou une épreuve orale. Par la suite, c'est finalement le modèle d'épreuve orale du concours de 2010, développé dans la procédure de recrutement des professeurs d'anglais langue étrangère, qui a été retenu. En raison de notre expérience de formatrice d'enseignants d'espagnol langue étrangère, de nos connaissances en ergologie et de notre activité de chercheur au groupe Atelier, nous avons sollicité comme chercheur expert, la professeure Vera Lantana (UER). En collaboration avec elle, nous avons procédé à l'analyse de la demande suivante : coordonner la sélection de professeurs d'espagnol langue étrangère à partir d'une épreuve écrites comportant des réponses à choix multiples (en portugais et en espagnol) et d'une épreuve orale en langue étrangère. 100 postes étaient ouverts au concours pour 1 230 candidats inscrits. Nous avons défini le règlement du concours. Nous avons déterminé les coefficients des questions de l'épreuve écrite. Nous avons examiné l'épreuve orale et nous avons déterminé ses modalités de fonctionnement. Nous avons discuté de la formation du jury. Devions-nous supprimer l'épreuve de pratique de cours ? Pour répondre à cette question, nous avons analysé les éditions antérieures du concours. Cela nous a fourni des informations sur les différentes épreuves et sur leurs modalités de fonctionnement.

Pour faciliter notre analyse, les documents à notre disposition ont été identifiés par des sigles: LECP2010, pour le concours d'anglais langue étrangère, LECP2012 pour celui d'espagnol langue étrangère et CP2112, pour les concours des autres disciplines. Pour le niveau primaire, les exigences institutionnelles attendues à l'égard d'un enseignant sont les suivantes:

- Assumer la responsabilité de la progression du travail des élèves;
- Participer au plan d'étude de l'école;
- Faire un plan de ses activités comme maître de classe pour un bon développement fonctionnel;
- Accompagner et évaluer la performance de l'élève en proposant des mesures pour améliorer son rendement et son ajustement en coopération avec la coordination pédagogique;
- Maintenir et actualiser le registre de la performance de l'élève selon les normes et dans les délais impartis;
- Utiliser les heures supplémentaires pour des activités pédagogiques en lien avec sa pratique d'enseignant;
- Observer les horaires de l'école et ses rythmes;
- Maintenir une veille pédagogique;
- Exécuter toutes les autres missions en lien avec le métier. En accord avec la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [Loi des Directives et des Bases de l'Éducation Nationale] n° 9394, de 20 décembre 1996, d'autres missions peuvent être confiées à l'enseignant, en particulier donner des cours selon le calendrier scolaire et le nombre d'heures établi.
- Participer intégralement aux périodes consacrées au planning, à l'évaluation et au développement professionnel;
- Collaborer aux activités de collaboration entre l'école, les familles et la communauté (CP2112; LECP2012; LECP2010)

Bien que cette liste de prescriptions ne semble pas couvrir toutes les dimensions complexes du travail enseignant, celles-ci correspondent néanmoins à l'activité de travail d'un enseignant. Dans une certaine mesure, elles font écho aux exigences attendues dans le cadre des épreuves de pratique de cours. Rappelons que le candidat doit démontrer: sa connaissance du sujet, l'adéquation de son enseignement au niveau de la classe, sa capacité de synthèse, son activité de préparation pour le déroulement du cours et l'élaboration de son plan du cours (CP2112). Cependant, en n'exigeant pas des professeurs de langue étrangère qu'ils se soumettent à une épreuve de pratique de cours, l'idée que cette épreuve puisse être remplacée par une épreuve orale fait débat.

- Pourquoi supprimer l'épreuve de pratique de cours pour les candidats inscrits au concours de recrutement des professeurs d'espagnol langue étrangère ?
- Pourquoi cette épreuve est-elle maintenue pour les autres concours de recrutement des enseignants ?
- Pourquoi des connaissances spécifiques sont-elles exigées pour les autres concours de recrutement des enseignants, comme la cohérence, la cohésion, la clarté et l'objectivité ainsi que l'utilisation correcte du vocabulaire et des normes grammaticales selon le Novo Acordo Ortográfico [Nouvel accord Orthographique] (CP2012) ?

Cette distinction dans la sélection pour un même niveau d'enseignement suscite quelques interrogations et réflexions. Nous avons examiné les avis portant sur l'épreuve orale d'anglais inscrite au règlement de LECP2010.

- Comment est définie une épreuve orale de recrutement des professeurs de langue étrangère ?
- Qu'est-ce qu'on attend d'un enseignant dans le cadre d'une épreuve orale ?

Dans le point « VII Des épreuves » du règlement LECP2010, nous pouvons observer de quelles manières sont faites l'attribution et la distribution des points des épreuves.

Tableau 1: Attribution de points par question et minimums pour approbation

TYPE D'ÉPREUVE	CONTENU	N° DE QUESTIONS	POINTS PAR QUESTION	TOTAL EN POINTS	MINIMUM EN POINTS POUR QUALIFICATION PAR CONTENU	MINIMUMS EN POINTS POUR QUALIFICATION
OBJECTIVE	Spécifique de la Discipline	25	2,8	70,0	14,0	72,0
	Langue Portugaise	15	2,0	30,0	6,0	
	Fondements théorico-méthodologiques et politico-philosophiques de l'éducation	10	2,0	20,0	4,0	
ORAL				100,0		50,0
TITRES				30,0		

Le contenu de l'épreuve orale n'est pas spécifié dans le règlement du concours. Mais une valeur maximum de 100 points lui est attribuée. Pour l'autre épreuve dite objective, autrement dit l'épreuve spécifique de la discipline, 120 points au total sont répartis entre l'épreuve spécifique de la discipline langue étrangère, l'anglais (70 points), 30 points pour la langue portugaise et 20 points pour les fondements théorico-méthodologiques et politico-philosophiques de l'éducation. L'attribution des points prévue pour l'épreuve orale est plus élevée que celle de l'épreuve objective spécifique de la discipline. Cela nous conduit à penser que l'on valorise davantage les informations fournies dans l'épreuve orale que les connaissances académiques et les savoirs expérimentiels évalués dans l'épreuve écrite. En vérifiant les détails du règlement, présenté au point 3.1 nous avons constaté que peu d'informations étaient fournies au candidat concernant les modalités d'évaluation de l'épreuve orale :

3. De l'épreuve orale

3.1. *L'expression orale du candidat sera évaluée en tenant compte de l'adéquation et de l'usage compétent des structures linguistiques et du lexique, conformément à la situation discursive en question; l'aptitude à parler couramment et les aspects phonético-phonologiques de la production. (LECP2010)*

Tous les autres points d'information concernant l'épreuve orale sont de nature juridico-administrative: références au local, à la date et à l'heure de réalisation de l'épreuve, énumération des critères permettant de départager les candidats ex aequo et les conditions d'inadmissibilité des recours.

Le fait de parler couramment une langue étrangère et de maîtriser des compétences ad hoc est des faits qui se doivent d'être démontrés par les candidats. Or, ceux-ci ignorent dans quelles conditions se produira l'interaction, ni à quelle dynamique ils doivent se préparer au regard des questions posées. Nous avons donc demandé l'accès au matériel utilisé pour la réalisation de l'épreuve orale par le jury du concours 2010. On nous a remis des cahiers en anglais dans lesquels se trouvaient le temps imparti

pour l'épreuve, de 10 à 12 minutes, les trois étapes qu'il fallait suivre et les exemples de questions qui devraient être utilisées. Dans la première partie, appelée « Interview », une durée maximum de trois minutes a été attribuée pendant laquelle le candidat recevait le cahier avec le script écrit de ce qu'allait dire le jury (Ex. : "Goût morning/afternoon. I'm _____ and this is _____"), des questions personnelles qui lui seraient posées (Ex. : "And what's your name, please? "First of all, we'd like to know a few things about you. Where are you from _____? et "Where do you live?) et un rapport de cinq questions parmi lesquelles le candidat devrait en choisir trois Ex. : What's your neighborhood like? If you could, what would you change in it? What do you do? What do you like most about your job/studies? Is there anything you don't like about your job/studies? et How do you spend your free time?). La deuxième partie du document définit le temps consacré à la présentation de l'explication (une minute), le temps prévu pour la lecture et pour le choix du sujet. Le candidat doit choisir un sujet sur deux. En choisissant, il doit prendre en compte les suggestions indiquées. Il incombe au jury d'informer le candidat qu'au cours de l'exposé, il n'est pas nécessaire de mobiliser des références théoriques sur l'enseignement des langues et qu'il peut développer le sujet à partir de sa propre opinion (Ex. : « What factors might affect students? » « lack of motivation » / « unsuitable materials » / « insufficient practice ») en disposant de 4 à 5 minutes d'exposé. La troisième partie du document, nommée « Discussion », consiste en un exposé sur un sujet comme la « santé », de 3 ou 4 minutes pendant lesquelles le candidat doit répondre à 3 questions choisies sur les 6 présentées. La recommandation faite au jury est d'intervenir s'il l'estime nécessaire, au moyen de questions comme "Why (not)? "How".

L'analyse des pratiques discursives chez les professionnels de l'éducation (et les épreuves de recrutement des enseignants d'espagnol langue étrangère s'inscrivent dans ces pratiques), souligne la grande complexité du travail enseignant. Elle révèle l'étendue des attentes. Elle met en évidence l'éventail des injonctions et des prescriptions. Une épreuve orale organisée selon les modèles présentés ne peut être considérée comme suffisante pour recruter des enseignants et être certains qu'ils seront en mesure, même à l'issue d'une formation, d'enseigner dans les classes. Affirmer le contraire revient tout simplement à tromper le candidat, la communauté scolaire et la population en général. Au mieux, l'examen d'une épreuve orale permet de dire que l'enseignant sait répondre aux questions d'un jury. Une épreuve orale ne permet pas de débattre avec le candidat de ses perceptions du travail enseignant ni des attentes institutionnelles et sociales à son égard. L'analyse du règlement des concours et plus particulièrement de l'épreuve orale nous a permis de mettre à jour le dispositif de pouvoir constitué à partir d'un réseau de relations entre discursif et non-discursif, autrement dit, ce qui est possible d'être énoncé et légitimé par l'institution.

Nous avons proposé des modifications de l'épreuve orale, puis nous avons élaboré la partie du règlement du concours pour l'espagnol langue étrangère⁷. Dans le suivi avec l'institution, nous n'avons pas pu réaliser d'épreuves pratiques. Néanmoins, nous avons pu inclure la description des procédés à suivre par le candidat à l'oral et les articuler aux contenus du programme. Ces contenus ont été choisis de façon à pouvoir les intégrer dans des situations de classe en enseignement primaire. Nous avons donc établi le programme figurant dans l'annexe I, incluant une bibliographie, une nouvelle organisation de l'épreuve orale et la définition des critères de composition du jury. Pour constituer les jurys composés de deux examinateurs à l'oral, appartenant au corps de professeurs universitaires relevant d'institutions publiques de l'enseignement supérieur, au corps de formateurs de professeurs d'espagnol langue étrangère, au corps des professeurs d'espagnol langue étrangère de l'enseignement de base titulaires d'un titre de docteur ou de master dans la discipline. Pour l'organisation de l'épreuve, nous avons suggéré que se mette en place une dynamique permettant aux jurys d'évaluer le candidat de façon à ce que ce dernier puisse faire preuve de cohérence entre ce qui est exposé à partir de la question théorique tirée au sort et la configuration déterminée par la situation pratique en salle de classe. Comme point de départ et première condition posée, l'enseignant doit faire preuve de ses capacités de développer son activité et la façon dont il met en rapport le thème tiré au sort avec les questions posées par le jury. Il doit démontrer sa maîtrise de la langue étrangère dans la langue étrangère mais aussi sa capacité à corréler le théorique avec la situation d'enseignement. Conformément au règlement, l'organisation de l'épreuve a été la suivante :

7. L'élaboration du programme et la sélection de la bibliographie ont été réalisées avec la participation des concepteurs de l'épreuve écrite.

3. L'épreuve orale

3.1 L'épreuve orale comportera deux phases: devant le jury, le candidat tirera au sort un des sujets de sa discipline (Annexe I) et fera son exposé en espagnol. Ensuite, sur le même sujet il répondra à trois questions du jury.

3.2 L'épreuve orale durera cinq minutes pour l'exposé et cinq autres pour répondre aux trois questions.

3.3 L'évaluation du candidat pour l'épreuve orale tiendra compte :

- du traitement du sujet et sa relation avec la classe dans l'enseignement primaire;
- de l'usage de la langue espagnole dans son contexte interactionnel;
- de la prononciation, la performance, la clarté et la cohérence des idées.

3.4 les candidats reçus à l'épreuve objective seront convoqués à l'épreuve orale.

3.5 Il n'y aura pas de recours contre le résultat de l'épreuve orale. (LECP2012)

Comme les points du programme sont très variés et que les candidats répondent à des questions semblables, choisies dans un ordre différent, nous avons organisé les neuf questions dans un tableau de trois lignes sur trois colonnes (Annexe II), ce qui permettra au jury de procéder à une adaptation des séquences en fonction des sujets. Les critères d'évaluation ont considéré :

1. Les choix et l'organisation de la présentation du sujet;
2. L'abordage en classe d'enseignement primaire;
3. La maîtrise de la langue académique par rapport à la situation d'interaction;
4. L'adéquation de la réponse donnée à chacune des trois questions;
5. La prononciation, l'aisance, la clarté et la cohérence de l'exposition.

Sur paramètres ergologiques, nous avons donné tout au long du processus du LECP2012 un sens à la situation d'évaluation qui implique que c'est par elle que se réalisait une conjonction complexe d'activités de travail soumises à des relations polémiques, des normes et des exigences imposées. L'activité de travail de l'enseignant s'organise dans le langage (dans le rôle du jury ou du candidat). En parlant de la manière dont il ferait son travail, comment le candidat travaille, l'immédiat de l'intégration, comment il perçoit le travail de l'épreuve. Ceci se produit au moyen du langage, des choix et en faisant appel à des « formulations qui répètent, récusent et transforment d'autres formulations » (Maingueneau, [1987] 1993, p. 118). Légitimant « des voix » et « des savoirs », qui ne parlent pas seulement de ce qu'est le travail de l'enseignant mais qui définissent aussi l'image de ce travailleur. Ainsi sur le plan du prescrit et de la première question, nous proposons une épreuve orale qui souligne un savoir théorique sur la question tirée au sort. Quant aux autres questions, le candidat doit rendre compte des adéquations entre le sujet et sa théorie tout en proposant des tâches en situation de classe.

Conclusion

Cet article propose de s'interroger sur la pratique sociale dans le cadre des concours publics pour des professeurs des écoles en langue étrangère de la SME-Rio, réfléchir aux possibles contributions du linguiste et commenter les problèmes vécus tout au long du processus. Le rapport implique d'autres mesures que nous n'avons pu inclure dans les limites de cet article, mais il indique l'importance des études consacrées aux pratiques de sélection institutionnalisées pour qu'elles puissent être problématisées et permettre aux professionnels de montrer qu'ils possèdent les savoirs suffisants en plus de la simple aisance de la langue. Les analyses prouvent le besoin de garder la maîtrise de l'évaluation et identifier d'autres dispositifs que ceux qui se limitent au recrutement. À la fin de notre travail d'autres questions sont restées en suspens, à savoir pourquoi il n'est pas demandé au professeur langue étrangère de démontrer la maîtrise de la langue maternelle, de l'expression écrite (épreuve discursive) ni de l'expression orale (épreuve de pratique didactique) comme les autres enseignants. Sur quels critères sont fondées ces lacunes, si cette question n'est pas nécessaire et comment ces lacunes peuvent être interprétées. Qu'ils soient juridiques, politico-électorales, ou bien même de propagande, quels intérêts s'accommodent de l'absence du contrôle d'aptitudes discursives ?

Impasses : comment intervenir dans une sélection qui pourrait permettre d'autres discours sur le travail de l'enseignant à l'école ?

Comment rompre avec les mythes de professeurs en langue étrangère qui pourraient être dispensés de savoir communiquer verbalement, d'être capables de donner un cours et gérer le travail d'apprentissage des élèves en se servant de la langue étrangère comme moyen d'accès à la culture de l'autre et à sa propre culture ? Dans quelle mesure les questions comme celles qui ont été posées à l'épreuve orale d'anglais assurent à un candidat au moins la possibilité d'affronter des questions pertinentes concernant l'activité de la communauté scolaire ? Quels sens traversent la compréhension de ce qu'est être professeur de langue étrangère à l'école primaire ? Qu'est-ce que cette décision nous indique ? Quels sont les silences et les interdits ?

Nous savons que le travail ne peut pas être anticipé, mais dans le cas de l'enseignant, le concours intègre déjà une situation de vécu.

Post-scriptum

Pendant le deuxième semestre de 2012, les candidats reçus ont assumé leurs postes. En 2014, l'espagnol langue étrangère a été retiré du programme et les professeurs reconvertis dans d'autres disciplines ou projets. L'anglais est, aujourd'hui, la langue étrangère officielle de la SME-Rio. Par son programme Rio Criança Global (Decreto n° 31. 187/2009) la SME-Rio a élargi son partenariat avec la Cultura Inglesa S. A. (entreprise privée qui propose des cours d'anglais, des échanges, des certifications etc.). Il est à remarquer que cette entreprise n'appartient pas au domaine de l'Éducation scolaire mais à celle des services privés, donc, sans autorisation pour intervenir dans des écoles publiques. Malgré cela, depuis 2010, elle participe activement à la sélection de professeurs d'anglais en assumant la certification semestrielle (appelée "revitalisation" enseignante), ainsi que le suivi pédagogique des professeurs, en élaborant des examens appliqués aux élèves des écoles. Matière publiée par Learning Factory, éditeur qui appartient à la Cultura Inglesa S.A. On remarque aussi que ce secrétariat de l'Éducation est signataire du terme d'adhésion au Programme National du Livre Didactique (PNDL) donc, il reçoit sous forme de dons des collections didactiques en anglais données par le gouvernement fédéral mais qui n'arrivent jamais entre les mains des professeurs (Oliveira, 2017). Les cours de langue au Brésil ne sont pas soumis à autorisation institutionnelle ou une quelconque reconnaissance du Ministère de l'Éducation (MEC) parce qu'ils n'intègrent pas l'éducation formelle. Ils peuvent donc offrir des durées avec formules variables et embaucher des instructeurs sans exigence de scolarité spécifique parce qu'ils seraient formés en entreprise.

Hormis la licence reconnue par le MEC, c'est par concours public que se font et s'appliquent les épreuves pour recruter des professionnels aptes à assumer leur fonction. Notre inquiétude au sujet d'une épreuve orale à la place d'une épreuve de classe, notre étonnement des déterminations de l'avis d'appel LECp2010 et même notre indignation par rapport aux questions qui ne correspondaient à aucune préparation pour le métier, toutes ces questions-là ont fini par être entendues à partir des démarches pédagogiques adoptées par SME-Rio en 2011. En déviant l'attention de la société par une offre d'enseignement d'anglais, un "programme d'inclusion de l'enfant au monde" (SOURCE), Rio Criança Global avec sa fausse proposition d'enseignement "bilingue" de deux heures hebdomadaires dans ses écoles est une tromperie parce qu'il cède au secteur privé sa responsabilité d'enseignement des langues étrangères et, sur le coup, de la gestion de l'argent public. De 2011 à 2017 le Programme Rio Criança Global a dépensé 279,2 milliards de reais (plus ou moins 90 milliards de dollars) pour que des professeurs soient "recyclés" selon un "menu" de services commercialisés par la Cultura Inglesa S.A.

Bibliographie :

Brasil Gouvernement (1996). Lei de Diretrizes e bases, n° 9394.

Brasil Gouvernement (1998). Constituição da República Federativa do Brasil.

Daher, D. C. (2012, jul./dez.). Discurso e atividade de seleção de professoras. Moara. Estudos Linguísticos, Programa de Pós-Graduação em Letras / Universidade Federal do Pará, n. 38, pp. 140-158. Disponible sur : <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/issue/view/Revista%20Moara/showToc>

Daher, D. C. (2011, Out./Nov.). Prácticas discursivas de selección de profesoras de español como lengua extranjera la educación básica. Hispanista. vol. XII – n. 47, 11 p. Disponible sur : <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20>

pdfs/365.pdf

- Daher, D. C. & Sant'anna, V. L. de A. (2010). Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. Barros, C. S. & Costa, E. G. de M. (Org.) Explorando o ensino. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, V. 16, pp.55-68. Disponível sur: http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc
- Daher, D. C. & Sant'anna, V. L. de A. (2010). Formación de profesores de español como lengua extranjera en Brasil: de otium cum dignitate a profesional de la escuela de enseñanza básica. Revista RedELE., v.1, pp.1-15. Disponível sur: http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2010_2/index.shtml
- Daher, D. C. & Almeida, F. S. (2005). Selección de docentes de español como lengua extranjera: pruebas de ingreso al magisterio público de Rio de Janeiro. *Approaches to Critical Discourse Analysis*. Valencia: Universitat de València Servei de Publicacions, pp.1-27.
- Daher, D. C., Giorgi, M. C. & Almeida, F. S. (2009). A prática do concurso público para professores: uma seleção para o trabalho? In D. Daher, M. C. Giorgi, M. C. & I. C. Rodrigues. (Org.). *Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente*. São Carlos: Claraluz, pp.77-88.
- Durrive, L. (2011). À atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, pp. 47-67. Disponível sur: www.scielo.br/pdf/tes/v9s1/03.pdf
- Foucault, M. (1969, 2007). À arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (1975, 2004). Vigiar e punir: a história da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Foucault, M. (1996). À verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro: NAU/PUC.
- Foucault, M. (1994, 2005). Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Giorgi, M. C. (2005). Seleção para a rede pública estadual de ensino: o que se espera do professor de língua estrangeira? (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Maingueneau, D. (1987, 1997). Novas tendências em análise do discurso. Campinas: Pontes.
- Maingueneau, D. (, [1984] 2005). Gênese dos discursos. Curitiba: Criar Edições.
- Nóvoa, A. (1998). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto, pp. 19-20.
- Oliveira, N. da S. de. (2017). "Para inglês ver"? Análise linguístico-discursiva sobre o ensino de língua inglesa nas escolas municipais no âmbito do Programa Rio Criança Global (SME/RJ) (Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras.
- Orlandi, E. (1999). Análise de discurso: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes.
- Revue Histoire de L'Éducation. L'examen. Évaluer, sélectionner, certifier. (2002, mai). *CVIe-XX siècles*. n.94.
- Rocha, D., Daher, D. C. & Sant'anna, V. de A. S. (2002). Produtividade das investigações dos discursos sobre o trabalho. Souza-e-Silva, M. C. P. & Faïta, D. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, pp. 77-91.
- Sant'anna, V. de A. S. & Souza-e-Silva, M. C. P. (2007, jan/jun). Trabalho e prescrição: aproximações ao problema a partir dos estudos da linguagem. *Revista Matraca*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 20, pp. 77-99,
- Schwartz, Y. & Durrive, L. (2009). Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana. Niterói, Editora da UFF.
- Vivoni, R. (2003). Interlocução seletiva: análise de provas para seleção de docentes – A construção discursiva do perfil de profissional professor (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Zouain, D. M.(2003). Escolas de governo e escolas de serviço público: limites e problemas. Estudo de caso da Fundação Escola do Serviço Público do estado do Rio de Janeiro (FESP/RJ) e Fundação da Administração Pública do estado de São Paulo (FUNDAP). VIII Congresso Internacional del CLAD, Outubro, Panamá. Disponible sur: <http://unpan1.un.org/intrados/groups/public/documents/clad/clad0047444.pdf>

Annexe I: documents officiels

1. Politiques linguistiques de l'enseignement des langues étrangères au Brésil.
2. LDB 9394/96 et documents d'orientation de l'enseignement de langue étrangère dans l'enseignement primaire: PCN-LE de l'enseignement primaire; Multi-éducation sujets en débat, Langue étrangère dans l'enseignement primaire; Orientations curriculaires – domaines spécifiques.
3. Linguistique appliquée et le rôle de l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement primaire.
4. Articulation entre théories linguistiques, théories d'apprentissage et abordages pédagogiques de l'enseignement des langues étrangères.
5. Spécificités de l'enseignement de la langue espagnole dans l'enseignement primaire.
6. Variantes de la langue espagnole et pluralité culturelle dans le monde contemporain: questions identitaires dans l'enseignement de la langue espagnole dans l'enseignement primaire.
7. Analyse linguistico-discursive de textes de différents genres et leur applicabilité dans l'enseignement primaire.
8. Enseignement de la lecture en langue espagnole dans l'enseignement primaire.
9. Enseignement de l'écriture et de l'oralité en langue espagnole dans l'enseignement primaire.

Annexe II: présentation des questions de l'épreuve orale d'espagnol

Question 1 (2 minutes)

À: À partir de ce que vous avez présenté sur le sujet que vous avez tiré au sort, exposez deux éléments clés ou concepts que vous considérez comme fondamentaux et que le professeur d'espagnol langue étrangère ne peut pas ne pas connaître. Fondez votre choix.

B: Le sujet que vous avez tiré au sort créé des attentes de ce que doit être la relation entre le professeur d'ELE et l'élève de l'enseignement primaire. Présentez deux critères pour distinguer la nature de cette relation à l'école et dans un cours privé.

C: Le sujet que vous avez tiré au sort créé des attentes de ce que doit être la relation entre le professeur d'ELE et l'élève de l'enseignement primaire. Présentez deux critères pour distinguer la nature de cette relation à l'école et dans un cours privé.

Question 2 (3 minutes)

D: Présentez deux critères qui fondent un choix de textes, liés au sujet tiré au sort, qui puissent être travaillés dans des classes de l'enseignement primaire. Justifiez ce choix.

E: Indiquez deux difficultés possibles pour traiter le sujet que vous avez présenté dans des cours d'ELE de l'enseignement primaire.

F: Présentez deux hypothèses théoriques qui fonderaient votre cours d'ELE quand vous traiterez le sujet présenté.

Question 3 (3 minutes)

G: Proposez des activités liées à votre choix de textes.

H: À partir de ce que vous avez présenté sur le sujet tiré au sort, indiquez deux démarches qui vous permettent de vous centrer sur ce sujet dans des cours d'ELE de l'enseignement primaire dans le but de contribuer à la formation d'un élève doté d'un esprit critique.

I: Exposez une activité que vous proposeriez pour approfondir le sujet tiré au sort dans un cours de l'enseignement primaire.

Annexe II

Tableau 2 : Questions de l'épreuve orale d'espagnol

(2 MINUTES) Question 1		(3 MINUTES)			
		Question 2	Question 3		
A	À partir de ce que vous avez présenté sur le sujet que vous avez tiré au sort, exposez deux éléments clés ou concepts que vous considérez comme fondamentaux et que le professeur d'espagnol langue étrangère ne peut pas ne pas connaître. Fondez votre choix.	D	Présentez deux critères qui fondent un choix de textes, liés au sujet tiré au sort, qui puissent être travaillés dans des classes de l'enseignement primaire. Justifiez ce choix.	G	Proposez des activités liées à votre choix de textes.
B	Le sujet que vous avez tiré au sort crée des attentes de ce que doit être la relation entre le professeur d'ELE et l'élève de l'enseignement primaire. Présentez deux critères pour distinguer la nature de cette relation à l'école et dans un cours privé.	E	Indiquez deux difficultés possibles pour traiter le sujet que vous avez présenté dans des cours d'ELE de l'enseignement primaire.	H	À partir de ce que vous avez présenté sur le sujet tiré au sort, indiquez deux démarches qui vous permettent de vous centrer sur ce sujet dans des cours d'ELE de l'enseignement primaire dans le but de contribuer à la formation d'un élève doté d'un esprit critique.
C	À partir de ce que vous avez présenté sur le sujet tiré au sort, exposez deux articulations possibles entre ce sujet et les matériaux didactiques que l'on a coutume d'utiliser en cours d'ELE dans l'enseignement primaire.	F	Présentez deux hypothèses théoriques qui fonderaient votre cours d'ELE quand vous traiterez le sujet présenté.	I	Exposez une activité que vous proposeriez pour approfondir le sujet tiré au sort dans un cours de l'enseignement primaire.