



HAL
open science

L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français

Maria Roussi

► **To cite this version:**

Maria Roussi. L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2009. Français. NNT : 2009PA030082 . tel-00787305

HAL Id: tel-00787305

<https://theses.hal.science/tel-00787305v1>

Submitted on 11 Feb 2013

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

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

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

ECOLE DOCTORALE 268

Langage et langues : Description, théorisation, transmission

Thèse pour le doctorat en

Didactique des langues et des cultures

Maria ROUSSI

**L'INSECURITE LINGUISTIQUE DES PROFESSEURS
DE LANGUES ETRANGERES NON NATIFS :
LE CAS DES PROFESSEURS GRECS DE FRANÇAIS**

Thèse dirigée par M. Jean-Claude BEACCO

Soutenue le 2 septembre 2009

Jury :

1. M. Jean-Claude BEACCO, Université Paris III - Sorbonne nouvelle, examinateur
2. Mme Véronique CASTELLOTTI, Université F. Rabelais de Tours, rapporteure
3. Mme Francine CICUREL, Université Paris III - Sorbonne nouvelle, présidente
4. M. Jean-Pierre CUQ, Université de Nice Sophia-Antipolis, rapporteur
5. M. Michel FRANCARD, Université catholique de Louvain, examinateur

UFR de Didactique du Français Langue Etrangère

46, rue Saint-Jacques, 75005, Paris

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

ECOLE DOCTORALE 268

Langage et langues : Description, théorisation, transmission

Thèse pour le doctorat en

Didactique des langues et des cultures

Maria ROUSSI

**L'INSECURITE LINGUISTIQUE DES PROFESSEURS
DE LANGUES ETRANGERES NON NATIFS :
LE CAS DES PROFESSEURS GRECS DE FRANÇAIS**

Thèse dirigée par M. Jean-Claude BEACCO

Soutenue le 2 septembre 2009

Jury :

1. M. Jean-Claude BEACCO, Université Paris III - Sorbonne nouvelle, examinateur
2. Mme Véronique CASTELLOTTI, Université F. Rabelais de Tours, rapporteure
3. Mme Francine CICUREL, Université Paris III - Sorbonne nouvelle, présidente
4. M. Jean-Pierre CUQ, Université de Nice Sophia-Antipolis, rapporteur
5. M. Michel FRANCARD, Université catholique de Louvain, examinateur

**UFR de Didactique du Français Langue Etrangère
46, rue Saint-Jacques, 75005, Paris**

Remerciements,

Ce travail n'aurait pas pu être effectué et achevé sans l'assistance et le soutien des personnes qui m'ont donné l'occasion de me lancer dans cette longue aventure.

Je tiens tout d'abord à exprimer ma reconnaissance envers le directeur de cette thèse, M. Jean-Claude Beacco, pour m'avoir fait confiance, puis pour m'avoir guidée, encouragée, conseillée tout en me laissant une grande liberté de pensée et de réalisation.

Je remercie également tous ceux sans qui cette thèse ne serait pas ce qu'elle est : aussi bien par les discussions que j'ai eu la chance d'avoir avec eux, que par leurs suggestions ou contributions. Que chacun trouve ici l'expression de ma gratitude.

Pour leurs encouragements et leur assistance, aussi bien matérielle que morale, qui m'a permis de poursuivre jusqu'à la fin, je m'adresse à ma famille et à mes proches qui ont su être à mes côtés depuis le début. Je ne saurais trop les remercier pour leur soutien.

Enfin, ces remerciements ne seraient pas complets sans mentionner tous les collègues, professeurs de français qui, au fil de longues discussions, m'ont confié une partie intime de leur vécu. Leurs propos ont été source d'inspiration et j'espère que cette thèse a su respecter l'authenticité de leur message.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1. La notion d'insécurité linguistique : étapes d'une élaboration.....	11
1.1 Les premières avancées.....	11
1.2 L'insécurité linguistique et l'aire francophone	18
1.3. L'insécurité linguistique et le plurilinguisme	23
CHAPITRE 2. Discussion des notions-clés liées à l'insécurité linguistique	35
2.1. La catégorisation de la notion d'insécurité linguistique	35
2.2. La question de la légitimité.....	37
2.3. L'intimité et l'imaginaire linguistiques	39
2.4. Insécurité linguistique « saine » et « pathologique ».....	41
2.5. La structuration normative de l'insécurité linguistique	42
2.6. Cadre théorique macro et micro de la notion de l'insécurité linguistique	44
2.7. La typologie des locuteurs	46
2.8. Le plurilinguisme dans le contexte européen d'apprentissage des langues.....	61
2.9. Les enseignants de langues et le plurilinguisme	64
Conclusion	65
CHAPITRE 3. Le corps enseignant dans le système éducatif grec autrefois	67
3.1. La dimension historique de la politique linguistique éducative en Grèce	68
Conclusion	73
CHAPITRE 4. Le système éducatif grec actuel.....	75
4.1. Bref aperçu sur le système éducatif grec	75
4.2. Réformes en cours et priorités	79
4.3. L'enseignement des langues étrangères et du français	80
Les langues étrangères dans le lycée public et privé	82
CHAPITRE 5. Le corps enseignant dans le système éducatif grec aujourd'hui.....	84
5.1. Les données démographiques relatives aux enseignants de français en Grèce	84
5.2. Les conditions professionnelles des enseignants de français en Grèce	86
5.3. Le statut social des professeurs.....	91
CHAPITRE 6. La formation des enseignants	93
6.1. La formation linguistique pré universitaire.....	93
6.2. La formation initiale	94
6.3. La compétence linguistique dans la formation initiale	100
6.4. Les études de 3e cycle.....	102
6.5. La formation continue.....	107
6.6. La formation vue par les enseignants.....	109
CHAPITRE 7. La méthodologie de recherche.....	113

7.1. L'échantillon.....	113
7.2. Le guide d'entretien.....	115
7.3. La méthodologie et les techniques d'analyse des entretiens.....	117
CHAPITRE 8. L'analyse linéaire des entretiens : les témoignages des professeurs de 25 à 35 ans	122
CHAPITRE 9. Les témoignages des professeurs de 50 à 60 ans.....	181
CHAPITRE 10. Deux entretiens spécifiques.....	212
10.1. IG : « Là, alors, oui vraiment je me sens très mal à l'aise, je me dis mais alors où est passé mon français ? »	212
10.2. SS : « Je m'adresse à vous en tant que professeur de français pas en tant que locutrice native ».....	219
CHAPITRE 11. Analyse transversale : Les représentations discursives de l'insécurité linguistique.....	227
11.1. Convergences et divergences entre les discours des interviewés	227
11.2. Des définitions de l'insécurité linguistique.....	239
11.3. Les origines de l'insécurité linguistique	242
11.4. Contextes anxio-gènes générateurs d'insécurité linguistique	248
11.5. Des stratégies pour combattre l'insécurité linguistique	251
11.6. De l'insécurité linguistique à la construction d'une légitimité professionnelle.....	255
CHAPITRE 12. Discussion des résultats de l'enquête	257
12.1. Quelques relations sémiotiques de l'insécurité linguistique.....	257
12.2. Revisiter les catégories de l'insécurité linguistique.....	263
12.3. Reformuler les hypothèses de travail.....	266
12.5. Elaborer des propositions de formation pour gérer l'insécurité linguistique.....	270
CONCLUSION.....	284
BIBLIOGRAPHIE.....	287
INDEX DES NOTIONS	299
INDEX DES AUTEURS CITES	301
TABLE DE MATIERES	303

INTRODUCTION

La présente thèse porte le titre : « l'insécurité linguistique des professeurs non natifs de langues étrangères : le cas des professeurs grecs de français ». Il signale que nous cherchons à examiner la notion d'insécurité linguistique perçue à travers le vécu des professeurs.

L'examen de la bibliographie montre que cet aspect de l'affect linguistique a commencé par être étudié par E. Haugen puisqu'il a développé le concept de schizoglossie (comme une situation d'insécurité vis à vis de la norme). Ces travaux ont été repris par W. Labov dans les années 1960, lorsqu'il a travaillé à une étude sur les questions relatives à la prononciation dans un grand magasin new-yorkais. Cette première approche, reconnaissant et nommant l'insécurité linguistique, concernait, avant tout, les normes de prononciation et recouvrait donc des distinctions sociales au sein des locuteurs d'une même langue. En 1972, les travaux d'A. Rey, décrivant les normes subjectives, objectives et prescriptives permettent d'affiner cette problématique. N. Gueunier (1978), avec d'autres, a étendu l'acceptation de W. Labov aux situations de « langues en contact », à ce que l'on appelle aujourd'hui communément la diglossie, attentive aux clivages linguistiques à l'œuvre, dès lors qu'on est en présence d'une minorité et d'une majorité. M. Francard a complété cette approche en liant insécurité linguistique et niveau de scolarisation. Puis il a mis en avant, comme facteur générateur de la notion, les questions de la norme, notamment à travers des travaux sur la francophonie périphérique. L.-J. Calvet a appliqué ces recherches aux contextes plurilingues, permettant d'affiner des définitions de l'insécurité linguistique comme étant le résultat de rapports interlinguistiques. En d'autres termes, l'insécurité linguistique peut aussi bien résulter de la comparaison de son parler avec le parler légitime que du statut accordé à ce parler et intériorisé par le locuteur.

Toutefois, la recherche sur le domaine de l'insécurité linguistique se limite, à notre connaissance, aux locuteurs des langues, qu'ils en soient natifs ou non. Des chercheurs se sont aussi penchés sur les apprenants de langues comme sujets à l'insécurité linguistique, mais jusqu'à présent le groupe socioprofessionnel des professeurs de langues n'a pas été questionné. La présente recherche vient combler ce manque : si de « simples » locuteurs d'une langue se sentent en insécurité linguistique, qu'en est-il des professeurs de langues, pour qui la langue n'est pas simplement un moyen de communication mais constitue leur métier ? Ce sujet est vaste ; nous avons décidé de limiter notre champ de recherche aux

professeurs non natifs d'une langue étrangère et, puisque nous faisons potentiellement partie du corpus, nous avons décidé de nous pencher sur les professeurs grecs de français en Grèce. Les résultats présentés proviennent d'une étude qualitative portant sur des professeurs de français en Grèce, pays ayant officiellement adhéré à l'Organisation Internationale de la Francophonie en 2004. Il est à noter que le statut des professeurs de langues est varié, allant d'une très haute reconnaissance sociale à une précarité de fonction et de statut lié à la structure même du système éducatif grec. La formation initiale pour la plupart des enseignants est le passage « obligé » par les départements de langue et de littérature françaises de l'université qui n'ont pas vocation à préparer à l'enseignement mais qui donnent une formation complète et élargie à la civilisation, l'histoire et la littérature. Par ailleurs, la culture éducative grecque promeut un certain nombre d'attentes vis-à-vis des professeurs de langues : l'image du professeur omniscient, idéal du locuteur natif ou encore l'idée que le français est une langue qui doit nécessairement être objet d'un haut niveau de maîtrise grammaticale davantage qu'un outil de communication.

Pour essayer de mieux comprendre l'insécurité linguistique à travers la situation grecque, nous avons rencontré des professeurs répondant à différentes situations (socio) professionnelles. Leur caractéristique commune est qu'ils sont tous professeurs non natifs de français en Grèce, pays de longue tradition francophile mais qui n'a rejoint la francophonie institutionnelle que très récemment.

Les hypothèses de départ portent d'abord sur la notion elle-même : les professeurs qui constituent notre échantillon ressentent-ils de l'insécurité linguistique ? Et, si tel est le cas, dans quelles conditions ? Ainsi peuvent se formuler les hypothèses partielles : l'insécurité linguistique, si elle existe, est-elle plus ressentie en classe ou lors d'interactions avec des locuteurs natifs ? La supériorité des locuteurs natifs, si elle existe, prend-elle appui sur leur statut socioprofessionnel ou réside-t-elle simplement dans le fait qu'ils sont natifs de la langue que les professeurs enseignent ? Par ailleurs, des questionnements portant sur les différents paramètres comme le niveau d'enseignement sont aussi à formuler. Un autre pôle de questions portera sur les enseignants et leur profil : le sentiment d'insécurité linguistique est-il accentué ou moindre en fonction de la formation reçue ? L'âge, le sexe ou le milieu où les professeurs exercent leur métier a-t-il une influence sur leur sentiment d'insécurité linguistique ?

Pour répondre au moins partiellement, à ces questions nous avons mis en place un guide d'entretien qui nous a permis d'obtenir des entretiens semi dirigés. Nous avons pu recueillir des données tant biographiques langagières des professeurs qu'explorer leurs pratiques linguistiques, professionnelles et sociales. Les résultats sont issus des réponses de 10 enquêtés, 2 hommes et 8 femmes, dont l'âge varie de 25 à 60 ans qui enseignent aussi bien dans le secteur public, que dans l'enseignement privé et des centres de langues. Cette hétérogénéité s'accompagne d'une diversité des parcours de formation, qui va de la simple certification linguistique à des maîtrises ou masters universitaires en passant par le concours national de recrutement. Tous les interviewés suivent des formations continues dans le cadre de leur métier. Le guide d'entretien a comme fil conducteur l'exploration des rapports des enseignants à l'insécurité linguistique et les pratiques et stratégies qu'ils mobilisent pour y faire face. Il s'inspire notamment des travaux de C. Canut pour chercher le « *rapport personnel que le sujet entretient avec la langue* » (Canut, 1995 : 41-42). On montrera comment ce rapport véhicule la tradition éducative du pays et sa culture didactique, constituée de croyances relatives à « la nature des compétences à atteindre : rôle du locuteur natif comme modèle de la compétence à atteindre, efficacité des techniques pédagogiques, rôle de la langue maternelle et/ou nationale dans l'enseignement des langues, rôle de l'affectivité ».¹

Visant à l'examen de ces hypothèses, le présent travail est articulé en dix chapitres. Nous présenterons d'abord le contexte scientifique sur lequel la présente étude est fondée : les différentes étapes d'élaboration de la notion d'insécurité linguistique depuis les premières avancées de W. Labov, l'ouverture au volet géopolitique avec N. Gueunier et à la francophonie périphérique avec M. Francard et enfin l'insécurité linguistique examinée à travers le prisme du plurilinguisme. Suivra une discussion sur les notions-clés que nous avons repérées comme étant liées à la notion d'insécurité linguistique, à savoir la légitimité, l'imaginaire linguistique, le stéréotype du locuteur natif et le plurilinguisme en tant que valeur européenne d'enseignement des langues. Nous aborderons, par la suite, le cadrage institutionnel éducatif grec : y seront présentés un bref historique des politiques linguistiques éducatives et le rôle que les enseignants de langues étrangères y jouaient ; suit une présentation du système éducatif grec actuel ainsi que de la place que le français y occupe.

¹ J.-C. Beacco, D. Véronique, *cultures linguistiques, éducatives et didactiques*, in J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel, D. Véronique, (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, Paris, p. 273

Le contenu du cadrage institutionnel s'achève avec une présentation détaillée des informations concernant les enseignants de français en Grèce actuellement : les données démographiques du corps enseignant, les conditions professionnelles, leur statut social, les dispositifs de leur formation initiale et continue.

Dans une seconde phase, est présentée l'enquête portant sur les enseignants grecs de français. Les contraintes méthodologiques, comme celle de l'observation participante, la constitution du guide d'entretien et du choix de l'échantillon y sont traitées. Les commentaires issus des propos des interviewés sont regroupés en trois grandes catégories, à savoir celle des interviewés ayant entre 25 et 35 ans, celle de leurs collègues ayant entre 55 et 60 ans et enfin, une troisième « catégorie » inclut deux entretiens, qui sont un peu singuliers dans le corpus, tel qu'il a été défini. Ces deux entretiens permettent une ouverture significative des hypothèses de travail. Par la suite, nous procéderons à une analyse transversale des données issues des entretiens : nous relevons les points convergents et divergents des entretiens ; ensuite, nous présenterons et commenterons les définitions que les enseignants interviewés ont données de l'insécurité linguistique. Ces définitions mettent en évidence des origines de l'insécurité linguistique comme celle-ci est ressentie par les professeurs. Le sentiment d'insécurité linguistique se manifeste dans des conditions spécifiques ; les contextes anxigènes et générateurs d'insécurité linguistique sont présentés, ainsi que les stratégies que les enseignants interviewés mettent en place pour y faire face. Enfin, l'analyse transversale clôt, en proposant un schéma que les interviewés empruntent pour surmonter l'insécurité linguistique. La dernière partie du présent travail sera consacrée à la discussion des paramètres ayant joué un rôle dans la constitution des hypothèses de travail. Nous examinerons ces hypothèses et nous en formulerons des nouvelles. Dans la discussion, nous visiterons les catégorisations existantes de l'insécurité linguistique et nous aborderons la question d'une définition de la notion d'insécurité linguistique qui soit opératoire dans le cas de figure des professeurs non natifs de langues étrangères. Enfin, nous proposons d'autres pistes de recherche portant sur les trois concepts-clés, tels qu'ils sont définis à la fin de cette thèse : l'insécurité linguistique, les enseignants de langues et la légitimité professionnelle des enseignants.

CHAPITRE 1. La notion d'insécurité linguistique : étapes d'une élaboration

L'analyse théorique et méthodologique du sentiment d'insécurité linguistique montre qu'il s'agit d'une réalité complexe. L'absence d'une définition unanimement acceptée en est la preuve (Bretegnier, A., 1996)², ce qui permet à différentes approches de coexister, voire de s'opposer.

Dans un premier temps, une brève présentation du cadre théorique de la notion d'insécurité linguistique permettra d'éclaircir le champ. Ainsi que le précise N. Gueunier, dans le bilan des travaux du colloque de Louvain-la-Neuve,³ les recherches sur l'insécurité linguistique sont, en général, menées à partir de trois types d'enquêtes, à savoir l'enquête sociolinguistique de type labovien, les analyses du contenu des discours épilinguistiques (sollicités ou non ; il est à se demander s'il ne faut pas établir une distinction entre les discours sollicités et ceux qui ne le sont pas) et enfin l'analyse conversationnelle et les enquêtes qui se rattachent au courant interactionniste.

Traditionnellement, l'insécurité linguistique entre dans le cadre de la sociolinguistique. Les attitudes véhiculent les jugements de valeurs envers les différentes variétés linguistiques et constituent ainsi le discours épilinguistique.⁴ Ces attitudes sont profondément liées à la question de la norme. Les études sociolinguistiques exposées par la suite, montrent que la norme est une réalité plurielle, régie surtout par des forces sociales. En d'autres termes, c'est la communauté linguistique qui attribue des valeurs extra linguistiques à la variation linguistique sanctionnant ainsi certains emplois langagiers.

1.1 Les premières avancées

L'étude de l'insécurité linguistique est relativement récente puisqu'elle remonte aux années 1960. Quoique les premiers travaux qui traitent la problématique se caractérisent par une absence de définition et de réelle théorisation, l'insécurité linguistique a fait l'objet de plusieurs études. Parmi elles, notamment au sein de l'école variationniste, celles de W. Labov sont les plus remarquables. L'insécurité linguistique est alors considérée comme une

² Bretegnier, A., (1996) in Robillard, D. (de) & Bénéamino, M. (éd.), *op. cit.*, p. 903 – 923.

³ Francard, M. (éd.), Geron, G., Wilmet, R., (1993) "L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques", Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain-la-Neuve, vol. 1 et vol. 2.

⁴ Par discours épilinguistique nous entendons le discours par lequel les locuteurs portent des jugements sur la langue utilisée.

conséquence de la variation linguistique. Cette perspective postule que la variation des structures linguistiques entretient une relation étroite avec les structures sociales d'une communauté linguistique.

1.1.1. L'approche sociolinguistique de W. Labov et la catégorisation des normes

La notion d'insécurité linguistique naît en 1962 avec E. Haugen⁵ qui emploie le terme de *schizoglossia*. E. Haugen utilisait la notion d'insécurité en référence à des situations dans lesquelles coexistaient différentes normes. W. Labov,⁶ influencé par le structuralisme européen, reprend la théorie de E. Haugen en 1964 et donne une première définition portant sur les différences de prononciation, tout en reliant les résultats de ces recherches à la sociologie. Il crée le concept d'indice d'insécurité linguistique qu'il définit comme « le nombre d'items pour lesquels un locuteur distingue entre sa propre prononciation et la prononciation correcte ». ⁷ La notion est donc constituée par le rapport entre un jugement de normativité (l'usage correct selon le locuteur) et une autoévaluation (l'usage personnel selon le locuteur). Pour W. Labov l'insécurité linguistique n'est qu'un indice permettant de montrer quel est le groupe social moteur dans l'évolution linguistique. En d'autres termes, il expliquait le changement linguistique par des raisons sociales.

Mais W. Labov travaillait dans les limites d'une même langue, et cette limitation s'est maintenue jusqu'à aujourd'hui dans la majorité des études portant sur la notion d'insécurité linguistique se réclamant de lui :

*« In general, we may say that those who adopt a standard of correctness which is imposed from without, and from beyond the group which helped form their native speech pattern, are bound to show signs of linguistic insecurity ».*⁸ (Tout indique que les locuteurs de la petite bourgeoisie sont particulièrement inclinés à l'insécurité linguistique: Labov, W., 1976 ; 183).

⁵ Haugen, E., (1962), *Schizoglossia and the Linguistic Norm*, Georgetown University Monographic Series on Language and Linguistics, 15. CORPS ?

⁶ Labov, W., (1964), *Hypercorrection by the Lower Middle Class as a Factor in Linguistic Change*, in W. Bright (éd.). *Sociolinguistics*, Mouton.

⁷ Pour établir cet indice, il choisit une liste de variantes socialement marquées, puis il demande au sujet de désigner d'une part la forme correcte et, d'autre part, celle qu'il emploie habituellement. Le nombre d'items pour lesquels ces deux réponses diffèrent constitue un indice sensible de l'insécurité linguistique.

⁸ Labov, W., (1966), *the social stratification of English in New York City*, Washington, Center of Applied Linguistics : 475

Cette définition peut être caractérisée comme étant peu psychologisante⁹ et peu centrée sur le sujet, puisque l'insécurité linguistique est définie comme le produit des conditions objectives de genèse de la norme subjective : si celle-ci est d'origine extérieure (« *from without, and from beyond the group* ») au groupe du locuteur, l'insécurité linguistique en est la conséquence obligée (« *are bound to show signs of linguistic insecurity* »). Ce caractère « sociologisant » et « objectif » s'atténue cependant à la lecture de remarques complémentaires faites par l'auteur :

*« Les fluctuations stylistiques, l'hypersensibilité à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours, tous ces phénomènes sont le signe d'une profonde insécurité linguistique chez les locuteurs de la petite bourgeoisie. »*¹⁰

Pour D. de Robillard, l'objectif principal de cet ouvrage de W. Labov n'est pas la description de l'insécurité linguistique, mais celle de la variation (comme le souligne le titre de l'ouvrage), dont W. Labov essaie de montrer qu'elle n'est pas « libre », mais contrainte, par des facteurs de nature sociale, ce qui lui permet de décrire, mais seulement au passage, des phénomènes d'insécurité linguistique.

*« Retenir la hiérarchie de W. Labov pour des travaux portant spécifiquement sur l'insécurité linguistique semble, de ce fait, une démarche assez peu adéquate. S'écarter du quantitativisme strict, loin d'être une façon d'innover dans l'étude de l'insécurité linguistique, serait peut-être en fait une manière de revenir à des approches plus conformes à celles de W. Labov, lorsqu'il étudie spécifiquement ce phénomène, et non pas la variation en général. »*¹¹

En effet, les travaux de W. Labov, qui visent à réaliser non seulement des descriptions synchroniques de la variation, mais également à en expliquer la genèse, touchent à la fois à la synchronie et à la diachronie, même si la plupart des linguistes ne font pas beaucoup de cas de la célèbre dichotomie saussurienne pour légitimer sa démarche (Robillard *in* Bavoux, 1996 : 59)

Ce que pourrait être un véritable concept d'insécurité linguistique apparaît dans les écrits scientifiques de W. Labov (1976 : 199-201) et c'est à ce seul auteur et à ce seul ouvrage que se réfèrent les études postérieures (Gueunier, Genouvrier et Khomsi, 1978 ; Francard, 1993). En effet, même s'il peut être hasardeux de trouver chez W. Labov lui-même une définition

⁹ D. de Robillard *in* Bavoux 1996, *op. cit.*, p. 475.

¹⁰ Labov, W., (1976), *Sociolinguistique*, Trad. Fr.d'A.Kihm, Paris, Editions de Minui ; 200

¹¹ D. de Robillard *in* Bavoux 1996, *op. cit.*, p. 59.

articulée théoriquement de l'énoncé */insécurité linguistique/*, il est à souligner que W. Labov est parvenu à une mesure simple, mais précise, de ce phénomène au moyen d'une méthode spécifique, fondée sur le comportement lexical.

« On présente au sujet dix-huit mots dont la prononciation varie de façon socialement significative : vase, aunt, escalator (vase, tante, escalier mécanique), etc., et on lui demande de choisir la forme qu'il estime correcte : [veiz] ou [vaz], [ae'nt] ou [a:nt], [eskalelta] ou [eskjulelta], etc. On le prie ensuite d'indiquer laquelle de ces formes il emploie habituellement. Le nombre de cas où ces deux choix diffèrent constitue l'indice d'insécurité linguistique. C'est au sein de la petite bourgeoisie qu'il atteint son plus haut degré ».¹²

Ce qu'il importe de retenir comme fil conducteur est que, même si la perception de W. Labov est quasiment sociologique, l'association qu'il opère entre les phénomènes dérivants de l'insécurité linguistique et la survalorisation des formes linguistiques pose, dans le cas des enseignants de langues étrangères, des questions de culture et de tradition éducative.

En 1972, A. Rey¹³ introduit la notion de norme subjective, objective et prescriptive, toutes repérables dans le discours des enseignants sur l'insécurité linguistique. La norme subjective est repérable dans les attitudes et les discours métalinguistiques des locuteurs ; la norme objective est interne au système et c'est celle que le descripteur met en valeur. Par *norme prescriptive* A. Rey entend l'intervention normative sur l'usage, celle-ci constituant un pseudo système. Pour lui « les attitudes des locuteurs envers les usages de leur langue », sont le fondement social des attitudes normatives et la norme commune à ces locuteurs constitue le ciment de la communauté linguistique. Par conséquent, il pose que « la nécessaire prise en compte du sujet dans l'approche linguistique est complexe, en ce sens qu'elle implique deux dimensions, la dimension individuelle et la dimension collective, de la même façon que la nécessaire prise en compte de la communauté sociale implique la prise en compte des phénomènes intralinguistiques et interlinguistiques ».¹⁴

G. Ledegen (2000 : 30) reprend l'idée de P. Knecht, (1997 : 194) selon laquelle : bien que « pris communément pour la modalité première et naturelle d'une langue, [il] est en réalité le résultat artificiel d'un long processus interventionniste de codification ou normalisation ». Pour G. Ledegen, la langue standard, le français en l'occurrence, prend sa source dans une

¹² Labov, W., (1976), *op. cit.*, p. 183-84.

¹³ Rey, A., (1972), *Usages, jugements et prescription linguistiques*, *Langue Française*, n. 16.

¹⁴ Calvet, L.-J. & Moreau, M.-L., (1998), *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, coll. Langues et développement, CIRELFA, AIF, diffusion Didier Erudition

des normes objectives d'A. Rey. Selon F. Helgorsky, (1982, p. 1) cité par G. Ledegen, la norme objective désigne ce qui est « régulier, conforme à la majorité des cas [...], ce qui est normal par opposition à normatif ». Suite aux travaux d'E. Coseriu (1969), commentés par F. Helgorsky, la norme objective est le troisième élément, « intermédiaire entre l'abstraction poussée du système ou de la structure et les réalisations multiformes des discours (Helgorsky, 1982 : 1-2). Ces faits de norme « ne constituent pas en eux-mêmes un niveau distinct mais les réalisations du système dans un contexte donné » (Helgorsky, 1982, p. 7). G. Ledegen arrive à la conclusion qu'il existe une diversité des normes objectives à l'intérieur d'une même communauté linguistique.

Toujours à propos de la théorie élaborée par A. Rey, et quant au français standard, G. Ledegen le considère comme un étalon de correction, puisque ceci est confondu avec la norme prescriptive, « celle qui répond à la question : tel énoncé est-il correct ? » (Helgorsky, 1982 : 8) et auquel correspond l'adjectif /normatif. G. Ledegen souligne par ailleurs que sa « légitimité¹⁵ n'a rien d'intrinsèquement linguistique, mais qu'elle obéit aux règles d'un marché linguistique dominé par les détenteurs d'un capital symbolique » (Francard, 1997a : 160).

1.1.2. Le contexte géopolitique et la question de diglossie (Nicole Gueunier)

N. Gueunier (1978)¹⁶ s'intéresse à l'insécurité linguistique dans l'espace francophone. Ses recherches sont axées sur des thèmes suivants : la norme (Gueunier, et al., 1978), le *continuum* créole acrolectal-français régional à partir de corpus oraux (Gueunier, 1980, 1983, etc.), l'évaluation des compétences en français (Gueunier, 1994 et 1995). Ses travaux s'inscrivent dans la continuité des sociolinguistes variationnistes américains et notamment de W. Labov, même si les travaux qu'elle a menés sur le terrain s'en détachent par ailleurs. Ainsi, la structure de l'enquête faite au Liban présuppose, selon R. Tirvassen¹⁷, la dichotomie compétence / performance et se fonde sur l'indice d'insécurité linguistique, défini par W. Labov, même si N. Gueunier et les autres auteurs présentent un outil d'enquête plus abouti que celui établi par W. Labov lors de son enquête dans les grands magasins new-yorkais. En

¹⁵ « La légitimité / illégitimité attribuée à [...] une variété linguistique est dans certains cas, la traduction symbolique d'une stratification sociale : les groupes qui détiennent la maîtrise du capital culturel imosent leur « style » (au sens où Labov et Bourdieu entendent ce mot) comme étalon de référence pour hiérarchiser l'ensemble des productions langagières en concurrence au sein du marché linguistique. » (Francard, 1997c : 201)

¹⁶ Gueunier, N., Genouvrier, E., Khomsi, A., (1978), *Les Français devant la norme*, Champion

¹⁷ Tirvassen in Bretegnier A., Ledegen, G., (éd.) (2002), *ibid*, p. 135-151

d'autres termes, N. Gueunier et son équipe outre la phonétique prennent également en compte les autres aspects de la langue.

En travaillant dans les années 1970¹⁸ sur diverses situations de « diglossie », en France métropolitaine d'une part et à la Réunion d'autre part, et en les comparant avec la situation tourangelle, réputée la plus monolingue en France, N. Gueunier a cru pouvoir repérer une corrélation entre diglossie¹⁹ et insécurité linguistique. En effet, les taux maxima de sécurité linguistique, calculés par test de type labovien, étaient obtenus à Tours²⁰, où étaient également tenus les discours les plus « sécurés »²¹, alors qu'en Picardie, à Limoges et par ailleurs à Saint-Denis de la Réunion, on obtenait les résultats inverses. Ce déterminant-là, « régional » ou « diatopique » l'emportait sur tous les autres comme l'âge, le sexe l'appartenance sociale ou la scolarisation. Dans la décennie suivante, M. Francard enquêtant à Lutrebois, village de la Wallonie du sud, montrerait au contraire que les sujets les plus insécures ne sont pas dialectophones (et les moins bons francophones) mais, de façon apparemment paradoxale, et au moins chez les aînés, les plus scolarisés. Ce que M. Francard explique ainsi :

« [...] leur scolarité leur a permis de prendre la mesure du fossé qui sépare la légitimité des usages linguistiques attestés dans leur communauté – et qu'ils pratiquent sans se l'avouer – et celle du 'bon usage' véhiculé par l'institution scolaire. Par l'école, ils sont devenus porte-parole d'un ostracisme qui les frappe eux-mêmes ». (1989, pp. 151)

Une première remarque est que les deux enquêtes sont séparées par une dizaine d'années, pendant lesquelles la croissance de la mobilité géographique a pu faire en sorte que l'influence plutôt discriminante de la région diminue par rapport à celle, en principe unifiante, de l'école. N. Gueunier remarque que, pour vérifier de façon tout à fait fiable cette corrélation entre diglossie et insécurité linguistique, il n'aurait pas fallu se borner à recueillir du discours épilinguistique, mais bien connaître les compétences linguistiques des enquêtés dans chacune des variétés en contact :

¹⁸ Gueunier, N., Genouvrier, E. et Khomski, A., (1978), *op. cit.*

¹⁹ Celle-ci étant définie comme relation inégalitaire entre variétés génétiquement apparentées : français, picard, occitan, et par ailleurs de réunionnais, créole à la base lexicale française. C'est la raison pour laquelle on n'avait pas choisi de terrain où les variétés en contact n'étaient pas apparentées : Bretagne, Alsace, Pays Basque... Rétrospectivement, il est clair que la situation réunionnaise était trop différente des autres pour donner lieu à une comparaison vraiment valide. Si c'était à refaire, je pense qu'il serait plus intéressant de comparer entre elles plusieurs situations créolophones à base lexicale française.

²⁰ Il faut prendre en compte le stéréotype de Tours comme l'endroit où est supposément parlé le « vrai » ou le « bon » français.

²¹ Geunier, N., Genouvrier, E. et Khomski, A., (1978), *op. cit.*

*« Si j'avais maintenant à refaire ce type de recherche, je fabriquerai des tests oraux, écrits, en compréhension, en production, tenant compte de variables phonologiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales... et je tâcherais d'enregistrer des conversations "naturelles" dans les deux variétés afin de bien distinguer si l'on a vraiment affaire à une corrélation entre insécurité linguistique et pratique d'une variété minorée ou entre insécurité linguistique et opinions sur celle-ci ».*²²

Selon R. Tirvassen, l'outil d'enquête de N. Gueunier présente deux inconvénients majeurs. En effet, le temps de passation est beaucoup trop long (la moyenne est d'une heure et demie), ce qui rend le test peu maniable pour l'enquêteur et fatigant pour le locuteur, et, peut-être, déjà source d'insécurité linguistique. De plus, l'ensemble de l'enquête nécessite un traitement relativement lourd. Ensuite, cet outil s'adressait primitivement à des locuteurs libanais dont le français est la deuxième, voire la troisième langue, une langue qu'ils ont tout d'abord apprise à l'école, en milieu formel, tandis que pour les locuteurs natifs du français, qu'ils soient Belges ou autres, il s'agit d'une acquisition qui est d'abord orale, en milieu informel. Bien que la Grèce n'ait jamais eu une tradition aussi forte du français que le Liban, le contexte d'apprentissage est celui d'un enseignement formel d'une langue étrangère.

F. Tupin, reste également sceptique et reproche à N. Gueunier que, lors des comparaisons à l'aide de variables de nature sociodémographique, l'insécurité caractérise tous les groupes, quels que soient leurs scores au plan des compétences / performances linguistiques des informateurs (Gueunier, 1993 :162). Dans ces conditions, il voit mal comment cette quasi-uniformité des « représentations estimées » des locuteurs pourrait s'accommoder de leurs différents « taux de scolarisation » qui caractérisent cet échantillon dont l'hétérogénéité de ce point de vue est perçue au travers des niveaux d'études ;²³ pour conclure que :

« Si tel était le cas, c'est-à-dire si le taux d'insécurité linguistique supplantait largement le taux de scolarisation des témoins, alors, l'avancée importante proposée par Francard dans sa tentative de définition de l'insécurité linguistique serait invalidée » (Tupin, F. in Bretegnier A., Ledegen, G., (éd.), 2002)

L'apport de N. Gueunier est d'autant plus important qu'elle a proposé un savoir-faire de recherche en plus de provoquer des réflexions sur le sujet de la diglossie d'un point de vue peu orthodoxe ; la question qui se poserait dans le cas des professeurs non natifs des langues étrangères c'est si ce groupe socioprofessionnel entre dans une catégorie de diglossie (pas

²² Gueunier in Bretegnier A., Ledegen, G., (éd.), (2002), *op. cit.*, p. 42-43.

²³ Inférieur au baccalauréat, niveau baccalauréat, études supérieures, études supérieures en français.

strictement au sens de A. Ferguson), et dans ce cas-là comment ils se situent par rapport au phénomène de l'insécurité linguistique.

1.2 L'insécurité linguistique et l'aire francophone

Lorsque W. Labov associe le phénomène d'insécurité linguistique à la survalorisation des formes linguistiques prestigieuses par la petite bourgeoisie en 1976, il explique une attitude linguistique à partir d'une catégorisation sociale. Pourtant sa démarche souffre de deux faiblesses majeures : d'abord, il fige l'identité des locuteurs dans une catégorisation fondée sur des critères socio-économiques ; ensuite, il nie la spécificité des situations de discours. Pourtant dans l'Europe francophone, les sociolinguistes se sont progressivement mis à analyser les commentaires métalinguistiques de leurs sujets. (Vous êtes content avec la manière dont vous parlez le français ? – Est-ce qu'il y a des régions où on parle mieux le français que dans la vôtre ?) et depuis les années 1990 une tendance majeure semble se dessiner dans les réflexions engagées sur l'insécurité linguistique. Ces tendances délaissent la voie labovienne pour adopter une démarche plus qualitative suggérée par le colloque de Louvain-la-Neuve²⁴ et adoptée lors de la deuxième Table Ronde du Moufia²⁵ (Bavoux, 1996). Il ressort des nouvelles pistes proposées que la compréhension des sentiments linguistiques ne peut se réaliser en dehors des contextes discursifs, qu'ils soient « natifs » ou « francophones ».

Pour W. Labov et P. Bourdieu l'insécurité linguistique était clairement une question de classe sociale. Ce dernier, met en lumière les aspects socialement discriminatoires du langage à travers le concept d'*habitus*, qui « n'est pas moins lié au marché par ses conditions d'acquisition que par ses conditions d'utilisation ».²⁶ Du moment où l'utilisateur d'une langue n'est pas légitime à prononcer un énoncé, ce dernier est « voué à l'échec ».²⁷ Cela présuppose l'existence d'un *habitus* qui rend un locuteur légitime :

« La relation entre deux personnes peut être telle qu'il suffit à l'un d'apparaître pour imposer à l'autre (...) une définition de la situation et de lui-même – comme intimidé

²⁴ Francard, M. (éd), Geron, G., Wilmet, R., (1993), *op. cit.*

²⁵ Bavoux, C., (éd.), (1996), *op. cit.*

²⁶ Bourdieu, P., (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, p. 83.

²⁷ *Id*, 109

par exemple - qui est d'autant plus absolue et indiscutable qu'elle n'a pas à s'affirmer ». ²⁸

Or, le locuteur étant le détenteur de la compétence la plus proche de la compétence légitime est le locuteur « dominant l'interaction », celui qui intimide son interlocuteur. D'ailleurs, il se peut que le locuteur intimidé ne soit pas « en mesure d'appliquer à ses propres produits les schèmes selon lesquels il les a produits ». Ceci étant, pour P. Bourdieu, « l'hypercorrection ou l'insécurité sont l'effet d'un divorce entre les schèmes de production et les schèmes d'appréciation ». ²⁹ Et ces schèmes d'appréciation relèvent du domaine des représentations sociales puisque :

« Tout permet de supposer que les instructions les plus déterminantes pour la construction de l'habitus se transmettent sans passer par le langage et par la conscience, au travers des suggestions qui sont inscrites dans les aspects les plus insignifiants en apparence des choses, des situations ou des pratiques de l'existence ordinaire ». ³⁰

Pour N. Gueunier c'était plutôt une question de différences géographiques. L'élément de subjectivité qui existe dans toutes les formes d'insécurité linguistique est encore plus clair avec M. Francard avec qui débute le véritable essor de la théorisation de l'insécurité linguistique (1989). ³¹

Depuis, plusieurs chercheurs, dans le domaine de la sociolinguistique, ont tenté de donner plus de rigueur théorique et méthodologique à cette notion. Le nombre de travaux qui portent sur une analyse de l'insécurité linguistique ne cesse d'ailleurs de s'accroître. Cependant, certains sociolinguistes déplorent que la recherche sur l'insécurité linguistique semble s'enrichir avant tout au niveau méthodologique et au niveau d'études de cas particuliers et moins au niveau théorique (Moreau 1996 : 111). ³²

En 1993, lors du colloque de Louvain-la-Neuve sur l'insécurité linguistique des communautés francophones périphériques, M. Francard introduit, une autre définition de l'insécurité linguistique comme : « *la manifestation d'une quête non réussie de légitimité* ».

²⁸ *Id.*, 38

²⁹ *Id.*, 85

³⁰ *Id.*, 37

³¹ Francard, M., (1989), Insécurité linguistique en situation de diglossie ; le cas de l'Ardenne belge, *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 8.

³² Moreau, M.-L., (1996), Insécurité linguistique : pourrions-nous être plus ambitieux ? Réflexions au départ de données camerounaises, sénégalaises, et zaïroises, in Bavoux, C., (éd.), (1996), *op. cit.*

Une autre définition, cette fois implicite, définit l'insécurité linguistique comme étant la résultante d'un conflit entre la langue légitime et une forme non légitime ou dépréciée de cette même langue. Par conséquent, c'est l'Ecole qui renforce l'insécurité linguistique, parce qu'elle véhicule une forme standard.³³ En effet, bien souvent l'insécurité linguistique ne résulte pas (seulement) de la forme de la langue par comparaison avec la forme légitime, mais de sa situation typologique ou statutaire. A cela il faut ajouter les remarques de N. Gueunier (1993)³⁴ pour qui le couple sécurité / insécurité linguistique a une corrélation élevée ou basse entre les performances écrites / orales de l'informateur et sa propre autoévaluation, positive ou négative.

1.2.1. La notion de norme selon Michel Francard

La perception de l'incapacité du locuteur à conformer son dire au modèle normatif de référence génèrerait un sentiment d'insécurité sur le plan linguistique, décrit par M. Francard *et al* (1993)³⁵ comme « une quête non-réussie de légitimité », se manifestant en particulier d'une part par la « sujétion » du locuteur à un modèle linguistique (perçu) « exogène ». Ce modèle est élaboré et véhiculé hors de son groupe de sa communauté linguistique, et auquel le bien parler prescrit de se conformer. D'autre part sont remarquées des attitudes et des représentations ambivalentes vis-à-vis des variétés endogènes, propres à son groupe, à sa région, à sa condition sociale, qui sont pourtant dépréciées car perçues comme illégitimes, et fautives, en regard du modèle de référence, et dotées en même temps de qualités affectives, de chaleur, de connivence, d'expressivité de soi, refusées à la variété prestigieuse. (Bretegnier 2002 : 11)

Cela dit, le travail de M. Francard, outre son mérite d'avoir constitué le premier essai de théorisation de l'objet « insécurité linguistique », d'avoir mis en exergue sa dimension représentationnelle, d'avoir souligné le rapport entre insécurité linguistique, conscience normative, et l'importance de s'orienter vers des analyses plus qualitatives, vient enrichir la problématique du couple notionnel endogène / exogène qui se doit :

« fort pertinent, tant les sentiments de sécurité et d'insécurité linguistiques apparaissent précisément liés aux représentations que construisent les locuteurs des

³³ Francard, M., (1993), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Bruxelles : Ministère de la Culture, Service de la langue française.

³⁴ Gueunier, N., (1993), *Le français au Liban : cent portraits linguistiques*, Paris, Didier érudition.

³⁵ Francard, M. (éd.), Geron, G., Wilmet, R., (1993), *op. cit.*

frontières, frontières de langues, de normes, de groupes, frontières entre ce qui est dans la norme et ce qui en est exclu, entre le légitime et l'illégitime, entre le Même et l'Autre, entre l'intérieur et l'extérieur ». (Bretegnier 2002 : 12)

La quête est alors celle d'une reconnaissance de légitimité, liée à une perception de la norme comme exogène, extérieure, à son lecte, à son groupe d'appartenance, à soi, et en retour, du fait de son identité de locuteur d'une variété hors norme, de sa propre exogénéité par rapport au groupe sociolinguistique (locuteur de la variété) légitime, par rapport à la norme.

Dans le cas des enseignants non natifs de langues étrangères, leur conscience normative serait partagée entre la langue qu'ils ont apprise, qu'ils enseignent avec les fautes, les imperfections ou tout simplement les particularités des locuteurs non natifs (norme endogène) et la perception stéréotypée d'un locuteur natif supposé idéal (norme exogène).

1.2.2. Une politique linguistique francophone de la norme

Dans la perspective d'une politique linguistique qui se consacrerait à lutter contre de l'insécurité linguistique dans la francophonie périphérique M.-L. Moreau propose de tenir compte de trois points, à savoir le discours normatif, les standards locaux et leur légitimation.

*« S'agissant du français, un discours normatif mono-nomologique n'a pas assuré l'homogénéité de la langue - toujours et partout diverse - ; mais il a ancré dans les esprits l'image d'une norme unique ».*³⁶

Ce français normatif a pour corollaire le développement de l'insécurité linguistique. En fait, toute la réalité géopolitique centrée autour de la langue métropolitaine influence de manière significative le vécu linguistique de la périphérie. M.-L. Moreau considère que, pour tous les groupes, autres que ceux qui détiennent en France le capital symbolique, et en particulier pour toute la francophonie périphérique, la norme se trouve localisée en dehors de la communauté à laquelle les individus attachent leur appartenance identitaire. L'idéal supposé être ailleurs, le sentiment d'insécurité linguistique pour un parler éloigné de la norme s'accroît en fonction de ce même éloignement de la source normative.

En dépit de ce discours, et quoi que les individus déclarent quand ils sont interrogés sur leur conception du « bon français », M.-L. Moreau insiste sur le fait qu'un certain nombre de communautés nationales - sinon toutes - se sont dotées d'une norme propre, qui, ne diffère de

³⁶ Moreau, M.-L., (1996), insécurité linguistique : pourrions-nous être plus ambitieux ? Réflexions au départ de données camerounaises, sénégalaises, et zairoises, in Bavoux, C., (éd.), (1996), *op. cit.*

la variété de prestige française que sur un nombre limité d'unités lexicales et sur des traits phoniques, sans que la syntaxe ou l'essentiel du lexique soient jamais concernés. Autrement dit, les standards locaux ne doivent pas être élaborés. Ils existent déjà et fonctionnent déjà comme tels dans les faits, même s'ils ne sont guère décrits et s'ils ne bénéficient que d'une légitimité très limitée dans le discours normatif institutionnel.

1.2.3. L'insécurité linguistique entre langues dominantes et langues dominées

M.-L. Moreau (1994)³⁷ situe l'insécurité linguistique dans le cadre des rapports entre langues dominantes et langues dominées. Elle perçoit l'École comme génératrice d'insécurité linguistique (plus les informateurs sont allés à l'école et plus ils sont insécures). Elle propose un travail centré sur la formation des maîtres pour les sensibiliser à la pluralité des normes. De façon plus large, une politique linguistique, africaine en l'occurrence, est pour elle inséparable de la politique au sens large.

« Ce qui risque de se jouer dans ce que sera ou ne sera pas la politique linguistique dans les Etats francophones, en ce qui concerne la reconnaissance des normes plurielles, ce pourrait être la substance de la francophonie, et sa configuration même ».

Elle pense d'ailleurs qu'il n'est guère étonnant que la recherche sur l'insécurité linguistique soit penchée jusqu'à présent surtout la francophonie de la périphérie soit la Belgique, la Suisse, le Québec et les pays francophones d'Afrique. Ces régions périphériques souffrent souvent, selon elle, d'un sentiment de malaise car leurs locuteurs considèrent que la légitimité linguistique est dévolue à la France. Or, des paramètres d'ordre ethnolinguistique doivent être pris en considération parce que la notion prend cette dimension francophone. Un sentiment d'identité culturelle fort peut notamment atténuer le sentiment d'insécurité linguistique, parce que la variation linguistique est alors exploitée pour affirmer l'appartenance à une culture spécifique. Bien que la Grèce n'est pas directement concernée, les propositions de M.-L. Moreau, notamment sa perception de pluralité des normes pourrait très bien répondre aux soucis de remédiation évoqués par les enseignants grecs.

Au niveau de la variation diastratique et diatopique, l'insécurité linguistique rime, pour M.-L. Moreau, souvent avec infériorité linguistique. Cette attitude est due à l'opposition, sur le marché linguistique, entre les variétés dominantes et les variétés dominées. Cependant, il

³⁷ Moreau, M.-L., (1994), *Nous avons la langue trop épaisse ou Comment être un francophone sénégalais*, revue linguistique de Louvain.

arrive que l'insécurité linguistique ne s'accompagne pas d'infériorité linguistique et qu'elle se manifeste alors comme un sentiment d'insécurité formelle (Calvet 1998)³⁸, portant sur la forme linguistique. Il semble y avoir un taux minimal d'insécurité linguistique auquel aucun locuteur n'est capable d'échapper (Robillard 1996 : 68-69).³⁹ Ce cas de figure est décrit par G. Ledegen (2000 : 129-132)⁴⁰ comme étant un statut d'insécurité linguistique saine.

M.-L. Moreau distingue « l'insécurité dite » (telle que la reflètent les discours épilinguistiques) et « l'insécurité agie » (celle qui découle des pratiques). Dans l'hypothèse où l'insécurité dite serait moins vive que l'insécurité agie, M.-L. Moreau propose que la substance de l'insécurité « dite » pourrait ne pas être fondamentalement différente des propos qu'un locuteur tient usuellement dans une culture lorsqu'il aborde un thème donné, tels que des lieux communs, des stéréotypes, sans ancrage réel dans ce que ressentent effectivement les individus, alors que l'insécurité agie supposerait un nécessaire enracinement dans une expérience affective individuelle.

En tout état de cause, si les deux catégories d'indices – ceux du discours épilinguistique et ceux du comportement langagier – ne se hiérarchisent pas du point de vue de l'intensité du sentiment qu'elles traduisent, elles fonctionnent de manière indépendante et informent sur des réalités distinctes.

« Nous n'avons pas le moyen, dans l'état présent de nos connaissances, de fournir une réponse satisfaisante à ce type d'interrogation. On peut seulement noter, avec Lafontaine, que les recherches récentes ont eu tendance à "confondre" l'insécurité linguistique avec la capacité, acquise socialement et scolairement, à dire son "insécurité linguistique" et espérer que des sociolinguistes inscriront bientôt à leur programme de recherche des travaux qui permettront d'éclairer les rapports entre comportements et discours. » (Moreau in Bavoux 1996 : 109-110)

1.3. L'insécurité linguistique et le plurilinguisme

Dans les années 1990, où les recherches et les études de cas sur la notion d'insécurité linguistique s'ouvrent dans le monde de la francophonie périphérique, le domaine des politiques linguistiques et éducatives dispose déjà d'une série d'outils qui permettent une perception de la langue et de son usage plus communicative. Les travaux en Angleterre

³⁸ Calvet, L.-J., Moreau, M.-L., (1998), *op. cit.*

³⁹ Robillard de, D., (1996), Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi. In Bavoux, C. (éd.), *op. cit.*

⁴⁰ Ledegen, G., (2000), Le bon français : Les étudiants et la norme linguistique, Paris, L'Harmattan (Coll. Espaces discursifs).

(niveaux *Breakthrough*, *Waystage*, etc.) et en France (Niveau Seuil) ont abouti à la conception du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Parallèlement, l'évolution politique dans l'espace européen renforce la mobilité dans l'espace géopolitique et l'enseignement à des fins communicatives occupe une place importante dans la conception de curriculums. La prépondérance de la langue anglaise à l'échelle mondiale montre que ce qui importe c'est de comprendre et de se faire comprendre, en dépit des écarts linguistiques d'une norme souvent absente de la pratique quotidienne.

Inscrite dans ce contexte, la notion prend une ampleur encore plus importante ; en 1995, L.-J. Calvet⁴¹ emploie pour la première fois le terme d'insécurité linguistique dans un contexte plurilingue, en tant que résultat des rapports interlinguistiques. En d'autres termes, l'insécurité linguistique peut aussi bien résulter de la comparaison de son parler avec le parler légitime (et il y a ici un problème de forme linguistique dans le cadre d'une même langue) que du statut accordé à ce parler et intériorisé par le locuteur (et il y a alors un problème de statut linguistique), qui résulte de la comparaison avec le statut d'une autre langue.

« J'ajouterais que l'insécurité linguistique de statut est également corrélée aux représentations linguistiques liées à l'histoire et donc au prestige de la langue, à l'identité ; représentations véhiculées par une Institution (Etat, système éducatif, etc.). Il s'agirait donc plus d'un imaginaire linguistique collectif qu'individuel alors que l'insécurité de compétence me paraît générée par les représentations que le locuteur se fait de sa propre compétence dans la langue. »⁴²

1.3.1. Des situations d'insécurité « théoriques »

L.-J. Calvet distingue alors quatre situations cardinales théoriques :

1. insécurité formelle statutaire

Il s'agit des situations dans lesquelles les locuteurs pensent « mal parler », et pensent en même temps que ce qu'ils parlent « n'est pas une langue ». Cela implique l'existence à leurs yeux de deux formes légitimes : celle que pratiqueraient les locuteurs de leur langue, mais qui, eux, « parlent bien » (donc ils ont de la sécurité formelle et d'insécurité statutaire), et une forme statutairement légitime par rapport à laquelle ils considèrent leur parler comme non légitime. C'est par exemple le cas des locuteurs d'une langue régionale (le breton, le

⁴¹ Calvet, L.-J., (1995), *Les « Edwiens » et leurs langues : sentiments et attitudes linguistiques dans une communauté créolophone blanche de Louisiane*. Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée, vol. 13, 1.

⁴² Lingée, V., in Bretegnier, A., Ledegen, G., 1998, *op. cit.*, p. 83

provençal) qui d'une part considèrent mal parler leur langue (par opposition à des bons locuteurs du breton, provençal) et ne sont donc pas sûrs formellement de leurs performances, et d'autre part considèrent cette langue comme « un patois » (par opposition au français) et sont donc en insécurité statutaire.

2. sécurité formelle et insécurité statutaire

Il s'agit des situations dans lesquelles les locuteurs pensent bien parler une forme linguistique qu'ils considèrent par ailleurs comme statutairement non légitime. Ainsi il arrive fréquemment que tel locuteur soit signalé comme le meilleur connaisseur d'une forme locale considérée par ailleurs comme un « dialecte » ou un « patois » ou d'un sociolecte (par exemple un argot), ou qu'il soit considéré tel lieu comme celui où l'on parle la meilleure forme d'un parler par ailleurs classé comme « dialecte » ou « patois ». C'est parfois le cas en Afrique, lorsque les locuteurs ont intériorisé le discours colonial sur les langues. Ainsi, au Mali par exemple, les locuteurs du bambara peuvent à la fois considérer que leur langue est un « dialecte » (par rapport au français) et qu'il y a une ville (Ségou) où l'on parle le bambara le plus pur. Il y a donc sécurité formelle (les locuteurs sont sûrs d'eux dans leur langue) mais insécurité statutaire (les locuteurs ne sont pas sûrs de leur langue)

3. insécurité formelle et sécurité statutaire

Les locuteurs d'une langue statutairement légitime considèrent qu'ils en parlent une forme non légitime. C'est le cas lorsque les locuteurs de la langue nationale ou officielle (donc en sécurité statutaire) pensent que dans tel ou tel autre lieu, on parle la meilleure langue (ce qui implique qu'ils pensent parler une forme défectueuse). C'est la situation des Belges décrits par M. Francard : les locuteurs sont statutairement sûrs de leur langue (ici le français), mais ne sont pas formellement sûrs de la façon dont ils la parlent.

4. sécurité statutaire et formelle

Les locuteurs sont convaincus de bien parler une langue dont le statut est incontesté. Par exemple, les locuteurs de la forme « oxbridge » de l'anglais sont, en Grande-Bretagne, dans cette situation de double sécurité : ils sont statutairement sûrs de leur langue et formellement sûrs de la façon dont ils la parlent.

L.-J. Calvet,⁴³ commente ainsi les travaux d'A.-M. Houdebine : « La proposition de Houdebine et de Canut va être l'objet de définitions successives qui se caractérisent par la

⁴³ Calvet, L.-J., Moreau, M.-L., (1998), *op. cit.*

multiplication de sous-catégories dans les trois normes de A. Rey, le tout étant coiffé par la notion de l'imaginaire, et par l'utilisation de plus en plus nette d'un discours lacanien. »

En outre, dans le même esprit, L.-J. Calvet reprend les huit notions proposées par C. Canut en 1995 pour croiser l'autoévaluation des pratiques linguistiques avec les représentations que les locuteurs. Selon C. Canut, il est possible de distinguer sept notions relatives au couple de sécurité / insécurité linguistique :

Le complexe linguistique

1. La sécurité linguistique évaluative

(Le locuteur affirme parler A et parle A)

2. L'insécurité linguistique évaluative

(Le locuteur affirme parler A et parle B)

3. La sécurité linguistique

(Le locuteur parle la même langue que son groupe)

4. L'insécurité linguistique

(Le locuteur parle autre langue que son groupe)

5. La sécurité linguistique évaluative

(Le locuteur affirme parler A, parle A/B, mais pense qu'il faut parler A)

6. L'insécurité linguistique évaluative

(Le locuteur affirme parler A, parle A, mais pense qu'il faut parler B)

7. L'insécurité linguistique évaluative totale

(Le locuteur affirme parler A/B, parle A/B, mais pense qu'il faut parler C)

L.-J. Calvet pense qu'il faut toujours tenir en compte de paramètres tels que les pratiques linguistiques des locuteurs. Cela dit, le linguiste doit encore observer et décrire les pratiques, leur autoévaluation, (ce qu'ils croient ou disent faire) mise en évidence par des questionnaires et/ou des entretiens et enfin les représentations de ces pratiques, (ce qu'ils voulaient faire ou pensent qu'il faudrait faire).

En tenant compte de ces paramètres L.-J. Calvet combine les notions de C. Canut et présente quatre types combinatoires de sécurité/ insécurité linguistique : d'abord la sécurité évaluative et représentative selon laquelle les locuteurs parlent ce qu'ils disent parler et ont une bonne

image de ce qu'ils parlent (cf. C. Canut 1 - le locuteur parle A, dit parler A, pense qu'il faut parler A). Ensuite la sécurité évaluative et insécurité représentative où le locuteur sait ce qu'il parle, mais pense qu'il faudrait parler autre chose (cf. C. Canut 7 - le locuteur parle A, dit parler A, mais pense qu'il faut parler B). La condition d'insécurité évaluative et sécurité représentative signifie que le locuteur ne sait pas ce qu'il parle, mais pense parler ce qu'il faut parler (cf. C. Canut 6 - Le locuteur parle B, dit parler A, et pense qu'il faut parler A) et enfin la condition d'insécurité évaluative et représentative dans la quelle le locuteur ne sait pas ce qu'il parle, et aimerait parler autre chose (cf. C. Canut 8 - le locuteur parle B, dit parler A et pense qu'il faut parler C).

1.3.2. L'insécurité linguistique au niveau épilinguistique

L'étude du champ de l'épilinguistique (dans le sens des jugements que les locuteurs portent sur la langue utilisée) concerne à la fois les discours spontanés (modalités autonymiques et commentaires autonomes sur les lectures ou les pratiques) et les discours sollicités (entretiens à propos des langues et des pratiques). A travers la dynamique et les ambivalences de ce type de discours, l'intérêt n'est jamais de catégoriser les locuteurs ou d'atteindre une quelconque vérité du sujet, mais bien plus de comprendre les processus sous-jacents régissant les rapports du locuteur au langage.

Le rôle de l'écrit, de l'école, des grammaires, renforcera inévitablement le poids de l'insécurité linguistique, puisqu'elle est la résultante du positionnement épilinguistique le plus excluant, celui de la prescription portant sur la fonction et la nature de la langue. Surtout dans le cas de l'apprentissage du français comme langue étrangère où l'enseignement se réalisait pendant longtemps selon les principes et la philosophie de la méthode traditionnelle ; en Grèce, en l'occurrence, les témoignages soulignent un apprentissage centré sur la forme plutôt que sur la compétence communicative, ce qui serait successible d'accentuer tout sentiment d'insécurité linguistique généré par une faute d'accent ou de mode.

Il paraît fondamental, en outre, de constater que le changement linguistique peut, en partie et au-delà des causalités intralinguistiques (notamment sémantiques) qui restent premières, être dépendant de l'activité épilinguistique des locuteurs. La perception de sa langue et de la langue de l'autre entraîne nécessairement des transformations plus ou moins longues ou des absences de transformation dans les usages, lorsque les lectures sont en contact. Ces transformations proviennent de paramètres très variants mais un de ces paramètres, l'activité

épilinguistique et une de ses conséquences, l'insécurité linguistique, ne doivent pas être évincées. Selon A. Bretegnier :

« ... Cette dernière va favoriser l'adoption du microsystème dominant plus rapidement au niveau phonétique, suprasegmental, lexical et c'est peut-être pour cela que la sociolinguistique a d'abord travaillé sur ces niveaux... »⁴⁴

La complexité de l'activité épilinguistique en lien avec le fonctionnement intralinguistique provoque des évolutions multiples qui doivent être étudiées.

L'insécurité linguistique a une place importante du fait qu'elle permet de relier l'épilinguistique au linguistique, à travers les marques formelles linguistiques et discursives repérables dans les interactions. L'insécurité linguistique se définit donc comme une résultante de l'activité épilinguistique, dont l'ambivalence et la variation inhérente (sans lien avec des facteurs extralinguistiques ou linguistiques) se traduit d'ailleurs dans les discours épilinguistiques. A propos de l'insécurité linguistique ses discours sont d'ailleurs très fluctuants selon le type d'entretiens : face à un enquêteur français ou lettré, les sujets en Afrique et parfois en France se diront très vite en insécurité. Le principe de base du fonctionnement de l'insécurité linguistique est son intégration dans le champ de l'activité épilinguistique en lien avec les productions langagières.

« Etant donné que nous sommes tous monolingues ou bilingues, susceptibles d'être insécures à un moment donné, cette donnée première nécessite l'inclusion de ce phénomène dans le cadre plus large de la théorie du sujet. »⁴⁵

Quel que soit l'enjeu communicationnel, le locuteur, en parlant, rejoue sans cesse sa propre inscription dans *la langue* et dans *une communauté* d'appartenance. Il court donc un risque immédiat à chaque prise de parole du fait de l'existence permanente de normes linguistiques (prescriptives, statistiques / sociales ou communicationnelles) et de *variations* langagières. Quel que soit le degré de conscience ou de connaissance de ces normes, chaque locuteur ajuste sa pratique en fonction des hiérarchisations et des catégorisations liées à la perception qu'il a de l'autre et de la situation de communication. Selon les cas, l'insécurité linguistique sera *minimale, bénigne* (D. de Robillard, 1996) ou plus forte.

⁴⁴ Bretegnier, A., in Bretegnier, A., Ledegen, G., 2002, *op. cit.*, p.118.

⁴⁵ Authier-Revuz, J., (1995), *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidence du dire*, Paris, Larousse.

Ce que les locuteurs disent de leur insécurité ne permet en rien de généraliser sur l'insécurité effective qu'ils manifestent dans leurs pratiques linguistiques, dans des comportements qui peuvent leur échapper, dont ils n'ont pas forcément conscience. Surtout dans le cas des enseignants non natifs des langues étrangères, où les pratiques linguistiques s'effectuent pour une grande partie dans la classe, où ils sont en situation de sécurité tant par la supériorité de leur profession que par la préparation déjà faite avant d'entrer dans la salle de cours.

1.3.3. Auto évaluation et hétéro évaluation

Si une langue peut en effet, par comparaison avec une autre langue ou une autre forme de la même langue, produire chez celui qui la parle de la sécurité ou de l'insécurité, la question qui se pose est dans quelle mesure ce locuteur sait réellement ce qu'il parle, en d'autres termes comment il s'auto évalue. Mais ce point pose un certain nombre de problèmes, car il suppose que quelqu'un (le linguiste) décide que le locuteur s'évalue correctement ou de façon erronée.

Pourtant, même en écartant le rôle du linguiste, il n'est pas certain de pouvoir arriver à des conclusions sûres, puisque dans le cas de la présente enquête, la personne interrogée n'est pas un simple locuteur d'une langue, le français en l'occurrence ; il n'est même pas un locuteur non natif de cette langue ; dans le cas de la présente recherche les personnes interrogées sont des locuteurs non natifs qui sont censés connaître la langue en question au plus haut degré puisqu'elle l'enseigne. Or, dans le cas des enseignants, la langue n'est pas seulement un moyen de communication, un moyen de socialisation ou une marque d'appartenance socioculturelle ; elle est une fin en soi puisque il s'agit de l'enseigner.

De plus, des pratiques enseignantes, des vécus personnels, des représentations professionnelles entrent en jeu et brouillent toute objectivité possible qui pourrait y exister dans l'autoévaluation. Pourtant, ce qui importe dans ce cas ce n'est pas un résultat absolu et objectif qui plaiderait si les enseignants sont ou ne sont pas en insécurité linguistique et à quel degré. Au contraire, il n'est question ni de taux ni d'indices dans la présente recherche. Ce qui importe, par contre, est de se pencher sur le sentiment que les enseignants éprouvent et de comprendre les raisons qui génèrent ou accentuent ce phénomène.

D'après L.-J. Calvet,⁴⁶ il existe une distinction entre usages et représentations linguistiques. Les représentations touchent à trois facteurs, celui de la forme des langues (comment faut-il parler), celui du statut des langues (ce qu'il faut parler) et celui de leur fonction identitaire (ce que la communauté d'appartenance parle). Dans tous les cas, le descripteur, c'est-à-dire le linguiste, dispose essentiellement de deux moyens d'accès à ces représentations : les évaluations et les observations.

Les évaluations sont décrites soit comme des auto évaluations ou des hétéro évaluations. Elles concernent les pratiques des locuteurs (ce qu'ils disent parler), leur jugement sur ces pratiques (comment ils pensent parler) et sur les situations (valeurs accordées aux langues, ainsi que les rapports entre pratique de telles ou telles langues et statut social). Les observations, elles, concernent et permettent de vérifier les évaluations.

D'après la catégorisation de L.-J. Calvet, les différents taux de sécurité et d'insécurité peuvent être définis ainsi :

1. Taux de sécurité statutaire : Le rapport du nombre de locuteurs déclarant parler A au nombre d'entre eux pensant qu'il faut parler A.
2. Taux de sécurité identitaire : Le rapport du nombre de locuteurs déclarant parler A au nombre d'entre eux pensant que A est caractéristique de la communauté.
3. Taux de sécurité formelle : Le rapport du nombre de locuteurs déclarant parler de telle manière au nombre d'entre eux pensant qu'il faut parler de telle manière.
4. Taux de sécurité évaluative des pratiques : Il s'agirait du rapport du nombre des locuteurs déclarant parler A au nombre d'entre eux parlant réellement A.
5. Taux de sécurité évaluative formelle : Il s'agirait du rapport du nombre de locuteurs déclarant parler A de telle ou telle façon (bien, mal, prononciation) au nombre d'entre eux parlant réellement de cette façon.

(Calvet 1998 : 26)

Le taux de sécurité statutaire, identitaire et formelle relève du croisement entre l'évaluation et les représentations du locuteur, sans intervention d'aucun jugement de la part du linguiste : il s'agit au fond de mettre le locuteur face à lui-même à partir de ses déclarations.

Dans son souci de tenir en considération aussi bien les variations des normes intralinguistiques que les contextes multilingues, L.-J. Calvet, après avoir souligné l'apport de M. Francard à partir de la situation francophone belge, en vient à distinguer, entre trois

⁴⁶ Calvet, L.-J., Moreau, M.-L., 1998, *op. cit*

types d'insécurité, qu'il désigne respectivement « insécurité formelle », « insécurité identitaire », « insécurité statutaire ».

L'insécurité formelle d'un locuteur tient à ce qu'il considère sa propre pratique linguistique comme non conforme aux normes ou du moins à l'idée qu'il se fait de ces normes (rapport du nombre de locuteurs déclarant parler de telle manière au nombre d'entre eux pensant qu'il faut parler de telle manière). Seule celle-ci correspond, sans grands changements, à la définition de W. Labov.

L'insécurité identitaire résulte de ce que la langue ou la variété qu'on pratique ne correspond pas à celle de la communauté d'appartenance qu'on se donne ou qu'on vise (rapport du nombre de locuteurs déclarant parler A au nombre d'entre eux pensant que A est caractéristique de la communauté).

L'insécurité statutaire naît de la représentation que la langue ou variété que la personne maîtrise est perçue par elle-même comme illégitime ou de statut non reconnu (rapport du nombre de locuteurs déclarant parler A au nombre d'entre eux pensant qu'il faut parler A).

L'intérêt de la distinction et du modèle de L.-J. Calvet est d'autoriser des combinaisons entre ces trois types de sécurité/insécurité. Les huit cas de figure possibles à partir des trois types de sécurité/insécurité linguistique peuvent être caractérisés, comme le fait L.-J. Calvet par le tableau suivant, où le signe - renvoie à une insécurité (identitaire, statutaire ou formelle) et le signe + à une sécurité (même parenthèse) :

SECURITE	Identitaire	Statuaire	Formelle
1	—	—	—
2	—	—	+
3	—	—	—
4	—	+	+
4	+	—	—
6	+	—	+
7	+	+	—
8	+	+	+

<http://www.scuole.vda.it/Ecole/Atti/05.htm>

Les deux premières catégories introduisent une dimension jusque là négligée, non plus celle de la forme, mais celle de la langue conçue comme entité caractéristique d'une communauté ou d'une norme sociale. Les situations de plurilinguisme sont beaucoup trop fréquentes et l'insécurité qui porte sur le statut des langues ne peut pas être négligée. Au sein du cadre global invariant des rapports sociolinguistiques propres à une communauté, les négociations interpersonnelles s'élaborent autour de deux axes : le niveau de compétence et la légitimité du choix de code. Le niveau de compétence (ainsi que d'autres attributs sociaux, comme la tenue vestimentaire, par exemple) peut mettre en cause la légitimité du choix de code. Mais dans un cas comme dans l'autre ce n'est pas la compétence objective des locuteurs ou le statut objectif de la langue qui est en cause, mais la perception qu'en ont les participants de l'interaction.

L'appropriation d'une langue se fait à différents niveaux de compétence et pour différentes fonctions. Si dans certains types de réseaux (professionnels, par exemple), les locuteurs se soumettent à la contrainte de la norme prescriptive et s'exposent à l'insécurité, ces mêmes locuteurs peuvent, dans des interactions avec eux-mêmes ou avec d'autres, plus proches, recourir à un discours cohésif et « abolir » ainsi l'insécurité, qui peut même être alors assumée et appréciée, parce qu'elle permet au sujet de s'inscrire dans son propre lecte. L.-J. Calvet propose clairement une distinction entre insécurité linguistique et insécurité langagière. Ce qui est essentiellement en cause chez les francophones européens, c'est la compétence, la norme prescriptive, mais le choix de code n'est que rarement problématique. L.-J. Calvet dépasse les frontières langagières et linguistiques et emploie le terme d'insécurité linguistique en 1998 dans un contexte plurilingue ou au moins linguistiquement diversifié :

« La notion d'insécurité linguistique est née dans des contextes monolingues ; on devra réfléchir sur les rapports entre insécurité et plurilinguisme : l'insécurité linguistique, liée à la forme de la langue peut-elle être aussi liée à sa fonction ? En outre, le fait de se sentir sûr de soi dans une autre langue ne produit-il pas des stratégies particulières dont le monolinguisme est privé ? »⁴⁷

Effectivement, tout changement linguistique, voire toute variation, peut s'accompagner d'une « insécurisation » de nombre de locuteurs. C'est pourquoi il y a lieu de revenir sur cette notion d'insécurité linguistique dans un environnement international et dans des contextes nationaux ou régionaux où la pratique de plusieurs langues devient un choix et un enjeu. Le

⁴⁷ Calvet, L.-J., Moreau, M.-L., (1998), *ibid*, p. 17.

contexte actuel favorisant la mobilité sans frontières des individus et la politique linguistique mise en place qui accompagne ce processus nous incite à s'interroger sur une éventuelle relation entre l'insécurité linguistique et la compétence plurilingue.

A cela il faut également ajouter la réflexion autour du modèle du locuteur monolingue ou celui du locuteur natif qui continue malgré tout à figurer parmi les stéréotypes liés à l'apprentissage et à l'emploi d'une ou plusieurs langues étrangères.

Toute la catégorisation de L.-J. Calvet émerge des contextes plurilingues à savoir des situations, des milieux sociaux et des personnes qui s'y retrouvent et qui agissent dans plusieurs langues qui ne sont pas leurs langues maternelles. Les combinaisons des catégories démontrent combien il peut exister des cas différents voire personnels ; reste à étudier dans quelle catégorie combinatoire répond le corps des enseignants non natifs des langues étrangères. Plus précisément encore, il est à examiner si cette distinction répond au corps socio-professionnel en général, ou s'il existe une juxtaposition plus particulière selon le cas de figure que les interviewés représentent.

1.3.4. La pluralité des formes d'insécurité linguistique et l'unicité de l'individu

Inscrite dans le contexte plurilingue, la réflexion de D. Coste⁴⁸ sur les catégories proposées par L.-J. Calvet met en avant l'individu et l'unicité de chaque cas. L'insécurité linguistique n'est pas que formelle. Elle ne touche pas seulement à la capacité plus ou moins grande que le locuteur a de parler ou écrire une langue autre et à la représentation qu'il se fait de cette capacité. Elle peut aussi résulter d'une inquiétude quant aux implications identitaires d'un choix de langue ou quant au statut de telle ou telle langue pratiquée ou au contact de laquelle on se trouve.

Selon D. Coste, dans toute situation de pluralité de langues, les acteurs sociaux concernés ne peuvent échapper à cette tripartition : pour chaque langue pratiquée ou apprise la question se pose de la sécurité ou de l'insécurité formelle, statutaire, identitaire. Les réponses, les options, les situations ne sont pas toujours les mêmes, dans un même contexte, d'un groupe à un autre, d'un individu à un autre. Par conséquent, même quand il est question des cas de figure isolés, comme par exemple le cas de la Catalogne ou du Val d'Aoste,⁴⁹ la population

⁴⁸Coste, D., Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique,, *Atti del Convegno Valle d'Aosta regione d'Europa : l'Educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea*, 4 settembre 2001, Centro Congressi, Saint-Vincent A cura di Viviana Duc, Ufficio Ispettivo Tecnico In collaborazione con la rivista, L'École Valdôtaine, (supplément au n. 54) <http://www.scuole.vda.it/Ecole/Atti/05.htm> consulté le 16/03/2006.

⁴⁹ Cavalli, M., (2005), *Education bilingue et plurilinguisme ; le cas du Val d'Aoste*, coll. LAL, Didier, Paris

ne pourra jamais entrer en tant qu'ensemble dans une seule des catégories proposées par L.-J. Calvet.

D. Coste propose une autre catégorisation de l'insécurité linguistique ; selon lui, la notion tient à une hiérarchisation : « il y a apparition de l'insécurité à cause d'une infériorité ressentie, représentée, intériorisée, incorporée qui s'est mise en place ».⁵⁰ Les sujets se sentent au dessous de ce qu'ils devraient être, pas tout à fait à même de performer comme il le faudrait, alors que d'autres sont, eux, en mesure de l'effectuer. Cette insécurité est donc relative par rapport à un standard et à une évaluation donnés et une auto-évaluation de ses propres capacités et de leur inadéquation à la situation où le locuteur se trouve. Mais elle est aussi relationnelle et interactionnelle. C'est un produit de l'interaction sociale et des relations de complémentarité et d'inégalité que celle-ci met en place. Elle est aussi, au départ, située et circonstancielle : c'est dans telle situation, à tel moment, face à tel interlocuteur, qu'elle se manifeste d'abord. L'insécurité est construite, apprise, induite. En même temps, elle est socialement transmise.

Du coup, cette insécurité transmise, héritée ou socialement construite, de circonstancielle et ponctuelle qu'elle est au départ, finit par devenir permanente et quasi constitutive, pleinement incorporée, assimilée, elle passe pour caractéristique de l'être et non plus comme accidentelle et incidente à une situation.

⁵⁰ Coste, D., *op. cit*

CHAPITRE 2. Discussion des notions-clés liées à l'insécurité linguistique

Avec son introduction dans les problématiques propres à la francophonie, la notion de l'insécurité linguistique a fait l'objet d'études qualitatives dont les hypothèses de travail portent sur des dimensions jusque là négligées. Les recherches de D. de Robillard, de P. Fioux, de A.-M. Houdebine et de C. Canut entre autres ont éclairé des points qui étaient autrefois examinés en amont. La question de la légitimité, de l'intimité et de l'imaginaire linguistique permet d'examiner le phénomène en question à travers un prisme beaucoup plus personnel et privé. Parallèlement, le découpage de l'insécurité linguistique en domaines marginaux et profonds (Ledegen, 2000 : 60) et la répartition en niveau micro et macro permettent une perception plus en aval de la notion de l'insécurité linguistique, ce qui se traduit par des hypothèses de travail plus élaborées dans le cas des enseignants non natifs des langues étrangères ; ces axes offrent surtout la possibilité d'interroger cas par cas le phénomène en question et de tenter même de reverser la tendance de culpabilisation, en démontrant la sécurité linguistique là où elle est désormais plus facilement repérable.

2.1. La catégorisation de la notion d'insécurité linguistique

Interrogeant la notion d'insécurité linguistique, D. de Robillard évoque la question des valeurs structurant la hiérarchie des variétés et cite W. Labov (1966 : 494,501). Ce dernier suggère que si l'insécurité linguistique est toujours liée à la valorisation de normes par des groupes auxquels le locuteur n'appartient pas du fait de ses origines, les raisons pour lesquelles ces normes le sont, en revanche, ne sont pas identiques (par exemple, par association à la respectabilité urbaine, au niveau socioculturel, à la virilité...).

En pensant en catégories plus abstraites, une opposition pourrait émerger, de manière très classique, entre les fonctions sémiotique (véhiculer de l'information, au sens le plus banal) et identitaire de la langue, pour distinguer deux modalités d'insécurité linguistique. D'une part, il y aurait les locuteurs qui sont insécurisés par le simple fait qu'ils ont du mal à communiquer (forme bénigne d'insécurité, selon la métaphore médicale que D. de Robillard utilise), de l'autre, des locuteurs insécurisés pour des raisons identitaires (peur du rejet par une catégorie sociale, professionnelle, ethnique, ou autre), en rappelant évidemment que les deux facteurs sont sans doute toujours présents, dans des proportions variables. C'est aussi le

cas des enseignants non natifs d'une langue étrangère, puisque leur insécurité peut remonter à la culture éducative et aux traditions éducatives du pays qui projette le stéréotype d'un locuteur supposé idéal sur le métier d'enseignant, mais qui peut aussi avoir ces origines dans une incapacité de communication au niveau souhaité ou supposé avec des locuteurs natifs.

« ... De ce fait, des travaux de terrain mettront peut-être en évidence l'importance de ce facteur, qui pourrait conditionner le sentiment d'insécurité linguistique ressenti par les locuteurs, les modalités de prise de conscience de ce sentiment, pour ne donner que ces deux exemples. »

D. de Robillard se pose également la question de savoir si le plurilinguisme offre plus de possibilités que le monolinguisme de « fuite » d'une langue insécurisante vers une langue sécurisante. En rapportant dans ses enquêtes le cas d'un témoin mauricien, qui préfère « ne pas parler que de parler [en français, en classe] » (Robillard, 1994) dans un contexte scolaire particulier où le créole est difficilement toléré, l'anglais utilisé surtout à l'écrit (par les élèves) et où le créole est le principal médium d'enseignement. Dans le cas des professeurs de langues, cette remarque pourrait se traduire par le recours à la langue maternelle du public d'apprenants et du professeur.

Enfin, D. de Robillard perçoit une ambiguïté profonde dans la définition même de l'objet de recherche :

« Si, chez W. Labov, on a pu dire pendant cette réunion, que l'insécurité linguistique était un objet scientifique et conceptuel mal défini, mais un objet de recherche précis, il semble que, ayant opté pour l'approche qualitative, ce soit le problème inverse qui se pose : un objet scientifique précis (Francard, Klinkenberg, 1993), mais un objet de recherche difficile à manipuler. »

En effet, comme cela est déjà mentionné, chez W. Labov, il n'y a pas de définition claire de l'insécurité linguistique, mais des enquêtes ayant une méthodologie extrêmement rigoureuse sur le plan des protocoles d'enquête, alors que l'approche de l'insécurité linguistique comme « sentiment » renvoie à des approches « molles », car liée aux représentations des discours, au sens et au sujet, toujours inaccessibles pour l'essentiel.

La deuxième ambiguïté repose dans les effets de l'insécurité linguistique, aussi bien sur le plan individuel que social. Il n'est en effet pas évident que l'insécurité linguistique soit toujours un « mal », ni une « pathologie », à la fois parce qu'une certaine part d'insécurité linguistique semble bien être le prix de la socialité, et parce que la réaction des locuteurs à ce

type de situation montre des ressources insoupçonnées. Ce que l'enquête de D. de Robillard⁵¹ démontre pour les locuteurs observés à Maurice vaut également pour les enseignants dans le cas où l'insécurité linguistique ne reste pas un sentiment bloquant, mais se transpose en élément de motivation pour l'amélioration en matière d'autoformation.

2.2. La question de la légitimité

D. De Robillard (1993 et 1994) donne de la légitimité la définition selon laquelle la légitimité décrit dans quelle mesure, dans quelles conditions, un usage linguistique est considéré comme autorisé, conforme aux attentes. Elle permet de rendre compte du degré d'acceptabilité d'une forme dans une communauté linguistique. J.-M. Kasbarian⁵² reprend la définition de légitimité de D. de Robillard et fait la distinction entre légitimité structurelle et légitimité fonctionnelle des faits de langue. La première est définie en fonction de critères linguistiques qui permettent l'intégration, ce que D. de Robillard nomme la mise en cohérence des faits de langue dans des paradigmes phonologiques, morphologiques, lexicaux ou syntaxiques. La seconde procède de l'usage des langues ou de « variétés lectales » par les locuteurs en fonction de besoins communicatifs et assure une valeur sociolinguistique aux traits phonologiques, syntaxiques, lexicaux ou autres.

« Dans ce cadre, l'insécurité linguistique n'est pas un état psychologique réifié. C'est un processus qui se constitue dans les interactions, dont il s'agit de rendre compte à partir de manifestations discursives : blocages, reformulations, ruptures des échanges, hypercorrections, demande d'évaluation d'une performance. »

Pour D. de Robillard (1994)⁵³ la différence entre milieu monolingue et milieu plurilingue est que le locuteur qui se sent ou qui est perçu comme illégitime en milieu bilingue peut éviter l'insécurité linguistique en changeant de langue, en passant à celle dans laquelle il se sent légitime, stratégie impossible pour le locuteur monolingue.

Son enquête menée à l'île Maurice est fondée sur un test visant à observer le comportement de témoins, des écoliers mauriciens, face à deux types d'écarts (fautes et régionalismes) introduits dans une copie d'élève fictive. Dans une première exploitation des résultats, D. de Robillard avait en particulier observé le traitement réservé aux régionalismes lors de la

⁵¹ Robillard D. de, (1994), *op. cit.*, p.114, 118

⁵² Kasbarian, M., in Bavoux, C., (éd.), (1996), *op. cit.*, p. 78.

⁵³ Robillard D. de, (1994), L'insécurité linguistique à l'île Maurice. Quand le chat n'est pas là les souris dansent, in Francard, M., (1993), *op. cit.*

passation du test, et avait proposé de fait l'hypothèse selon laquelle l'assimilation de ces traits à des emplois fautifs pouvait être considérée comme révélatrice d'insécurité linguistique, en constituant une forme d'auto-sanction. En 1998, lors de la 5e Table Ronde du Moufia⁵⁴ l'auteur reprend ce corpus en cherchant à étudier les modalités de manifestation des sentiments de sécurité/insécurité linguistique à partir des stratégies de résolution de conflits lexicaux mises en place par les témoins correcteurs appelés à reformuler les items qui leur apparaissent fautifs ou inappropriés.

De fait, cette situation dans laquelle est placé le témoin n'est pas anodine, car elle met en jeu un lecteur fictif du texte, représenté locuteur français (puisque'il s'agit de proposer des reformulations de français mauricien vers un français « moins » mauricien), un « archi-lecteur » auquel le témoin doit ouvrir le texte, pour lequel il doit le rendre moins opaque. Deux stratégies principales sont alors mises en place : soit les témoins prennent le parti d'aller sur le terrain de l'autre, en proposant un équivalent qui appartient à l'univers référent du lecteur fictif ; soit ils choisissent de désopacifier le texte en proposant un item connu du lecteur fictif, mais qui ne présente pas de contradiction par rapport à l'univers référent mauricien. Autrement dit ils tentent de « conduire » l'autre sur leur terrain, tout en lui ouvrant un univers que D. de Robillard choisit d'interpréter comme les choix de reformulations, dont certaines témoignent d'une volonté d'établir une distance parfois maximale (allant jusqu'à la production d'hypercorrections) entre le créole et le discours reformulé.

Deux notions qui éclairent le côté personnel ou intime de l'insécurité linguistique sont introduites respectivement par P. Fioux et C. Canut. La première évoque la notion d'intimité linguistique en liant le phénomène de sécurité ou d'insécurité avec le sentiment d'aise dans le cas des locuteurs bilingues. De leur côté, A.-M. Houdebine et C. Canut évoquent l'importance du discours épilinguistique, introduisent l'imaginaire linguistique et mettent l'accent sur le rapport personnel que chaque locuteur entretient avec la langue.

⁵⁴ Bretegnier, A., & Ledegen, G., (éd), (2002), *op. cit*

2.3. L'intimité et l'imaginaire linguistiques

P. Fioux établit un « portrait du groupe » en fonction de la relation des étudiants⁵⁵ au français. Ce portrait se fonde d'abord sur des données objectives de catégorisation (première langue parlée, catégorie socioprofessionnelle des parents de l'étudiant et note obtenue à l'épreuve écrite de français du baccalauréat), dont elle observe les corrélations, et qu'elle confronte avec une série de questions plus subjectives, qui portent en particulier sur des évaluations, par les sentiments d' « intimité » développés envers les langues, dont elle croise encore chaque fois les résultats. Remarquant que le domaine grammatical est celui qui suscite le plus d'insécurité chez les étudiants, elle recherche leurs « illusions grammaticales » et les invite à réfléchir au sens, afin de les aider à « conscientiser » leur propre activité d'écriture grammaticale, et à « déjouer (peut-être !) les illusions futures ».

Il serait certainement intéressant de s'interroger en profondeur sur les sens de ces positionnements, de ces affirmations d'intimité avec l'une, l'autre, ou les deux langues, en n'omettant pas de s'interroger sur les positionnements « bilingue intime » et « bilingue natif », qui peuvent certainement, selon le cas, être interprétés comme positionnements sécurisés, ou comme positionnements refuges, avec tout le confort et l'inconfort de la zone de contacts que constitue « l'entre-sphère bilingue ». P. Fioux ouvre une piste qui paraît prometteuse :

« Comme si l'affirmation d'une autre langue comme langue intime pouvait permettre au locuteur à la fois de justifier (et éventuellement déculpabiliser) une situation de fait, et de se rapprocher d'une sphère plus légitimante sur le plan de la représentation de son identité linguistique (créole et français) jusqu'à construire et/ou revendiquer une légitimité d'intimité avec la langue de l'autre ; comme un moyen de se construire une identité de l'être qui accorde l'hétérogène ; comme une passerelle entre les deux langues et les deux univers, et peut-être plus globalement entre sécurité et insécurité, que cette question d'intimité linguistique, si justement posée par P. Fioux, aura peut-être pu enfin permettre aux étudiants de se représenter. »⁵⁶

⁵⁵ Il s'agit d'un groupe d'étudiants de DEUG 1 de Lettres Modernes de l'Université de la Réunion, auprès desquels P. Fioux a mené son enquête.

⁵⁶ Bretegnier A. & Ledegen, G., (éd.) (2002), *ibid.*

En 1995, A.-M. Houdebine et C. Canut⁵⁷ introduisent la notion d'imaginaire linguistique qu'elles définissent ainsi :

« Ensemble des normes évaluatives subjectives caractérisant les représentations des sujets sur les langues et les pratiques langagières, repérable à travers les discours épilinguistiques. Il rend compte du rapport personnel que le sujet entretient avec la langue. » (Canut, 1995 : 41-42)

Les représentations sont constituées par l'ensemble des images, des positions idéologiques, des croyances, qu'ont les locuteurs au sujet des langues en présence et des pratiques linguistiques, les leurs et celles des autres.

Pour C. Canut l'insécurité linguistique est décrite comme l'instabilité linguistique évaluative pour caractériser le phénomène de mauvaise autoévaluation qui implique un jugement, un regard sur sa langue. Selon elle, les travaux sur l'insécurité linguistique se caractérisent par une assez grande diversité. Ils peuvent être catégorisés d'abord selon leur angle d'attaque. Les uns étudient les productions des sujets, en considérant les formes linguistiques ou en prenant en compte les aspects discursifs du langage. L'enquête sur l'insécurité linguistique des professeurs non natifs se centre, comme d'autres le font également, sur les discours épilinguistiques des sujets.

En d'autres termes, l'insécurité linguistique peut naître de cette indexation selon les interlocuteurs et les situations. En effet, dans le cadre d'un groupe de pairs utilisant le même lecte, l'insécurité ne va pas se poser dans les mêmes termes que face à un interlocuteur extérieur. Tout cela en fonction d'un grand nombre de paramètres interactionnels.

« Disons d'abord que l'insécurité linguistique dépend directement de l'activité épilinguistique dont elle est une résurgence. Je l'ai définie (Canut, 1997) comme un processus dynamique qui se construit et se manifeste dans les interactions langagières et qui résulte de l'activité épilinguistique des sujets (positionnements et tensions épilinguistiques). C'est une conséquence langagière, discursive ou linguistique (hypercorrection, hypo-correction), de la perception que l'on a de l'autre et de la perception que l'on pense que l'autre a de nous. Elle est à chaque fois unique pour une situation donnée. »⁵⁸

C. Canut appuie sa réflexion sur un ensemble d'enquêtes menées au Mali et en France, analysées d'un point de vue comparatif, et par le biais desquelles elle établit un lien entre les

⁵⁷ Canut, C., (1995), *Dynamisme et imaginaire linguistiques dans les sociétés à tradition orale*. Thèse de doctorat sous la direction d'Anne-Marie Houdebine, Université de Paris III.

⁵⁸ Canut, C., in Bretegnier A. & Ledegen, G., (éd.)(2002), *op. cit.*, p. 110.

caractéristiques d'une situation sociolinguistique donnée et l'activité épilinguistique des locuteurs. Pour C. Canut l'insécurité linguistique est une « conséquence langagière, discursive ou linguistique (hypercorrection, hypo-correction) »⁵⁹ du rapport à l'autre, des images que les interlocuteurs – qui peuvent très bien être des professeurs non natifs des langues étrangères - construisent les uns des autres.

2.4. Insécurité linguistique « saine » et « pathologique »

Le caractère fantasmatique de la norme rend ce phénomène susceptible de « dérives » diverses. D. de Robillard pense que toute langue normée, du fait même de l'existence de normes, ne peut éviter de générer chez ses locuteurs un taux minimal d'insécurité linguistique. Ce seuil minimal serait, pour l'essentiel attribuable au fait que tout locuteur sait bien qu'il ne maîtrise pas parfaitement sa langue, qu'il ne peut en connaître toutes les subtilités et il serait imputable également au caractère « automatique » des mécanismes de parole qui font que des « accidents » sont toujours possibles, puisque les locuteurs ne sont pas toujours conscients de ce qu'ils disent. Ce taux minimal est incompressible, et peut être considéré comme le taux « sain » d'insécurité linguistique, celui qui fait que tout locuteur se surveille un peu pour éviter de diverger trop fortement des normes, ce qui l'exclurait de la communauté linguistique.

*« Il s'agit donc de l'une des manifestations de la cohésion sociale fondatrice de toute société, et qui fait de tout être humain un insécurisé non seulement linguistique, mais également vestimentaire, culinaire, ou autre. C'est le prix individuel de la socialité. »*⁶⁰

D. de Robillard note que la dimension fantasmatique liée à la norme conduit souvent le locuteur, à partir de ce taux minimal incompressible et peut-être universel, à se trouver en situation de « surinsécurité », dont le « surnormativisme », et pourquoi pas l'hypercorrection, sont des exemples. Ces raisons peuvent aller de structures individuelles (rapport à l'autorité par exemple) à des mécanismes d'ampleur plus ou moins grande : attitudes communes à une classe d'âge, à un groupe professionnel - comme celui des enseignants-, socioéconomique, ethnique, sexuel, ou autre. Il pourrait se révéler intéressant de mieux connaître les facteurs déclenchant la sur insécurité, et les « groupes à risque », notamment d'un point de vue

⁵⁹ Bretegnier A., Ledegen, G., (éd.) (2002), *op. cit.*, p. 21-22.

⁶⁰ Robillard de, D., (1996), *Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi*, in Bavoux, C., (éd), *op. cit.*, p. 68-69.

pédagogique, pour en assurer à la fois la prévention, et le traitement de cette « pathologie », qui pourrait commencer peut-être par une tentative de convaincre le locuteur qu'il existe un taux minimal qui caractérise tout usager de langue.

« ... le fantasme aidant, on s'aperçoit, par exemple dans les situations franco-créolophones (mais sûrement ailleurs), que certains locuteurs bilingues fantasment sur le sentiment de sécurité et de sérénité qu'ils attribuent au monolingue ; cette image, par contraste, ne fait qu'accroître, « différenciellement » leur propre sentiment d'insécurité linguistique. »⁶¹

2.5. La structuration normative de l'insécurité linguistique

En 1998, lors de la 5^e Table Ronde du Moufia, J.-M. Kasbarian a proposé une enquête qui porte sur des groupes classes allant de la première à la dernière année d'école secondaire, période de la scolarité dont l'auteur souligne la fonction particulière d'indentification, de marquage et d'évaluation des variantes de langue. Etayant sa réflexion au moyen des outils de description linguistique que propose la grammaire polylectale,⁶² J.-M. Kasbarian observe les attitudes des enseignants et des élèves face à l'étude du texte d'une chanson rap, qui se caractérise par « une grande diversité registrale, expressions, tournures syntaxiques, familières ou argotiques mais aussi des formes relevant d'un registre soutenu ». Il concentre en particulier son attention sur les procédures d'appropriation du sens en fonction de tensions que dessine un conflit entre « légitimité » (stratégies lectales issues de l'activité langagière visant à augmenter la maniabilité du système par la recherche de la meilleure procédure d'encodage), et « normativité » (métadiscours normatif visant à prévenir les différenciations excessives du code commun, à assurer l'homogénéité), et tente ainsi d'appréhender l'« insécurisation » linguistique des collégiens et lycéens que produit la structuration normative induite par les enseignants.

Les élèves sont confrontés dans l'institution scolaire au seul modèle normatif présenté comme « réalité de la langue » prenant la place des régularités de fait qui « n'existent plus en tant que structure cohérente mais seulement en tant que ramassis hétéroclite de résidus langagiers fautifs » (Berrendonner, 1988 : 56). La maîtrise des variantes « correctes », qu'elles soient syntaxiques, morphologiques, lexicales auxquelles sont associées des

⁶¹ Robillard de, D., (1996), Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi. In Bavoux, C. (éd.), *ibidem*.

⁶² Berrendonner, A., Le Guern, M., & Puech, G., (1983), *Principes de grammaire polylectale*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

jugements de valeur positifs, implique la production d'une image sociale favorable dans les différents types d'interaction sociale artificiellement travaillant à l'école par l'exploration des registres de langue. Constatant le poids dans les manuels scolaires des pratiques autour des « niveaux de langue » qui rappellent aux élèves l'importance des conséquences sociolinguistiques du choix des variantes, Berrendonner (1988 ; 60) dresse un constat critique des pratiques d'enseignement :

« Tout se passe comme si une tâche unique était assignée à l'enseignement de la variation : fournir les moyens linguistiques de satisfaire aux convenances sociales (...) cette fascination par le sociolinguistique induit toutes sortes d'hypercorrections chez les apprenants, qui en viennent à user des formes au seul vu de leur valeur de prestige, en faisant fi de toutes les autres particularités. »

En effet, la constatation de J.-M. Kasbarian sur la valeur insécurisante d'une seule norme enseignée est valable dans le cas où les apprenants se trouvent en situation d'apprentissage d'une langue étrangère. Le contact avec une seule variante de la langue qu'ils apprennent, en l'occurrence le français, sans sensibilisation aux accents francophones, accentue leur perception de la norme et reproduit un schéma où l'apprenant se sent en insécurité linguistique s'il s'éloigne de la norme apprise et insécurise à son tour l'enseignant s'il ne répond pas au stéréotype figé d'une seule norme enseignée.

J.-M. Kasbarian conclut que, malgré ce point du modèle normatif, générateur possible d'insécurité, les élèves disposent de ressources pratiques pour « faire face » aux rectifications parfois hypercorrectrices des enseignants, par là même de se sécuriser ou d'insécuriser l'enseignant en situation (Bretegnier 2002 : 167).

La question que G. Ledegen se pose lors de la 5^e Table Ronde du Moufia est de savoir si l'insécurité linguistique se révèle plus dans les domaines « marginaux » (phonologie, morphologie, lexique) que dans les domaines « profonds » (syntaxe, sémantique). Pour le savoir, elle a cherché à dégager les domaines les plus concernés par ce sentiment, révélé dans plusieurs parties de l'enquête⁶³ qu'elle avait menée auprès d'étudiants en troisième année d'université à Tours (France) et à Louvain-la-Neuve (Belgique) dans les sections respectivement de Lettres Modernes et de Philologie Romane, et d'Ecole Normale à Nivelles (Belgique). Les indices ont été dévoilés par des questions « directes » du questionnaire épilinguistique de G. Ledegen, qui, comme le soulignent M. Francard et M.-L. Moreau,

⁶³ Elle comprenait des tests de compétence en morphologie, en syntaxe, en lexique et en prononciation, ainsi qu'un questionnaire épilinguistique.

peuvent donner lieu à des réponses qui, se bornant souvent à refléter des stéréotypes sociaux, peuvent parfois être en contradiction avec les comportements linguistiques effectifs :

« Les deux catégories d'indices - ceux du discours épilinguistique et ceux du comportement langagier - ne se hiérarchisent pas du point de vue de l'intensité du sentiment qu'elles traduisent [...] mais fonctionnent de manière indépendante et nous informent sur des réalités distinctes. » (Moreau, 1996/110 : 54)

G. Ledegen a démontré, lors de la 5^e Table Ronde du Moufia, que l'insécurité linguistique se fait jour tout autant dans les domaines linguistiques « marginaux » que dans les domaines « profonds ».

	Insécurité linguistique		→	Sécurité linguistique	
Domaines	INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE très forte	INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE forte		INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE moyenne	SÉCURITÉ LINGUISTIQUE moyenne
« marginaux »	graphie	morphologie		prononciation	prononciation
« profonds »	syntaxe	sémantique		sémantique	

Ainsi ce n'est pas tant le caractère « profond » ou « marginal » du domaine linguistique, que sa présence dans le vécu et la vie des enquêtés (scolaire pour grammaire *versus* vocabulaire ; francophone périphérique pour la prononciation) qui permet de cerner les modalités de la sécurité / insécurité linguistique.

Tout locuteur « circule » librement dans ce circuit de domaines sécurisants ou insécurisants de la langue. Cette conception s'avère d'autant plus importante dans le cas d'enseignement d'une langue étrangère puisqu'elle permet aux acteurs de la politique éducative linguistique de travailler séparément par domaine et même par compétence.

2.6. Cadre théorique macro et micro de la notion de l'insécurité linguistique

A. Bretegnier réfléchit à un modèle de communauté linguistique susceptible de rendre compte des rapports aux ressources linguistiques et aux normes, qu'elle étudie en fonction des perceptions de légitimité ou d'illégitimité, et dont elle montre qu'ils sont à l'origine des positionnements adoptés lors des interactions verbales, de la définition (co-construite,

négoziée en interaction) des frontières linguistiques et identitaires. Les comportements et les attitudes sont ainsi envisagés simultanément en amont, au regard du positionnement des interlocuteurs par rapport à l'organisation sociale stratifiée, et en aval, au regard des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont engagés, qui en redéfinissent constamment les enjeux et les modalités.

Dans une perspective qui se veut résolument co-constructiviste, A. Bretegnier propose ainsi d'envisager la sécurité et l'insécurité linguistiques par l'intermédiaire d'un modèle de communauté linguistique organisée (représentée) en « sphères sociolinguistiques », fondées sur le partage d'un ensemble de normes qui définissent les usages « *comme appropriés / inappropriés, corrects / incorrects, légitimes / illégitimes, et par conséquent qui définissent également la légitimité ou l'illégitimité des locuteurs au sein de ces sphères, qui les définissent comme inclus ou exclus, intérieurs/extérieurs, etc.* »⁶⁴.

Les échanges sont ainsi compris comme l'expression verbale de ces positionnements et repositionnements perpétuels, en faisant l'hypothèse que les comportements et les attitudes linguistiques peuvent s'interpréter comme des déplacements, en interaction, d'une « sphère » à une autre, déplacement qui s'opérerait en fonction du caractère sécurisant/insécurisant de ces sphères pour l'un des (ou les) interlocuteurs construisant l'échange.

Selon A. Bretegnier la compréhension des phénomènes relatifs à la sécurité ou à l'insécurité linguistique s'enrichirait de passer par une réflexion sur la construction d'un cadre théorique qui accepte d'intégrer un regard macro et un regard micro. Ce cadre théorique se donnerait les moyens de rendre compte de la façon dont se réfléchit le rapport à la langue

« tant de l'extérieur, en se demandant quels sont les impacts des macrostructures sociales, politiques, économiques, etc., sur la façon dont les locuteurs réfléchissent eux-mêmes, dans le dire et dans l'agir,⁶⁵ dans l'interdire et dans l'interagir, leurs représentations de la situation ».

Autrement dit, un cadre théorique devrait intégrer, en même temps qu'insécurité linguistique, l'hétérogène, le contact, la variation. Il devrait également renoncer à se donner comme

⁶⁴ Bretegnier A., Ledegen, G., (éd.)(2002), *op. cit.*, p. 22

⁶⁵ C'est à M.-L. Moreau (1996) que l'on doit cette distinction entre l'insécurité linguistique telle qu'elle est mise en mots, dite par les locuteurs, et l'insécurité linguistique telle qu'elle est agie, distinction qui vient considérablement enrichir la problématique, à condition que l'on n'en infère pas systématiquement un autre clivage entre « discours épilinguistiques » et « pratiques langagières » avec lequel il est réducteur de le corréler : d'une part, cette opposition apparaît faire écho à celle qui consiste à identifier des situations de communications, et par conséquent des discours, comme plus *authentiques*, moins construits que d'autres ; d'une part elle conduit à établir que les discours sur les langues ne sont exploitables que comme dires et non en tant que comportements, ont quelque chose de moins *agis* que les autres discours.

objectif ultime d'élaborer des instruments de mesure et de quantification de « taux » de sécurité linguistique ou d'insécurité linguistique. En effet, cette démarche reviendrait à essayer de saisir des manifestations uniformes, invariables, « gommant du même fait contradictions et ambivalences dont on a en même temps de cesser de répéter qu'elles sont constitutives des rapports à la langue ». ⁶⁶

2.7. La typologie des locuteurs

Il est clair qu'il y a un rapport étroit entre ces analyses et des conceptions sociologiques comme celles de P. Bourdieu ou des analyses d'orientation plus cognitiviste, comme celles de J. Tardif ⁶⁷ à propos de l'école, voire de L.-J. Calvet quand il s'interroge sur la transmission des représentations du point de vue de la relation évidente entre système éducatif et représentations que l'élève se fait de l'école et de lui-même. Selon J. Tardif, le jeune élève arrivant à l'école perçoit celle-ci comme un lieu où apprendre et découvrir et il se perçoit lui-même comme motivé, curieux, prêt à acquérir des connaissances et capable de le faire. A l'étape suivante, le système éducatif lui apparaîtra de plus en plus comme un lieu d'évaluation, de jugement, de classification. Par conséquent, l'élève lui-même s'auto percevra progressivement soit comme « bon élève », répondant aux critères de l'institution et des enseignants, soit comme médiocre ou « mauvais élève », inapte à satisfaire aux exigences de l'école.

Dans un cas comme dans l'autre, la motivation et la curiosité d'apprendre ne sont plus l'élément dominant des représentations liées à soi-même.

« Dans un cas comme dans l'autre aussi, à partir d'une série d'expériences ponctuelles où, d'une part, on s'est estimé capable ou non capable dans l'accomplissement d'une tâche scolaire et où, d'autre part, on a reçu une évaluation soit favorable soit défavorable de l'enseignant, voire du groupe de pairs, on en arrive à ériger en nature ("je suis un cancre" ou "je suis un bon élève") ce qui ne constituait d'abord qu'une suite d'événements contingents. » ⁶⁸

Ce scénario est valable dans le cas de l'insécurité linguistique, d'autant plus que la part fondamentale de la performance langagière et de son évaluation dans le fonctionnement de

⁶⁶ Bretegnier A. & Ledegen, G., (éd.) (2002), *ibid.*

⁶⁷ Tardif, J., (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Les Editions logiques, Montréal.

⁶⁸ Coste, D., *op. cit.*

l'école soient redoutables. Et, s'agissant de la prise de parole en classe, de la capacité de lecteur ou de scripteur, il n'est pas rare que, en dépit des efforts et contre la volonté des enseignants, l'école fonctionne comme un espace et une durée où s'établit ce qui a été appelé par certains chercheurs l'« impuissance apprise », à quoi pourrait s'ajouter l'insécurité induite.

L'école et la famille ne sont certes pas les seules instances contribuant au développement de la sécurité/insécurité linguistique : les médias écrits et audiovisuels ont sans doute, au XIXe et de plus en plus au XXe siècle, fortement pris leur part dans la création, la circulation, voire l'imposition de normes langagières publiques valorisées, modélisantes de nouvelles formes du bon usage, du savoir parler et du savoir écrire. Ce rôle des médias n'a sans doute pas diminué aujourd'hui, bien au contraire. Mais il se peut qu'il se soit modifié, tout au moins pour ce qui est de la reconnaissance et de la mise en scène de la variation intralinguistique : des variétés sociolinguistiques, régionales. Des locuteurs « ordinaires » (y compris dans la télé-réalité) ont droit de cité et devoir de parole, ce qui - peut-on penser - tend à « sécuriser », au moins à l'oral, nombre de simples spectateurs dont les pratiques langagières se trouvent médiatisées et, en ce sens, légitimées.

Du coup, dans la mesure où famille, école, médias, mais aussi groupes de pairs, opèrent comme autant d'instances de socialisation mais selon des normes langagières qui peuvent varier plus que converger, les processus de sécurisation/insécurisation linguistiques et leurs effets s'en trouvent fortement complexifiés. Autant il y a incorporation progressive de normes langagières et d'une auto-évaluation au regard de ces normes, autant les normes tendent, dans les sociétés modernes à se multiplier et, du coup, à devenir de plus en plus fines ou subtiles. En d'autres termes :

*« les repérages nécessaires deviennent de plus en plus délicats à opérer par ceux des acteurs sociaux qui sont moins bien armés socialement pour percevoir cette multiplicité des normes et en jouer ».*⁶⁹

En outre, les notions de sécurité et d'insécurité linguistique permettent, selon A. Bretegnier,⁷⁰ de porter un nouveau regard sur les situations de contacts linguistiques, en les envisageant du point de vue des rapports qu'entretiennent les locuteurs d'un espace sociolinguistique donné avec les normes qui fondent la (les) communauté(s) en présence, de la façon dont ces

⁶⁹ Coste, D., *op. cit.*

⁷⁰ Bretegnier, A., in Bretegnier, A., Ledegen, G., 2002, *op. cit.*, p. 122

locuteurs envisagent, (dé)légitiment, (dé)construisent, négocient, transmettent, (dé)jouent ces normes, se positionnent par rapport à elles en interactions, et par là même agissent sur la délimitation et la construction de la communauté linguistique.

« La communauté linguistique est définie par le fait qu'un ensemble de locuteurs y interagissent en regard de codes, de signes, de normes, de rituels, de conventions sociolinguistiques, unité par conséquent signifiante et fondée sur le partage de normes, d'attitudes vis-à-vis de ces normes, d'évaluations et de catégorisations, d'identification des performances et des défaillances. »⁷¹

Chez les variationnistes, la communauté linguistique est envisagée comme fondée et unifiée par le partage de normes linguistiques et d'attitudes envers ces normes. Dans le cas des enseignants, ils évaluent et sont en même temps évalués, très souvent par les résultats de leurs apprenants, ce qui les mettraient plus facilement en insécurité linguistique, pas sur leurs propres connaissances de la langue, mais sur leur compétence de transmission comme celle-ci pourrait être reflétée dans les résultats de leurs élèves. Dans ce cas, il existe trois communautés linguistiques, celle du professeur, celle des élèves et celle aussi des parents qui sont à même d'évaluer l'enseignant et ses compétences linguistiques et professionnelles. Très schématiquement, elle corrobore la stratification sociale, avec en haut les groupes qui élaborent et représentent les normes, au milieu ceux qui, en position d'ascension sociale, cherchent à se conformer à ces normes et à se faire admettre comme locuteurs légitimes par les membres des catégories sociales supérieures, et en bas de l'échelle des locuteurs globalement peu concernés par la question linguistique et par la promotion sociale.

Du côté des interactionnistes, la communauté linguistique est également conçue comme un partage de normes. Celles-ci constituent avant tout des conventions socio-communicationnelles, des rites d'interactions, chaque locuteur ayant à sa disposition un répertoire verbal plus ou moins large dans lequel il choisit, en fonction des possibilités de son répertoire, de ces conventions sociales et des paramètres de la situation de communication, les formes verbales (le style contextuel, les variétés, etc.) qui lui semblent les plus appropriées à la situation. Le contexte communicationnel est envisagé comme évolutif et dynamique, puisque les locuteurs se repositionnent constamment afin de maintenir l'équilibre interactionnel, et permettre à l'échange de progresser et de parvenir à son but.

⁷¹ Bretegnier, A., *ibid.*, p. 9

2.7.1. La communauté linguistique en « étagements »

A. Bretegnier propose d'envisager la sécurité et l'insécurité linguistique en fonction d'un modèle de communauté linguistique organisé en « étagements »⁷² successifs, imbriqués les uns aux autres. Ces étagements vont des communautés les plus abstraites et les plus larges, aux communautés les plus restreintes et les plus fermées, chacune d'elles représentant en quelque sorte une sphère sociolinguistique, une salle de classe dans le cas de la présente étude, fondée sur le partage d'un ensemble de normes qui définissent les usages comme appropriés / inappropriés, corrects / incorrects, légitimes / illégitimes. Ces étagements définissent également la légitimité ou l'illégitimité des locuteurs au sein de ces sphères, et les locuteurs comme inclus ou exclus, intérieurs / extérieurs, etc. A. Bretegnier évoque des *barrières* plus ou moins perméables d'une sphère à l'autre, des tentatives de mutations par les locuteurs qui, originaires de telle ou telle sphère, aspirent, pour des raisons qui ne sont pas forcément liées au désir de promotion sociale, à faire reconnaître leur légitimité linguistique et/ou identitaire par les membres de telle ou telle autre sphère. Il est à noter que ce principe peut résumer le cas des locuteurs natifs et des locuteurs non natifs d'une langue, les professeurs du français en l'occurrence.

L'idée serait alors de décrire une situation sociolinguistique comme correspondant à un *répertoire communautaire*, ensemble de micro-communautés, les enseignants du français en Grèce en l'occurrence, ou sphères sociolinguistiques théoriquement disponibles pour les membres de la communauté, et d'étudier le rapport des locuteurs aux normes en fonction de la façon dont ils s'incluent ou s'excluent de telle ou telle sphère, dont ils y sont ou non admis à interagir légitimement, dont ils y sont sécurisés ou insécurisés.

La question de légitimité est une affaire très délicate dans le cas de l'échantillon choisi dans la présente étude ; par leur profession les personnes interrogées sont censées être légitimes ou légitimées. Or, il existe au sein du système éducatif des catégorisations implicites ou officielles qui « mesurent » la légitimité professionnelle en plus de la légitimité linguistique des enseignants.

⁷² Le terme « étagement » est sans doute assez peu approprié ici dans la mesure où il fixe les choses là où nous tentons au contraire de faire apparaître le caractère dynamique des rapports aux normes et des repositionnements constants qu'opèrent, en interaction, les interlocuteurs. Faute de trouver, pour l'instant, un terme plus adéquat, nous le conservons néanmoins.

Ce modèle est ainsi construit autour d'une conception de l'insécurité linguistique comme :

*« le sentiment de (risquer de) ne pas être (perçu comme) originaire et / ou membre légitime de la communauté linguistique au sein de laquelle sont élaborées, véhiculées, et partagées, les normes requises dans la situation dans laquelle se trouve le locuteur, et par rapport auxquelles, dans cette situation, sont évalués les usages ».*⁷³

Etagement des communautés linguistiques

1. Communauté humaine parlante en particulier unifiée par la faculté de langage, la reconnaissance de son caractère indispensable, la double articulation, la stratification sociale des langues, etc.
2. Communauté transnationale, où un ensemble de locuteurs ont à l'esprit une même variété normée, et donc les mêmes critères d'évaluation linguistique des usages.
3. Communauté qu'unifie le partage d'une variété standard exogène, donc d'une même norme linguistique, à laquelle se rajoute éventuellement la conscience d'une norme linguistique endogène, institutionnalisée ou non.
4. Communauté linguistique qu'unifie le partage d'une variété standardisée et officielle endogène. Communauté « nationale » (La France métropolitaine par exemple, sur un plan macro-sociolinguistique) et de normes de comportement langagier ?
5. Communauté linguistique qui correspond à un microgroupe sociolinguistique au sein d'une communauté plus large, partageant une variété endogène.
6. Communauté linguistique qui se définit essentiellement sur la base de l'exclusion, exclusion de l'Autre qui n'y est pas admis, et éventuellement exclusion du Même des étagements supérieurs. (Bretegnier, A., *in* Bretegnier, A., Ledegen, G., 2002 : 141)

Le premier étage est donc la communauté la plus vaste et la plus abstraite, celle de la communauté humaine et parlante. Cette communauté est trop abstraite pour présenter un réel intérêt pour la théorisation. Toutefois, il semble justement qu'elle peut permettre de réfléchir aux sources de la sécurité linguistique et de l'insécurité linguistique, à leurs principes fondateurs. Les normes qui unifient cette communauté sont plutôt des grandes références

⁷³ Bretegnier, A., *in* Bretegnier, A., Ledegen, G., (1998), *op. cit.*, p. 126-128

communes, partagées par tous ses membres, c'est-à-dire par tous les êtres humains, qui ne peuvent faire autrement, pour être reconnus et admis comme tels, que de s'y soustraire.

« À notre sens, l'insécurité linguistique apparaît ici fondamentalement, dans cette hyper- communauté tellement abstraite que les clivages sociaux n'entrent pas encore en jeu, à la fois comme cause et comme conséquence de la parole. Elle en est la cause dans la mesure où la parole est par définition le moyen pour l'homme de faire reconnaître et attester son identité d'être humain. »

Cela renvoie naturellement à la problématique identitaire, fondée, pour dire très vite, sur le double rapport définition de soi / parité / disparité, l'un étant reconnu comme unique parce qu'il est à la fois différent de l'autre et suffisamment semblable pour se faire admettre comme appartenant au même groupe. Lacan donne une définition de la folie qui semble à A. Bretegnier tout à fait intéressante à ce sujet, qu'il définit comme « la liberté négative d'une parole qui a renoncé à se faire reconnaître » (1971 : 92).

D'après A. Bretegnier, la quête de légitimité est fondamentalement, à tous les étagements du modèle, une recherche de communauté, avec bien sûr en arrière plan tout ce qui empêche cette fusion, cette perfection recherchée, qui crée malentendus et mésententes. C'est précisément ce qui fait que cette quête est sans cesse rejouée et souligne encore et toujours la double dimension de l'insécurité linguistique, à la fois bloquante et stimulante. L'homme est constamment soumis à cette double contrainte : d'une part entrer en communication avec l'autre pour exister et donc pour vivre, et d'autre part avoir le sentiment que son dire, dans la mesure où il est mis en mots (de façon forcément imparfaite)⁷⁴ et « décodé », interprété par l'autre, sera fatalement dénaturé, et non conforme.

Afin de pouvoir comprendre le degré de l'insécurité linguistique, il convient peut-être de s'interroger sur l'expression maximale de la sécurité linguistique. En outre, l'expression « s'entendre avec » suppose au moins quatre procès : s'entendre soi-même, entendre l'autre, être entendu par l'autre, et pouvoir s'entendre avec l'autre. De fait, cette expression montre parfaitement bien à quel point le langage est une construction commune, une interaction, le

⁷⁴ A. Bretegnier rejoint là la conception de l'insécurité linguistique comme «quête non-réussie de légitimité» (Francard, 1993), en considérant que la parole est une pensée qui cherche à s'exprimer en se conformant le plus possible à la langue parfaite, seule capable de transmettre le sens exact, le message exact, ou autre.

but étant de permettre aux partenaires de s'entendre eux-mêmes à l'aide de, *avec* l'autre. A. Bretegnier vient rejoindre avec sa perception les principes fondateurs de l'enseignement des langues en Europe puisque l'objectif ultime c'est de faciliter la mobilité des citoyens et les libres échanges entre eux. Pourtant, la place de la norme n'est pas négligeable, puisque toute référence au juste ou au faux se fait par référence à une norme depuis longtemps établie et dans le cas du français en Grèce très loin de la métropole et de toute variation due à des situations de communication authentiques.

Le second étage du tableau est unifié par le partage des normes d'une même langue, et donc par des normes évaluatives des usages en cette langue, largement indépendamment du critère d'unification géographique et étatique, en l'occurrence les communautés transnationales, et en particulier à la « communauté francophone », à la francophonie. Ici, c'est le partage de la langue française qui rassemble un ensemble de pays et fait qu'ils fondent une communauté. Les enjeux, dans ce cas, sont importants dans la mesure où il s'agit de faire reconnaître son pays comme membre légitime de cette macro - communauté. A. Bretegnier souligne qu'il arrive que les locuteurs évoquent ce type de communauté linguistique, que ce soit pour revendiquer leur légitimité en tant que francophones, voire pour affirmer une plus grande légitimité que les Français «de France», ou bien au contraire pour se comparer à des locuteurs appartenant à d'autres communautés linguistiques qu'ils estiment plus francophones qu'eux.

À un degré d'abstraction moindre, le troisième étage regroupe le partage d'une même variété standard exogène, donc d'une même norme linguistique, à laquelle se rajoute éventuellement la conscience d'une norme linguistique endogène, institutionnalisée ou non.

Enfin, au dernier étage, le plus restreint et le plus fermé, la communauté linguistique - la communauté des enseignants grecs du français en l'occurrence - décrit un groupe de locuteurs, qui partagent un ensemble de normes seulement compréhensibles au sein de ce groupe, un ensemble de normes cryptées, inaudibles pour les non membres, une pratique « cryptonymique » (Arrivé, Gadet & Galmiche, 1986 : 200), c'est-à-dire une pratique volontairement cryptée pour en limiter la compréhension par les non membres – dans le cas de la présente étude ce seraient les enseignants natifs du français. Ce dernier type de communauté se fonde vraisemblablement essentiellement sur un principe d'exclusion de l'autre, ce qui lui confère un caractère fermé et peu perméable. S'ajoute donc ici un critère

fonctionnel : créer cette communauté pour se protéger des autres, ou encore transformer une communauté supérieure en crypto - communauté pour la préserver et se préserver du même fait.

« Cet étagement constitue une sphère sécurisante pour ses membres, qui peuvent précisément l'avoir fondée du fait de leur insécurité linguistique dans les sphères plus larges. » (Bretegnier, A., in Bretegnier, A., Ledegen, G., 2002 :147-148)

La notion de « répertoire communautaire », ainsi que de tout autre étagement, permet de souligner que la légitimité linguistique accordée quant à l'appartenance d'un locuteur à une communauté a forcément à voir avec la compétence linguistique, elle-même liée à l'appartenance socio - identitaire. Plus le répertoire communautaire d'un locuteur est large, plus il se définit globalement comme sécurisé. Naturellement cela doit valoir pour les enseignants non natifs des langues étrangères, puisque son répertoire linguistique de deux langues devrait le rendre plus sûr. Pourtant ce même fait, d'avoir une appartenance inférieure à celle du locuteur natif les rend insécures. Surtout que les professeurs des langues étrangères sont le plus souvent traités comme devant être des locuteurs idéaux, comme des personnes qui sachent ou devraient tout savoir.

La notion du locuteur natif, stéréotypée ou pas, examinée de point de vue sociologique ou linguistique demeure une question fondamentale pour les professeurs des langues étrangères, une véritable épine qui pourrait très bien être à elle seule la source de leur insécurité linguistique.

2.7.2. La notion de locuteur natif

« Le locuteur natif est le sujet parlant sa langue maternelle, considéré comme ayant intériorisé les règles de grammaire de sa langue, c'est-à-dire pouvant formuler sur les énoncés émis des jugements de grammaticalité, de synonymie et de paraphrase ; cela revient à savoir distinguer les phrases correctes, grammaticales, les phrases qui ont le même sens, les phrases qui peuvent être appariées. »⁷⁵

Certes la langue se matérialise par l'établissement d'une série d'objectifs et de contenus idiomatique-culturels. En admettant que la description des idiomes relève de la linguistique, il revient à la didactique de choisir la variété de français qui servira de référence au syllabus.

⁷⁵ Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, Ch., Marcellesi, J.-B., Mevel, J.-P., (2002), *Dictionnaire de linguistique*, éd. Larousse-Bordas, 1^{ère} édition 1994

Pourtant, la norme « image construite et déformée par idéalisation des usages linguistiques des groupes dominants est par essence impossible à atteindre par quelque locuteur que ce soit ». ⁷⁶

« Les concepts de langue première et de langue étrangère s'actualisent quand des locuteurs se trouvent en situation réelle de communication. Quand un des participants à la communication est réputé de langue étrangère, après les travaux de R. Porquier⁷⁷ et de J.-J. Gumperz,⁷⁸ elle est qualifiée comme communication exolingue, en distinction avec la communication endolingue, quand les locuteurs parlent la même langue. Qualifier une situation de communication d'exolingue postule une sorte d'asymétrie entre les communicants : le natif se trouverait alors en position haute, de garant de la norme, et à l'inverse, le locuteur étranger se trouverait en position basse, marquée par une certaine insécurité ». ⁷⁹

J.-P. Cuq et I. Gruca soulignent que cette distinction, qui a structuré pendant une vingtaine d'années de nombreux travaux sur l'interaction, est aujourd'hui souvent remise en question pour plusieurs raisons. La première est qu'elle laisse entendre que le locuteur natif et le locuteur étranger obéissent à des modes de fonctionnement communicatifs différents, ce qui n'est pas certain. D'autre part, même entre locuteurs natifs, c'est-à-dire en situation de communication endolingue, il n'y a jamais de réelle symétrie. Enfin, « certains événements communicatifs, comme les malentendus, qui sont très souvent relevés comme la marque de la communication exolingue, ne lui sont en réalité pas spécifiques : il en existe aussi en communication endolingue. » Or cette constatation est davantage valable dans le cas des professeurs non natifs, puisque entre en jeu le paramètre de la culture éducative, qui veut souvent des enseignants des locuteurs natifs idéaux. Cependant le contre argument pourrait se référer aux principes communicatifs d'enseignement des langues étrangères actuellement, ou au fait qu'il n'existe pas de norme linguistique absolue et encore moins de locuteur natif idéal.

⁷⁶ Cuq, J.-P., (1996), *une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, éd. Didier-Hatier, in Cuq, J.-P., Gruca, I., (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG

⁷⁷ Porquier, R., (1979), *Stratégies de communication en langue non maternelle*, Travaux du centre de Recherches sociologiques, 33, Université de Neuchâtel,

Porquier, R., (1984) Communication exolingue et apprentissage des langues, 17-47, in ENCRAGES (revue du département d'études des pays anglophones de l'Université Paris VIII), Acquisition d'une langue étrangère III, Actes du colloque de Neuchâtel, Paris, Presses de l'Université Paris VIII- Vincennes à Saint-Denis.

⁷⁸ Gumperz, J.-J., (1982), *Discourses strategies*, Cambridge University Press.

⁷⁹ Cuq, J.-P., Gruca, I., (2003), *op. cit.*

L'apprentissage des langues étrangères est encombré par la figure du natif, référence inatteignable et incarnation stéréotypée de la norme, mais toujours présente dans l'horizon d'attente de l'apprentissage. A preuve, les différentes échelles de réussite, plus ou moins étalonnées, qui fixent toujours, à leur plus haut degré, la « near native competence ». Même dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*,⁸⁰ la référence actuelle par excellence, le terme de locuteur natif revient 23 fois au total. Même si « *Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place* » (p. 11), le locuteur natif reste un modèle de référence, une constante selon laquelle tout étalonnage en matière de niveau est réalisé.

Sans évoquer la notion du locuteur natif idéal, D. Coste tente une explication de ce positionnement par rapport aux compétences du locuteur natif. Selon lui, des causes possibles pourraient être d'abord l'autonomisation des disciplines linguistiques, langue par langue, la tradition de difficulté cultivée de la langue étrangère dans la mesure où elle servait de base, dans la traduction, à un travail poussé en langue maternelle ; complémentirement, toute une mentalité de méthodologie traditionnelle, à laquelle l'enseignement de la langue étrangère s'est longtemps associé, mais qui venait largement de la langue maternelle : par exemple, l'*essay* pour l'anglais, la dissertation et l'explication de texte pour le français ; des effets de l'*imperium* pour les langues de grande diffusion mondiale, comme le français et l'anglais : il y a eu à travers le monde présence de « natifs » et de natifs circulants, non complètement implantés (contrairement à ce qui s'est passé pour l'espagnol) et conservant d'autant plus leur statut de modèle par excellence. Dans le cas notamment du français, de la présence de Centres culturels et Instituts, de vitrines de la francophonie et d'un petit noyau, de francophiles et francophones élites « parfaits ». Pour le cas du français et, dans une moindre mesure de l'anglais, le fait qu'il s'agit de langues longuement décrites, outillées, grammatisées (Auroux),⁸¹ avec en outre une longue tradition de normalisation.

Spécialement en Grèce, le français étant enseigné selon des méthodologies beaucoup plus traditionnelles et strictes, la perception stéréotypée de la langue réside toujours dans la difficulté lexicale, phonologique, dans la négation et la dévalorisation stérile de tout effort communicatif si ceci n'était pas parfaitement exprimé. D'autant plus que l'image stéréotypée du locuteur natif idéal sert encore de grille d'évaluation, tant pour les apprenants que pour une partie du corps enseignant.

⁸⁰ Conseil de l'Europe, Comité de l'éducation (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

⁸¹ Auroux, S., (1998), *La raison, le langage et les normes*. Modernités, Paris : PUF.

2.7.2.1. Évaluation construite sur un locuteur natif

La définition d'échelles de performance a fourni dès le milieu des années 1970 une formalisation de différents niveaux de compétence en langue étrangère adaptée au milieu professionnel. Le modèle d'évaluation est celui du locuteur natif éduqué. L'illustration classique est fournie par l'échelle américaine du FSI en 1975.⁸² Il s'agit d'une échelle de six niveaux définis en termes professionnels : compétence professionnelle élémentaire, limitée, minimale, complète et bilingue. La description est globale : chaque niveau présente ce que le locuteur est en mesure de dire ou de faire. Une deuxième échelle présente un ensemble de critères linguistiques qui vérifient l'importance de la langue maternelle ou l'absence d'influence de la langue maternelle dans la performance orale : l'accent, l'aisance, la compréhension, la grammaire et le vocabulaire. Ce modèle entraîne comme conséquence la description en creux de ce que l'apprenant en langue étrangère n'est pas en mesure de faire et de l'empreinte de sa langue maternelle, c'est-à-dire une focalisation sur ses difficultés communicatives et linguistiques et son statut de locuteur étranger. De nombreux systèmes d'évaluation de type professionnel ont été inspirés par ce mode de présentation étant donné son « universalisme » et sa simplicité.

Ce système d'évaluation a été revu et corrigé en 1985 et propose actuellement onze niveaux de performance. Cependant, ce modèle a été largement critiqué, d'une part parce qu'il ne tient pas compte des recherches sur l'acquisition des langues étrangères et des données de la psychologie cognitive, et, d'autre part, à cause des limitations et déviations qu'entraîne le recours au locuteur natif éduqué comme but ultime de l'apprentissage de la compétence de communication. Le nouveau modèle de 1985 va jusqu'à faire référence au locuteur natif très éduqué.

Au niveau de l'évaluation de la compétence des apprenants en Langue 2, elle s'est jusqu'à présent faite par rapport à une description de la maîtrise idéalisée de la Langue 2, représentée par un locuteur natif type dit « *educated native speaker* ». Évaluer la compétence en Langue 2, c'est, dans ce cas, comparer la compétence de l'apprenant à celle de l'étalon idéal de l'« *educated native speaker* ». Ce n'est qu'à partir du milieu des années 1970 que les niveaux

⁸² Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings in Speaking and Reading 1975 (Wilds1975; Lowe 1985).

fonctionnels de compétence en Langue 2 ont commencé à être définis, dont *Un niveau-Seuil* (1975)⁸³ représente un « prototype » fonctionnel.

L'approche communicative-fonctionnelle a profondément marqué la didactique des langues et l'évaluation de la compétence. Il s'agissait, dans les années 1980, de décrire de manière empirique des niveaux fonctionnels intermédiaires en Langue 2. Cette évolution est fondamentale, car elle va permettre de prendre des distances avec le modèle unique et ultime du locuteur natif idéalisé. En particulier, cela permet de reconnaître qu'utiliser une Langue 2 répond à des besoins et à des fins différents qu'en Langue 1, qu'il ne saurait y avoir de modèle unique mais des variétés d'approche. La didactique communicative-fonctionnelle modifie ainsi profondément l'évaluation de la compétence. L'évaluation fonctionnelle de la compétence en Langue 2 s'est matérialisée sous forme d'échelles de performance. L'échelle de performance n'est en fait qu'une modélisation parmi d'autres de stades de performance intermédiaires qui vont d'une absence de compétence en Langue 2 à une maîtrise « totale », supposée identique à celle d'un locuteur natif de la Langue 2.

L'évaluation de l'apprenant selon le modèle du locuteur natif entraîne aussi des conséquences au niveau culturel. Si l'apprentissage actuel des langues étrangères vise à des fins communicatives, et si les notions de langue et culture sont inséparablement liées, ni l'apprenant, ni l'enseignant ne devraient se retrouver en position de devoir mettre de côté leur bagage culturel lié à leur langue maternelle et aux autres langues qu'ils maîtrisent. Autrement dit, l'identité linguistique et culturelle se forme par la compilation d'éléments qui enrichissent le vécu personnel, et non pas par l'effacement des éléments préexistants et leur remplacement avec des nouveaux acquis.

2.7.3. Locuteur interculturel

Des théoriciens reconnus de la pédagogie des langues étrangères comme M. Byram et C. Kramsch ont démontré une liaison directe, de cause- effet entre l'idéal du locuteur natif proposé aux apprenants, et l'exigence des enseignants plus ou moins explicitée d'approcher à cet idéal. Cela signifie que l'apprenant doit ignorer, au figuré, gommer, sa propre base culturelle et son identité sociale et culturelle, quand il assume le rôle de quasi-locuteur de la langue étrangère, en l'occurrence le français. Il est évident que cette prétention, d'une part,

⁸³ Coste D. *et al.* (1976). *Un niveau-seuil*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

est utopique et que, d'autre part, elle avantage de façon inquiétante le locuteur natif dans la confrontation communicative. Au lieu de cela, K. Jæger propose en articulant les grandes lignes de la politique linguistique actuelle de considérer l'apprenant - et il devrait se considérer lui-même- comme un médiateur entre différentes cultures, en vertu de sa compétence en langues étrangères combinée avec sa connaissance et sa compréhension de l'univers culturel, familial et social de l'autre. L'autorité absolue qui entourait le locuteur natif et le donnait comme le but naturel de l'enseignement des langues étrangères est désormais mise en doute. K. Jæger⁸⁴ utilise la notion de locuteur interculturel plutôt que celle de locuteur natif comme dérivé direct de l'intérêt pour tout ce qui touche à la notion d'interculturel. Ce remplacement de la notion de locuteur natif, comme l'idéal devrait, selon elle, aspirer l'apprenant (et par conséquent l'enseignant aussi) dans l'enseignement des langues.

De plus en plus la communication en langues étrangères se fait entre locuteurs non natifs. Une nouvelle tendance que D. Graddol⁸⁵ remarque dans le cas de l'anglais global, mais qui est tout à fait valable dans un contexte plus général, est que ces interactions impliquent de moins en moins un locuteur natif. Ceux qui sont pour l'apprentissage de l'anglais comme une *lingua franca* (English as a lingua franca) suggèrent que la voie par laquelle l'anglais est appris et évalué devrait refléter les besoins et les aspirations du nombre toujours croissant des locuteurs non natifs qui utilisent l'anglais pour communiquer avec d'autres non – habitants – du - pays. Savoir comment les locuteurs non natifs utilisent une langue étrangère entre eux est actuellement devenu un secteur de recherche sérieux. Dans le cas de l'anglais comme *lingua franca*, l'intelligibilité est d'une importance primaire, plutôt que l'exactitude semblable à l'indigène.

Le modèle cible d'anglais selon D. Graddol, dans sa structure de lingua franca, « *n'est pas un locuteur natif, mais un locuteur bilingue qui parle couramment, qui conserve une identité nationale en termes d'accent et qui possède les compétences nécessaires pour comprendre et se faire comprendre par un autre locuteur non natif* ».

Un autre cas de figure est quand des élèves en langues étrangères de différents pays, au delà des frontières nationales, communiquent entre eux par e-mail ou par les différents systèmes

⁸⁴ Jæger, K., (2001), Le locuteur interculturel et les exigences actuelles sur la compétence linguistique et culturelle, in 52 SPROGFORUM n° 19.

⁸⁵ Graddol, D., (2006), *English Next; why global English may mean the end of "English as a foreign language"*, British Council, Londres

de conférence. Ils ne communiquent pas nécessairement avec des locuteurs natifs de la langue étrangère, mais avec des élèves d'autres pays qui utilisent eux-mêmes la langue étrangère comme *lingua franca*, langue commune de communication, qui les met tous sur un pied d'égalité, car les apprenants ont le même savoir / pouvoir linguistique; ou en tout cas, ils sont tous des apprenants par rapport à la langue de communication. Pour K. Jæger, la notion de locuteur interculturel pourrait conduire à une réduction des exigences vis-à-vis de l'apprenant en ce qui concerne son appropriation des compétences grammaticales et pragmatiques, qui devaient être au même niveau que celles du locuteur natif. Il est maintenant permis d'être soi-même, d'assumer son propre bagage social, linguistique et culturel, et le rôle de la communication sera alors pour l'apprenant le moyen d'augmenter son savoir et sa compréhension, et non l'occasion de tester en permanence son lexique et ses compétences grammaticales.

La question qui se pose est de savoir s'il est réellement plus facile d'être un locuteur interculturel que d'essayer de réaliser l'idéal du locuteur natif. Il faut noter que le locuteur interculturel est une notion dynamique qui, comme d'ailleurs celle du locuteur natif – qu'il soit idéal ou non- n'a pas de but final. C. Kramsch donne une raison supplémentaire pour laquelle le locuteur interculturel devrait abandonner l'idéal du locuteur natif devant l'exigence de compétences nouvelles quand elle dit que le pur locuteur natif apparaît aujourd'hui comme une notion exclusivement théorique quand on considère que la plupart des individus font aujourd'hui partie, ou peuvent en tout cas faire partie, de plusieurs communautés linguistiques et culturelles. « Dans les demi-teintes que notre société, de plus en plus multilingue et multiculturelle, présente, l'opposition : “ locuteurs natifs ” contre “ locuteurs non natifs ” perd de sa signification. Tant les locuteurs natifs que les locuteurs non natifs peuvent appartenir à plusieurs communautés linguistiques, dont ils sont, à différents degrés, reconnus comme membres ». ⁸⁶ Comme préconçu à la notion de locuteur natif, il y a l'idée d'une uniformité linguistique autour d'un usage idéal de la langue. C. Kramsch note que cette uniformité et cette unité n'existent pas dans la société multiculturelle, qui peuvent, par contre, être caractérisées comme « des zones en demi-teintes ». Sans doute, le modèle du locuteur des langues étrangères est censé être adapté à un contexte socioculturel qui exige en permanence de nouvelles connaissances linguistiques et culturelles de tout

⁸⁶ Kramsch, C., (1998), *The privilege of the intercultural speaker*, in Byram, M. & Fleming, M. (eds.), (1998), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.

apprenant; exigences qui élèvent le niveau d'ambition que se donne traditionnellement l'enseignement des langues étrangères.

C. Kramersch présente la nécessité de pouvoir administrer la complexité culturelle et linguistique dans le milieu immédiat, dans les rencontres culturelles de la vie quotidienne, sur les lieux de travail, dans les institutions et pendant les loisirs. Cela comporte d'être en état de trouver des solutions aux conflits et aux malentendus qui ont leur origine dans les différences de culture, et d'être en état de créer des espaces de coopération multiculturelle et d'y participer; de façon à ce que la complexité culturelle et par conséquent la complexité linguistique, dans la plus grande mesure possible, devienne une source de créativité et de mise en question productive des routines établies.

Au niveau de la langue et de la communication, cela suppose une maîtrise des stratégies qui favorisent la compréhension mutuelle, comme par exemple la volonté de comprendre des variantes plus ou moins incomplètes de sa propre langue maternelle, de favoriser l'apprentissage de sa langue chez ceux qui essaient de l'apprendre. Cela suppose également une maîtrise individuelle de plusieurs langues étrangères qui peuvent être utilisées comme langues de communication. Il apparaît qu'il s'agit là des aptitudes concernant différentes disciplines qui, comme matières, peuvent être, tant du ressort de l'enseignement des langues étrangères, que de l'enseignement de la langue maternelle, que des matières traitant de la société et de la culture.

Etre en état d'appartenir aux communautés / groupes transnationaux, globaux est une deuxième exigence. Dans une perspective plus large, il s'agit ici de la compétence à être selon une expression fréquemment utilisée « citoyen du monde ». La notion de locuteur interculturel constitue, de plusieurs façons, un pas vers l'incorporation de ces nouvelles exigences culturelles et linguistiques à l'enseignement des langues.

Tout d'abord, la dynamique de la notion elle-même comporte que le locuteur interculturel, défini comme un individu qui apprend et réfléchit en permanence, peut s'adapter et se développer par rapport à un monde en devenir permanent. Ensuite, il faut bien admettre que la médiation culturelle et linguistique est une aptitude de première importance dans une société multiculturelle; une compétence qui déjà est discutée dans certaines professions (par exemple, par les enseignants des réfugiés et des immigrants, et dans les secteurs social et de la santé).

Ce n'est que récemment que la didactique des langues cherche à intégrer cette approche de la composante stratégique. Il est vrai que le modèle du locuteur natif a orienté l'attention des chercheurs vers les échecs de la communication en langue étrangère empêchant ainsi de voir l'unicité de chaque individu qui crée son propre répertoire linguistique et culturel en fonction des langues – cultures avec lesquelles il est en contact. Surtout qu'apprendre une langue étrangère n'est pas un fait exceptionnel, mais le besoin de communiquer plus facilement et de partager la réalité véhiculée par les langues.

2.8. Le plurilinguisme dans le contexte européen d'apprentissage des langues

L'enseignement des langues étrangères aujourd'hui en Grèce ce fait dans le cadre d'une réalité pluriculturelle et plurilingue, et suit les recommandations et les directives du Conseil de l'Europe et de la Commission Européenne en matière de langues. D. Coste en 1995 se réfère à la « compétence plurilingue et pluriculturelle » pour :

*« le cas où un même individu possède une certaine maîtrise de plusieurs langues (dont plus d'une non maternelles) et a été exposé à (ou a eu à opérer dans) plusieurs cultures (dont plus d'une autres que sa culture d'origine) ».*⁸⁷

Une personne plurilingue possède un répertoire de langues et de variétés linguistiques et des compétences de nature et de niveau différents selon les langues. L'éducation plurilingue encourage les locuteurs à prendre conscience de compétences transposables et la capacité à les réutiliser dans l'apprentissage des langues. En plus, le plurilinguisme d'autrui et la reconnaissance des langues et de leurs variétés, quelle que soit l'image qu'elles ont dans la société, ainsi que les cultures inhérentes aux langues et de l'identité culturelle d'autrui ou la capacité à percevoir et à assurer le lien entre les langues et les cultures sont également respectés.

Selon J.-C. Beacco :

« Le plurilinguisme est la condition normale de l'individu, puisque génétiquement nous sommes dotés d'une compétence, d'une faculté de langage qui peut s'investir successivement dans des langues différentes et que les plurilingues ne sont pas des

⁸⁷ Coste, D., (1995), *Curriculum et pluralité*, Coste, D., Lehmann, D. éd., *Etudes de linguistique appliquée (ELA)*

locuteurs d'exception, comme le sont les polyglottes, ce sont des locuteurs ordinaires ».⁸⁸

En matière de politique linguistique il importe de souligner que l'Europe est un continent multilingue où toutes ses langues ont la même valeur en tant que moyens de communication et d'expression d'une identité et que tous les citoyens européens ont le droit d'acquérir un niveau de compétence communicative dans plusieurs langues, et ce, tout au long de leur vie, en fonction de leurs besoins. Il va de soi que la communication interculturelle et l'acceptation des différences culturelles reposent fortement sur la possibilité d'apprendre d'autres langues d'autant plus que l'égalité des chances en matière de développement personnel, d'éducation, d'emploi, de mobilité, d'accès à l'information et d'enrichissement culturel dépend de la possibilité d'apprendre des langues tout au long de la vie.

En outre, la multiplication des possibilités d'interaction et de mobilité en Europe a motivé l'acquisition d'un bon niveau de compétences communicatives. Cette approche reste d'actualité. L'Union Européenne est fondée sur la libre circulation de ses citoyens, de ses capitaux et de ses services. Le citoyen doté de bonnes compétences linguistiques est mieux équipé pour profiter de sa liberté de travailler ou d'étudier dans un autre État membre.

Dans le contexte de la stratégie de Lisbonne⁸⁹ de renouveau économique, social et environnemental établie en mars 2000, l'Union Européenne développe une société fondée sur la connaissance, élément clé dans la réalisation de son objectif consistant à devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive au monde jusqu'en 2010. L'apprentissage d'autres langues permet de se rapprocher de ce but en améliorant les capacités cognitives et en renforçant les compétences des apprenants dans leur langue maternelle, y compris la lecture et la rédaction.

*« L'Europe va enfin, sans effusion de sang, devenir une grande famille, (...) véritable mutation, (...) continent des valeurs humanistes ... de la liberté, de la solidarité, de la diversité surtout, ce qui implique le respect de la langue, des traditions et de la culture d'autrui. »*⁹⁰

⁸⁸ Beacco, J.-C., conférence IUFM du 7 au 9 avril 2003, Promouvoir l'apprentissage des langues européennes au titre : *Multilinguisme et enseignement des langues moins enseignées en Europe. Quel rôle les autorités nationales, régionales et locales peuvent-elles jouer dans l'accroissement de la demande en faveur des langues moins enseignées ?*, <http://www.canalc2.tv/video.asp?idVideo=1843> (consulté le 09/06/05)

⁸⁹ Conseil de l'union Européenne, 5680/01 EDUC18, 14/02/2001, Bruxelles, Journal Officiel des Communautés Européennes, 2002/C142/01, 14/06/2002

⁹⁰ http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/68779.pdf; consulté le 10/11/2005

Dans cet esprit une importance particulière est accordée au développement du plurilinguisme, c'est-à-dire à l'enrichissement du répertoire plurilingue d'une personne tout au long de la vie. Ce répertoire, composé de plusieurs langues ou variétés de langues maîtrisées à différents niveaux, fait appel à plusieurs types de compétences. Il est dynamique et évolue tout au long de la vie de la personne. Il s'agit d'un objectif ambitieux, mais les progrès réalisés par plusieurs États membres montrent qu'il est parfaitement accessible :

*« Une Europe de polyglottes n'est pas une Europe de personnes qui parlent couramment beaucoup de langues, mais, dans la meilleure des hypothèses, de personnes qui peuvent se rencontrer en parlant chacune sa propre langue et en comprenant celle de l'autre, mais qui, ne sachant pourtant pas parler celle-ci de façon courante, en la comprenant, même péniblement, comprendraient le «génie», l'univers culturel que chacun exprime en parlant la langue de ses ancêtres et de sa tradition ».*⁹¹

La plupart des pays imposent, depuis plusieurs décennies, l'apprentissage d'au moins une langue étrangère au cours de la scolarité obligatoire, dès le primaire. Ils en ont aussi progressivement augmenté la durée d'enseignement: entre 1974 et 2004, elle s'est allongée en moyenne de deux ans, notamment à travers un apprentissage de plus en plus précoce, parfois dès le pré primaire. Grâce à ces mesures, dans la grande majorité des pays, au moins la moitié des élèves du primaire apprennent une autre langue. Dans certains pays européens, les enfants de ce niveau scolaire apprennent même deux langues étrangères.⁹² Dans une dizaine de pays, des projets pilotes sont également mis en œuvre essentiellement pour déterminer dans quelles conditions rendre obligatoire l'enseignement d'une langue aux niveaux éducatifs où il ne l'est pas encore.

La dernière étape du parcours européen vers le plurilinguisme est la recommandation du Conseil européen de Barcelone⁹³ incite les élèves à apprendre deux langues étrangères. Hormis quelques exceptions, c'est au niveau de l'enseignement secondaire obligatoire que cette recommandation est mise en œuvre. En effet, la plupart des pays européens rendent obligatoire l'apprentissage d'une deuxième langue pendant au moins une année, ou en offrent au minimum la possibilité, par l'inclusion d'une langue supplémentaire dans les options obligatoires. La République tchèque, l'Allemagne, Malte, l'Autriche et la Pologne n'offrent

⁹¹ Eco, U., (1994), *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*, traduit de l'italien par J.-P. Manganaro, Éditions du Seuil.

⁹² C'est le cas d'au moins 10 % d'entre eux en Estonie, en Finlande, en Suède et en Islande, et de 80 % au Luxembourg (qui a la particularité d'avoir trois langues officielles d'état).

⁹³ http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/71026.pdf, consulté le 10/11/2005.

cette opportunité qu'à partir de l'enseignement secondaire post obligatoire. En Irlande, en Italie et au Royaume-Uni, l'introduction d'une seconde langue est laissée au choix de chaque établissement scolaire.⁹⁴

L'enseignement des langues est, dans la plupart des cas, assuré par un enseignant généraliste. Le nombre d'heures recommandé pour cet enseignement lorsqu'il est obligatoire varie de 30 à 50 heures par an. Les quelques programmes qui précisent et accordent une priorité variable selon les macro compétences, le font en faveur des compétences orales (parler et écouter) plutôt qu'écrites (lire et écrire).

2.9. Les enseignants de langues et le plurilinguisme

« Il est clair que, volens nolens, nous, enseignants, sommes à la fois des porteurs, des vecteurs et des facteurs majeurs d'insécurité linguistique. Au regard des apprenants, par les normes que nous incarnons ou représentons, par l'évaluation qui nous incombe, par les exigences que nous pouvons formuler. Mais à l'égard aussi de la discipline et de la langue auxquelles nous sommes censés nous conformer. »⁹⁵

Les enseignants « natifs » tendent à opérer, qu'ils le veuillent ou non, comme des agents d'insécurisation. Les enseignants de langue « non natifs », insécurisés qu'ils sont parfois eux-mêmes, peuvent rendre cette insécurité « contagieuse ». Quant aux enseignants de disciplines non linguistiques qui enseignent leur matière dans une langue étrangère, il leur arrive de cultiver l'insécurité à l'égard de leurs collègues spécialistes de langues, de leurs élèves, voire de leur discipline même. La trilogie insécuritaire formelle, statutaire, identitaire pourrait être transposée à leur propos.

Les enseignants ne se confondent pas nécessairement avec les petits-bourgeois de W. Labov et ne sont généralement ni des fanatiques de l'hypercorrection, ni des pourfendeurs de fautes, ni des inquiets torturés par leur soi-disant déficience. Mais, de par leur position dans le système éducatif, ils sont aussi, fonctionnellement, des gardiens de la parole, des garants des normes, et perçus surtout comme tels.

⁹⁴ Eurydice en Bref, Apprendre les langues étrangères, une priorité européenne, Mars 2005

⁹⁵ Coste, D., *Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique*, *Supplemento al n° 54, Atti del Convegno Valle d'Aosta regione d'Europa: l'educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea, 4 settembre 2001, Centro Congressi, Saint-Vincent A cura di Viviana Duc, Ufficio Ispettivo Tecnico In collaborazione con la rivista, L'École Valdôtaine, (supplément au n. 54) <http://www.scuole.vda.it/Ecole/Atti/05.htm>, consulté le 16/03/2006*

D. Coste explique qu'il ne faut pas tirer la conclusion qu'il y aurait une sorte d'incompatibilité entre compétence plurilingue et insécurité linguistique, celle-ci bloquant la construction de celle-là, celle-là ne pouvant exister que dans la sécurité. En d'autres termes, l'insécurité linguistique n'est ni toujours néfaste et bloquante, non plus qu'elle ne disparaît dès lors que le locuteur passerait du « bi » au « pluri ». Sans aller jusqu'à prétendre qu'il y aurait une bonne et une mauvaise insécurité linguistique, nous devons là aussi complexifier la notion et estimer que, selon les situations, cette perception d'un décalage entre une norme représentée et une autoévaluation peut s'avérer dynamique ou paralysante.

De même qu'il a été fondamental pour la didactique des langues et pour la réflexion sur l'enseignement/apprentissage de passer d'un point de vue monolingue, longtemps prévalent, à un point de vue bilingue, de même il devrait être déterminant aujourd'hui, selon D. Coste, d'adopter un point de vue plurilingue, tant sur l'appropriation et l'usage des langues que sur le bilinguisme même. Ce qui revient non à considérer le plurilinguisme comme une sorte de démultiplication du bilinguisme, mais à poser le bilinguisme comme un cas particulier du plurilinguisme.

Dans cette perspective comme dans la construction d'un premier répertoire plurilingue et la mise en place d'une conscience linguistique de cette pluralité, l'école a un rôle décisif à jouer, et nous, enseignants, au premier chef.

Conclusion

Tout au long de ces chapitres il a été question des origines et de l'évolution de la notion de l'insécurité linguistique. Depuis sa genèse dans les années 1960, la notion a traversé beaucoup de contextes sociaux et linguistiques différents.

A notre connaissance, jusque là l'insécurité linguistique a été examinée du côté des locuteurs en tant qu'apprenants ou anciens apprenants d'une langue, maternelle, seconde ou étrangère. Il demeure aussi important d'interroger cette notion par rapport à un groupe socioprofessionnel particulier, les enseignants. Ce groupe est originel au sens où la langue ne constitue pas pour eux seulement un outil de communication comme c'est le cas pour tout autre locuteur, mais elle est pour eux un outil de travail, encore plus, ils sont censés pas seulement l'utiliser, mais l'enseigner, la transmettre au sein d'une culture éducative définie. La notion de l'insécurité linguistique comme vécue par les enseignants non natifs d'une langue étrangère paraît être liée à la notion de la norme, ainsi qu'à celle du locuteur natif

idéal, dans la mesure où ces deux constituent des véritables blocages quant à l'usage libre de la langue étrangère.

La définition d'échelle de performance a fourni dès le milieu des années 1970 une formalisation de différents niveaux de compétence en langue étrangère adaptée au milieu professionnel, le modèle d'évaluation étant celui du locuteur natif éduqué. Or, ce modèle entraîne comme conséquence la description en creux de ce que l'apprenant en langue étrangère n'est pas en mesure de faire et de l'empreinte de sa langue maternelle, c'est-à-dire une focalisation sur les difficultés communicatives et linguistiques du statut de l'apprenant en tant que locuteur étranger. D'autre part, la norme – en tant que système d'instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socioculturel - implique l'existence d'usages prohibés, fournit son objet à la grammaire normative ou grammaire au sens courant du terme. La norme correspond alors à l'institution sociale que constitue la langue standard.

La question principale à laquelle cette recherche tente d'apporter une réponse pertinente est comment les enseignants non natifs d'une langue étrangère vivent les représentations de la norme et du locuteur natif idéal dans leur quotidienneté professionnelle ou sociale ; l'intérêt est encore plus important puisqu'il s'agit de faire réaliser aux professeurs qu'être professeur non natif n'équivaut point à être inférieur.

CHAPITRE 3. Le corps enseignant dans le système éducatif grec autrefois

Avant l'analyse et l'interprétation des principales réformes éducatives, il est utile de décrire rapidement quelques caractéristiques particulières de l'histoire éducative grecque. L'Etat grec a suivi une croissance économique bien différente des autres Etats de type occidental, avec une hypertrophie du secteur primaire et tertiaire, une croissance industrielle limitée et une dépendance systématique des centres métropolitains.⁹⁶ Selon la typologie de S. Mpouzakis, « l'Etat grec appartient à la région capitaliste et est caractérisé par un degré élevé de dépendance économique, politique, militaire, culturelle, des métropoles capitalistes ».⁹⁷ La croissance spéciale de l'Etat grec a eu des répercussions sur le système éducatif grec.

Depuis la création du système éducatif grec, l'enseignement de langues étrangères fait partie indissociable du cursus scolaire, d'autant plus que la structuration politique a été étroitement liée à des pays étrangers comme la France, l'Angleterre, la Russie et l'Autriche. Au fil des années, le volume horaire, le contenu et la méthodologie d'enseignement ont changé en fonction de la politique éducative de l'état qui voulait mettre l'accent sur telle ou telle autre matière (grec ancien, latin, mathématiques, langue grecque) pour des raisons d'ordre politique et social. L'évolution des conditions d'enseignement a également influencé les enseignants des langues étrangères et la formation qu'ils reçoivent répond de plus en plus à leurs besoins d'ordre didactique et méthodologique.

L'analyse et l'interprétation de la dimension « politique » de l'enseignement des langues étrangères qui est exercé en Grèce présupposent la compréhension des textes de lois qui la composent. La forme que prend l'éducation dans chaque société dépend de son interaction avec tous les niveaux du faire social, économique, politique et culturel⁹⁸ tels qu'on les retrouve dans la culture éducative du pays.

La clarification du terme « politique éducative » est indispensable mais difficile, puisqu'il est utilisé sous plusieurs formes dans des recherches qui étudient le rapport de la politique avec le système éducatif. Nous admettons que la politique éducative constitue l'ensemble de mesures, de programmes, de méthodes et des objectifs qui font partie d'une politique au sens

⁹⁶ Kazamias, A., (1995), *La malédiction de Sisyphe*, in Kazamias-Kassotakis, *op. cit.*, éd. Seirios, Athènes, p. 55-57.

⁹⁷ Mpouzakis, S., (1996), *Education Néohellénique*, t. 1, éd. Gutenberg, p. 21.

⁹⁸ Raptis, P., (1997), *Les réformes éducatives de l'entre deux Guerres en Grèce (1917-1940)*, thèse de doctorat, Université de Panteios, Athènes, p. 19-24.

plus large. Sa réalisation étant influencée par les facteurs économiques, politiques, idéologiques, ainsi que les acteurs sociaux qui sont censés l'appliquer, peuvent se produire des écarts fondamentaux depuis sa conception jusqu'à sa mise en place, comme c'est le cas avec l'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif grec.

3.1. La dimension historique de la politique linguistique éducative en Grèce

Pour faire un état des lieux le plus complet de la politique éducative ainsi que de la politique éducative linguistique en Grèce, il demeure important de chercher les raisons qui ont mené l'enseignement public à une certaine mésestime des langues étrangères. Pour ce faire, les réformes éducatives les plus importantes du vingtième siècle en Grèce sont à étudier, avec comme point de départ la réforme de 1913, où sont décrites les caractéristiques de l'enseignement des langues étrangères qui présentent déjà nombre de traits communs avec la situation actuelle.

3.1.1. Les projets de lois de 1913 et les langues étrangères

Jusqu'en 1913, dans le rapport introductif des projets de lois de 1899 a été souligné le besoin d'enseignement obligatoire d'une langue étrangère, pour « emmener l'élève à avoir une communication directe avec le monde extérieur ». ⁹⁹ Pourtant, la non adoption des projets de lois précédentes et les conditions matérielles - manque de professeurs, de formation pédagogique, de livres d'enseignement, ont conduit le rapporteur des projets de lois 1913 à souligner que même là où une langue étrangère est enseignée, cet enseignement peut être caractérisé comme « parodie » : il n'existe pas le personnel d'enseignement approprié ou formé ; dans les écoles et les lycées il n'existe pas de curriculum ni d'emploi de temps. De plus, la langue étrangère est enseignée à raison de deux heures par semaine :

« il sera surhumain pour toute personne d'arriver à quelque chose de plus à part la lecture et la compréhension sans faute d'un texte simple avec un enseignement de deux heures par semaine. Et cependant il est certifié que les diplômés de l'école grecque et du lycée ne sont pas en mesure de reconnaître même pas les lettres de l'alphabet français ». ¹⁰⁰

⁹⁹ Rapport introductif des projets de loi de 1899, cités in Mpouzakis, S., (1994), *op. cit.*, p. 97-110.

¹⁰⁰ Rapport introductif des projets de loi de 1913, *ibid.*, p. 66-69.

Le rapporteur propose, pour cette raison, que les heures d'enseignement du français soient augmentées de deux à cinq ou six heures par semaine dans les écoles urbaines. Cette proposition révèle l'importance accordée à la langue étrangère en tant que cours de nature pratique, qui aidera les diplômés des écoles urbaines à se préparer à la vie active. Cependant, l'augmentation des heures n'a pas pu être réalisée puisque les problèmes de nomination du personnel approprié n'ont pas été résolus. Jusqu'à alors des professeurs étaient nommés à titre exceptionnel, sans titre d'études universitaires (avec comme seule preuve d'aptitude la réussite aux examens de langue) et sans expérience antérieure, conditions *sine qua non* pour tous les autres professeurs de l'enseignement secondaire. Le manque de professeurs de français apparaît comme un « problème majeur » et leur formation comme « besoin urgent ».¹⁰¹ Comme il n'y a pas de faculté universitaire de langues étrangères, il est proposé aux personnes souhaitant devenir enseignants, de suivre des cours à l'Ecole archéologique française avec des subventions de l'Etat. Ces étudiants, recevront une formation pratique au *Didaskalio* d'enseignement secondaire.

De plus, il est prévu que les professeurs nommés auront l'occasion, après autorisation, de se rendre en France pendant les mois estivaux pour des cours de perfectionnement en langue. Les rapporteurs des projets de lois attribuent une grande importance au perfectionnement pédagogique et scientifique des professeurs de langues étrangères. L'augmentation proposée du volume horaire d'enseignement de langues étrangères, même s'il est considéré comme une caractéristique extérieure qui ne touche pas la substance de l'enseignement, est un pas important qui, à l'aide de l'amélioration de la formation pédagogique et scientifique du personnel enseignant, pourrait constituer un point de départ pour une éducation en langue étrangère plus efficace à l'Ecole publique. Cependant les projets de lois de 1913 n'ont pas été votés.

Un autre élément important de la réforme de 1913 est l'affirmation que les langues étrangères constituent une connaissance utile à la vie professionnelle. Pour cette raison est proposée l'introduction d'une deuxième langue étrangère. Selon le journal officiel du 24 novembre 1914, dans l'emploi du temps du collège et du lycée, le français est enseigné à raison de trois heures. Dans les directives méthodologiques sont soulignées la mémorisation et la répétition en tant que base d'apprentissage. L'absence de réforme de 1913 sera suivie par effort du même gouvernement, peu d'années après 1917. Le choix des manuels scolaires demeure le changement le plus important ; durant cette période sont écrits des livres qui lient l'Ecole.

¹⁰¹ *Ibid*, p. 146-147.

3.1.2. Les langues étrangères jusqu'en 1957

Pendant la période qui a suivi la première guerre mondiale, la politique éducative n'était pas sur le premier plan des réformes de l'Etat. Tous les éléments progressistes de la réforme de 1913 sont absents de la réforme de 1929. Ni des changements proposés, ni certaines mesures d'amélioration sont acceptées, même les nominations des professeurs continuent à se faire de la même manière, c'est-à-dire après des examens réussis devant le comité de l'Etat. L'absence de mesures manifeste le manque d'intérêt pour l'enseignement des langues étrangères, constatation qui est en opposition avec la philosophie des projets de lois sur une orientation de l'éducation plus pratique. De 1929 et jusqu'aux propositions du comité d'éducation en 1957-59, il n'y a que très peu de changements.

L'introduction de l'anglais dans le programme du lycée professionnel n'est nullement satisfaisante. Le volume horaire d'enseignement des langues étrangères diminué, la non modernisation des méthodes d'enseignement, le manque de formation universitaire des enseignants, manifestent un choix de hiérarchiser les matières pratiques comme les langues étrangères, au bénéfice des langues classiques. Pour les parents d'élèves l'enseignement des langues étrangères ne constitue pas une priorité de l'éducation obligatoire mais un besoin qui sera couvert par le secteur privé.

Le français est enseigné à titre obligatoire, à l'exception du programme des lycées économiques de 1932, où l'anglais est également la langue étrangère obligatoire,¹⁰² ce qui démontre l'apparition de nouveaux besoins, avec le français et qui sont enseignés à raison de 27 heures par semaine dans les trois dernières classes. Ce volume horaire ne sera plus attribué dans aucun autre curriculum par la suite.

Cependant, aucune mesure d'amélioration du contenu de l'éducation de langue étrangère n'a pas été prise. L'enseignement est fondé sur l'apprentissage par mémorisation et copie de la matière enseignée.¹⁰³ A ceci il faut ajouter le fait que les professeurs des langues étrangères continuent à ne pas avoir de formation universitaire, et sont toujours nommés suivant leur réussite aux examens d'un comité d'Etat.

¹⁰² Noutsos, Ch., (1979), *Curricula de l'enseignement secondaire et contrôle social*, Thémelio, Athènes, p. 146.

¹⁰³ ΦΕΚ, 321, 1934, in ΦΕΚ, 537, 1935, in ΦΕΚ 12, 1932 in ΦΕΚ, 343, 1914.

3.1.3. La réforme inachevée de 1964

Dans la réforme éducative suivante, celle de 1964 l'objectif des réformateurs est la diminution des inégalités du système éducatif et la levée des obstacles dans le but d'élargir les choix éducatifs. Cependant ses principes ne touchent pas le noyau dur de l'enseignement de langues étrangères, comme la nomination des professeurs de langues étrangères sur les postes vacants, sans effort simultané d'amélioration des caractéristiques internes de l'enseignement de langues étrangères. Ce sont les instituts et les écoles privées d'enseignement parallèle qui répondent à la grande demande du public pour des langues étrangères. Ainsi l'enseignement de langues étrangères continue à être de la responsabilité du secteur privé.

Durant la période de la dictature (1967-1974) aucun changement n'a pas été réalisé dans l'enseignement de langues étrangères, alors qu'un comité a été appelé à procéder à des propositions, lesquelles n'ont pas été prises en compte.

3.1.4. Les années d'après la dictature

La réforme de 1976 a tenté un effort de modernisation, mais les mesures prises ont fait face seulement aux caractéristiques extérieures de l'enseignement. L'enseignement de langues étrangères ne constitue pas une priorité de cette réforme, puisque aucune mesure d'amélioration n'est prévue ; au contraire les langues étrangères sont classées parmi les matières secondaires, au détriment des élèves qui sont obligés à recourir aux écoles privées de préparation.

Durant la décennie de 1980, le Parti socialiste étant au pouvoir, on observe les premiers changements quant à l'esprit et aux orientations de l'éducation. L'orientation classique des études est abandonnée pour la première fois. La politique budgétaire, les déficits économiques et le manque d'infrastructure ont réfuté dans la pratique beaucoup de mesures lesquelles auraient pu dans d'autres conditions conduire à la multiplication des choix éducatifs. Malgré l'insuffisance de la réforme, le niveau éducatif a été amélioré et les taux d'abandon anticipé de l'école a été diminué. La hiérarchisation des matières change au bénéfice des langues étrangères. L'introduction d'une langue étrangère à l'école primaire constitue une mesure très progressiste. Cependant, l'improvisation dans l'application de cette mesure, le manque d'infrastructure et de préparation appropriée des établissements scolaires, mais aussi des enseignants qui ont été appelés à l'appliquer, le manque d'appréciation des

méthodes d'enseignement et de l'efficacité en général de l'innovation, n'ont pas aidé à la diminution du nombre des élèves fréquentant les écoles privées, ce qui prouverait l'inefficacité de la mesure.

3.1.5. Les reformes des années 1990

L'enseignement de la langue étrangère à l'école primaire (introduite pendant la réforme des années 1980) n'a jamais présenté de principes homogènes. Depuis la phase expérimentale de l'introduction de l'anglais dans l'école primaire jusqu'à aujourd'hui, soit plus de 15 années après, il n'existe pas d'évaluation de cette innovation. L'éducation publique n'a pas réussi à diminuer l'écart entre les enfants qui suivent un enseignement de langue étrangère hors établissement scolaire et ceux qui n'ont pas cette possibilité. L'introduction de la langue étrangère à l'école primaire a augmenté le nombre d'élèves fréquentant des établissements privés en vue de préparation linguistique, en surchargeant davantage le budget familial.

Conformément à des enquêtes, comme celle de la Clinique pédiatrique de l'université d'Athènes, sur 8158 élèves du CM1 de l'école primaire, un enfant sur trois de l'âge de 7 ans suit des cours privés de langues étrangères, de musique ou de danse hors système éducatif.¹⁰⁴

La même enquête montre que 10,9 % des élèves de la première classe suivent des cours de langues étrangères dans des centres de langues, 19,3 % en deuxième classe, 59 % en troisième, 80,3 % en quatrième, 78,8 % en cinquième et 86,9 % en sixième de école primaire.¹⁰⁵

Quant au collège, les changements qui ont suivi l'introduction de la langue étrangère à l'école primaire, concernent la mise en place obligatoire de niveaux de compétence en anglais. Cela est dû au fait qu'il existe des enfants qui n'ont pas appris l'anglais à l'école primaire.¹⁰⁶ Par la même décision, l'anglais est considéré comme la première langue étrangère et enseignée à raison de trois heures par semaine en 6ème et à raison de deux heures par semaine dans toutes les autres classes. Le français ou l'allemand sont proposés comme deuxième langue étrangère au choix des élèves (avant leur arrivée au collège) et sont enseignés à raison de trois heures par semaine dans les trois classes du collège.

Le matériel éducatif utilisé pour l'anglais dans les collèges jusqu'en 1999 comprenait trois manuels didactiques d'approche communicative, dont le niveau ne correspondait pas aux

¹⁰⁴ Katsikas, Ch, & Kavadias, G, (1996), L'enseignement grec à l'horizon de 2000, Gutenberg, Athènes, p. 97.

¹⁰⁵ Zambeta, E, (1994), *op. cit.*

¹⁰⁶ Γ2/4230/12/7/96 décision ministérielle.

acquis linguistiques du primaire, ni en termes de progression prévue au collège. La mesure relative au choix des manuels ne suffit pas à elle seule ; puisque elle se confronte à des contraintes économiques, un seul manuel étant subventionné par classe. Les niveaux de connaissance sont automatiquement supprimés en première classe de lycée.¹⁰⁷ On considère que en l'espace de trois ans, il est réalisable de faire arriver tous les élèves, indépendamment de leur capital éducatif¹⁰⁸ et de leur point de départ linguistique, au même niveau de connaissance.

Conclusion

L'enseignement des langues étrangères en Grèce a passé par de diverses reformes entre 1950-1999 :

- Dans les années 1950 : introduction de l'anglais – enseignement d'une seule langue étrangère, le français ou l'anglais à raison de 3 heures par semaine.
- 1970 : une langue étrangère obligatoire (français ou anglais) était enseignée dans le secondaire (6 classes) pendant 3h par semaine.
- 1976 : selon la loi 309/30-4-76 l'enseignement secondaire est divisé en collège et lycée. Toujours une seule langue étrangère est enseignée à titre obligatoire, à raison de 3h par semaine.
- 1984-85 : une langue étrangère obligatoire pendant 3h les 4 premiers ans et puis 2h par semaine.
- 1987-88 : enseignement d'une langue étrangère aux écoles primaires à titre expérimental.
- 1992-93 : l'enseignement d'une langue étrangère (l'anglais) au primaire devient obligatoire.
- 1993-94 : l'offre des langues est élargie avec l'introduction de l'allemand. Une deuxième langue étrangère obligatoire (français ou allemand) est introduite au collège, l'anglais étant la première langue étrangère obligatoire.
- 1996-97 : introduction de l'allemand dans le lycée.
- 1998 - : enseignement obligatoire d'une langue étrangère (anglais, français, allemand) pour les trois classes du lycée ; l'enseignement d'une deuxième langue étrangère est inclus dans les matières obligatoires à choix.

¹⁰⁷ ΦΕΚ 183, όπ.παρ., σελ. 2830-31.

¹⁰⁸ "Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital." in Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderheft), eite by Reinhar Kreckel. Goettingen: Otto Schartz & Co.. 1983. pp. 183-98.

En général, le caractère hâtif et fragmenté des mesures prises pour l'enseignement de langues étrangères ont conduit à la consolidation de l'éducation privée et au monopole des titres de certification d'études accordés par des organismes étrangers.

Jusqu'à maintenant les politiques éducatives linguistiques publiques expriment le manque d'intérêt de la part de l'Etat officiel en faveur d'un enseignement gratuit des langues étrangères. Ces mesures ont réussi à dévaloriser les langues aux yeux de parents et d'élèves, et de les pousser vers le secteur privé. Ceci se trouve en contradiction avec les déclarations nationales et internationales signées et gratifiées par l'Etat grec. Le choix du temps diminué qui est consacré aux langues étrangères, à la méthode d'enseignement qui n'a aucun élément de modernisation, conformément aux perceptions pédagogiques modernes de la période, et au retard de la formation universitaire proposé aux futurs enseignants manifeste l'hierarchisation des matières, écrasées sous la souveraineté des langues classiques. La modernisation de l'éducation, que jusqu'à là annonçaient les gouvernements libéraux, n'est devenue réalisable puisqu'ils n'ont pas pu prendre les mesures indispensables à la rationalisation du système éducatif et à la jonction de l'école avec les évolutions technologiques, économiques et sociales contemporaines.

CHAPITRE 4. Le système éducatif grec actuel

Avant de passer à la présentation du statut actuel des langues étrangères dans l'enseignement grec et se demander quel rôle joue ce statut dans la création du sentiment de l'insécurité linguistique chez les professeurs de langues étrangères, il est convenable de présenter brièvement quelques informations générales sur le système éducatif actuel.

4.1. Bref aperçu sur le système éducatif grec

En 2004/2005, 34,46 % de la population est âgée de moins de 30 ans. Les jeunes de la tranche d'âge de l'enseignement obligatoire sont évalués à 1.126.652 personnes. La langue d'enseignement est le grec. En 2004/2005, 95,7 % des élèves sont scolarisés dans des écoles du secteur public et 4,3 % dans des écoles du secteur privé non subventionné. Les écoles privées du primaire et du secondaire sont reconnues comme équivalentes aux écoles d'Etat, et restent sous l'encadrement et l'inspection du Ministère de l'Education Nationale et des Affaires Religieuses. Elles sont complètement autofinancées. Il existe également des écoles privées spéciales proposant une éducation aux étrangers résidant en Grèce. L'enseignement supérieur privé n'est pas encore officiellement reconnu.

L'enseignement préélémentaire ou «maternel» dure deux ans, de l'âge de 3-4 ans à 5-6 ans, et il est dispensé dans les écoles maternelles (*nipiagogeio*) qui peuvent dépendre administrativement d'une école primaire. Les écoles maternelles d'Etat sont gratuites, les maternelles privées sont payantes. Depuis 2006, les jeunes enfants passent obligatoirement un an en maternelle. L'école préélémentaire fait partie de l'enseignement primaire et une grande part de son fonctionnement suit les mêmes principes législatifs que ceux qui s'imposent à l'enseignement primaire.

En Grèce, l'enseignement est obligatoire de 5 à 15 ans et comprend trois degrés :

<i>Nipiagogeio</i> (enseignement maternel)	5 à 6 ans
<i>Dimotiko scholeio</i> (enseignement primaire)	6 à 12 ans
<i>Gymnasio</i> (enseignement secondaire général)	12 à 15 ans

L'inscription d'un élève dans un établissement public d'enseignement primaire dépend de sa région de résidence. L'inscription dans une école de l'enseignement secondaire se fait sans pré requis : le seul document nécessaire est un certificat de fin d'étude de l'école primaire. L'éducation en Grèce pour tous les degrés d'éducation publique est dispensée gratuitement et toutes les dépenses de fonctionnement, y compris les manuels scolaires, sont couvertes par l'Etat. En ce qui concerne l'enseignement privé, le coût payé par la famille sous forme de frais de scolarité dépend du niveau d'enseignement.

L'année scolaire comprend 175 jours, répartis de septembre à juin. Les écoles ouvrent habituellement 5 jours par semaine pour 35 semaines par an, avec entre 23 et 35 heures par semaine, qui augmentent avec l'âge. Chaque leçon dure de 40 à 50 minutes. Le nombre d'heures enseignées pour les deux premiers degrés d'enseignement primaire est de 25 par semaine et atteint 30 heures dans les quatre degrés. Pour la totalité des trois degrés d'enseignement secondaire inférieur, le nombre d'heures enseignées est de 35.

Une décision ministérielle dispose que toutes les classes du primaire doivent avoir 25 élèves maximum. Les élèves sont groupés par âge, créant ainsi six sections. Au niveau secondaire, une autre décision ministérielle établit que les classes doivent avoir 30 élèves au maximum.

Les classes du primaire ont un seul professeur pour toutes les matières, mais des matières telles que l'éducation physique, les langues étrangères et les études artistiques sont enseignées par des professeurs des spécialités appropriées. Les élèves de l'enseignement secondaire ont des professeurs séparés pour chaque matière.

Le programme pour l'enseignement primaire et secondaire est dressé par l'Institut de Pédagogie et approuvé par le Ministère. Les matières obligatoires dans le primaire sont la religion, la langue grecque, les mathématiques, l'histoire, l'écologie, la géographie, les sciences physiques, les sciences sociales et l'instruction civique, la musique et les arts, deux langues étrangères et l'éducation physique. Ces matières (à l'exception de l'écologie) sont aussi obligatoires pendant tout le collège. Les matières obligatoires complémentaires dans l'enseignement secondaire comprennent le grec ancien, la chimie, l'économie domestique, l'informatique, la technologie et l'orientation professionnelle.

En 2003, de nouveaux programmes scolaires qui adoptent une approche interdisciplinaire du savoir, ont été établis pour l'enseignement obligatoire. Les nouveaux livres scolaires et les nouveaux programmes vont être progressivement introduits à l'école à partir de l'année scolaire 2006/2007. Les professeurs doivent suivre le curriculum. Cependant, les méthodologies que les enseignants utilisent pour atteindre les objectifs scolaires, est affaire

de choix personnel et certainement un produit de leur propre éducation et formation professionnelle. Au début de l'année scolaire, des instructions particulières sont envoyées aux professeurs de toutes les spécialités par l'Institut de Pédagogie concernant des sujets qu'ils enseignent. Les manuels pour les élèves et les professeurs sont fondés sur les programmes scolaires.

L'évaluation dans les premières années du primaire est continue et, pour les dernières années elle est partiellement basée sur des devoirs. Le passage en classe supérieure est automatique, excepté dans le cas de présence insuffisante aux cours ; les élèves reçoivent un certificat à la fin de chaque année et le certificat de fin d'école primaire (*Apolytirio dimotikou*) valide l'admission au collège. L'évaluation au collège est continue et basée sur des tests écrits, des devoirs et des examens de fin d'année. Le passage est basé sur la réussite. Les élèves qui réussissent leurs examens à la fin du collège reçoivent un certificat de fin d'études (*Apolytirio Gymnasiou*), qui autorise l'accès au lycée. L'examen pour ce certificat est organisé au niveau de l'école et peut être repassé sans avoir à redoubler de classe.

Dans l'enseignement post-obligatoire, secondaire supérieur il existe trois types de formation regroupées dans le tableau suivant :

<i>Geniko lykeio</i> ou G.L. (enseignement secondaire supérieur général)	15-18 ans
<i>Epaggelmatika Lykeia</i> ou EPAL et <i>Epaggelmatikes Scholes</i> ou EPAS (lycée professionnel)	15-18 ans
<i>Instituto Epaggelmatikis Katartisis</i> ou I.E.K. (enseignement post secondaire non supérieur)	19-20 ans

Les classes peuvent se dérouler pendant la journée ou le soir. Le lycée unifié (*Eniaio Lykeio*) a été renommé en *Geniko Lykeio*. Les lycées professionnels techniques (TEE) ont été remplacés par les lycées professionnels supérieurs (*Epaggelmatika Lykeia*, EPAL) et les lycées professionnels d'enseignement et formation (*Epaggelmatikes Scholes*, IEK).

Les titulaires d'un certificat de fin d'études d'une école de l'enseignement secondaire inférieur peuvent s'inscrire dans une école de l'enseignement secondaire supérieur, sans examen d'entrée ni restriction. Les diplômés d'une école de l'enseignement secondaire inférieur peuvent être admis dans un lycée professionnel (EPAL) sans examens. L'admission dans un IEK nécessite un diplôme de fin d'études d'une école de l'enseignement secondaire obligatoire, d'un lycée professionnel, de l'école d'apprentissage de l'Agence pour l'emploi

de la main d'oeuvre grecque ou d'une école de l'enseignement secondaire général non obligatoire. Tout enseignement post-secondaire d'Etat est gratuit.

L'Institut de Pédagogie établit le programme pour tous les établissements d'enseignement secondaire supérieur. Le programme général inclut la religion, la langue et la littérature grecque moderne et ancienne, l'histoire, les mathématiques, les sciences, une langue étrangère, l'éducation physique, l'instruction civique, l'art, la musique et l'orientation professionnelle. Les matières spécifiques et professionnelles dépendent des cours suivis.

Les élèves de l'enseignement secondaire supérieur non obligatoire sont évalués sur la base de leur participation au travail de classe quotidien et de leur performance dans les tests écrits pendant les deux périodes de quatre mois de l'année scolaire. Les apprentis d'un IEK (enseignement post secondaire non supérieur) sont évalués pendant et après leur formation. Pour les élèves de l'enseignement secondaire général non obligatoire, pour être reçu et recevoir un certificat de fin d'études, une note moyenne générale de 9,5/20 est obligatoire, alors qu'en enseignement post-secondaire non supérieur, une moyenne de 10/20 est obligatoire. Les diplômés d'un lycée professionnel supérieur (EPAL) reçoivent un certificat de fin d'études (*apolytirio epaggelmatikou lykeiou*) qui leur permet de continuer leurs études dans des établissements d'enseignement supérieur après avoir passé un examen organisé sur le plan national (*panelladikes exetaseis*) et de recevoir un diplôme spécialisé ou de s'inscrire dans un établissement de l'enseignement post secondaire non supérieur (IEK).

L'enseignement supérieur est dispensé dans les universités et les instituts d'enseignement technologique (TEI), qui offrent respectivement un enseignement général ou un enseignement technologique.

Selon le nouveau dispositif législatif de la réforme de l'éducation, l'entrée à l'université ou dans les instituts d'enseignement technologique (TEI) dépend du résultat obtenu lors de l'examen national à la fin de la troisième année de lycée, en association avec le total de points (résultats des écrits et oraux à l'école) figurant sur le certificat de fin d'étude décerné par l'enseignement secondaire supérieur.

Les cours à l'université et les établissements TEI mènent à un diplôme universitaire (*Ptychio*). Avec l'établissement du Conseil National de l'Education et le « Système européen de transfert et d'accumulation des crédits », des critères et des procédures ont été déterminés pour l'évaluation et la certification des études dans tous les départements universitaires.

4.2. Réformes en cours et priorités

Il y a eu un certain nombre de réformes / changements récents insérés dans une série de lois qui vont de l'enseignement secondaire supérieur à l'enseignement supérieur, l'enseignement adulte ou spécifique.

Plus particulièrement, pour l'enseignement secondaire supérieur, la loi n° 3475 publiée le 13/07/2006 et intitulée « Organisation et fonctionnement de l'enseignement secondaire supérieur professionnel » a introduit les *Epaggelmatika Lykeia* - EPAL (lycées professionnels supérieurs) et les *Epaggelmatikes Scholes* - EPAS (lycées professionnels d'enseignement et formation). Le programme du premier comprend des cours d'enseignement général autant que des cours professionnels - techniques et des ateliers. Le dernier s'étend sur deux années et comprend également des cours professionnels techniques et des ateliers, avec pour exception des cours d'enseignement spécialisés.

Les diplômés des EPAL peuvent recevoir une autorisation de travail, passer un examen d'entrée à l'université, s'inscrire dans un institut professionnel de formation (IEK). Les EPAL et les EPAS ont tous deux l'objectif d'offrir un enseignement général et exhaustif aux étudiants qui suivent et de lier l'enseignement professionnel au processus de production.

Un autre changement récent concerne l'établissement de l'Université Internationale de Grèce avec la loi n° 3391, publiée le 04/10/2005, dont le but est de faciliter la mobilité étudiante et d'augmenter le nombre de places offertes dans les universités.

La loi n° 3374 publiée le 02/08/2005, régit les «Garanties de qualité de l'éducation supérieure, le système de transfert de crédits et les diplômes complémentaires» dans le but d'améliorer la qualité des établissements d'enseignement supérieur. La loi n° 3369 publiée le 06/07/2005, régit la formation tout au long de la vie dans la perspective de lutter contre l'exclusion sociale.

Enfin, la loi n° 3404 publiée le 17/10/2005 régit divers sujets concernant les universités et le secteur technologique et plus précisément, les critères d'admission dans l'enseignement supérieur autant que le système de notation concernant l'admission et finalement, le fonctionnement / l'organisation des établissements de l'enseignement

supérieur. Le gouvernement grec avec la loi n° 3518 publiée en 2006 a rendu l'enseignement élémentaire pour un an obligatoire.

4.3. L'enseignement des langues étrangères et du français

Jusqu'à l'introduction de l'anglais en 1961 dans les curriculums des collèges à l'échelle nationale, une seule langue étrangère, le français, était enseignée dans les écoles secondaires. Après une période de forte présence dans le système scolaire comme première langue étrangère, le français a été dépassé par l'anglais. L'anglais comme langue étrangère a été lancé dans certaines écoles primaires grecques en 1987-88. En 1993, à la suite d'une réforme éducative, l'étude d'une deuxième langue étrangère - le français ou l'allemand - est devenue obligatoire dans les trois premières années de l'éducation secondaire (collège). En 1996-97, l'allemand et le français ont été introduits au lycée. En 1998-99, une langue étrangère choisie parmi les trois langues proposées (anglais, français ou allemand) est devenue une option obligatoire du curriculum au niveau du lycée. Selon le ministère de l'Éducation, 83 % des collégiens apprennent le français, même si la proportion retombe à 23 % (13 % comme matière générale, 10 % comme option) pour les lycéens.

Un projet pilote mis en place par le Ministère de l'Éducation Nationale et des Cultes, s'occupe de promouvoir l'enseignement soit du français soit de l'allemand à l'école primaire (210 écoles participent à ce projet), à partir de septembre 2005 et pour deux années expérimentales. Il s'agit du transfert d'une heure sur les trois heures accordées à la deuxième langue obligatoire au collège (le français ou l'allemand) et de la création d'une heure d'enseignement supplémentaire. Cette réforme sera généralisée à l'ensemble du territoire à la rentrée 2007 si l'expérience s'avère concluante.

Les professeurs de langue interviennent dans le primaire en Grèce. Les petits grecs scolarisés dans les écoles pilotes proposant le français comme deuxième langue bénéficieront donc de l'enseignement de professeurs de français. Ainsi ces derniers découvriront bientôt un public plus jeune et devront adopter de nouvelles approches pédagogiques. Se posera également la question du choix des manuels et des supports pédagogiques.

L'enseignement des langues vivantes (l'anglais, le français et l'allemand) fait partie du curriculum du collège. L'anglais est obligatoire pour tous les élèves des trois années, qui doivent choisir entre le français et l'allemand en tant que deuxième option obligatoire. L'anglais est enseigné à raison de trois heures par semaine en première année de collège, et

de deux heures par semaine en deuxième et troisième année. Le français et l'allemand sont enseignés pendant les trois années de collège, à raison de deux heures par semaine. Un enseignement de rattrapage est offert l'après-midi aux élèves qui en ont besoin, sous forme de cours spéciaux de langues vivantes.

La majorité des jeunes grecs ayant appris le français au collège abandonne l'étude de cette langue dès l'entrée au lycée, car l'enseignement d'une seconde langue devient optionnel. Les lycéens délaissent les langues, puisque elles ne comptent pas dans le concours d'entrée à l'université, afin de se concentrer sur le renforcement des disciplines « fondamentales ». L'anglais compte parmi les matières de l'enseignement de culture générale au cours des trois années du lycée. Il est enseigné à raison de trois heures par semaine en première année, et de deux heures par semaine en deuxième et troisième année. Le français et l'allemand sont des matières à option du curriculum et sont enseignés à raison de deux heures par semaine.

En première et deuxième année du premier cycle des Ecoles professionnelles techniques (TEE), l'anglais est enseigné à raison de deux heures par semaine dans toutes les spécialisations, sauf dans les filières Arts appliqués, Beauté et Coiffure où le français est enseigné à raison de deux heures par semaine.

Pendant les dernières années qui ont suivi d'introduction de la deuxième langue étrangère à titre obligatoire dans l'enseignement public, le français occupait toujours la première place parmi les langues proposées. Néanmoins, une nette augmentation du nombre des élèves choisissant l'allemand montre que l'allemand pourrait finir par être devenir le premier choix des élèves. A cela, il faut ajouter l'offre d'autres langues étrangères proposées par le Ministère de l'éducation nationale, à savoir l'espagnol, l'italien et le russe (dans les régions à forte présence des populations russophones), à partir de la rentrée 2008. Le français occupe donc actuellement *ex aequo* avec l'allemand la place de la deuxième langue étrangère. Les tableaux qui suivent montrent ces tendances.

Les langues étrangères dans le collège public et privé

Année Scolaire	Anglais	2 ^e langue étrangère	Français	Allemand
1999 - 2000	337.152	331.841	243.537 (82%)	60.588 (18%)
2000 - 2001	331.255	327.061	249.420 (76%)	77.641 (24%)
2001 - 2002	319.003	314.014	225.813 (72%)	88.817 (28%)
2002 - 2003	309.569	305.415	207.540 (68%)	99.586 (32%)
2003 - 2004	296.917 + 17.696	295.308	191.659 (65%) + 10.115	103.649 (35%) + 6.603

Les langues étrangères dans le lycée public et privé

Année Scolaire	Anglais	2 ^e langue étrangère	Français	Allemand
1999 - 2000	209.425		29.349	
2000 - 2001	213.429	24.487	29.973	5.347
2001 - 2002	211.054	16.734	21.178	3.392
2002 - 2003	205.253 + 14.449		19.220 + 3.959	3.288 + 2.038
2003 - 2004	206.990 + 14.805		17.555 + 3.728	3.288 + 1921

Les langues étrangères dans les lycées techniques publics et privés

Année Scolaire	Anglais	Français	Allemand
2000 - 2001	95.385	10.887	1.479
2001 - 2002	92.271	11.087	1.430
2002 - 2003	82.517 + 2.441	11.477 + 2.711	984 + 18
2003 - 2004	72.395 + 1.782	11.254 + 2.190	659 + 11

Au collège, les enseignants de langues vivantes peuvent choisir leur support d'enseignement à partir d'une liste de manuels approuvés. Cette liste est approuvée par un groupe d'experts au sein du ministère de l'Education, qui évalue la conformité des manuels au programme et aux besoins des élèves. Les manuels sont publiés ou achetés par le ministère de l'Education et des Cultes et remis gratuitement aux élèves. Au lycée, les enseignants de langues vivantes décident des manuels qu'ils utiliseront en classe parmi les ouvrages figurant dans une liste approuvée qui leur est fournie.

En outre, l'Institut pédagogique a publié en 2003 les programmes unifiés révisés (Journal officiel 303-304/13-3-2003) introduisant l'approche intégrée de l'enseignement des langues étrangères. L'approche intégrée favorise l'apprentissage global par l'expérience et encourage les enseignants de différentes matières à coopérer dans l'intérêt des élèves. La démarche de projet occupe une place prédominante dans le programme unifié révisé. Conformément aux principes et à la philosophie du programme unifié révisé, qui s'aligne sur les descripteurs et critères définis par le *Cadre européen commun de référence* (2001), de nouveaux manuels seraient publiés par le ministère de l'Education et des Affaires religieuses jusqu'en 2006 - 2007.

Nous avons examiné différents éléments constitutifs du système éducatif grec actuel, qui montrant aussi bien la place qu'occupent les langues étrangères dans l'enseignement que les principes qui régissent la politique linguistique éducative actuelle de l'Etat grec. Les professeurs de langues ayant un rôle primordial dans l'application de ces principes, il est important d'examiner leurs conditions de travail, d'esquisser leur réalité du métier ; cela nous aidera à clarifier des propos issus de leurs témoignages qui portent sur leur milieu professionnel et sur leur statut d'enseignants de langues étrangères, sur la formation qu'ils ont reçue.

CHAPITRE 5. Le corps enseignant dans le système éducatif grec aujourd'hui

Le système éducatif grec, tel que décrit dans les pages précédentes, témoigne d'une très grande diversité quant au statut, aux fonctions et à la réalité vécue par les enseignants.

Les professeurs de langues étrangères constituent une catégorie à part entière à cause de l'influence que les pays étrangers ont eue sur la Grèce depuis la constitution même de l'Etat néohellénique, mais aussi à cause de l'importance prépondérante attribuée aux langues étrangères par un peuple toujours en contact avec les parlers étrangers. Les données présentées et analysées ici compléteront l'ensemble de caractéristiques de l'enseignant du français actuellement en Grèce et contribueront à la meilleure compréhension de leurs dits sur le sentiment de l'insécurité linguistique vécu dans le contexte présenté ici.

5.1. Les données démographiques relatives aux enseignants de français en Grèce

Les données statistiques qui sont présentées dans cette partie sont issues, entre autres, du Service National de Statistique de Grèce, l'organisme officiel de l'Etat grec en matière de données statistiques. Il faut noter que le Ministère de l'Education nationale et des Cultes a son propre service de statistiques, qui approvisionne le réseau Eurydice. Toutefois, les deux services procèdent différemment à la collecte des données, ce qui entraîne comme conséquence la différenciation, plus ou moins importante selon le cas, des conclusions qui pourraient en être tirées. Cette partie présente les données élaborées par le Service National de Statistiques, mais il faut noter que leur seule valeur c'est de donner une image approximative en chiffres d'une réalité *a priori* complexe.

5.1.1. L'âge actif

L'âge actif des enseignants en Grèce varie entre 22 ans et 65 ans. Théoriquement les enseignants peuvent être embauchés dès l'obtention de leur diplôme de fin d'études universitaires, (« ptychio »). L'âge minimum pour l'obtention du *ptychio* est de 22 ans, dans le cas d'un parcours sans faute, soit quatre ans d'études universitaires. Jusqu'à l'heure actuelle, les directives suite à la ratification du traité de Bologne n'ont pas été appliquées : la Grèce continue à dispenser des enseignements universitaires sur un cycle de 4 ans.

L'âge de retraite pour les enseignants est fixé aux 65 ans. En réalité, les enseignants du système public sont de moins en moins jeunes et cette constatation s'explique par deux phénomènes. D'abord parce que les futurs enseignants n'arrivent pas à la fin de leurs études à l'âge minimum ou choisissent de poursuivre leur formation en troisième cycle et, ensuite, à cause des conditions d'embauche qui jusqu'en 1997 s'effectuait exclusivement sur une « liste de priorité ». Bien évidemment, les enseignants attendaient autant que nécessaire que les postes se libèrent. Malheureusement, le service national de statistiques n'offre pas de données quant à l'âge des enseignants ; il n'est donc pas possible de présenter davantage d'informations, comme une courbe démographique des âges effectifs.

5.2.1. Nombre d'enseignants et répartition par sexe

En 2005 il y avait au total 3.307 enseignants de français dans le système éducatif officiel. Il faut pourtant noter que ce nombre ne représente pas la totalité des professeurs de français en Grèce ; le nombre absolu n'est pas connu, du fait que de nombreux enseignants travaillent dans l'enseignement parallèle (centres privés de langues et cours particuliers) et nombreux sont ceux qui n'exercent pas ce métier mais qui sont pourtant diplômés. Il y a toujours ceux qui exercent ce métier sans avoir encore achevé leurs études universitaires, situation qui est d'ailleurs commune aux enseignants d'autres langues étrangères. Le public d'enseignants grecs est très diversifié quant aux conditions de travail, mais aussi quant au statut de reconnaissance et/ou de légitimité dont il jouit.

Postes des professeurs de langues étrangères aux collèges et aux lycées

Année Scolaire	ΠΕ 05 (Profs de français)	ΠΕ 06 (Profs d'anglais)	ΠΕ 07 (Profs d'allemand)
1999 - 2000	2.866	4.469	590
2001 - 2002	3.999	5.672	1.430
2002 - 2003	3.015	4.945	646
2003 - 2004	3.122	5.324	669
2004 - 2005	3.307	5.693	701

Les dernières données statistiques disponibles montrent que les femmes représentent l'écrasante majorité ; leur pourcentage étant toujours supérieur à 90 % de l'ensemble de la population enseignante. Plus précisément, pendant l'année scolaire 2005-2006, 93,23 % des

enseignants dans l'enseignement secondaire, collège et lycée, étaient des femmes. Ce pourcentage a encore augmenté au début de l'année scolaire suivante, 2006-2007, en atteignant 94,07 % de l'ensemble des enseignants du secondaire. Il est à souligner que c'est au collège que les femmes sont plus fortement représentées (94,65 %), tandis qu'au lycée la majorité est un peu plus faible (90,88 %).

5.2. Les conditions professionnelles des enseignants de français en Grèce

Le statut des professeurs de langues est varié, allant d'une très haute reconnaissance sociale à une précarité de fonction et de statut lié à la structure même du système éducatif grec. Notamment pour les enseignants de français, leur caractéristique commune est qu'ils sont tous professeurs non natifs de français en Grèce, dont l'âge varie de 25 à 60 ans, donc des novices ainsi que des collègues expérimentés qui enseignent aussi bien dans l'enseignement public, que dans l'enseignement privé et des centres de langue. Cette hétérogénéité s'accompagne d'une diversité des parcours de formation qui va de la simple certification linguistique à des maîtrises ou masters universitaires en passant par le concours national de recrutement.

5.2.1. Le recrutement

En Grèce, une réforme importante a modifié récemment le mode de recrutement du corps enseignant. Jusqu'en 1997, le recrutement des enseignants de langues étrangères des niveaux primaire et secondaire se basait uniquement sur une liste d'attente. Cela signifie que les enseignants étaient recrutés en fonction de la date à laquelle ils avaient posé leur candidature dans les écoles publiques. Depuis 1998 et jusqu'à 2002, des épreuves nationales sont également organisées pour sélectionner les enseignants. Depuis, le concours est la seule voie de recrutement pour les enseignants de langues aux niveaux primaire et secondaire publics.¹⁰⁹ Selon les dernières statistiques publiées, les postes de professeurs d'anglais proposés sont de 350, de 240 pour les professeurs de français et le nombre de postes ouverts pour les professeurs d'allemand est passé de 80 à 450.

¹⁰⁹ Eurydice, *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire*, 2000, p. 119-120

5.2.2. La rémunération

La Grèce suit le principe d'échelle salariale linéaire, c'est-à-dire un nombre déterminé de niveaux successifs à 18 niveaux. Le passage de l'un à l'autre se fait en fonction de différents critères et implique une augmentation salariale. Le salaire de base est défini comme rémunération accordée à un enseignant qualifié, détenteur des diplômes requis pour enseigner au niveau secondaire inférieur général.¹¹⁰ En Grèce, le salaire minimal et maximal brut de base des enseignants du niveau secondaire est supérieur au PIB par habitant¹¹¹ et les enseignants sont payés sur une base bimensuelle. Le salaire des enseignants du français est approximativement 900 euros, le SMIC grec étant 700 euros ; un enseignant avec une expérience de 25 ans touche 1400 euros par mois, tout compris. Il existe des enseignants temporaires payés à l'heure, embauchés pour répondre à des besoins spécifiques.¹¹² Dans ce cas leur charge d'enseignement ne peut excéder onze heures par semaine.

Les qualifications supplémentaires (tout diplôme, titre ou qualification similaire obtenu par un enseignant, en plus de ceux requis lors de son entrée dans la profession) constituent un autre moyen permettant aux enseignants grecs de progresser dans l'échelle salariale. La reconnaissance de la formation tout au long de la carrière est limitée aux études universitaires de troisième cycle ou de doctorat. La formation continue n'est donc pas récompensée. Il existe des ajustements salariaux liés au lieu d'affectation (au cas où le lieu d'affectation est considéré comme une zone lointaine ou isolée). Il existe aussi des avantages liés à l'installation et au logement de l'enseignant dans la localité où se trouve son établissement ; sous forme de prêts hypothécaires préférentiels.¹¹³

En général, le salaire des enseignants grecs est conditionné par le salaire de base, l'expérience professionnelle dans un domaine public autre que l'enseignement, l'ancienneté, les qualifications supplémentaires et l'évaluation de son activité.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 92

¹¹¹ *Ibid.*, p. 94

¹¹² *Structures of Education, Initial and Adult Education Systems in Europe*, EURYDICE/CEDEFOP/ETF 2003.

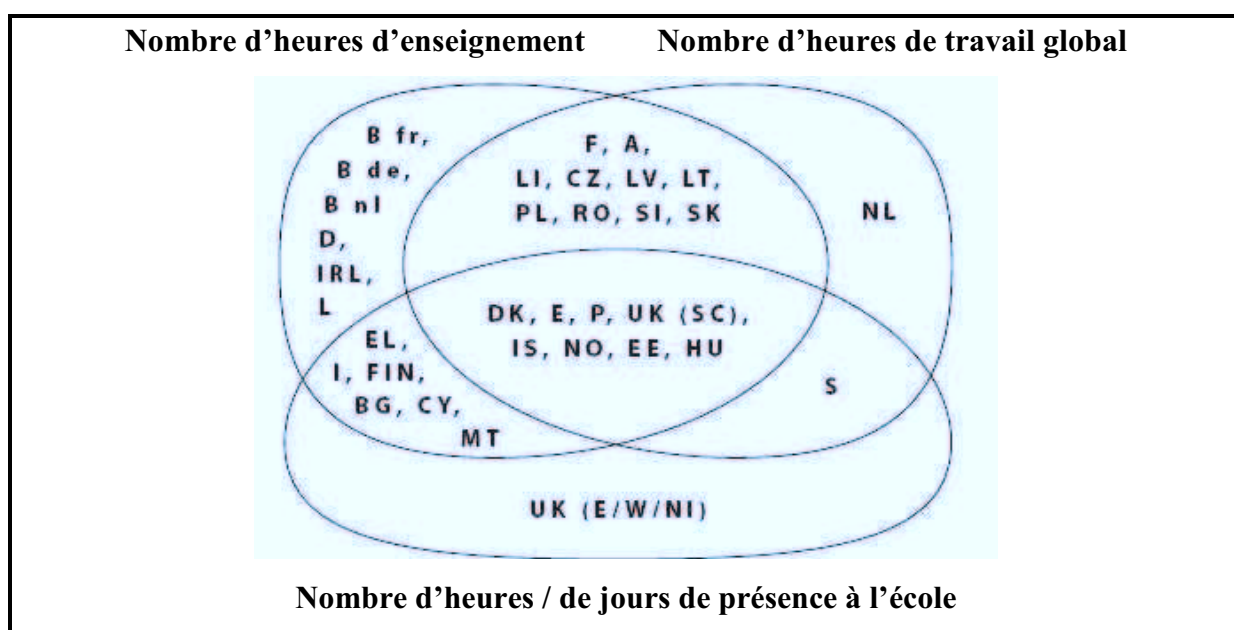
¹¹³ Il existe des conditions supplémentaires exigées : une expérience minimale de cinq ans en fonction est requise et l'enseignant doit s'engager à occuper un poste situé dans une zone problématique pendant au moins trois ans.

5.2.3. Volume horaire d'enseignement

Les enseignants doivent dispenser un enseignement de 614 h par an.¹¹⁴ La définition du temps de travail des enseignants en Grèce porte sur le nombre d'heures d'enseignement (auxquelles s'ajoutent parfois quelques heures dévolues à des tâches spécifiques à faire à l'école), et par un nombre d'heures disponibles pour des tâches à effectuer dans l'établissement scolaire ou dans un autre lieu spécifié par le chef d'établissement.¹¹⁵

Le volume horaire d'enseignement ou de contact avec les élèves peut diminuer en fonction de l'âge et de l'ancienneté des enseignants, au fur et à mesure de l'avancement dans la carrière. Pendant les 6 premières années de service, les enseignants donnent 21 heures de cours par semaine. Ce nombre passe ensuite à 19h et à 18h au-delà de 12 années de service. Depuis 1997, ce volume est réduit à 16h après 20 ans de service.¹¹⁶

Définitions statutaires du volume de travail des enseignants en Europe¹¹⁷



Comme le diagramme le montre, le volume de travail des enseignants grecs est défini par le nombre d'heures d'enseignement et par le nombre d'heures et le nombre de jours de présence dans leur établissement.

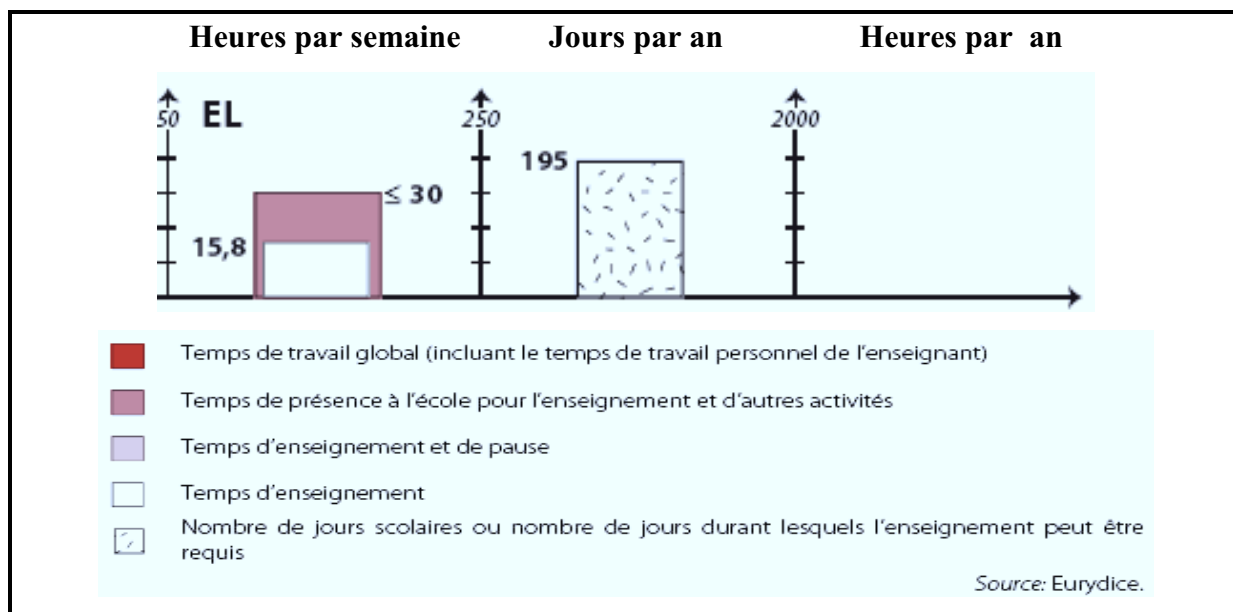
¹¹⁴ Eurydice, *Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3, op. cit.*, p. 76.

¹¹⁵ *Ibid*, p. 61

¹¹⁶ *Ibid*, pg 79

¹¹⁷ *Ibid*, p. 63

Définitions statutaires du volume de travail standard des enseignants ¹¹⁸



Les enseignants de français ne consacrent que le 47 % de leur volume horaire à l'enseignement du français et le pourcentage tombe au 17 % pour les nouveaux nommés. Il faut compter en moyenne 16 - 18 élèves par enseignant au Collège et 6 - 15 élèves au Lycée. Chaque enseignant a autant de classes nécessaires pour arriver à assurer son volume horaire. Le phénomène du « professeur taxi » est bien connu en Grèce et la situation a empiré en 1999, lorsque le français a cessé d'être la seule deuxième langue étrangère obligatoire. En 2005 l'APF - FU (Association des professeurs de français de formation universitaire) a réussi (après demande au YPEPTH) à ce que les enseignants ne soient pas nommés dans plus de deux établissements, ce qui n'est pas toujours réalisable. Or, quand il n'y a pas assez de classes, l'enseignant est souvent obligé d'enseigner d'autres matières ou d'assurer un travail administratif au sein de son établissement. De plus, une grande partie d'enseignants qui sont embauchés encadrent les services administratifs du Ministère faute de places dans les établissements scolaires.

Tous les enseignants ne jouissent pas du même statut ; il existe, outre la catégorie des professeurs qui doivent travailler dans plusieurs établissements, ceux qui ne travaillent pas à temps plein et ceux qui sont rémunérés à l'heure et qui, à chaque rentrée recommencent dans des nouveaux établissements. Les statistiques qui suivent donnent une image significative de l'organisation du système éducatif en Grèce. A la rentrée 2005, les 2.588 professeurs de

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 68

français travaillaient dans 3.308 établissements, collèges et lycées, soit 0,78 professeur par établissement au total. Pour les collèges la proportion est de 1,1 professeur par établissement, tandis que pour les lycées cette proportion baisse à 0,3 professeur par établissement, ce qui signifie que chaque enseignant qui travaille dans l'enseignement secondaire supérieur doit « desservir » plus de trois établissements afin de compléter son volume horaire.

A la fin de la même année scolaire (2005 - 2006), le nombre de professeurs a monté de 28,43 % ce qui fait correspondre pratiquement 1 professeur par établissement (0,99). Pour les collèges où l'augmentation du nombre des enseignants touche le 26,92 %, la fin de l'année scolaire trouve chaque enseignant dans 1,5 établissements, et pour les lycées, à la fin de l'année scolaire chaque enseignant correspondait pratiquement à 2,5 établissements (0,41). De plus, seul 75,75 % des enseignants bénéficiaient d'un horaire à temps plein (dont 94 % des femmes). Ce pourcentage 76,58 % des professeurs travaillant à temps complet dans les collèges et 71,63 % pour les enseignants travaillant dans les lycées.

Chaque rentrée commence avec un quart de professeurs manquant faute d'organisation, de fonds économiques et à cause de la bureaucratie. A la fin octobre, où les premières données statistiques retournent au Service national de statistiques de Grèce, la population enseignante n'est pas encore en place, bien que le personnel soit censé être nommé et présent au premier septembre. Par ailleurs, pour compléter le manque en personnel, le ministère de l'éducation fait appel à des vacataires, ce qui peut prendre plusieurs mois. Evidemment cela entraîne des conséquences sérieuses puisque le temps perdu peut empêcher enseignants et apprenants de suivre le curriculum correspondant.

5.2.4. Fonctions

En Grèce, à part l'enseignement, les enseignants doivent assurer d'autres tâches comprises dans leur mission ; ils doivent assurer la supervision des élèves entre les cours, le remplacement des collègues absents, travailler en équipe pour la définition du projet de l'établissement, des projets éducatifs d'interdisciplinarité et la construction du curriculum, et travailler en équipe lors de l'évaluation interne de l'école.¹¹⁹

Il est également à noter le manque d'existence de documents spécifiques contenant des codes de pratique et d'éthique professionnelle. Toutefois, au moment de l'obtention du *ptychio* les futurs enseignants prêtent serment.

¹¹⁹ Eurydice, *Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3, op. cit.* p. 83

5.3. Le statut social des professeurs

La Grèce fait partie de ces pays où les enseignants sont fonctionnaires. Pris dans son acception la plus générale, le terme de fonctionnaire désigne un employé par des pouvoirs publics, relevant indifféremment du niveau central, régional ou local. Les enseignants qui jouissent du statut de fonctionnaire sont engagés en vertu d'un cadre réglementaire, qui se distingue de la législation régissant les relations contractuelles dans le secteur public ou privé. Les enseignants sont recrutés et employés par l'autorité centrale. La nomination définitive est très importante et les licenciements ne surviennent que dans des circonstances très exceptionnelles.¹²⁰

A côté de ce groupe socioprofessionnel que constitue le corps des professeurs de langues de l'enseignement public, il est essentiel de présenter un autre type de public enseignant qui travaille dans l'enseignement parallèle, à savoir les centres de langues privés et les cours à la carte. Du fait de la variété de l'offre en enseignement des langues étrangères en Grèce les conditions d'embauche varient également. Il se peut que les enseignants actifs n'aient pas encore obtenu leur titre d'études. L'Etat grec munit toute personne ayant son *apolytyrio* et la certification en langue au niveau C2 (le DALF C2 ou « Sorbonne II » pour le cas du français) d'un certificat d'aptitude professionnelle d'enseignement d'une langue étrangère qui lui permet de travailler dans un centre de langue. La situation professionnelle de ces enseignants est extrêmement précaire, étant donné qu'ils sont employés dans les centres de langues comme contractuels dont ils sont licenciés à la fin de chaque année scolaire et réembauchés à la rentrée suivante pour des raisons financières. Leur avenir professionnel dépend directement des résultats que les apprenants obtiennent aux certifications de langues. La loi du marché et celle de la culture éducative du pays obligent à un enseignement, dont les objectifs sont centrés autour de l'obtention de la certification désirée, dans un volume horaire extrêmement limité. L'exemple pourrait très bien illustrer la dure réalité de ces enseignants, qui sont parfois obligés de faire réussir leurs apprenants au niveau B1 en 90 heures. Pour ce qui est des enseignants à la carte, le coût d'une heure de cours privé peut varier de 10 à 50 ou 60 Euros selon le quartier, l'expérience et la réputation du professeur, tandis que dans les centres de langues le professeur est rémunéré 8.5 Euros en moyenne.

¹²⁰ Eurydice, *Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3, La profession enseignante en Europe : profil, Métier et enjeux, Rapport III, Conditions de travail et salaires, secondaire inférieur général*, 2003 (Viviane Reding), p. 29.

Ce corps socioprofessionnel des enseignants des langues étrangères se distingue tant par la diversité de ses conditions de travail qu'en termes de qualification théorique et professionnelle. Dans la partie qui suit seront présentés et analysés les différents volets de la formation initiale et continue des enseignants, dans le but d'éclairer encore plus leur profil. Une seule constatation anticipée est à faire : cette diversité déjà remarquée en ce qui concerne la qualification et les conditions de travail se reflète aussi dans la formation initiale ou continue reçue. Les enseignants interviewés témoignent de ce « désordre » qui a fini par être le trait caractéristique de leur métier.

CHAPITRE 6. La formation des enseignants

La formation des enseignants, allant des prés requis linguistiques à la formation universitaire suit les mêmes lignes directives depuis la création des départements universitaires dans les années 70 jusqu'aujourd'hui. Peu de changements ont été effectués, l'accent étant toujours mis sur l'étude de la littérature, de la civilisation, des techniques de traduction et de principes de linguistique. La seule différence à retenir est que, pendant les premières années de sa création, le département d'Athènes délivrait une double maîtrise, en langue française et en langue grecque. Autre grande différence est qu'au départ, le personnel enseignant était surtout constitué par des natifs, ce qui n'est plus le cas. Dans les pages qui suivent seront présentés les modalités et les contenus de la formation universitaire des enseignants ; une mention particulière sera faite aux changements effectués au fil des années.

6.1. La formation linguistique pré universitaire

L'accès à l'enseignement supérieur se fait par concours au niveau national. Les candidats aux départements de langues étrangères doivent réussir, en plus des examens communs à tous les candidats de la filière littéraire, aux examens de la langue correspondante. La note éliminatoire est fixée à 10 sur 20. Etant donné que l'enseignement des langues étrangères, dispensé tout au long de la scolarité primaire et secondaire, est extrêmement variable, les Départements de langues étrangères accueillent des étudiants dont le niveau en langue est très hétérogène. En effet, le système d'accès à l'enseignement supérieur donne la possibilité aux candidats de choisir par ordre de préférence la faculté où ils désirent s'inscrire.

De cela résulte le fait que, sur 300 étudiants en moyenne qui sont inscrits en première année, une grande partie d'entre eux est là sans vraiment l'avoir souhaité, puisque le Département de langue et de littérature française peut avoir été leur dernier choix ou à cause de la notation trop faible obtenue au concours d'entrée. Peu sont ceux pour qui ce département est le premier choix.

Parmi ces 300 étudiants,¹²¹ il y a ceux qui ont suivi juste l'enseignement public en matière de langue, donc ils arrivent en première année avec une formation de 250 à 300 heures d'apprentissage du français ; il y a ceux qui ont suivi une formation complémentaire dans l'enseignement parallèle, dont le niveau est également très variable, allant de B1 à C1, et il y

¹²¹ Le nombre d'étudiants admis est décidé par le département et le ministère d'éducation

a enfin ceux qui ont réalisé leur scolarité dans des établissements scolaires appelés « écoles franco - helléniques » où ils ont bénéficié d'un enseignement intensif en français, y compris en civilisation, littérature et traduction.

Le même principe vaut pour les enseignants plus âgés ; la connaissance de la langue a toujours été un pré requis, indépendamment du système d'entrée à l'université. Pourtant une préparation centrée sur l'entrée aux départements universitaires n'a jamais été dispensée dans l'école publique, fait qui favorisait les élèves des écoles confessionnelles et les élèves ayant bénéficié d'une préparation calquée sur les examens d'entrée, à titre individuel.

Le bagage cognitif linguistique donc étant très varié, ces étudiants, futurs enseignants de français sont appelés à suivre pendant quatre ans un cursus de formation initiale qui les définira, théoriquement, comme professeurs du français en Grèce.

6.2. La formation initiale

Avant de chercher des causes de l'insécurité linguistique des professeurs dans leur formation initiale ou continue, il conviendrait de faire le point sur la formation initiale dispensée dans les deux universités, l'Université Nationale et Kapodistrienne d'Athènes et l'Université Aristote de Thessalonique.¹²²

Les enseignants de langues étrangères sont formés par des enseignants spécialistes, diplômés des départements de langues respectifs. La formation initiale des enseignants de est de niveau universitaire et dure 8 semestres. Tous les étudiants doivent avoir réussi tous les modules ; un mémoire doit également être présenté. Les séjours linguistiques à l'étranger ne sont pas obligatoires et le stage en didactique pendant les études universitaires est optionnel ; la durée du stage varie selon le nombre d'étudiants désirant l'effectuer.

¹²² Tout d'abord, selon l'article 1 de la loi 1268/82, les universités du pays ont comme mission : D'élargir le champ de la connaissance par la recherche et de la transmettre par l'enseignement, ainsi que de promouvoir les arts, de contribuer à former des individus responsables, dotés d'une conscience scientifique, sociale, culturelle et politique et de fournir les moyens nécessaires à l'acquisition d'une formation complète qui leur permettront d'embrasser une carrière scientifique et professionnelle. De contribuer à satisfaire aux besoins sociaux, culturels et de développement du pays. De plus, dans le cadre de leur mission, les universités doivent contribuer à répondre au besoin pour une formation continue et durable des citoyens. C'est donc cette mission que les Départements de lettres françaises sont appelés à remplir.

6.2.1. Règlements généraux

Les programmes d'études des deux universités comprennent deux grandes catégories de cours : les cours obligatoires ainsi que les cours dits « obligatoires à option » ou optionnels, pour chacun desquels est prévue une durée de séances hebdomadaires.

Les modules obligatoires exigent une assiduité et une réussite à l'examen, conditions requises pour l'ensemble des étudiants. L'assiduité est vivement recommandée, elle n'est pourtant pas obligatoire. Comme cours obligatoires à option ou optionnels sont proposés un assez grand nombre de cours parmi lesquels l'étudiant doit en choisir quelques-uns afin de compléter le nombre nécessaire des cours exigés pour l'obtention du diplôme de la langue française ou anglaise.

D'après les programmes, l'ensemble des cours est réparti en huit semestres, ce qui est la durée minimale des études pour l'obtention du diplôme. Encore qu'elle vise à assurer une cohérence aux études, il est précisé que la répartition indiquée n'est pas à suivre strictement par les étudiants.

Les périodes d'examen sont au nombre de trois : celle de février où les étudiants se présentent aux examens des cours suivis pendant les semestres A, dits d'hiver, de juin, où les étudiants se présentent aux examens des cours suivis pendant les semestres B, dits de printemps, et de septembre ; ce qui représente une session d'examens récapitulative pour ceux qui ont échoué leurs examens durant l'année académique. En cas d'échec à un cours obligatoire, l'étudiant a le droit de se représenter aux examens du semestre suivant correspondant. En cas d'échec à un cours à option obligatoire, il a la possibilité soit de se présenter aux examens aux semestres suivants, soit de le remplacer par un autre cours optionnel.

La note de chaque module est attribuée par l'enseignant, qui organise des examens écrits ou oraux, ou qu'il procède à une évaluation fondée sur des dossiers ou des travaux pratiques. Elle est exprimée à l'échelle zéro - dix, la moyenne étant le cinq, sans utilisation de fraction. La note du diplôme résulte de la moyenne des notes obtenues aux modules obligatoires et aux modules obligatoires à option du cursus.

6.2.1.1. Le cursus du Département de langue et de littérature françaises de l'université d'Athènes

Le programme d'études du Département de langue et de littérature françaises (désormais DLLF) actuellement en vigueur, comprend trente-trois cours obligatoires repartis sur huit semestres.

COURS OBLIGATOIRES

1. Développer des compétences en langue française I	5h
2. Développer des compétences en langue française II	5h
3. Développer des compétences en langue française III	5h
4. Développer des compétences en langue française IV	5h
5. Initiation à l'art de traduction I	4h
6. Initiation à l'art de traduction II	4h
7. Traduction littéraire I	4h
8. Traduction Littéraire II	4h
9. Initiation à la Linguistique Théorique	5h
10. Phonologie - Phonétique française	3h
11. Principes de Linguistique Théorique I : Syntaxe de la Langue Française	3h
12. Principes de Linguistique Théorique II : Morphologie de la Langue Française	3h
13. Linguistique I : Pragmatique	3h
14. Linguistique II : Linguistique Textuelle	3h
15. Linguistique Appliquée à la Didactique de la Langue française I	6h
16. Linguistique Appliquée à la Didactique de la Langue Française II	6h
17. Pédagogie	4h
18. Histoire de la Civilisation française : Renaissance	4h
19. Histoire de la Civilisation Française : 17ème siècle	4h
20. Histoire de la Civilisation Française : 18ème siècle	4h
21. Histoire de la Civilisation Française : Siècle des Lumières	4h
22. Histoire de la Civilisation Française : Révolution Française	4h
23. Histoire de la Civilisation Française : 19ème siècle	4h
24. Histoire de la Civilisation Française : Civilisation Française Contemporaine	4h
25. Histoire de la Civilisation Française : Art et Société	4h
26. Littérature Française du Moyen Age et de la Renaissance	4h
27. Littérature Française du 17ème siècle	6h
28. Littérature Française du 18ème siècle : de Bayle à Voltaire	4h
29. Littérature Française du 18ème siècle : de l' <i>Encyclopédie</i> à la Littérature Preromantique	4h

30. Littérature Française du 19ème siècle : le Mouvement littéraire du Romantisme	4h
31. Littérature Française du 19ème siècle : Etude des Courants Littéraires (1850-1900)	4h
32. Littérature Française du 20ème siècle : Poésie et Théâtre	6h
33. Littérature Française du 20ème siècle : Roman	6h

Cela représente un volume total de 20 heures d'enseignement de langue par semaine, 16 heures de traduction, 20 heures de linguistique, 16 heures de didactique et de pédagogie, 32 heures de civilisation et 38 heures de littérature. Il en résulte que les cours de nature linguistique ne dépassent pas les 56 heures contre 70 heures pour les cours de littérature et de civilisation.

Le programme d'études comprend également trente cours optionnels, parmi lesquels l'étudiant doit en choisir sept. Tous ces cours ont une durée de deux heures par semaine.

COURS A OPTION OBLIGATOIRES

- L'égalité des sexes en France et en Grèce: approche comparative (cours offert dans le cadre du programme interdépartemental de l'université)
- Utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication en classe de LE pour la production de matériel pédagogique
- Utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement de LE
- Utilisation de l'ordinateur en sciences humaines
- Traduction de textes économiques et juridiques au moyen des supports électroniques
- Courants idéologiques contemporains : choix de thèmes
- Les étapes importantes à l'histoire de la France
- Le développement de la civilisation française à partir des vingt-deux régions de la France
- Théâtre et société
- Enseignement de la langue et approche interculturelle
- Analyse contrastive des langues grecque et française
- Analyse critique des traductions littéraires et théories de la traduction
- Histoire de la langue française
- Initiation aux sciences de l'éducation
- Sciences de l'éducation : éducation spéciale
- Sociolinguistique
- Sémiologie du langage théâtral
- Initiation à la littérature comparée
- Langue et littérature latines
- Littérature grecque contemporaine

- Histoire de l'art
- Histoire de la Grèce moderne
- Littérature grecque ancienne
- Psychologie de l'enfant et de l'adolescent
- Initiation à la philosophie européenne
- Littérature allemande contemporaine (en allemand)
- Sémantique
- Sémiotique
- Stéréotypie
- La phonétique et sa didactique

Il est à noter que l'éventail de cours dispensés n'a pas radicalement changé entre 1981 et 2007 : le même nombre d'heures est consacré à l'apprentissage et l'approfondissement de la langue, les mêmes textes littéraires et les mêmes périodes de l'histoire française sont à étudier. En revanche, dans les années 1980, ont aussi été dispensés des cours de linguistique grecque, des cours de grec ancien et moderne et un enseignement plus intense et plus pratique de didactique, avec des stages pratiques de trois mois, des études de cas, de la théorie, mais aussi des conseils autour des pratiques de classe. Au contraire, depuis 2007, des cours de travaux pratiques sur les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement ont été introduits.

6.2.1.2. Le cursus du Département de langue et de littérature françaises de l'université de Thessalonique

Le DLL françaises de l'université de Thessalonique dispose de trois sections : la section de *Littérature française* où appartient le Laboratoire de l'histoire de littérature comparative ; la section de *Linguistique* et de *Didactique de la langue* à laquelle appartient le Laboratoire de didactique de langues vivantes, et la section de *Traduction* appartient le Laboratoire de traduction et de traitement du langage. Les trois sections suivent les mêmes principes, en développant leur activité de recherche indépendamment l'une de l'autre. Le programme d'études présenté ci-dessous est assez différencié de celui du département d'Athènes en ce qui concerne tant sa structure que son contenu.

Pour l'obtention de son diplôme, l'étudiant a la possibilité d'opter soit pour des cours de toutes les trois sections en combinant des cours de littérature, de linguistique - didactique et de traduction, soit pour des cours de l'une de trois sections exclusivement. Il doit

parallèlement suivre des cours de langue étrangère (anglais, italien ou allemand) et des cours optionnels. Un programme d'études indicatif est proposé, même si chaque étudiant peut élaborer son propre programme à sa guise.

Les laboratoires de didactique de langues vivantes et d'histoire de littérature comparée à l'université Aristote de Thessalonique sont les seuls de ce genre en Grèce et l'équipement technique, dont il dispose, permet aux étudiants de s'exercer, de développer des programmes de recherche et de fournir des services en entreprenant des œuvres de recherche que des facteurs sociaux intéressés du domaine public ou privé assument au laboratoire.

Le cours de la didactique de la langue comprend le travail en laboratoire qui est obligatoire pour l'ensemble des étudiants du département. Le laboratoire développe chez eux une activité de recherche autonome qui concerne l'application de nouvelles technologies pour le développement de modèles de production de programmes et de matières didactiques multimédias à objectifs spécifiques (par exemple intégration sociale, formation professionnelle, formation initiale et continue des enseignants de langues étrangères, communication interculturelle, formation à distance). A cette activité sont liés également les sujets de recherche des étudiants post-universitaires et des candidats de doctorat de la section de didactique. Le laboratoire participe enfin à des réseaux de collaboration avec d'autres laboratoires de formation à distance, de téléinformatique et de télématique d'universités grecques et européennes.

Section de Linguistique et de Didactique des Langues

Cours de rattrapage I
Cours de rattrapage II
Introduction à la Sémantique
Langue française. Développement de compétences à l'écrit II
Langue française. Développement de compétences à l'oral II
Introduction à la Linguistique Générale
La structure des langues
Introduction à la Didactique de L.V.
Méthodologie du F.L.E. (Laboratoires)
Langue française : discours écrit - Morphosyntaxe I
Langue française : discours écrit - Morphosyntaxe II
Langue française : articulation de l'écrit II

Langue française : discours oral- Morphosyntaxe I

Langue française : discours oral- Morphosyntaxe II

Section de Littérature

Littérature française du Moyen Age

Littérature française du XVIe siècle

Littérature française du XVIIe siècle

Littérature française du XVIIIe siècle

Littérature française du XIXe siècle

Littérature française du XXe siècle

Dissertation littéraire

Dissertation littéraire

Langue française: articulation de l'oral II

Littérature française du Moyen Age

Littérature française du XVIe siècle

Littérature française du XVIIe siècle

Littérature française du XVIIIe siècle

Littérature française du XIXe siècle

Littérature française du XXe siècle

Dissertation littéraire

Dissertation littéraire

Section de Traduction

Introduction à la grammaire de l'énonciation

Grammaire de l'énonciation

6.3. La compétence linguistique dans la formation initiale

Dans un effort d'homogénéisation du niveau linguistique des étudiants futurs enseignants, le cursus comprend des cours obligatoires de langue. Au delà donc des compétences à améliorer par l'intermédiaire d'autres objets d'études, que ce soit la littérature, la civilisation, la linguistique ou la sémiotique et la traduction, les étudiants sont tenus de suivre un enseignement de langue et en langue pour pouvoir répondre aux exigences du cursus en matière de langue.

A titre indicatif, les cours de langues visent à « développer la compréhension de l'oral dans le cadre d'une approche communicative. A travers une diversité de documents oraux (chansons, journaux d'information, annonces publicitaires, émissions de radio et de télévision, cinéma), est repérée la spécificité de l'oral et des niveaux de langue, en vue de réaliser des tâches qui

développent la compréhension globale et sélective ». ¹²³ Parallèlement, la partie, écrite a pour but de développer aux étudiants futurs enseignants la compétence de rédaction des textes (notes, lettres, rapports, articles, etc.) qui relèvent de différents registres de langue et répondent à des objectifs communicatifs précis. ¹²⁴ Font partie des phénomènes étudiés la structure et l'articulation logique du texte, la reconstitution par paraphrase, l'enrichissement du vocabulaire, la synonymie. Des techniques de contraction de textes sont en même temps que l'étude des phénomènes grammaticaux comme l'affirmation, la négation, l'interrogation (directe, indirecte, totale, partielle), l'exclamation, l'injonction, la voix active, passive, pronominale et le discours direct/ indirect. En matière de niveau, aucune référence n'est faite au *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

En deuxième année, les étudiants sont emmenés à travailler, en plus de la littérature du XVIIIe siècle et de la Révolution Française, la morphosyntaxe le développement d'arguments pour soutenir ou contester des prises de position exprimées. L'accent est mis sur l'articulation des idées et sur les étapes qui composent le processus d'argumentation. Quant à la grammaire, sont présentées les valeurs des modes et des temps, ¹²⁵ tandis qu'en compréhension et production à l'oral les étudiants apprennent comment comprendre des enregistrements radiophoniques authentiques d'une durée de 3 minutes environ (interviews, récits, reportages) et comment les reformuler oralement en utilisant les conventions du compte rendu.

La formation en français dans le Département de langue et de littérature françaises lorsque les étudiants - futurs enseignants apprennent à faire un exposé structuré sur un sujet d'intérêt général ou de problématique précise, suivi d'un bref entretien visant à éclaircir nombre des

¹²³ Université d'Athènes, Faculté de Lettres, Département de langue et de littérature françaises, Guide d'étudiant 2007

¹²⁴ *Ibid.*, Analyse de phénomènes grammaticaux (2 heures par semaine) :

- les pronoms (relatifs, personnels, indéfinis, interrogatifs, démonstratifs) ;
- le groupe nominal (structures du groupe nominal) ;
- la mise en relief.

¹²⁵ *Ibid.*, L'accent est mis sur :

- le décalage observé entre le temps grammatical et le temps réel,
- le mode comme moyen grammatical d'expression du souhait, de la peur, de la surprise, du doute, etc.,
- le mode en tant que choix expressif du locuteur,
- les choix qui résultent de la réalisation orale ou écrite du langage.

points débattus, disposant d'un ou plusieurs documents authentiques écrits, qui peuvent facultativement servir de sources d'inspiration et d'information.

Concernant la production écrite, l'étudiant est censé être en mesure de rédiger un texte après un travail de synthèse qui consiste à intégrer, confronter ou comparer, selon le cas, des idées et des notions comprises dans deux ou trois textes différents. En grammaire sont étudiés les procédés de liaison des phrases, les moyens syntaxiques et verbaux dont dispose la langue française pour exprimer des concepts fondamentaux de communication, tels le temps, la cause, la conséquence, l'opposition, la concession, l'hypothèse. La diversité linguistique est étudiée dans son aspect sémantique, mais également dans son aspect pragmatique.

Dans le curriculum du Département de Langue et de Littérature françaises, 264h de formation sont destinées à la maîtrise de la langue et 144h à la méthodologie d'enseignement des langues. Sur les 40 modules, seuls 2 portent sur la didactique, soit 120h en total dans un cursus de 4 ans. L'appellation des Départements de Langue et de Littératures Françaises mène à une première remarque concernant la nature de leurs curriculums : ces départements ne sont pas destinés à former des enseignants en français langue étrangère. Bien au contraire, ils ont pour rôle d'offrir une formation littéraire et culturelle sur la langue et la civilisation françaises. Ce qui est reflet de la politique éducative de l'Etat d'offrir de la formation sans assurer un emploi.

6.4. Les études de 3e cycle

Depuis 2004, fonctionne à l'Université d'Athènes le programme d'études post-universitaires « Langue et Littérature Françaises » avec les trois spécialisations :

- Histoire de la Civilisation française
- Littérature française
- Didactique du français comme langue étrangère

Le programme interdépartemental « Traduction et Théorie de la Traduction » accueille les diplômés des langues française, anglaise, allemande, italienne et espagnole. De plus, les titulaires d'un des diplômes des études post-universitaires précédentes peuvent obtenir un diplôme de Doctorat dont le sujet est déterminé par l'étudiant en collaboration avec un comité de conseil.

A Thessalonique, la section de littérature du département de langue et de littérature françaises a organisé un programme d'études post-universitaires qui fonctionne depuis 1993.

Elle accorde :

- Diplôme Post-universitaire de Spécialisation à la Littérature Française sur l'un des domaines suivants :
 - Histoire de la Littérature et de la Civilisation
 - Théorie de la Littérature et du Théâtre
 - Histoire de la Littérature Comparée et Francophonie

- Diplôme de Doctorat aux domaines scientifiques suivants :
 - Histoire de la Littérature Française
 - Civilisation Française
 - Théorie de la Littérature
 - Théorie du Théâtre
 - Histoire de la Littérature Comparée
 - Francophonie

En outre, les départements de langue et de littérature françaises, allemandes et italiennes, le département d'Electromécaniciens et de Mécaniciens d'ordinateurs de l'Ecole Polytechnique, celui de Sciences Economiques de la Faculté de Droit Economique et celui enfin de Sciences Politiques ont développé en commun le programme interdépartemental d'études post-universitaires sur les « Sciences de la Langue et de la Communication au sein du Nouvel Environnement Economique ».

Depuis 1993, le programme accorde les titres suivants :

- Diplôme Post-universitaire de Spécialisation sur les Sciences de la Langue et de la Communication au sein du Nouvel Environnement Economique. Sur le diplôme sera transcrite la spécialisation choisie par l'étudiant et qui sera l'une des suivantes :
 - Linguistique et Didactique
 - Linguistique et Technologie
 - Linguistique et Economie

- Diplôme de Doctorat sur les Sciences de la Langue et de la Communication au sein du Nouvel Environnement Economique.

Depuis 2003 fonctionne aussi le programme interdépartemental d'études post-universitaires sur la Littérature et la Civilisation Européennes auquel participent tous les départements de langues et de littératures étrangères ainsi que celui de Philologie grecque. Il accorde un diplôme de spécialisation sur les Etudes de Littérature et de Civilisation Européennes ainsi qu'un doctorat avec le même titre. La nouveauté de ce programme consiste à la combinaison d'une formation à distance en hiver avec des cours intensifs en été, visant surtout la formation continue des enseignants déjà en service.

Dans la Faculté des Lettres enfin un programme interdépartemental (pour tous les départements de langue et de littérature étrangères) qui accorde un diplôme post-universitaire sur deux domaines :

- le domaine de l'interprétation
- le domaine de traduction

Jusqu'à la mise en place du cursus de troisième cycle, les étudiants désirant approfondir davantage avaient le choix entre partir à l'étranger ou s'inscrire directement en doctorat, après avoir mis en place un comité de trois professeurs, dont un comme directeur de recherches.

La présentation des programmes d'études des départements de deux universités oppose d'emblée deux types de programmes ; d'une part, le programme qui se présente comme bien structuré dès l'inscription de l'étudiant au département et qui laisse le droit de choisir entre un certain nombre de cours à choix obligatoires (Université d'Athènes) et d'autre part, le programme qui laisse l'étudiant plus ou moins libre d'élaborer un programme presque personnel à l'exception de quelques cours obligatoires de linguistique (Université de Thessalonique). Le risque d'une formation organisée plutôt « à la carte » est de finir ses études sans être même initié à des champs essentiels des études choisies. En revanche, l'étudiant a la possibilité, dans le deuxième cas, dès le début, de suivre des cours qui l'intéressent et de déployer, par conséquent, ses capacités et sa personnalité à part entière. D'un autre côté, l'université d'Athènes est à même d'offrir à ses étudiants - futurs

enseignants une triple formation. A la fin de leurs cursus universitaires, les diplômés sont formés en langue, en littérature et en civilisation. Manque pourtant la formation didactique qui ne représente que 5 ou 6 % de la formation.

A propos du déroulement des cours, il est à noter que la présence facultative des étudiants aux séances entraîne un absentéisme élevé. Le seul cas où les présences des étudiants sont notées et même exigées est celui de certains cours de didactique à Thessalonique, qui sont complétés par la pratique au laboratoire (« Méthodologie de la didactique du français comme langue étrangère » et « Production de matériel didactique »). A cela il faut ajouter un enseignement *ex cathedra* : les apprenants suivent le discours du professeur qui parfois dicte son cours sans possibilité d'interaction et de participation active. Pour que les conditions d'enseignement s'améliorent, les étudiants sont divisés en plus petits groupes, au moins pour certains cours.

Par ailleurs, il est important de commenter le mode d'évaluation. Même si l'évaluation se fait à l'oral ou à l'écrit, elle est continue ou se déroule une fois par semestre. Le fait que les étudiants-futurs enseignants sont évalués en fonction de leur aptitude de mémorisation ne correspond aucunement à la formation qu'ils doivent recevoir pour devenir professeurs. Or, la recherche n'est pas valorisée et l'évaluation se limite au degré de mémorisation des livres de chaque professeur. Ces livres sont distribués gratuitement aux étudiants par l'Etat.

Quant à la dimension linguistique et didactique de la formation, deux points sont à souligner. L'accès à ces départements de bacheliers ayant obtenu des notes inférieures à la moyenne au concours d'entrée panhellénique entraîne comme conséquence un public étudiant n'ayant pas le niveau pour suivre un cursus de formation assez élaboré. Se crée, alors, un grand fossé entre le niveau de connaissances des étudiants et les performances exigées tant par la nature des cours elle-même que par les professeurs.

La formation didactique est dispensée en quatrième année, à raison de 12 heures par semaine ce qui donne au total une formation de 120-156 heures. Le contenu de la formation consiste en une présentation historique et en une analyse des approches méthodologiques pré communicatives, ainsi qu'à l'approche communicative et l'éclectisme tout en présentant les principes de base de la planification d'un cours et les différentes matières didactiques. Dans ce cadre les étudiants - futurs enseignants sont appelés à suivre deux ou trois heures d'enseignement dans des écoles secondaires, afin de s'entraîner à l'application et l'adaptation des hypothèses théoriques en classe. Lors du dernier semestre, ils peuvent également se charger de réaliser une séance de cours et de la présenter par la suite sous forme d'exposé

écrit. Dernièrement introduit, le cours obligatoire intitulé « Linguistique appliquée à l'enseignement - apprentissage de la langue étrangère » a comme objectif de présenter comment les théories de la langue et de l'enseignement de la langue ont influencé les approches didactiques de la langue étrangère.

La rédaction d'un mémoire pour l'obtention du diplôme n'est pas exigée, bien que le cursus soit étendu sur une période de quatre ans.¹²⁶ En revanche, les domaines de Linguistique et de Traduction du Département de Langue et de Littérature françaises de Thessalonique offrent respectivement l'« Initiation à la méthodologie de la recherche », l'« Initiation à la recherche sur la traduction » et les « Méthodes de recherche à la lexicologie », cours qui constituent des introductions à la recherche, comme leur titre l'indique, et qui peuvent être considérés comme préparatoires pour des études post-universitaires. De son côté, le domaine de Linguistique et de Didactique du Département de Thessalonique oblige tous les étudiants à suivre le cours de « Méthodologie de la didactique du FLE » pendant deux semestres. Parallèlement à ce cours, les étudiants ont à s'exercer au « laboratoire de didactique de langues vivantes » dont le département dispose. Il offre également trois cours à choix liés à la didactique : « Production de matériel didactique » qui implique aussi l'exercice au laboratoire de didactique de langues vivantes, « Techniques d'évaluation » et « Production de matériel didactique de formation de langue professionnelle ».

Un autre changement important, qui vient de s'ajouter aux tentatives de modernisation du cursus, concerne l'introduction des cours de TICE, imposé par l'évolution rapide et l'introduction de la technologie à l'enseignement.¹²⁷ Il est probable que cette évolution marque un effort pour s'éloigner de la tradition, sans pour autant l'exclure de la formation des futurs enseignants.

¹²⁶ En 2008, le Grèce n'a toujours pas ajusté son enseignement supérieur aux propositions du Traité de Bologne.

¹²⁷ Citons les cours à choix du DLLF d'Athènes : « Utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication en classe de LE pour la production de matériel pédagogique », « Utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement de la LE », « Utilisation de l'ordinateur en sciences humaines », « Traduction des textes économiques et juridiques au moyen des supports électroniques » ou les cours de « Technologie dans la didactique des langues », « Technologies de traitement et d'analyse de langues naturelles », « Initiation aux réseaux d'ordinateurs », « Réseaux et multimédias aux sciences de la langue » et « Nouvelles technologies et didactique des langues vivantes » à Thessalonique.

6.5. La formation continue

Une formation trimestrielle obligatoire dans les Centres Régionaux de Formation a été introduite en 1992 et elle a duré jusqu'en 1994 ; elle était appelée « formation pré - service ». La participation à cette formation était un pré requis pour tous les enseignants afin d'être nommé dans les établissements publics. Entre 1994 et 1998, il y a eu seulement un cours de formation continue (40h) destiné aux enseignants déjà actifs, à titre facultatif. Depuis 1999, la « formation avant service » est devenue obligatoire pour tous les enseignants qui viennent d'être recrutés ; la formation est intensive, et des cours d'éveil sont offerts pendant toute l'année en trois cycles :

- Cycle A : Assiduité de 40h

1. *structure du système éducatif* (administration)
2. *pédagogie* (gestion de classe : discipliner la relation entre enseignant - apprenants à l'école, difficultés d'apprentissage, dyslexie, etc.)
3. *méthodologie* (curriculums, préparer le cours, manuels)
4. *évaluation* (évaluation de l'établissement, évaluation de l'apprenant, épreuves)
5. *interculturalité et programmes européens* (programmes de mobilité, SOCRATES)

- Cycle B : Assiduité de 40h

L'accent est mis sur le développement des compétences. Entraînement à l'enseignement dans des établissements spécifiques est obligatoire. Le contenu du second cycle comprend :

1. *enseignement de groupes*
2. « *micro-enseignement* »
3. *observation de classe*

- Cycle C : Assiduité de 20h

L'accent mis sur l'équilibre entre théorie et pratique.

1. *méthodologie* (préparation de cours avec des plans)
2. *gestion de la classe*
3. *difficultés d'apprentissage et évaluation de l'enseignement*

Durant le troisième cycle les enseignants doivent pratiquer les techniques et les activités qui leur ont déjà été enseignées. De plus, ils doivent produire du matériel supplémentaire aux méthodes qu'ils utilisent.

Les enseignants qui suivent des programmes de formation sont évalués sur :

- la participation active aux activités
- la compétence de préparation, organisation et déroulement réussi de l'enseignement
- les travaux individuels ou en groupe
- la performance aux épreuves écrites

La formation continue comprend :

- des cours intensifs de 20h, dont l'objectif est de familiariser les enseignants aux méthodes d'enseignement contemporaines, à la nouvelle bibliographie et les curricula
- cours de courte durée (1 - 3 jours), à l'initiative des conseillers et souvent en coopération avec des agences étrangères en Grèce (British Council, Alliance Française, Goethe Institut)
- cours intensifs de 40h sur des sujets spécifiques liés au travail des enseignants pour répondre à leurs besoins (pédagogiques, scientifiques, technologiques, culturels)

Depuis 2003, après avoir achevé 4 ans d'études, tous les enseignants du primaire et du secondaire doivent assister à une année de formation initiale en pédagogie. La formation continue pour les enseignants de langues étrangères est organisée par des Centres régionaux de formation sous l'égide du ministère national de l'éducation et des cultes (YPEPTH). Les enseignants des langues étrangères peuvent également participer aux programmes de mobilité. Le YPEPTH est responsable d'organiser ces échanges. Les frais de voyage sont pris en charge par la Fondation des Bourses Publiques (IKY).

Par la loi 2986/2002, est fondé l'OEPEK [Organisme de Formation (continue) des enseignants] ; son but est :

- la mise en place de la politique de formation pour les enseignants du Primaire et du Secondaire
- la coordination des types de formation et l'application des actions formatives

- la constitution des programmes de formation et la concession de l'œuvre formative aux organismes responsables
- la répartition et la gestion des sources destinées à la formation
- la certification des titres de formation

Le OEPEK travaille en commun avec l'Institut Pédagogique (PI) et le Centre de Recherche Educative (KEE), avec des services publics, des Universités grecques ou étrangères, des IUT, des centres de recherches.

Il existe 2 types de formation continue :

- formation périodique pour les enseignants permanents
- programmes de formation spéciaux de courte durée pour tous les enseignants actifs et pour ceux qui travaillent dans l'éducation spécialisée.

Les enseignants désirant suivre la formation sont choisis en fonction de leurs besoins, les besoins fonctionnels des établissements, l'ancienneté des enseignants, autres besoins. La formation dans les PEK est censée se réaliser en tenant compte des méthodes et des techniques modernes (séminaires, ateliers pratiques, conférences, applications pratiques et par tout autre moyen qui assure la participation active des formés pendant toutes les phases et toutes les activités du processus de formation) et à la fin des programmes les enseignants reçoivent une certification de formation.

6.6. La formation vue par les enseignants

Une enquête menée dans le cadre d'un mémoire de Master à l'université d'Athènes,¹²⁸ démontre une nette différence entre la formation décrite dans les textes officiels et comme elle est vécue par les enseignants dans la pratique de leur profession. Lorsqu'il a été demandé aux enseignants participant à l'enquête d'indiquer s'ils étaient, satisfaits en général, de leurs études universitaires dans la discipline qu'ils avaient choisie, seul 23.3 % s'est dit satisfaits. Plus précisément, seulement 26,7 % est satisfait de la préparation reçue pour le métier, tandis

¹²⁸ Papasaika, Ch, *La préparation psycho-pédagogique des enseignants de langue étrangère de l'enseignement secondaire*, Mémoire du Diplôme supérieur de *Spécialisation en Langue et Littérature française*, Filière : Didactique du FLE, Université Nationale et Kapodistrienne d'Athènes, directrice de recherches : Mme Proscollì, A., Athènes, septembre 2006

que ce pourcentage des interviewés qui pense avoir appris à utiliser des méthodes de recherche scientifique et seul 16,7 % déclare être satisfait du stage pratique de formation. En revanche 73,3 % affirment la compétence scientifique de leurs professeurs.

Ce profond mécontentement des diplômés est sans doute imputable, selon Ch. Papasaïka, à l'organisation et aux contenus des programmes des facultés en question s'avérant plutôt attachés au passé au lieu de suivre l'évolution des exigences de la réalité enseignante et par conséquent des enseignants. La langue enseignée et l'université ne semblent pas influencer sur le degré de satisfaction des professeurs. De même, du point de vue de l'âge, ceux qui ont fini leurs études entre 1975-85 se montrent aussi mécontents que ceux qui ont obtenu leur diplôme dans les années '85 - '95 (12 et 11 enseignants respectivement). Il est évident alors que l'incapacité de répondre aux attentes des étudiants - futurs enseignants est indépendante des « générations » de professeurs, indépendante même des changements effectués dans l'espace de 30 ans dans le cursus universitaire.

L'évaluation de la préparation didactique et pédagogique dont les enseignants ont bénéficié au cours de leurs études universitaires, débouche sur des constatations aussi négatives. La majorité a de nouveau déclaré être mécontente de la manière dont elle a été préparée au métier d'enseignant de langue étrangère. Dans l'enquête de Ch. Papasaïka portant sur les enseignants de français et d'anglais, il convient de souligner que le pourcentage de ceux qui se sont déclarés insatisfaits est presque le même, qu'il s'agisse des diplômés en lettres anglaises ou en lettres françaises (72,2 % et 75 %, soit 13 sur 18 enseignants d'anglais et 9 sur 12 enseignants de français).

*« Cela peut surprendre si l'on considère qu'au moins facultativement, les facultés des lettres comportent, dans leurs programmes d'études, des cours de pédagogie et de psychologie et du moins en théorie, les diplômés de ces facultés sont, plus que ceux des facultés de sciences par exemple, initiés aux sciences de l'éducation et, par conséquent, mieux préparés à l'enseignement ».*¹²⁹

Interroger les pourcentages des personnes insatisfaites n'a révélé aucun rapport avec l'âge, le grade, le sexe ou encore l'université. Il est surprenant que, malgré le grand nombre de cours offerts portant sur les méthodes de recherche, parmi les diplômés de l'université de

¹²⁹ *Ibid.*, p. 48

Thessalonique, le taux de ceux qui estiment ne pas avoir appris grand-chose en matière de recherche est presque le même que parmi les diplômés d'Athènes. La situation est encore plus grave en ce qui concerne le stage dans le domaine de l'enseignement de la langue qu'ils ont choisie : 83,3 % estiment que cette sorte d'exercice pratique n'était pas satisfaisante. La majorité écrasante des professeurs interrogés, quelle que soit la langue enseignée, leur ancienneté dans le service, leur sexe ou l'université, affirment catégoriquement qu'il était insuffisant. En revanche, pour quelques enseignants (6,7 %) la formation initiale inclut une meilleure préparation en vue d'une réussite au concours de recrutement de personnel au secteur public du pays.

L'enquête de Ch. Papasaïka démontre que les souhaits des enseignants se rapportant à la formation initiale ne se bornent pas à l'aspect théorique. Ils y associent aussi une période d'entraînement sur le terrain. D'ailleurs, malgré la complexité de la relation enseignant - apprenant qui perturbe souvent toute tentative d'affronter les problèmes de la réalité scolaire, 86,7 % des enseignants croient qu'une observation concrète et prolongée de toutes sortes de classes pourrait aider les étudiants se préparant au métier d'enseignant à mieux cerner les problèmes et à faire le choix de leur métier plus consciemment. Un autre résultat de cette enquête porte également sur la formation continue, à propos de laquelle « Il faut enfin noter qu'une formation initiale bien structurée serait efficace à long terme uniquement si elle est suivie d'une formation continue. Celle-ci pourrait prendre la forme d'un stage " continu " lors duquel une attention particulière serait accordée à la participation active des enseignants en service à des programmes et des expériences didactiques sous la direction du personnel universitaire spécialisé. Les intéressés devraient affronter les problèmes scolaires quotidiens de caractère psychopédagogique et didactique dans des centres spéciaux d'entraînement, s'exercer avec des méthodes et des techniques nouvelles et se faire corriger par des spécialistes en la matière ». ¹³⁰

Conclusion

Il résulte de ce qui précède que la formation des enseignants, même revue au fur des années, n'a pas été vraiment renouvelée. Elle est censée représenter « le terrain privilégié où peut s'exercer dans les meilleures conditions la nécessaire rencontre entre la classe et la recherche, entre les professeurs de langue et les didacticiens, entre la théorie et la pratique, elle est le

¹³⁰ *Ibid.*, p. 50

lieu où peuvent s'élaborer des éléments de solution en offrant aux enseignants les moyens de se rendre maîtres de leur propre action ». ¹³¹ Dans le cas des départements de langue et de littérature françaises, il s'agit plutôt des modules de formation d'ordre didactique et pédagogique qui s'ajoutent aux études philologiques de l'établissement. Les étudiants - futurs enseignants auraient alors du mal à surpasser la simple acquisition de notions théoriques, surtout si la pratique est quasiment absente. En effet, les quelques heures de stage pratique ne correspondent pas aux besoins des étudiants qui pour la plupart d'entre eux sont déjà actifs dans le domaine professionnel. Cette carence a forcément des retombées au niveau de l'insécurité professionnelle, au moment où les enseignants novices entrent en classe.

De plus les connaissances linguistiques que les étudiants acquièrent au long de leur formation initiale, tant par les cours purement linguistiques que par ceux de littérature et de civilisation se prouvent souvent périmés par rapport aux tâches communicatives que les enseignants sont censés pouvoir réaliser et enseigner.

Le rôle bénéfique mais aussi déficitaire de la formation sera démontré à travers les propos des enseignants questionnés dans les pages qui suivent.

¹³¹ Castellotti, V., De Carlo, M., (1995), La formation des enseignants de langue, coll Didactique des langues étrangères, Clé International, Paris ; 74

CHAPITRE 7. La méthodologie de recherche

Dans la seconde partie de cette étude, sera présentée l'enquête de terrain, en partant de la conception du guide d'entretien et du choix de l'échantillon. Les grandes lignes de l'analyse de contenu seront présentées sous forme de commentaires par entretien ainsi que sous forme d'analyse transversale des données issues des propos des enseignants questionnés. Suivra une discussion sur les hypothèses de départ ainsi que sur l'éventuelle évolution du sujet. Cette partie s'achèvera par une conclusion sur l'insécurité linguistique ressentie et surmontée par les enseignants grecs interrogés locuteurs non natifs du français.

7.1. L'échantillon

Le choix des professeurs interrogés pour l'enquête qualitative a été effectué selon des critères objectifs comme l'âge, le sexe, la formation initiale et continue, l'expérience dans l'enseignement, les types d'institutions dans lesquelles la personne exerce et les types de cours dont elle est chargée - particuliers, collectifs, etc. Dans le contexte grec, il faut notamment veiller à prendre en compte les deux grandes catégories de la population enseignante : les professeurs qui travaillent au sein du système éducatif officiel, public ou privé, dans des collèges en particulier, et ceux qui travaillent dans l'éducation parallèle (écoles de langues, cours particuliers). Dans cette deuxième catégorie, il existe des postes plus légitimés socialement que d'autres, légitimation qui dépend du prestige de l'établissement dans lequel le professeur exerce.

L'échantillon de la présente enquête est composé de 10 personnes,¹³² ayant comme variante stable leur métier. Ils sont tous grecs, professeurs non natifs de français langue étrangère en Grèce, pays de longue tradition francophile mais qui n'a rejoint la francophonie institutionnelle que très récemment. Il est à rappeler ici que le statut des professeurs de langues est varié : il va d'une très haute reconnaissance sociale à une précarité de fonction et de statut liée à la structure même du système éducatif grec. La formation de base de la plupart des enseignants est le passage « obligé » par les Départements de langue et de littérature françaises de l'université, qui ne préparent pas spécialement au professorat mais qui proposent une formation élargie (civilisation, histoire, littérature...).

¹³² Nous nous sommes limitée à dix professeurs, chacun répondant à un cas de figure différent. Une deuxième série d'entretiens a confirmé les données issues des propos des premiers. Ainsi, nous croyons avoir couvert ces différents cas de figure correspondants aux paramètres de l'enquête.

Les professeurs interviewés entretiennent tous des rapports amicaux ou professionnels avec l'intervieweuse : AS, AK, KF sont des amies intimes, IG, SS, EG, EP sont des collègues et IV, MV sont des anciens professeurs de français de l'intervieweuse. Il est néanmoins à souligner que toutes les précautions d'anonymat ont été prises dans le but de préserver l'intimité et la confidentialité des témoins. La méthodologie d'enquête retenue a été celle de l'observation participante. Plus précisément, il s'agit d'une « participation complète par opportunité », dans le sens où le chercheur met à profit l' « opportunité » qui lui est donnée par son statut déjà acquis dans la situation. Le chercheur, ici, est d'abord membre de la situation.¹³³ Selon P. et P. Adler la « participation complète » met ensemble deux types de chercheurs :

- des chercheurs qui sont déjà, de par leur statut, dans la situation qu'ils étudient (qui travaillent en institution en tant qu'enseignants dans un établissement ou « dans la rue » en tant que travailleurs sociaux) et qui, de praticiens, deviennent chercheurs ;
- des ethnologues professionnels, ou en voie de professionnalisation (préparant une thèse) qui eux poussent à l'extrême la participation, jusqu'à une participation - fusion par "conversion". Mais ces derniers viennent du dehors, alors que les enseignants et les travailleurs sociaux (entre autres) qui deviennent chercheurs sont déjà dans la situation.

Dans le cas de la présente étude, l'intervieweuse est d'abord une praticienne qui mène sa recherche dans son milieu professionnel. A notre avis, cette pratique n'enlève pas plus d'objectivité que si l'intervieweuse demeurait une inconnue, une « étrangère ». Toute subjectivité qui pourrait y apparaître n'est pas due aux rapports que l'intervieweuse maintient avec ses témoins, mais à son rapport au métier d'enseignant et à la notion d'insécurité linguistique. Par ailleurs, connaître ses témoins et entretenir des relations avec eux a permis d'établir des discussions libres que si les témoins étaient des inconnus.

Les résultats sont issus des réponses des 10 enquêtés, 2 hommes et 8 femmes (répartition caractéristique de la population enseignante grecque), dont l'âge varie de 25 à 60 ans. A part AS, âgée de 25 ans et IV, âgé de 60 ans, les autres interviewés appartiennent à deux groupes d'âge différents, à savoir 4 personnes dans la trentaine, et encore 3 personnes dans la cinquantaine. Il s'agit donc de professeurs appartenant à deux générations différentes, qui enseignent aussi bien dans l'enseignement public, que dans l'enseignement privé et dans des

¹³³ P. et P. Adler, sous le titre: Membership roles in field Research (1987)

centres de langue. Les données seront donc comparées au sein même des deux catégories d'âge. A titre indicatif, la tranche d'âge 25 - 30 ans a le même parcours universitaire en termes de formation initiale.

Cette hétérogénéité s'accompagne d'une diversité de parcours de formation, qui va de la simple certification linguistique à des maîtrises ou masters universitaires, en passant par le concours national de recrutement. De cette manière, et sans toutefois prétendre à la représentativité, une grande variété¹³⁴ d'expériences et de vécus sont pris en compte. Le seul paramètre fixe est qu'ils ont choisi le métier de professeur de français, qu'ils sont tous en activité et tous actifs dans le domaine de la formation continue.

Le guide d'entretien a été constitué pour obtenir des entretiens semi dirigés permettant de recueillir des données tant biographiques langagières et d'explorer leurs pratiques linguistiques, professionnelles et sociales actuelles. Ce guide avait pour fil conducteur l'exploitation de leurs rapports à l'insécurité linguistique et les pratiques et stratégies qu'ils mobilisent pour y faire face. Il s'inspire notamment des travaux de C. Canut pour faire émerger le « rapport personnel que le sujet entretient avec la langue » (Canut, 1995 : 41-42). Les différences entre ces personnes ne relèvent pas seulement du parcours personnel de formation de chacun, mais aussi de l'enseignement du français lui-même, étant donné que les volumes horaires, les objectifs et les méthodes d'enseignement changent en fonction du milieu où ils exercent leur activité. Il est à souligner combien les réalités professionnelles des personnes questionnées se juxtaposent et par conséquent, combien elles permettent une comparaison des différentes positions ou attitudes quant aux axes majeurs en question.

7.2. Le guide d'entretien

Un guide d'entretien a été constitué dans le but d'obtenir des entretiens semi dirigés permettant tant de recueillir des données biographiques et langagières que d'explorer les pratiques linguistiques, professionnelles et sociales actuelles des interviewés. Ce guide avait comme fil conducteur l'exploration de leurs rapports à l'insécurité linguistique et les pratiques et stratégies qu'ils mobilisent pour y faire face.

Pour ce faire, un premier groupe de questions concerne des informations que les interviewés ont voulu communiquer sur leur âge, les détails de leur profession (enseignement privé ou

¹³⁴ Cette différence est perceptible dans la comparaison entre les interviewés de différente tranche d'âge, surtout dans les cas de AS et de IV, MV où AS est une ancienne élève des deux autres. Egalement, AK est la fille de ED, toutes deux étant enseignantes de français en Grèce (voir infra, Présentation des enquêtés).

public, caractéristiques des élèves auprès desquels ils interviennent), des éléments faisant partie de leur *curriculum vitae* professionnel. Cela permet d'esquisser leur profil par rapport à l'insécurité linguistique et d'avancer des hypothèses susceptibles de répondre au profil du groupe professionnel auquel les interviewés appartiennent. Suivent des questions concernant leurs rapports avec les langues étrangères en général. Les premiers contacts, l'apprentissage de chaque langue étrangère, combien d'années d'apprentissage par langue, les stéréotypes linguistiques et langagiers par langue avec laquelle ils ont été ou sont encore en contact, et enfin comment et pourquoi ils ont décidé de faire de ce contact avec la langue étrangère leur métier. Cette série de questions portant sur leur passé linguistique et langagier devait permettre de vérifier dans un second temps s'il y a des différences quant à la perception ou au rapport que les interviewés entretiennent avec l'insécurité linguistique, différences qui résideraient dans leur passé linguistique et dans leurs rapports avec les langues étrangères en général et le français en particulier.

Un deuxième groupe de questions porte sur leur formation, tant initiale que continue, tant pédagogique - didactique que linguistique. Les interviewés ont été invités à décrire le contenu de la formation reçue, à faire des commentaires sur le niveau de formation qui leur a été dispensée, à proposer des modifications nécessaires, à leur avis, pour mieux faire face aux exigences du métier. Pour les interviewés qui ont effectué des études de troisième cycle, des questions supplémentaires portent sur les différences qu'ils ont éventuellement trouvées avant et après avoir effectué chaque cycle d'études. La formation étant considérée dans les hypothèses de travail comme un facteur anxigène d'insécurité linguistique, les questions posées cherchent à mettre au clair à quel point la formation linguistique mais aussi professionnelle, si telle était le cas, a permis aux enseignants interviewés de surmonter leur insécurité linguistique ou, au contraire, si la formation perçue comme inappropriée leur a provoqué plus d'insécurité linguistique que de sûreté par rapport à leurs bagages cognitifs linguistiques et professionnels.

Pour aborder l'axe thématique majeur, à savoir la notion d'insécurité linguistique vécue par les professeurs, une série de questions leur est posée où il leur est demandé de donner leur propre définition de cette notion, sans aucune information fournie au préalable. Ensuite, ils sont invités à dire s'ils éprouvent de l'insécurité linguistique et pour quelles raisons, dans quelle langue, y compris leur langue maternelle. Des questions visant à éclaircir davantage leur rapport avec l'insécurité linguistique suivent une catégorisation en compétence syntaxique, compétence grammaticale, compétence lexicale et compétence phonologique.

Une deuxième catégorisation leur propose d'identifier le domaine dans lequel ils se sentent le plus en insécurité linguistique, à savoir en production écrite, en production orale, en compréhension écrite, en compréhension orale ou en médiation.

Interviennent alors la notion de locuteur natif et celle de registre de langue. Des questions portant sur différentes caractéristiques du locuteur natif (plus, ou moins âgé, socialement ou professionnellement supérieur, proche ou inconnu) sont posées, précisément pour aider à définir le profil du locuteur natif qui met plus facilement les professeurs non natifs en situation d'insécurité linguistique. Dans le même sens on utilise des questions visant à clarifier quels registres de langue sont perçus comme provocateurs d'insécurité linguistique, et ceci en fonction des paramètres comme le contexte communicatif, les rapports sociaux et/ou professionnels des locuteurs, etc.

Suit une série de questions portant sur le contact de l'interviewé avec la langue, avec des locuteurs respectivement natifs et non natifs de la langue, le rapport que la personne entretient avec les pays où le français est parlé et avec la France, des anecdotes et des expériences que la personne interviewée aurait la gentillesse de partager. Ces questions devaient permettre d'appréhender le rapport intime des interviewés avec la langue qu'ils enseignent et de savoir si toute insécurité linguistique, éventuellement ressentie, les empêche d'entretenir ce rapport unique que les professeurs de langues entretiennent avec les langues qu'ils enseignent. Cela devait permettre enfin de compléter le profil des professeurs non natifs qui se sentiraient certes en insécurité linguistique, sans que cela les empêche de garder un contact en dehors de la classe de langue avec le français.

A la fin de chaque entretien, il était prévu de laisser encore parler le professeur interviewé, de lui demander s'il voulait ajouter d'autres éléments, s'il avait d'autres expériences à partager, d'autres pensées à communiquer, ce qui donnait souvent lieu à une discussion, moins directive, d'un quart d'heure supplémentaire pendant lequel l'intervieweuse empruntait un rôle plus actif et échangeait des propos avec l'interviewé sur des sujets communs, ce qui faisait ressortir encore plus d'informations et mieux comprendre le point de vue de l'interviewé.

7.3. La méthodologie et les techniques d'analyse des entretiens

Avant de passer à l'analyse des entretiens, il convient de se situer dans le contexte théorique dit de l'analyse de contenu. Dans l'ensemble des techniques d'analyse de contenu, l'analyse

par catégories est à citer en premier lieu. Elle fonctionne par opérations de découpage du texte en unités puis par classification de ces unités en catégories. « Parmi les différentes possibilités de catégorisation, l'investigation des thèmes, ou analyse thématique, elle est rapide et efficace à condition de s'appliquer à des discours directs (significations manifestes) et simples ». ¹³⁵

L'analyse catégorielle vise à prendre en considération la totalité d'un « texte » pour le passer par la classification et le dénombrement par fréquence de présence (ou d'absence) d'items de sens. Dans le cas de la présente recherche, cela revient à analyser un par un les entretiens. Cette méthode taxinomique des catégories ou des rubriques significatives permet la classification des éléments de significations constitutifs des différents messages émis par chaque professeur.

Il convient d'inférer évidemment sur la source, donc sur les émetteurs et la situation sociale, éducative, professionnelle dans laquelle chacun d'eux se trouve. Mais aussi, il serait valable de tenter d'inférer sur le destinataire de la communication sachant que celui aussi fait partie du groupe socioprofessionnel des enquêtés et influence *a priori* les résultats de son enquête par sa présence même, par ses sentiments ou ses propres représentations. A cela il faut ajouter que, tout au long des entretiens, le non dit occupait une place importante et il serait erroné de négliger une dimension « polémique » qui ressort, au second degré, des entretiens ; les interviewés pensaient souvent exprimer leurs sentiments dans le besoin de se faire entendre, pas seulement dans le cas de la présente enquête, mais au sens plus large. En d'autres termes, ces entretiens leur ont donné l'occasion de s'exprimer, de communiquer même avec d'autres personnes se trouvant dans le même cas qu'eux, d'extérioriser leur pensée et la voir publiée. Toutefois, la destinataire et les émetteurs se connaissent et interviennent dans le même milieu professionnel ou éducatif.

Il faut souligner que durant la phase de la préanalyse, il a été question d'abord de la constitution du corpus, ensuite de la formulation des hypothèses et des objectifs, enfin de l'élaboration des indicateurs sur lesquels l'interprétation finale a été basée. Selon L. Bardin ¹³⁶ « le choix de documents dépend des objectifs, ou, inversement, l'objectif ne sera possible qu'en fonction des documents disponibles ; les indicateurs seront construits en fonction des hypothèses ou, au contraire, des hypothèses seront fondées sur la présence de certains indices ». En fait, les hypothèses ne sont pas toujours établies lors de la préanalyse. D'autre

¹³⁵ Bardin, L. : 207

¹³⁶ Bardin, L., *id*

part, L. Bardin déclare qu'il n'est pas obligatoire d'avoir un corpus d'hypothèses comme guide pour procéder à l'analyse. « Certaines analyses se font sans idées préconçues. Une ou plusieurs techniques sont, a priori, considérées adéquates pour faire ' parler ' le matériel et sont utilisées systématiquement » (L. Bardin, 1977 : 128).

Dans le cas de la présente enquête le processus a été circulaire. Les premiers indicateurs des pre-entretiens ont permis de recentrer les hypothèses de travail et d'ajuster le guide d'entretiens. Plus précisément, un premier entretien a été effectué sans que le terme d'insécurité linguistique soit posé par l'intervieweuse et l'objectif majeur n'a pas pu être atteint ; à aucun moment le terme n'a pas été évoqué par l'interviewé. A ce point, il faut noter que le cycle d'entretiens clôt par un deuxième interview que AK a voulu accorder, un an et demi après son premier interview. Son statut professionnel et éducatif¹³⁷ ayant évolué, elle a voulu s'exprimer au sujet de l'insécurité linguistique à la lumière de son évolution personnelle et professionnelle. En outre, un onzième interview a été effectué avec une professeure grecque de français langue étrangère, cette fois locutrice native de français.¹³⁸ Le but était d'élargir la problématisation sur l'insécurité linguistique et de voir à quel point l'insécurité linguistique devient insécurité professionnelle ou à quel point le sentiment d'insécurité linguistique est « inhérent » chez les professeurs de langue, qu'ils soient natifs ou pas de la langue qu'ils enseignent.

En partant du principe que les différents thèmes ont d'autant plus d'importance pour les interviewés qu'ils sont répétés plus souvent seront retenus de thèmes comme les locuteurs natifs, la norme, l'expérience professionnelle sera commentée, tout comme la présence explicite des émotions, de l'anxiété souvent exprimés par des troubles de la parole. Or, tout au long de l'analyse des entretiens, l'accent sera mis sur des unités comme les mots clés - à savoir l'insécurité linguistique, la norme, la classe, les collègues, l'expérience, le français, la France, la formation ; les thèmes¹³⁹ - à savoir les stratégies que les professeurs développent pour faire face à l'insécurité linguistique ; les personnages – des attributs de l'interviewé

¹³⁷ Dans l'espace de deux années scolaires AK a achevé ses études en sociologie de l'éducation, a décroché son master, a été embauché en tant que vacataire dans l'enseignement public et a commencé à dispenser des cours de préparation au concours national de recrutement.

¹³⁸ SS est d'origine grecque, née en France, résidant à Paris jusqu'à l'âge de 25 ans.

¹³⁹ Selon M. C. d'Unrug (M. C. d'Unrug, (1974), *Analyse de contenu et acte de parole*, éd. Universitaires) une unité de signification complexe, de longueur variable ; sa réalité n'est pas d'ordre linguistique mais d'ordre psychologique : une affirmation mais aussi une allusion peuvent constituer un thème ; inversement, un thème peut être développé en plusieurs affirmations (ou propositions). Enfin, un fragment quelconque peut renvoyer (et renvoie généralement) à plusieurs thèmes... »

mais aussi de l'intervieweuse comme le statut social, familial, âge ; et enfin les événements marqueurs que les interviewés portent comme témoignage pour mieux illustrer leurs propos. L'accent sera également mis sur le contexte dans le sens où « il est nécessaire de se référer - consciemment - au contexte proche ou lointain de l'unité à enregistrer » (L. Bardin, 1977 : 137).

Dans le souci de réaliser une analyse la plus complète possible, seront également pris en compte les phénomènes de présence ou d'absence significative de différents éléments. Surtout, l'absence d'éléments (par rapport à une certaine attente, exprimée ou pas par l'intervieweuse) peut, dans certains cas, véhiculer du sens. Notamment dans le cas de ED, l'absence de témoignage, le déni ferme à toute question relative à l'insécurité linguistique témoigne de l'importance à accorder à ce phénomène. Par ailleurs, l'absence du terme insécurité linguistique durant l'entretien de IG, qui a servi d'entretien pilote, a eu comme résultat l'ajustement du guide d'entretiens.

Enfin, il est à souligner le rôle des co-occurrences, lorsque deux ou plusieurs unités d'enregistrement sont simultanément présentes dans une unité de contexte pour démontrer l'association d'éléments - les interviewés associent l'expérience professionnelle avec le manque du sentiment d'insécurité linguistique ; l'équivalence d'un élément à un autre - AK, EP, AS, ED égalisent la certification à la véritable maîtrise de la langue ; l'opposition ou l'exclusion d'un élément contre un autre - pour ED l'insécurité linguistique ne fait jamais partie de ses ressentis dans la classe, ou encore pire, ce n'est pas elle qui ne comprend pas le mot *nounours* dans un contexte professionnel, ce sont les enfants qui ne parlent pas clairement.

Seront également soulignés des éléments d'ordre sémantique comme des thèmes soulignant le sentiment des professeurs interviewés de la honte, du mal à l'aise, la fierté ou l'indignation, l'acceptation ou le démenti d'éprouver de l'insécurité linguistique ; syntaxique comme les verbes marquant l'état d'âme des interviewés, à savoir les verbes de sentiments ; lexical à savoir un classement des mots selon leur sens avec appariement des synonymes et des sens proches. Surtout pour le terme d'insécurité linguistique l'accent sera aussi mis sur l'implicite, puisque souvent les interviewés choisissent ne pas utiliser le terme proposé et lui préfèrent des « équivalents ». L'emploi des mots étrangers fera l'objet d'une analyse, notamment sous deux angles : l'emploi de mots français par les interviewés qui ont choisi parler en grec, et l'emploi des mots étrangers, autres que français (anglais, espagnol, italien,

allemand, suivant les langues étrangères que les interviewés connaissent) que les interviewés emploient impulsivement dans leur souci de mieux s'exprimer.

Outre les catégories thématiques déjà évoquées, seront également soulignés les éléments tels que les récurrences, les failles logiques, les alibis, les lapsus, l'évocation des lieux communs, les jeux de mots. Les lieux communs employés par les interviewés ont un rôle justificateur. Ce sont des raccourcis sociaux et professionnels qui ont une fonction d'étayage du discours. Il s'agit d'obtenir l'adhésion de soi-même ou d'un potentiel interlocuteur malveillant, sa complicité en usant de notions partagées culturellement comme des stéréotypes ou des phrases toutes faites ; « on ne peut pas tout savoir » en est une.

Les particularités de la constitution du corpus d'interviewés, ainsi que le fil conducteur du guide obligent à procéder à une analyse de contenu des entretiens plurielle au sens où différentes techniques des approches ci-dessus présentées seront en partie prises en compte pour enrichir et compléter l'analyse de contenu par interviewé et par catégorie thématique. Ainsi suivra une analyse linéaire des témoignages de chaque professeur interviewé, ce qui permettra d'examiner de près l'impact du sentiment d'insécurité linguistique chez chaque enseignant, comment il le gère, ce qu'il mobilise pour faire face au « mal-être » auquel il témoigne être sujet, quelles sont les particularités en matière de stratégies ou de zones anxigènes. Dans un deuxième temps, suivra une analyse transversale des données issues des entretiens.

Bien que celle-ci puisse se réaliser selon le guide d'entretien, une autre catégorisation a été mise en place ; elle respecte, plus que le fil rouge des entretiens, le schéma de « résilience »¹⁴⁰ que les professeurs interviewés semblent suivre pour faire face à leur sentiment d'insécurité linguistique sans remettre en question leur compétence professionnelle.

¹⁴⁰ Sans vouloir aucunement entrer dans le domaine de la psychanalyse, nous empruntons le terme de résilience pour démontrer le schéma des professeurs interviewés : ceux-ci le mettent en avant, pour sortir du mal-être que le sentiment de l'insécurité linguistique leur crée, et se construire une légitimité professionnelle en redéfinissant leur rôle et leur profil d'enseignant de langues.

CHAPITRE 8. L'analyse linéaire des entretiens : les témoignages des professeurs de 25 à 35 ans

Dans un premier temps seront présentés les témoignages de professeurs novices. Leur caractéristique commune est qu'elles ont appris le français par une méthodologie traditionnelle mais qu'elles l'enseignent en appliquant des principes plus communicatifs. Leur âge variant entre 25 et 32 ans, elles ne sont pas forcément novices en termes d'expérience professionnelle, puisqu'elles travaillent en tant que professeurs depuis l'âge de 20 ans. Néanmoins, elles font partie de la nouvelle génération de professeurs et ont les mêmes références en matière de formation et de pratiques d'enseignement.

8.1. AK : « *je pensais que j'étais insuffisante en français mais I've learned to live with it* »

CV professionnel		25 ans
âge		Centres de langue; enseigne le français à tout public
milieu de travail		Ecoles primaires publiques en tant que prestataire
expérience		6 ans d'expérience
formation		Département de langue et de littérature française, Université d'Athènes, Master en sociologie de l'éducation
CV linguistique		Français considéré comme langue étrangère
degré d'appropriation du français		Plus intimidée par le français (appris) que par l'anglais (acquis)
français et autres langues		Pas de lien affectif avec l'espagnol et l'allemand Autoévaluation selon le CECR
Insécurité linguistique	Insécurité linguistique :	Oui en insécurité linguistique
oui / non	(oui / non - définition)	Insécurité linguistique = insuffisance pour les autres
domaines anxio-gènes	Domaines anxio-gènes :	Production orale
contextes anxio-gènes	(habiletés	
stratégies de remédiation	compétences	lexicale
adéquation de la formation reçue	communicatives	
	langagières)	
	Contexte anxio-gène :	Insécurité linguistique limitée en classe
	(en classe,	

	locuteur natif, registre de langue)	Insécurité linguistique étendue envers un locuteur natif professionnellement supérieur argot
	Stratégies de remédiation	Préparation - transposition en activité pédagogique Contact avec la langue (presse, télévision, séjour)
	Adéquation de la formation initiale	Insuffisante en didactique
Légitimité professionnelle redéfinition du rôle du professeur ouverture à la francophonie		« je ne suis pas un dictionnaire ambulant » « véhiculer une bonne image de la langue et de la France » Pas d'ouverture faute de temps et de moyens

AK a 25 ans au moment de l'entretien ; elle travaille dans le secteur privé et notamment dans des centres de langue et elle est la fille de ED. AK a vécu pendant 2 ans aux Etats-Unis vers 11 ans, où elle a effectué une partie de son apprentissage de l'anglais en immersion. Ce séjour est évoqué plusieurs fois tout au long de l'entretien comme étape significative du processus d'acquisition d'une langue. De plus, dès le début de l'entretien il est clair qu'AK connaît le système de références du CECR, qu'elle utilise même pour définir son propre niveau en langues, acquis à un moment antérieur à la conception et l'utilisation du CECR :

« ... J'ai eu des niveaux selon le Cadre qui vont de débutants jusqu'à C1[...] je n'avais pas obtenu tout le DALF, l'ancien DALF, aujourd'hui C2... »

Cela mène immédiatement à l'hypothèse que cette référence l'aide à diminuer l'insécurité linguistique ; il s'agit d'une valeur standard et partagée, puisque l'intervieweuse répond par : *très bien*. D'ailleurs l'importance qu'AK accorde à la catégorisation par niveau la mène à juger de manière assez sévère les étudiants de la faculté, ses camarades qui n'avaient pas le niveau de langue nécessaire :

«... Être dans un bon niveau en comparaison avec ce que moi je pensais à l'époque pour la fac [...] parce qu'il y avait des gens à la fac qui n'avaient pas ce niveau... »

Dans le cadre de son parcours universitaire, elle relève son stage ERASMUS. Son séjour en France, est vécu comme une méthode d'apprentissage, dans le sens où, pour elle, être allée en France se compare à son séjour aux Etats-Unis où elle a appris l'anglais en immersion :

« ... La première c'était que je voulais aller en France et cela avait affaire avec le fait que moi j'ai vécu en Amérique et avec l'anglais j'ai une vocation, une grande aisance... »

AK relie son séjour aux Etats-Unis à sa grande aisance en langue et présente dans le même sens son expérience en France, puisqu'elle pensait reproduire cette expérience pour acquérir en français le même niveau de familiarité qu'en anglais. Il est également à noter qu'elle différencie les deux mots : *aisance* pour l'anglais, *familiarité* pour le français. La question que cette distinction soulève partirait d'une représentation et d'une perception de la langue : pourquoi selon elle on ne peut pas avoir une grande aisance en français ? Nous pourrions avancer l'hypothèse que cette distinction entre le français et l'anglais est due à la différence qui résidait autrefois dans les objectifs d'apprentissage de chacune des deux langues : l'anglais était enseigné à des fins communicatives, sans que la faute soit dramatisée, tandis que dans l'enseignement du français la forme correcte était primordiale.

L'envie de AK de reproduire l'expérience du séjour dans l'endroit où la langue est parlée fait partie de ses stratégies d'évitement et de prévention de l'insécurité linguistique, qui sont pratiquement de nature pédagogique. Par ailleurs, elle évoque d'autres raisons, non linguistiques qui l'ont amenée en France :

« ...et je voulais à travers l'université vivre à l'étranger pour des raisons, euh, pour des raisons comment c'est en France, moi j'avais 19 ans, des choses comme ça qui n'avaient pas forcément affaire avec la langue, avec des raisons linguistiques... »

Son insistance à se définir par rapport aux certifications démontre qu'elles sont le seul moyen d'évaluation et de positionnement objectif :

« ...parce que je n'avais pas obtenu tout le DALF, l'ancien DALF, aujourd'hui C2... »

AK reconnaît avoir eu les premières écoutes en langues étrangères, en anglais, bien que sa mère soit professeur de français et que sa grand-mère soit francophone et francophile. Une hypothèse qui expliquerait cette pratique porte sur la diffusion de la langue anglaise en Grèce : que ce soit par la radio, la musique, les films ou la télévision l'anglais était et demeure toujours largement diffusé en Grèce :

«... Mes premières écoutes étaient euh, l'anglais je dirais, mais étant donné que ma mère est professeur de français je peux dire qu'il y avait toujours une inspiration avec le français à travers des comptines, des comptés de fées... »

Lorsqu'elle se met à parler de l'apprentissage formel des langues étrangères, AK laisse entrevoir une pratique sociale éducative commune en Grèce, à savoir que les enfants commencent normalement l'apprentissage d'une langue étrangère dès l'âge de 10 ans :

« ... il a été décalé, sinon j'aurais commencé en quatrième du primaire... »

Son discours continue à être centré sur les certifications. Le fait d'avoir vécu aux Etats-Unis est pour elle rassurant, puisqu'elle a l'impression d'avoir réussi son apprentissage au moyen de ce séjour et ensuite par la certification « suprême » : il faut préciser que le « Proficiency », diplôme qui certifie la connaissance de l'anglais au niveau C2 du CECR, a une valeur très importante dans la culture éducative grecque. Le détenteur de cette certification est perçu comme ayant tout appris d'une langue :

« ... Pour l'anglais, ça a commencé en troisième du primaire, où moi forcément en quatrième, cinquième et sixième j'étais en Amérique, et en suite j'avais terminé avec l'anglais jusqu'au second du collège où j'ai obtenu le Proficiency... »

Manifestement AK n'auto-évalue pas de la même façon son apprentissage du français, qu'elle considère comme étant toujours en cours d'acquisition. Cependant, la certification du niveau C1 qu'elle a obtenue est évaluée comme simplement satisfaisante :

« ... c'est pour ça que je crois avoir pu atteindre à un niveau satisfaisant, qui était le C1... »

D'ailleurs, elle distingue clairement les deux langues en attribuant à sa compétence en anglais un caractère de liberté et d'audace, puisqu'elle l'a essentiellement appris par la « méthode naturelle » :

« ... J'apprends une autre langue avec une autre méthode, la naturelle entre guillemets. [...] Le fait que moi j'ai vécu en Amérique et j'ai été obligée de fonctionner dans une langue étrangère m'a donné une... je dirai que je suis audacieuse, c'est-à-dire quand j'apprends une langue étrangère je n'ai pas peur... »

Son rapport avec les langues est très clairement articulé, dans ce sens où l'anglais représente pour elle l'audace, la sécurité, l'accomplissement. Le français représente pour elle l'effort de familiarisation tandis que l'allemand représente l'utilité et l'espagnol la familiarité pendant son séjour aux Etats-Unis et la proximité linguistique avec le français.

Il est important de souligner que, en tant que fille de professeur de français (sa mère, ED fait elle aussi partie des témoins), AK n'a jamais vécu l'insécurité linguistique en tant qu'élève :

« ... L'influence de ma mère était très décisive [...] en ce sens que j'ai vu la langue à travers aussi des livres, la télé, très positive, aussi le fait que l'on connaissait d'autres personnes, des professeurs de français était très positif et que l'on me connaissait, [...] et aussi, je n'ai jamais senti d'insécurité en ce qui concerne le français, parce que je savais qu'il y aurait quelqu'un à m'aider, soit que j'ai une question et je veux que maman me réponde, soit que chez nous on avait des dictionnaires, des livres, nous avons des références que je crois que ça aide beaucoup... »

A la question portant sur les stéréotypes concernant les langues : « Si je te dis stéréotypes par rapport aux langues, par rapport à chacune des langues que t'as apprise, qu'est ce qui te passe en premier par la tête ? », AK choisit de parler d'un stéréotype du français complètement anachronique par rapport à son âge, tandis que celui de l'espagnol est originel, puisque le danseur de tango correspondrait éventuellement à une image stéréotypée de l'Argentine, mais aucunement de l'Espagne ou de l'espagnol. Son stéréotype de l'anglais se réfère uniquement à des locuteurs non natifs qui font des efforts pour apprendre la langue :

« ... Un monsieur d'un certain âge d'un village qui essaie de dire deux mots en anglais et n'arrive pas, avec un accent pourri... et il s'était fait convaincu qu'il devait apprendre l'anglais et cet homme fait des efforts la dessus, et la deuxième quant au français, le stéréotype d'un français en béret et la baguette à la main [...] en espagnol l'amant latin qui danse le tango [...] et pour l'allemand un homme grand, blond avec un accent imposant qui te donne des ordres... »

Dans le domaine de la *formation* continue, selon AK, les stages courts « à côté », peuvent se révéler très importants, contrairement aux formations plus longues qui ne répondent pas nécessairement à ses attentes :

« ... J'ai suivi plein plein de séminaires en didactique qu'ils soient réalisés dans le cadre des maisons d'édition - la maison d'édition présente son livre et se réfère - soit dans le cadre des séminaires comme des interventions, mais toujours destinés aux professeurs... »

Alors que dans le cadre de sa formation initiale, universitaire, les cours de linguistique et les cours de langue paraissent lui avoir plus apporté que les autres matières :

« ... Je vais me référer à mes études universitaires qui étaient d'abord quatre cours de langue, purement, en suite on avait des cours de linguistique que moi j'ai considéré comme jouant un rôle et après on parle des cours de civilisation et d'histoire qui ont été également dans la langue étrangère et ils avaient également une partie linguistique... »

Par ailleurs, AK exprime le besoin de disposer des références théoriques d'ordre pédagogique ou didactique supplémentaires comme si une formation de ce type allait chasser son insécurité linguistique. Or, l'insécurité linguistique se réfère à la compétence linguistique; nous pouvons constater que l'interviewée l'accepte le terme d'insécurité linguistique, notion proposée par l'intervieweuse, et qu'elle l'emploie pour exprimer un mal-être professionnel et langagier. On dirait que le terme est adopté et lui permet finalement de formuler ses difficultés générales par rapport à son métier, même si celles-ci ne correspondent pas complètement au concept de l'insécurité linguistique :

« ... Nous faisons le cours de pédagogie en grec, qui m'a aidé moi, parce que j'avais acquis une certaine familiarité avec de différentes théories, certains mouvements, ce n'était pas du tout pratique, pourtant, le fait seulement qu'on avait 5 livres et qu'on a dû les apprendre, moi personnellement je l'ai considéré comme important [...] ensuite la partie didactique, nous avons deux cours de didactique, que je pense comme très insuffisants, ça nous a donné quelques outils en examinant certains faits historiques jusqu'à l'Approche Communicative, mais ne suffisaient pas, et moi j'avais besoin pas d'un seul mais de eux supplémentaires, à mon avis, on devrait suivre 4 cours... »

Par ailleurs, dans le cadre de sa formation, AK se réfère à ses études de troisième cycle en sociologie de l'éducation, qui lui offrent une certaine sécurité, non linguistique mais plutôt professionnelle. Il est clair que la formation formelle joue le plus grand rôle dans son effort pour se justifier professionnellement et linguistiquement :

« ... Je dois absolument me référer à mon master qui est, qui a affaire avec la pédagogie, euh, sociologie de l'éducation, il a seulement des cours pédagogiques, que moi je l'ai choisi en partie parce que je pense ne pas avoir une formation pédagogique et je fais tout de ma tête et ayant lu des bouquins et ayant essayé, et je crois que ça va m'aider en ça... »

Dans l'entretien de AK, l'effort personnel joue aussi un rôle très important, d'autant plus que cet effort vient combler des lacunes et des insuffisances du système de formation en Grèce, surtout dans le cas des épreuves ASEP, destinées à la sélection du personnel qui sera nommé dans l'enseignement public. Il est à noter qu'aucune préparation au concours de recrutement n'est prévue dans le cadre de la formation initiale :

« ... Dans la partie didactique je m'en suis également occupée, mais encore avec de l'effort individuel, c'est-à-dire j'ai étudié quelques livres, certaines théories, ce qui m'a d'ailleurs légèrement aidé, même si ce n'était pas rentabilisé en pratique, c'est-à-dire ma notation en didactique spécifique n'était pas bonne, mais ça c'est une autre affaire... »

Afin d'élargir le débat, l'intervieweuse pose des questions sur la *didactique* de l'espagnol ou de l'anglais, langues qu'AK enseigne également. Ses réponses montrent encore une fois qu'elle se sent à l'aise par rapport aux autres langues, ce qui n'est pas le cas pour le français, où elle met en place des stratégies applicables à l'enseignement d'autres langues :

« ... Parce que l'enseignement a affaire aussi avec des stratégies que du moment où moi je les ai acquises dans une autre langue [...] mais je ne pense pas que ça soit quelque chose d'urgent car moi j'ai déjà obtenu les outils... »

La série de questions portant sur la formation s'achève par une appréciation de AK qui considère ses études en faculté comme une validation de ses acquis, qu'elle définit encore une fois par le CECR. En outre, elle critique le niveau linguistique des autres collègues, ce qui lui procure sans doute un sentiment de sécurité :

« ... Ma formation, la partie universitaire était le couronnement pour d'autres choses. Je pense qu'il y a toujours de l'espace pour améliorer mais le fait que j'avais moi-même un niveau en français j'étais au C1 m'a donné les gages pour pouvoir m'occuper activement de la fac c'est-à-dire si j'étais au B1 commençant la fac les choses seraient très très difficiles comme beaucoup beaucoup de mes collègues et il fallait qu'ils étudient beaucoup plus... »

La définition que donne AK de l'insécurité linguistique équivaut une peur profonde vis-à-vis des réactions des autres, comme si c'étaient les autres qui génèrent son propre sentiment d'insécurité linguistique :

« ... C'est quand moi je me sens insécure, j'ai peur de réactions entre guillemets des quelques personnes parce que je crois que ce que je sais n'est pas suffisant... »

Son modèle de référence est certes le *locuteur natif*, même si elle relativise un peu ce fait en disant « *en théorie* ». L'interviewée établit immédiatement une hiérarchie des « autres », où est claire une forte prégnance du niveau d'études de ses interlocuteurs potentiels ; elle est en insécurité seulement devant des personnes qui sont haut placées dans l'échelle hiérarchique :

« ... Parce que qu'est-ce que ça veut dire ce que je sais n'est pas suffisant ? Je me compare à qui ? En théorie je me compare à un locuteur natif c'est-à-dire à quelqu'un dont la langue maternelle c'est par exemple le français dans notre cas. Mais on ne se réfère pas à n'importe lequel locuteur natif au chauffeur de camion par exemple mais à une personne d'un certain niveau, en théorie de post-secondaire éducation c'est-à-dire qui a terminé ses études secondaires qui a le baccalauréat et il a fait des choses de plus... »

Dans sa tentative de définir les contextes communicatifs générateurs d'insécurité linguistique elle donne des exemples très précis issus de son vécu personnel :

« ... En plus ce en qui concerne je pense, l'acte pédagogique pardon didactique c'est différent l'insécurité linguistique qu'on peut se sentir en classe et celle qu'on peut ressentir quand on va à un pays étranger et il faut parler aux institutions par exemple quand il faut aller au CAF ou il faut parler aux gens comme ton directeur moi je fais la distinctions entre ce qui est purement linguistique de ce qui est sociolinguistique... »

AK propose, en outre, une structuration claire de différents cas de figures générateurs d'insécurité linguistique. À part le niveau éducatif - social de ses interlocuteurs, elle hiérarchise les langues qu'elle enseigne, parce qu'elle ne se réfère pas à l'allemand - langue qu'elle connaît mais qu'elle n'enseigne pas - selon des paramètres comme le contact avec la langue ou la façon dont elle l'a apprise :

« ... Je commence par ce qui est facile, premièrement en espagnol j'ai de l'insécurité linguistique parce que je ne suis pas allée en Espagne et j'ai n'ai pas de contacts ou plutôt le contact que j'ai avec des locuteurs natifs est très limité. [...] Deuxièmement en anglais je dirais pas trop. [...] En ce qui concerne entrer dans la classe et quelqu'un peut me dire quelque chose oui je la ressens mais cela a affaire avec le fait que je n'ai pas appris l'anglais de façon traditionnelle de connaître la structure d'une langue et puisque je l'ai appris de façon naturelle, plus naturelle, quelqu'un peut me demander un phénomène syntaxique et moi je ne pourrai pas répondre [...] »

La question suivante porte sur *l'insécurité linguistique en langue maternelle*. Il est intéressant de noter qu'après y avoir répondu, AK continue en parlant de l'insécurité linguistique en français, soit parce qu'elle n'avait pas encore achevé sa précédente réponse,

soit parce qu'implicitement elle considère le français davantage comme sa langue maternelle que comme une langue étrangère. De manière récapitulative, AK dit ressentir de l'insécurité linguistique en espagnol pour ne pas avoir vécu en Espagne et ne pas avoir eu de contacts avec des locuteurs natifs. En revanche, en anglais elle n'éprouve pas d'insécurité linguistique parce qu'elle a effectué un apprentissage de la langue qui n'a pas donné lieu à des explications sur la grammaire ou la syntaxe. Néanmoins, elle se sent parfois en insécurité dans sa langue maternelle, mais seulement avec des locuteurs qu'elle qualifie de très cultivés. Elle repère aussi en elle des « traces » de l'insécurité linguistique par rapport au français, engendrés encore une fois par le niveau social et éducatif des interlocuteurs.

Son témoignage permet de poser une série de questions sur la genèse de l'insécurité linguistique : le sentiment d'insécurité linguistique a-t-il ses racines dans la manière par laquelle la langue a été apprise ? Une approche communicative d'enseignement éviterait-elle la création de ce sentiment ? Si, selon AK, l'enseignement immersif qu'elle a reçu lui a permis de surmonter toute insécurité linguistique, cela vaudrait-il également pour tous les apprenants en situation d'immersion ?

« ... J'ai quelques traces entre guillemets d'insécurité linguistique aux locuteurs natifs que je discerne au niveau sociolinguistique c'est-à-dire d'aller en France mais pas du tout pas du tout je n'ai pas peur d'aller faire une tache... »

Il est notable qu'AK valide comme très bonne la question portant sur l'habileté qui lui procurerait le plus d'insécurité linguistique. Cette question semble lui offrir l'occasion de ne plus percevoir la langue comme un vaste ensemble mais comme des petites catégories plus flexibles où elle peut légitimement se sentir plus à l'aise en expression qu'en réception et vice versa.

D'après sa réponse, elle dit éprouver de l'insécurité linguistique à l'écrit plus qu'à l'oral et dans un registre soutenu. Il est important de noter que même quand elle n'a pas peur, elle n'utilise pas un discours affirmatif (« j'essaie de me débrouiller »). Du reste, l'insécurité linguistique semble émerger dans le cas des fautes de compétence phonologique et grammaticale :

« ... Mon insécurité c'est dans toutes les langues et plus particulièrement en français et en espagnol tout ce qui est article, que je vais avoir l'article faux et après tous les accords seront faux et ça va mal sonner... »

Dans le cas de l'anglais, l'insécurité linguistique devient un complexe, faute de « prononciation » :

« ... Quant à la prononciation au passé j'avais des complexes dirais-je, avec mon accent parce que je parle anglais comme une américaine... »

Dans le cas du français, l'insécurité linguistique est vécue comme une insuffisance qu'elle arrive à vaincre par des efforts psychologiques :

« ... Je pensais que j'étais insuffisante en français mais I've learned to live with it et je crois que je parle assez bien pour être comprise, que mes interlocuteurs comprennent et de ne pas parler complètement faux, peut être je n'ai pas l'accent français parfait mais ce que je dis c'est décent dit... »

D'autant que *décent*, *pas complètement faux* et *parfait* désignent l'échelle à laquelle correspondraient les niveaux d'insécurité linguistique. Pour AK la *préparation des cours* réduit les occasions d'engendrer l'insécurité linguistique, surtout par rapport à des niveaux supérieurs, à tel point qu'elle « révise » même des points grammaticaux et syntaxiques qu'elle connaît bien de peur de commettre des erreurs :

« ... Ce que je veux dire c'est quand j'enseigne à des niveaux avancés ; p.ex. j'ai un élève de C1 et je me réfère à des choses comme le subjonctif ou les subordonnées euh je les vérifie doublement j'étudie avant d'y aller / commencer même si c'est des choses que je connais en réalité, je les vérifie doublement pour ne pas me tromper face à l'enfant et pour réviser moi-même... »

Il en résulte que, pour AK, l'insécurité linguistique est aussi une affaire de niveaux, très liée à l'obligation et à la volonté de bien enseigner. Il apparaît que les frontières entre insécurité linguistique et insécurité professionnelle ne sont pas distinctes, surtout en classe, puisque AK évoque l'obligation professionnelle comme raison de sa double révision :

« ... Je les vérifie doublement parce que je me sens une grande obligation de bien enseigner et que ce que je dis c'est correct, de ne pas dire n'importe quoi... »

Quand elle n'arrive pas à répondre à une question posée par un apprenant dans la classe, elle affirme :

« Je me sens mal, très mal »

Mais elle a fini par transformer ce sentiment en occasion de réviser et en activité pédagogique pour ses élèves :

« ... Je les vérifie sur le champs si c'est un phénomène grammatical on consulte les grammaires avec les enfants un dictionnaire ou quand je rentre à la maison je le cherche aussi... »

La question posée portant sur la *légitimité* de ses compétences crée une forte réaction affective chez AK, qui défend avec rigueur sa légitimité fondée sur les certifications :

« ... Pour être un peu vulgaire putain ! Je ne crois qu'il y ait question de légitimité... j'ai un diplôme universitaire, j'ai le C2, c'est-à-dire, la certification / qualification nécessaire pour enseigner requise par le ministère, le secteur public grec et moi-même je pense que à toutes les épreuves que j'ai passées formelles ou non formelles, j'ai réussi. Non il n'est pas question... »

Pourtant, elle admet qu'un séjour linguistique dans les pays dont elle parle les langues la rendrait plus légitime, ce qui prouve qu'elle ne l'est pas autant qu'elle aimerait l'être :

« ... Je pense que pour les langues qui ne sont pas si perfectionnées l'allemand et l'espagnol je suis certaine que un séjour en Espagne me rendra beaucoup plus légitime... »

Par ailleurs, elle n'a pas une opinion claire sur son rapport de proximité avec les différentes langues [*« ... Ça c'est un grand débat... »*], puisqu'elle donne l'impression de ne pas pouvoir avoir deux langues secondes ; elle choisit alors de définir l'anglais comme langue seconde, en projetant la proximité et la spontanéité :

« ... Je crois que le français c'est une langue étrangère puisque je crois que ma langue seconde c'est l'anglais. L'anglais c'est plus près de moi par exemple que je m'énerve et je parle anglais, c'est plus impulsif, spontané... »

En revanche, elle définit le français comme étant une langue étrangère pour elle, en raison de tous ses efforts d'apprentissage et d'amélioration. Il en résulte que pour AK la spontanéité (et par conséquent la proximité) ne s'acquiert pas par un apprentissage formel :

« ... Je crois que le français c'est une langue étrangère [...] Cependant en français j'ai fait plus d'effort tant institutionnel c'est-à-dire je suis allée à l'université j'ai fait des efforts tant personnels vu que j'ai beaucoup étudié... »

Mais elle ressent le besoin d'une telle proximité qu'elle nie catégoriquement toute comparaison avec une langue maternelle :

« ...alors, je pense que le français c'est très près de moi... »

On soulignera que c'est AK qui introduit la langue maternelle dans la conversation, en remettant implicitement en question son degré d'appropriation de cette langue. Quand l'intervieweuse tente une explicitation, la réponse est catégorique : pour AK, le sentiment d'appartenance linguistique est directement lié à son identité nationale :

« ... Non [...] jamais mais jamais de vie je n'ai pas pensé que le grec ne soit pas ma langue maternelle. [...] Que le sentiment de l'identité nationale moi je me sens grecque quoique je parle parfaitement une langue étrangère cela ne se perd pas et ça s'exprime à travers ma langue, le grec [...] le fait que parle des langues étrangères ça me plaît et ça me caractérise comme être mais dans aucun cas cela n'annule pas ma langue nationale... »

Il résulte aussi de ses propos que ce sont des « mécanismes » qui empêchent *de facto* un locuteur non natif de devenir natif. Par le terme « mécanisme », AK résume tous les éléments para linguistiques ou extra linguistiques qui différencient un locuteur non natif d'un locuteur natif. Il est intéressant de se poser la question portant sur la nature de ses éléments : il se peut que ces « mécanismes » ne soient autres que les processus de communication innés et intériorisés et non la communication elle-même :

« ... Pardon, je crois que je ne peux pas l'expliquer en termes linguistiques, en tout cas, il y a des mécanismes qui passent par la langue maternelle. Mes mécanismes à moi autant qu'ils se rapprochent ne sont pas les identiques... »

D'une manière générale, AK distingue l'insécurité linguistique de l'insécurité professionnelle et elle propose comme remédiation aux deux la préparation linguistique et didactique. Les points d'appui, qui la sécurisent, sont clairement liés aux certifications, ce qui pourrait être une autre forme de remédiation de l'insécurité linguistique :

8.1.1. AK2 : « Qu'un locuteur natif devrait être à ma place et que moi je ne suis pas locutrice native, je suis insuffisante... »

Le deuxième entretien avec AK a été réalisé suite à sa demande, un an et demi après le premier. Le fait d'entretenir une relation personnelle avec les interviewés et spécialement

avec AK, a donné l'occasion à l'intervieweuse de suivre son parcours professionnel et de s'entretenir avec elle sur l'avancement de la présente thèse. Ces discussions informelles ont permis d'installer la confiance, et comme un « suivi » de la réflexion des interviewés au sujet de l'insécurité linguistique. Le fait que AK ait demandé à être de nouveau interviewée, témoigne de l'impact de la présente recherche sur les enquêtés.

Pour AK, ce qui a changé en termes de situation professionnelle est qu'elle venait d'achever une année difficile au moment du deuxième entretien et que son entrée dans le secteur public a constitué un choc :

« ... mais aussi je dirais que c'était un choc pour moi... »

AK avait aussi terminé son master en sociologie de l'éducation. Ce cursus de formation lui a appris à prendre du recul et à adopter une approche plus analytique des phénomènes auxquels elle est confrontée :

« ... Je pense que après mon expérience de six mois à l'université de Londres et de tout ce qui va avec, et en général du master, je suis plus sensibilisée aux petits détails qu'avant. J'ai reçu une formation théorique qui ne me permet pas de me passer du problème... »

AK n'a pas été nommée dans le secteur public : elle fait partie de la catégorie de professeurs recrutés comme suppléants qui n'ont pas le statut d'enseignant titulaire. Dans son témoignage, AK remet en cause la façon dont elle a été recrutée pour enseigner dans les écoles primaires, et spécialement le fait d'avoir été recrutée très tard dans l'année scolaire :

« Alors, premièrement, en ce qui concerne mon travail, j'ai été embauchée par le secteur public, pas nommée, mais embauchée en CDD, dans trois écoles primaires dans la région d'Athènes [...]. Premièrement je souhaite souligner le fait que notre embauche, moi et des autres profs comme moi, a été effectué de façon ridicule, et on nous a appelé au début novembre alors que la rentrée avait commencé le 15 septembre... »

De manière générale, elle critique vivement toute l'organisation du système éducatif qui la conduit à une situation d'insécurité professionnelle, en ce sens qu'elle est obligée d'« improviser » :

« ...et en ce qui concerne beaucoup de choses il fallait improviser, parenthèse, matériel scolaire, emploi de temps, encadrement didactique... »

Nous pouvons supposer que son insécurité professionnelle est aussi due à l'amateurisme du contexte éducatif. Ses propos révèlent l'importance de la préparation et de l'organisation nécessaire pour l'implantation de toute mesure politique et les écarts entre un projet politique et sa mise en œuvre :

« ... Certes, cette mesure d'introduire les langues étrangères à l'école primaire est très récente mais quand même il fallait être plus à l'hauteur... »

De plus, elle laisse entrevoir un malaise par rapport à ces établissements scolaires où, les enseignants de langues étrangères, indépendamment de la langue qu'ils enseignent, ne sont pas les bienvenus; bien au contraire : AK atteste d'une certaine hostilité de la part des instituteurs pour les enseignants de langue :

« ... Le maître pense être le seul capable à enseigner dans le primaire. Ils sont assez hostiles envers les professeurs soit de langues, anglais, français allemand, soit des informaticiens ou de tout autre personnel... »

On notera que le témoignage de AK suscite encore une fois la question de l'usage de la notion de l'insécurité linguistique : cette personne, camarade de la faculté, collègue et amie de l'intervieweuse, demande de se faire interviewer une deuxième fois pour exprimer son point de vue sur l'insécurité linguistique comme celui-ci a été transposé suite à une évolution professionnelle et intellectuelle. Il est clair que AK prend appui sur le concept d'insécurité linguistique pour s'exprimer sur les difficultés d'ordre professionnel qu'elle a rencontrées. Elle n'est pas préoccupée par ses compétences communicatives langagières ; en revanche, elle met en avant les conditions difficiles et les contraintes institutionnelles auxquelles elle est confrontée. Cette hostilité des instituteurs, dont témoigne AK, est un facteur important qui place les enseignants en situation d'insécurité professionnelle. Pour AK, l'hostilité n'est pas exprimée seulement par les instituteurs mais aussi par les apprenants qui n'ont aucune envie d'apprendre :

« ... D'autre part c'est le fait que dans la classe les enfants n'ont pas tellement envie d'apprendre... »

Cette ambiance conduit AK à recentrer ses priorités et à déplacer ses objectifs. Avant de faire apprendre quoi que ce soit à ses apprenants, elle doit gagner son auditoire, et le motiver. Son rôle est donc redéfini : elle n'est pas professeur de français mais éducatrice ou même seulement garde d'enfant, formulation encore plus passive de son agir professionnel. Manifestement, dans ce contexte, il n'y a pas de place pour l'insécurité linguistique. Ce contexte professionnel se révèle bien différent de celui du secteur privé auquel elle a été habituée, dans le sens où le niveau social des élèves, l'implication des parents dans le processus d'apprentissage, ainsi que la population scolaire ou des stratégies linguistiques familiales jouent un rôle plus ou moins facilitateur :

« ... Dans ce sens pour moi cette année c'était plus important de trouver des jeux et des activités ludiques que d'instaurer les bonnes bases de la langue. Bien sur il faut tenir en tête le niveau, ce sont des débutants, mais vraiment je voyais ma fonction plus en tant que garde d'enfants que de prof... »

Poursuivant le fil de sa pensée sur sa nouvelle réalité professionnelle, AK évoque des stratégies linguistiques familiales et montre comment le choix de la langue étrangère peut être, dans le cas des familles d'immigrés, un marchepied pour que les enfants aient accès à de meilleurs établissements scolaires ; selon elle, ce choix se fait aussi en fonction des langues que connaissent les parents ou de celles du pays où résident d'autres membres de leur famille :

« ... La plupart de fois c'est les parents qui décident. Ils font le choix en fonction du collège où les enfants vont continuer. En plus en fonction des langues que les parents parlent, l'allemand ou le français, ou si ils ont de la famille en France ou en Allemagne... »

Son expérience la mène à redéfinir ses besoins en formation : AK semble tenir toujours le même discours, celui d'évolution professionnelle plus nécessaire que le perfectionnement purement linguistique :

« ... Je suis vraiment heureuse d'avoir suivi le master « éducation et discriminations sociales » parce que cela m'a donné quelques outils pour comprendre et pour partiellement faire face à ce type de situations, comme les stages pratiques et bagage théorique pour comprendre et mieux m'adapter à la classe... »

Car dans son milieu professionnel, la question de l'insécurité linguistique ne se pose guère, précisément parce que d'autres priorités interviennent :

« ... Je dirais que cette année je n'avais pas pensé à la langue française beaucoup parce que je voyais plutôt que l'accent est mis sur le côté pédagogique. J'ai l'impression que c'est mieux d'instaurer une bonne image du français et de la France, et de la francophonie dans un deuxième plan que d'être comme un locuteur natif. C'est l'image de la France qui joue un rôle plutôt que le français parlé parfaitement... »

D'ailleurs dans une classe de débutants, toute insécurité linguistique est exclue du fait du niveau des apprenants :

« ... Oui, j'aurai à faire un public différent qui n'aurait pas besoin d'une motivation faite de façon ludique et j'imagine qu'on pourrait centrer sur des choses plus linguistiques, alors je ferais face à des situations où mon IL se mettrait en avant. Mais ce n'est pas le cas dans le primaire... »

Pour AK, l'insécurité linguistique est véritablement proportionnelle à son niveau de langue, puisque quand l'intervieweuse lui demande sa propre définition de l'insécurité linguistique, elle décrit comme ressenti de ne pas être à la hauteur de ce qui lui est demandé, en mettant au même niveau l'insécurité linguistique et l'insécurité professionnelle :

« ... C'est quand j'ai l'impression que mes connaissances langagières et linguistiques ne sont pas à l' hauteur de ce qui m'est demandé...»

AK introduit le modèle du locuteur natif : c'est un locuteur natif qui devrait être à sa place. Ce dernier, indépendamment de son statut social et son niveau éducatif, comme elle l'avait défini lors de son premier entretien, semble être linguistiquement légitime *de facto*. Il est évident que AK se contredit puisqu'elle ne tient pas compte de la valeur qu'elle s'était attribuée du fait de sa formation, de son expérience et son statut social : elle se dit définitivement « inadéquate » puisqu'elle n'est pas native :

« ... Qu'un locuteur natif devrait être à ma place et que moi je ne suis pas locutrice native, je suis insuffisante... »

Le seul remède à cette insécurité linguistique présente quand il s'agit d'enseigner à de hauts niveaux de compétences semble être la préparation de ces cours :

« ... si j'ai une classe de C1, moi je consulte les textes de référence et aussi les anciens sujets etc., et j'élabore un plan de ce que je dois enseigner... »

Mais, malgré cela l'insécurité professionnelle peut reprendre le dessus puisque :

« ... Si je me sens que je ne suis pas capable d'effectuer et de réaliser ce que j'ai préparé il y a un problème qui se pose. L'élève peut être tout à fait content et il peut réussir les examens, mais moi, je saurai que je n'étais pas suffisante... »

Ce qu'il importe de relever du présent entretien est la conviction, ici clairement exprimée, que :

« Une insuffisance lexicale n'égal pas ni de l'insécurité professionnelle, ni de l'insécurité linguistique, même je dirais que le fait de chercher dans le dico est un signe de bonne conduite professionnelle et personnelle. »

Par cette formulation, AK réussit à retrouver toute sa légitimité de professeur et de locutrice. La compétence lexicale est l'une des compétences langagières. Et ce sont toutes ses composantes qui définissent le profil d'un locuteur : la compétence lexicale ne définit que partiellement son « niveau » linguistique. En relativisant l'importance du lexique, AK réussit à se déculpabiliser et à sortir du processus qui mène de l'insécurité linguistique à l'insécurité professionnelle ; elle réussit à dépasser le stéréotype du locuteur natif comme locuteur infaillible et celui du « bon professeur », représentations qui, par l'irréalisme du niveau à atteindre, créent davantage d'insécurité.

8.2. AS : « mais quand l'autre sait que tu es professeur, je crois qu'il a l'exigence au fond de sa tête que tu parles comme lui »

		AS
CV professionnel		24 ans
âge		Centres de langue, enseigne le français et l'anglais à des jeunes
milieu de travail		5 ans d'expérience
expérience		étudiante au département de langue et de littérature françaises de l'université d'Athènes
formation		
CV linguistique		Français considéré comme langue étrangère
degré d'appropriation du français		Plus intimidée par le français que par l'anglais;
français et autres langues		lien affectif avec toutes les langues (anglais, français)
		Auto-évaluation selon le CECR
Insécurité linguistique	Insécurité linguistique :	Oui en insécurité linguistique

oui / non domaines anxio-gènes	(oui / non définition)	Insécurité linguistique égale la honte et les fautes devant un locuteur natif
contextes anxio-gènes stratégies de remédiation adéquation de la formation reçue	Domaines anxio-gènes : (habiletés)	Production orale
	compétences communicatives langagières)	compétence grammaticale, compétence lexicale
	Contexte anxio-gène : (en classe, locuteur natif, registre de langue)	insécurité linguistique minimisée en classe
		insécurité linguistique bloquante envers un locuteur natif
	Stratégies de remédiation	Préparation des cours Contact avec la langue (presse, séjour)
	Adéquation de la formation initiale	Insuffisante en didactique
Légitimité professionnelle redéfinition du rôle du professeur ouverture à la francophonie		« ...vraiment ce n'est pas possible de tout savoir »
		Pas d'ouverture faute de moyens

AS, 24 ans, entre dans une autre catégorie socioprofessionnelle. Elle n'a pas encore achevé ses études mais, comme la loi le lui permet, elle exerce dans le secteur privé. Elle dispense des cours d'anglais et de français dans des centres de langues. Sa formation d'enseignante d'anglais se limite à un stage pédagogique et didactique, tandis que sa formation de professeur de français repose sur une formation initiale, inachevée, du Département de langue et de littérature françaises de l'université d'Athènes. Cependant, l'Etat grec lui accorde le droit d'enseigner les langues étrangères dans le secteur privé parce qu'elle a obtenu des certifications adéquates : « Proficiency » pour l'anglais et « Sorbonne II » pour le français. La situation professionnelle de AS est extrêmement précaire puisqu'elle fait partie du groupe d'enseignants qui, nous l'avons vu, sont payés à l'heure, qui sont licenciés à la fin de chaque année scolaire et qui n'ont aucune assurance sur leur volume horaire.

AS témoigne avoir été en contact avec les langues étrangères, et notamment avec l'anglais, avant leur apprentissage formel. Cette sensibilisation était réalisée par manière ludique :

« ... Euh, écoute, c'était, quand ? Sais pas moi, avant d'aller à l'école, avant d'apprendre à écrire, à travers des chansons... »

AS mentionne aussi d'autres langues romanes que celles qu'elle a apprises. Bien que sa perception valorise l'apprentissage et l'utilisation des langues à des fins communicatives, AS ne se risque pas à utiliser celles-ci en production; elle se limite à la compréhension :

« ...après je peux comprendre l'italien, l'espagnol, mais je ne peux pas les parler, grâce au rapport qu'elles ont avec les autres langues latines... »

On soulignera que AS s'identifie en fonction des certifications :

« ... C'est C2 pour l'anglais, C2 pour le français, c'est B2, c'est B2 l'équivalent de Certificat pour l'allemand ?... »

Le fait d'employer les niveaux du CECR montre son adaptation à une nouvelle culture professionnelle qui a évolué depuis l'époque où elle a été certifiée. Elle n'en est pas pourtant très sûre et elle demande à l'intervieweuse de vérifier ce qu'elle vient de dire sur l'équivalence des niveaux du CECR et des anciennes certifications. Cela laisse entrevoir que AS se perçoit comme moins légitime en matière de certifications : tout se passe comme si elle faisait valider ses savoirs par l'intervieweuse. De plus, elle se réfère à une certification française 'le certificat' pour parler de l'allemand, ce qui pourrait être justifié par son appropriation du système de certifications de français langue étrangère, puisqu'elle l'enseigne, ou par la non appropriation du système de certifications de langues allemand. Il est vrai qu'elle s'est éloignée de l'allemand depuis déjà un certain temps :

« ... c'est B2 l'équivalent de Certificat pour l'allemand ? L'équivalent de Lower de l'allemand ?... »

Il est à remarquer que son parcours d'apprentissage des langues étrangères (âge de début d'apprentissage) est assez commun chez les personnes de sa génération en Grèce surtout dans les grandes villes ; ce qui différencie éventuellement AS de ses camarades est le fait d'avoir appris une troisième langue étrangère. Le français est la langue la plus chargée affectivement pour elle, tandis que l'anglais est plutôt un outil qu'une langue mobilisant véritablement son affect :

« ... Surtout en français, euh, des moments que j'ai vécus avec ma copine à Paris, Paris lui-même, différents profs de la classe de français... »

« ... pour l'anglais je ne crois pas avoir d'image concrète, non, plutôt le centre de langue auquel je travaille. Il n'y a rien de... »

AS dit avoir effectué le choix de carrière en fonction de ses qualités en langues, ce qui excluait tout sentiment d'insécurité linguistique, au moins en tant qu'élève :

« ...Parce que j'avais réalisé être très forte en langues étrangères et qu'elles étaient mon point fort... »

Or, ce qui légitime AS dans son choix professionnel ce sont les certifications en langue, dans la mesure où elle les présente comme faisant partie de sa formation de professeur. Cet acharnement aux certifications constitue un trait caractéristique de la culture éducative grecque :

« ...Dans la partie linguistique c'était l'acquisition des diplômes qui certifient le niveau de langue... »

Même après une deuxième question concernant les détails de sa formation, la langue tient toujours une place prépondérante dans son discours, les enseignements « civilisationnels » étant presque des options qui sont simplement destinées à renforcer les enseignements linguistiques langagiers ; l'opinion qu'elle exprime sur le contenu didactique de sa formation rejoint les témoignages des autres interviewés. Celle-ci est caractérisée comme théorique :

« ... et typiquement nous pouvons ajouter les littératures et les civilisations qui montent le niveau, simplement ce n'est pas purement linguistique, c'est autre chose... »

*« ... Je crois qu'ils sont très théoriques. Ça pourrait être plus pratique... je crois que c'est très très *** euh, théorique, expérimental à la base et non pas très réel, rien, ça me paraît un peu utopique ce que j'apprends, et la connaissance pour la connaissance... »*

D'autres enquêtes qui ont été menées concluent également que la formation didactique dispensée à l'université ne répond ni aux exigences des étudiants ni à leurs besoins réels pour l'enseignement ou pour la réussite au concours de recrutement :

« ... Je la trouve insuffisante. Peu et insuffisante. Ça devrait être au moins un semestre, mais un vrai semestre quoi, avec son évaluation, ses jugements, sa critique... »

Pour AS, l'insécurité linguistique est un sentiment que tout le monde peut éprouver, sans être forcément professeur de langues ; il suffit d'être locuteur non natif :

*« ... L'insécurité que ressent chacun de nous, euh, plutôt, l'insécurité que ressent chacun qu'il soit professeur ou pas quand il doit communiquer dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle et le sentiment qu'il a, la peur qu'il a s'il arrivera à communiquer ou à se faire comprendre par l'autre **** et bien sûr de comprendre lui-même... »*

Le modèle qu'incarne le locuteur idéal est présent. Un deuxième élément à relever dans la définition que AS donne, est la production et de la réception comme compétences qui risquent de mettre le locuteur en insécurité linguistique. Au niveau personnel, pour AS l'insécurité linguistique signifie la honte et les erreurs qu'elle commet dans ses échanges avec des locuteurs natifs :

« Euh, à un très haut degré en ce qui concerne pas tellement la communication, [...] j'ai vraiment honte de savoir que mon interlocuteur et bien sûr locuteur natif de la langue à laquelle nous parlons connaît ma spécialisation, et mon poste et ma profession, euh et de constater des fautes ou d'hésitation, ou de balbutiement, ou un faux emploi d'un mot, précisément parce que ce n'est pas ma langue maternelle... »

AS conçoit l'insécurité linguistique comme ne portant pas sur des aspects fondamentaux de la communication (comprendre et être compris) ; ce sont ses erreurs et son ambition d'atteindre la perfection qui la mettent en situation d'insécurité linguistique, ainsi que les représentations de ce qu'on attend d'elle. Pourtant, elle reconnaît que le stéréotype du locuteur natif ou même du locuteur idéal n'est pas réaliste :

« ... vraiment ce n'est pas possible de tout savoir...ce qui naturellement n'arrivera jamais ou très très difficilement... »

La gêne vient du jugement prêté des autres. Son identité professionnelle la met davantage en situation d'insécurité linguistique au point où elle préfère ne pas avouer sa profession à un locuteur natif. Elle arrive même jusqu'à projeter le stéréotype du locuteur idéal aux locuteurs natifs et le stéréotype du locuteur natif aux locuteurs non natifs. Nous pouvons supposer qu'il existe une relation étroite entre l'insécurité linguistique et la légitimité professionnelle qui

finit par hanter son rapport avec la langue. Son témoignage montre comment sa profession peut être un facteur de pression sociale :

« ... Je pense que là je suis plus relâchée. Là, quand, si l'autre ne connaît pas ta profession, en général, je pense que la relation est purement communicative puisque tu communique et tu comprends ce qu'il te dit et tu lui dis et tu peux t'entendre [...] je crois que ça ne pose pas de problème, mais quand l'autre sait que tu es professeur je crois qu'il a l'exigence au fond de sa tête que tu parles comme lui... »

AS propose comme un remède au phénomène de l'insécurité linguistique le contact avec la langue. Par contact, elle entend les interactions orales avec des natifs lors des séjours dans le pays où se pratique la langue cible ou simplement des interactions avec des locuteurs natifs. Il est évident que ses options sont limitées au modèle d'un natif, puisque sa seule référence sont les locuteurs natifs et la France :

« ... définitivement avec le contact direct avec cette langue, la forme authentique de la langue, non pas à travers un livre ou des cassettes, effectivement avec le séjour dans ce pays pour longtemps ou avec le contact avec des locuteurs natifs respectivement... »

Elle se réfère à sa pratique de l'anglais, qu'elle est obligée d'effectuer dans son milieu professionnel ; cette pratique semble avoir fait disparaître ce sentiment d'insécurité linguistique, car elle se sent à l'aise. Le remède à l'insécurité linguistique est, selon elle, « le frottement » avec la langue, ce qui lui manque pour le français :

« ...ce frottement. Si j'avais l'équivalent en français, ou si je vivais à Paris ou en France en général pour assez de temps je crois que mon niveau s'améliorerait assez et j'acquerrais une meilleure confiance en moi... »

Le niveau d'enseignement semble être un facteur anxiogène pour AS ou au contraire réconfortant qui, selon l'expérience professionnelle accumulée, accentue ou apaise le sentiment d'insécurité linguistique, mais elle n'en est pas certaine. Le mot « normalement » qu'elle utilise indique que cela devrait sans doute être le cas :

« ...Normalement, autant les années augmentent, autant tu acquiers, euh, ça s'en va une partie de l'insécurité linguistique... »

Un autre facteur qui réduit définitivement une partie de l'insécurité linguistique ressentie est la préparation de ses cours. En tant que stratégie de remédiation ou de prévention, elle est

commune chez tous les interviewés, mais c'est dans le discours d'AS que celle-ci prend autant d'importance. La préparation des cours, la place minimale laissée à la surprise, éventuellement son statut de professeur ou l'incapacité de ses étudiants à la juger, font qu'elle est moins sujette à l'insécurité linguistique en classe qu'en dehors de la classe :

« ... parce que dans la classe je suis absolument parfaitement préparée pour tout, euh, presque 99,9 % pour tout, j'ai préparé le cours la veille, je sais exactement ce que je dois dire, ce que je dois faire, les questions possibles parce que après tous ces ans tu comprends comment ça marche... »

Hors de la classe, on revient encore sur les locuteurs natifs de l'anglais ou du français : son sentiment d'insécurité linguistique augmente devant des Français, surtout lorsqu'ils connaissent sa profession. Par conséquent, pour AS, une compétence linguistique infaillible, valeur qu'elle attribue au locuteur natif, est plus importante que la communication. Un Français mettrait plus facilement AS en insécurité linguistique, parce qu'elle n'a pas été en contact intensif avec la langue.

On peut estimer que la manière dont elle a appris les deux langues étant fondamentalement différente (approche communicative pour le cas de l'anglais et méthode traditionnelle pour son apprentissage du français), sa perception de la faute est aussi différente en fonction de chaque langue :

*« ... quand je sors communiquer avec un français ou un anglais, là ça va me..., surtout avec un français, euh, qu'il connaît mon travail, là je vais ****, j'aurai peur. Je vais reculer... »*

Elle revendique pourtant son droit à ne pas être omnisciente : *le dictionnaire Petit Robert*. Mettre en avant un tel argument présuppose de refuser une représentation admise dans la culture éducative selon laquelle un locuteur non natif doit posséder une compétence lexicale exceptionnelle, que même un natif ne saurait sans doute posséder. Cette conviction semble être accentuée quand le rapport avec le locuteur natif n'est pas socialement égalitaire. Dans le cas où il existe un rapport professionnel hiérarchique avec l'interlocuteur, on penserait que AS craint une comparaison avec « le petit Robert » d'où elle sortira « défailante » :

« ... Je crois qu'avec un ami [...] comprenne et se rende compte que je ne peux pas être le dictionnaire Petit Robert toutes seule, mais avec quelqu'un qui, avec un patron ou un employeur potentiel ? [...] Oui, je crois que là il y a un grand pourcentage d'insécurité linguistique... »

Une autre stratégie de remédiation à l'insécurité linguistique, évoquée dans le contexte de l'enseignement est la « rationalisation » : en étant toujours préparée et en reconnaissant ne pas pouvoir remplacer le *Petit Robert* AS réussit toujours à faire face aux questions posées par ses apprenants. Dès lors les questions que les apprenants risquent de poser constituent un paramètre fortement anxiogène ; elle a pourtant décidé de ne pas accepter le terme « insécurité linguistique » pour désigner son ressenti et elle a choisi un terme plus tempéré, tout en minimisant les possibilités de ressentir cela :

« ... Ça ne m'a pas beaucoup arrivé, mais bien sûr, euh, ... mal à l'aise au départ, et ensuite tu essaies de rationaliser, je crois. Je ne peux pas me rappeler un moment que je ne pourrais pas du tout répondre à une question... »

Par la suite, en proposant sa remédiation personnelle à l'insécurité linguistique, elle donne une nouvelle définition de celle-ci, un peu différente de la première, dans le sens où cette définition ne concernerait qu'elle-même : elle n'y évoque plus que le manque de confiance :

« ... du frottement continu pour acquérir moi cette confiance en soi dont j'ai besoin. [...] Donc, là où je m'en prive, c'est de ma confiance en moi... »

Par ailleurs, AS utilise le terme *langue seconde* pour qualifier l'anglais, sans doute par proximité avec cette langue, mais non pour le français. Pourtant elle a dit se situer au niveau C2 pour ces deux langues. Or, de tels niveaux de référence ne prennent pas en compte la proximité affective avec la langue. AS a beau se dire avoir un niveau C2 en français, il n'empêche que son rapport avec la langue ne lui permettent pas de s'approprier le terme « langue seconde » pour désigner le français.

Pour AS, le « frottement » avec la langue est la principale remédiation à l'insécurité linguistique, à tel point que lorsque les questions posées concernent des registres de langue plus anxiogènes ou la compétence la plus insécurisante, elle y revient : AS est un produit de l'école, elle maîtrise la langue de l'école. L'« argot » non maîtrisé de même que la langue quotidienne sont en rapports étroits avec le manque de « frottement ». Ce n'est pas un hasard si la ligne de démarcation se situe entre le langage soutenu et les autres variétés qu'elle ne peut acquérir que par l'expérience.

Pour AS, l'usage des langues étrangères dans ces rapports sociaux est particulier et presque exclusivement réservé à la communication avec des collègues, ce qui lui permet de pratiquer

le « frottement » qu'elle trouve si important. Pourtant, l'ensemble de l'entretien s'est déroulé en grec, choix de AS, bien que l'intervieweuse soit une collègue, également professeur de français. Nous pourrions avancer l'hypothèse que le niveau de l'intervieweuse, ainsi que son rôle d'observatrice, donc éventuellement de juge, mettent AS en position d'insécurité linguistique.

De la même manière, on note que ni AS ni les autres interviewés ne désignent spontanément comme remède à l'insécurité linguistique 'les occasions de pratiquer la langue'. Pour AS, il n'y a pas d'autre option que de se rendre physiquement en France ; l'amélioration passe par le contact oral avec les locuteurs natifs ; sinon, ses seules options sont les films, la chaîne TV5 et occasionnellement RFI. AS donne l'impression de citer par cœur une recette plus que d'adhérer véritablement à ces possibilités. Mais elle insiste nettement plus sur le contact avec les locuteurs natifs, ce qui renforce le sentiment que c'est son seul remède à l'insécurité linguistique. En revanche, l'écrit lui apparaît plus accessible ; la prépondérance de l'écrit sur l'oral illustre d'ailleurs bien la culture éducative grecque :

« ... Depuis toujours. Je crois que je lisais ou j'écoutais de la musique et je cherchais à trouver ce que signifiait et pour quelle raison et j'ouvrais le dictionnaire pour voir, pour déchiffrer... »

En général, pour AS le contexte de communication est très pesant dans son sentiment d'insécurité linguistique; elle se sent légitime en classe en permanence, tandis que socialement elle éprouve des difficultés à soutenir son identité de locutrice non native. De plus, elle dit être plus à l'aise avec le français soutenu alors que, selon elle, elle devrait se servir d'un français quotidien moins surveillé dans les interactions sociales. On observe que tout au long de l'entretien elle procède à des comparaisons et elle établit des passerelles entre le français et l'anglais. Pour lui laisser toute liberté d'expression, l'intervieweuse lui demande des exemples, sans préciser la langue. AS choisit alors de parler des deux langues, de les comparer : l'anglais n'est jamais écarté, comme montre l'exemple qu'elle emploie pour définir l'insécurité linguistique. Pour AS, comme c'est d'ailleurs le cas pour la plupart de personnes de son groupe d'âge et de niveau socioculturel, le rapport à la langue étrangère suscite systématiquement des commentaires sur son rapport à l'anglais, comme si l'anglais n'était pas perçu comme une langue étrangère. Cela constitue encore une expression de la réalité linguistique en Grèce, et témoigne de la forte présence de l'anglais au quotidien.

Pour elle, une ouverture à la francophonie (qui *a priori* va à l'encontre du modèle du locuteur natif), n'est pas une option :

« ... *En Angleterre et en France respectivement...* »

A plusieurs reprises l'intervieweuse essaie de la persuader que l'on peut très bien apprendre et parler une langue étrangère ailleurs qu'en France ou en Angleterre, mais pour elle, ce n'est pas vraiment une possibilité à retenir :

- « ... *Pourquoi pas au Québec ou en Australie respectivement ?* »
- « *Parce qu'ils ont des fusions, des fusions linguistiques et euh culturelles et tout autre sauf la forme pure de la langue [...] tu ne peux pas dire que c'est la pure, la langue telle quelle donc tu ne peux pas la prendre comme un modèle et pour 'booster' le vocabulaire...* »

Sa perception très normée de la langue la prive de toute la richesse linguistique et culturelle qu'un pays anglophone ou francophone aurait à lui proposer :

- « ... *Mais, en France et en Angleterre respectivement il y a des différences selon les régions.* »
- « *Oui. Euh, si tu veux clair et net pour le niveau linguistique, moi je choisirais le plus, l'endroit central avec la prononciation ou la production langagière la plus neutre. Peut-être Paris ou Londres...* »

Elle arrive néanmoins à justifier son choix en avançant des obligations professionnelles selon lesquelles seule la norme, ou ce qui est perçu comme tel, doit être enseignée :

« ... *Je crois que ce qui est enseigné dans les livres c'est le style parisien et londonien respectivement, donc si tu es censé reproduire ça, éventuellement là de devoir te pratiquer...* »

La comparaison entre le français et l'anglais ne cesse d'être présente jusqu'à la fin de l'entretien, où elle admet qu'elle invite parfois ses apprenants à chercher des occasions d'entrer en contact, même ponctuellement, avec d'autres accents que celui qu'elle considère comme normé ; pourtant, dans sa réponse, c'est encore l'anglais qui prend le dessus et constitue sa référence. On peut penser que les enseignants interviewés s'autorisent ces ouvertures à la diversité dans les cas où ils se sentent plus en confiance et en sécurité ; et dans le cas de AS c'est évidemment l'anglais qui est concerné :

« ... Surtout en anglais qui est totalement différent de l'accent américain, et ils arrivent à un niveau qu'ils sont censés reconnaître les deux... »

L'élément majeur qui dicte le comportement de AS et rend compte de ses relations à l'insécurité linguistique est son fort sentiment d'appartenance sociale et les contraintes sociales que sa profession lui impose. L'insécurité linguistique qu'elle éprouve est étroitement liée à son statut de professeur de langue. Elle est toujours bien préparée pour ses activités de classe mais elle se limite à l'enseignement de la norme ayant comme seule référence le locuteur et le pays « natif ».

8.3. EP : « ... Si on n'enseigne pas la langue [...] alors il n'y a aucune raison pour être en insécurité linguistique... »

CV professionnel âge milieu de travail expérience formation		34 ans enseignement secondaire public (ancienne professeur et propriétaire de centre de langue) 15 ans d'expérience Département de langue et de littérature françaises, Université d'Athènes Master en gestion de l'éducation Doctorante à l'université Paris III
CV linguistique degré d'appropriation du français français et autres langues		Français considéré comme langue étrangère Plus intimidée par le français que par l'anglais lien affectif avec toutes les langues; lien entre langues-pays-peuples (anglais, français, italien, espagnol) Autoévaluation selon le CECR
Insécurité linguistique oui / non domaines anxio-gènes contextes anxio-gènes stratégies de remédiation adéquation de la formation reçue	Insécurité linguistique : (oui / non définition) Domaines anxio-gènes : (habiletés compétences communicatives langagières) Contexte anxio-gène : (en classe, locuteur natif,	Oui en insécurité linguistique Insécurité linguistique égale la souffrance devant un locuteur natif ressenti inné au métier de l'enseignant Compréhension orale compétence grammaticale, compétence lexicale insécurité linguistique inexistante en classe Insécurité linguistique éprouvée devant un locuteur natif

	registre de langue)	argot, langage soutenu
	Stratégies de remédiation	Préparation Contact avec la langue (presse, séjour)
	Adéquation de la formation initiale	Insuffisante en didactique, psychologie
Légitimité professionnelle		« ... le contact avec les enfants, la transmissibilité, l'efficacité ... »
redéfinition du rôle du professeur ouverture à la francophonie		Pas d'ouverture faute de connaissances et d'objectifs éducatifs

EP, âgée de 34 ans au moment de l'entretien est doctorante à l'université Paris 3-Sorbonne nouvelle. A l'époque où l'entretien a été effectué, elle venait d'être nommée dans l'enseignement secondaire public après avoir enseigné dans le secteur privé comme professeur et propriétaire d'un centre de langue.

Ses études de français ont été effectuées seulement en Grèce, tandis que, pour l'anglais, elle a suivi des études de 3ème cycle en Grande Bretagne (master en gestion d'enseignement) :

« ... J'ai terminé le département de littérature française à Athènes et après j'ai fait un Master à la Gestion de l'Enseignement en Grande Bretagne... »

Ses études lui semblaient suffisantes pour lui permettre de monter sa propre école privée de langues (*frontistirio*) mais elle a décidé de se présenter aux épreuves d'ASEP pour pouvoir enseigner dans le secteur public. Bien qu'elle n'explique pas sa décision, nous pouvons supposer que ce changement d'orientation professionnelle est en rapport avec les conditions de travail et les responsabilités de propriétaire de *frontistirio* :

« ... Depuis 1991 j'étais la propriétaire d'un centre de langues où j'enseignais l'anglais et le français à tous les niveaux jusqu'en 2004. Pendant les dernières années je donnais des cours surtout aux niveaux avancés dans les deux langues... »

Ce qui semble, par ailleurs, la préoccuper est qu'elle semble avoir des difficultés à avancer dans son doctorat, difficultés qui peuvent dériver précisément des conditions et du lieu de travail :

« ... En même temps je fais des efforts pour avancer avec mon doctorat... »

Elle ne définit pas son niveau en langues en se référant à ceux du CECR ; elle mentionne juste « niveau avancé » ou fait état de certifications précises pour définir son niveau en langue :

« ...donnais des cours surtout aux niveaux avancés [...] J'ai appris aussi l'espagnol et j'ai obtenu le Medio [...] J'ai réussi directement le Proficiency [...] j'ai continué les études jusqu'à l'obtention du Sorbonne II... »

Les premiers contacts de EP avec les langues se sont effectués, pour le français, de manière confuse puisque le contact avec la langue semble se confondre avec une certaine connaissance de la France), présente de manière diffuse dans son entourage :

« ... Je crois que comme écoute, mon premier contact c'était avec le français. Ma grand-mère avait des relations lointaines en France et ils envoyaient des cartes, ils venaient aussi en Grèce. J'écoutais, c'est-à-dire, des choses sur la France, quelques mots français. Mais tout était dispersé... »

L'apprentissage systématique du français est intervenu seulement un an après celui de l'anglais, ce qui montre que l'apprentissage des deux langues commence pour l'une directement avec un premier contact, et pour l'autre avec un apprentissage formel :

« ... Mon premier contact systématique avec une langue étrangère c'était avec l'anglais à l'âge de 10 ans quand j'ai commencé des cours. J'ai commencé à apprendre le français à l'âge de 11 ans à l'Institut Français où j'ai continué les études jusqu'à l'obtention du Sorbonne II... »

Elle précise son lieu d'apprentissage du français (Institut Français d'Athènes, IFA), ce qui n'est pas le cas pour l'anglais. Cela peut résider dans le fait que EP sait que l'intervieweuse travaille au même endroit (IFA), mais aussi parce que cet endroit jouit vraiment d'une réputation particulière : selon la représentation partagée, c'est le lieu par excellence où la langue est apprise de la meilleure façon. Pour les Grecs, les services de coopération éducative des Ambassades sont *a priori* des lieux de norme linguistique et culturelle, on dirait comme si une « transfusion » entre la Grèce et les pays comme la France (Institut Français d'Athènes), l'Angleterre (British Council), l'Allemagne (Institut Goethe), l'Espagne (Institut Cervantès).

On déduit de ses propos qu'elle a reçu une formation en anglais dans l'enseignement parallèle en même temps qu'à l'école, puisqu'elle a obtenu le *Proficiency*. Elle dit clairement

avoir le goût de cette langue et son réseau d'amis lui permet également de la pratiquer. Elle cite deux pays en tant que pôles linguistiques, les États-Unis et l'Angleterre :

« ... Mais comme on avait des amis aux États-Unis et en Grande Bretagne et aussi chaque été il y avait des familles avec des étrangers là où on passait les vacances j'aimais beaucoup parler depuis que j'étais très jeune avec les deux trois mots que je savais... »

Donc pour EP les deux langues, le français et l'anglais, ont des dimensions affectives puisque le français est « hérité » de sa grand-mère et que l'anglais est une langue considérée agréable, facile à acquérir qui lui permet de communiquer dans des contextes décontractés. Par ailleurs, EP peut être caractérisée comme une plurilingue de circonstances et de goût, puisqu'elle apprend l'espagnol (sans préciser la raison) et l'italien (parce qu'elle en a l'occasion). Manifestement, elle n'a pas de projets de professionnalisation dans ces langues, comme c'est le cas d'autres interviewés qui disent vouloir « rentabiliser » leurs connaissances linguistiques.

Il est remarquable que EP ne considère pas ses années d'études universitaires comme des années d'apprentissage du français, à l'encontre de tous les autres interviewés; elle mentionne seulement la certification *Sorbonne II* :

« ... Pour le français 7 ans jusqu'au Sorbonne... »

Sa vocation est naturelle, puisqu'elle a joint son goût pour les langues à son goût pour l'enseignement :

« ... J'ai toujours aimé ce métier. Comme j'ai aimé aussi les langues cela s'est passé très naturellement... »

Aux questions relatives aux stéréotypes des langues, EP répond en évoquant leur sonorité, et, pour l'espagnol et l'italien, le comportement des locuteurs qui sont à, d'après elle, comparable à celui des Grecs :

« ... Pour le français je pense toujours à une mélodie, comme un roucoulement. L'allemand est pour moi très âpre, sans aucune grâce, j'aime pourtant les allemands. L'espagnol me rappelle beaucoup le grec. Quand j'étais en Espagne je croyais entendre des grecs, les mêmes gestes, ils parlent fort. L'italien aussi est mélodique. Les Italiens aussi ont beaucoup de choses communes avec les grecs... »

En revanche, l'anglais lui semble neutre ; elle n'a aucun stéréotype lié à l'anglais. Nous pouvons supposer que cela est dû au fait que l'anglais a toujours été une langue de communication pour elle, langue qu'elle a apprise presque naturellement, et qui, en véhiculant beaucoup trop d'identités, finit par ne plus susciter des images stéréotypées cloisonnées :

« ... Pour l'anglais je ne peux pas penser à quelque chose. Ca me semble une langue très neutre... »

Elle finit par faire nettement la différence entre ce qu'elle ressent pour une langue et son attitude vis-à-vis de ses locuteurs :

« ... L'allemand est pour moi très âpre, sans aucune grâce, j'aime pourtant les allemands... »

Pour EP, la formation doit être surtout de nature professionnelle, puisqu'elle ne cite pas du tout sa formation linguistique comme faisant partie de sa formation d'enseignante :

« ... Malheureusement la seule formation qu'on a c'est deux semestres de didactique la dernière année et un semestre de Pédagogie... »

Pour EP, c'est vraiment le savoir faire professionnel qui est en cause ici ; elle donne l'impression de passer de l'insécurité linguistique à l'insécurité professionnelle, due à un manque de formation professionnelle adéquate. Cette formation didactique devrait, selon elle, être obligatoire et proposée plutôt dans le cursus universitaire, puisque beaucoup d'étudiants sont déjà actifs dans le domaine professionnel, avant même d'achever leurs études :

« ... Pour moi cela est inadmissible, c'est-à-dire enseigner la didactique dans un niveau de Master tandis que la majorité des étudiants deviennent professeurs. Elle devrait faire partie de l'éducation de base... »

Ce manque de bases didactiques est pour elle d'autant plus présent que les situations professionnelles sont difficiles. On pourrait en inférer ici qu'elle a davantage besoin de sécurité professionnelle que de sécurité linguistique :

« ... Je crois que le métier est devenu très exigeant [...] Et là il te faut des savoirs en psychologie et une grande expérience dans la classe... »

Les situations difficiles sont dues, selon elle, à l'hétérogénéité des classes et le pluriculturalisme des élèves :

« ...ou les classes sont hétérogènes, avec beaucoup d'élèves et pluriculturelles... »

Il est révélateur, que pour une personne tellement ouverte au monde, le pluriculturalisme soit présenté comme un problème dans une classe de langue. Or, le manque de formation appropriée, la mène à considérer comme problème un élément qui est souvent considéré comme enrichissant.

Dans sa critique de la formation initiale, elle est très claire sur les besoins d'ordre psychologique, besoins qui ne se limitent pas à des solutions théoriques, mais qui nécessitent une formation pratique, calée sur des études de cas réels :

« ...La formation initiale doit absolument contenir des cours comme la psychologie, psychosociologie, des études des cas, pas seulement de la théorie. Et sûrement de la pratique dans la classe au moins pendant trois mois dans une classe d'école publique. C'est inadmissible de devenir professeur sans savoir comment est une classe d'école... »

Dans le contexte professionnel où agit EP, les élèves sont à conquérir :

« ... avec tout ça on gagne les enfants... »

Elle déploie de plus en plus, au fil de son discours, de l'insécurité plus professionnelle que linguistique. Elle choisit d'évoquer avant tout son insécurité professionnelle et sa solitude, parce que la formation continue dans le secteur public est manifestement perçue par elle comme inexistante :

« ... c'est supposé faire partie... mais c'est supposé... »

Pour la formation langagière reçue, elle se sent comblée en grande partie :

« ... Là ça va. Tous les cours sont donnés en français. Tu améliores beaucoup ton niveau en langue... »

Le seul manque serait une meilleure connaissance de la langue parlée :

« ... Il te manque pourtant les connaissances sur le français parlé. Tu apprends le français académique, pas l'argot... »

Pour elle, c'est assez simple : il faut se rendre là où l'on parle la langue, ce qui souligne la prégnance du modèle « un pays – une langue » :

« ... il faut que tous les étudiants des facultés des langues étrangères visitent le pays dont ils apprennent la langue... »

Pour EP, le séjour au pays où l'on parle la langue devrait être un pré requis. C'est un point de vue qui intègre dans la connaissance de la langue sa connaissance actuelle. Le reflet des pratiques orales que donnent les livres ou la télévision n'est pas suffisant, croyance qui peut être interprété comme une sorte de « culte » de l'authenticité :

« ... Vraiment je ne comprends pas ce qu'elles peuvent donner aux enfants quand elles-mêmes n'ont autre image du pays autre que celle présentée dans les livres ou à la télé... »

Ayant été nommée dans l'enseignement public, EP a reçu une formation continue destinée aux enseignants novices, formation d'un volume horaire important (100 heures), mais qu'elle considère comme du temps mal employé :

« ...Malheureusement j'en pense comme les 100 heures perdues de ma vie... »

Son discours est catégorique et réprobateur dû au décalage total qu'elle a ressenti entre la formation reçue et ses besoins. Pour elle l'inadéquation est totale :

« ...je n'en suis pas rentrée en me disant que j'ai appris une seule chose. Pour ceux qui avaient réussi l'ASEP c'était complètement inutile. [...]La plupart on avait des Masters et on avait comme formateurs des personnes qui ont obtenu la licence il y a 30 ans sans aucune qualification.

Même les conseillers surtout ceux sur d'autres disciplines n'ont aucune formation pédagogique. Ils ont par exemple un doctorat sur une théorie de Physique et ils débarquent te parler du rôle de l'enseignant. Qu'est-ce qu'ils ont à dire ?

Laissons la synthèse des groupes. Les professeurs de français se trouvaient avec les professeurs de culte, les avocats, les agronomes et les toubibs. Cherche à voir ! Les profs de religion ont suivi des cours de français, totalement anachronique, nous avons suivi des cours de théologie, un docteur est venu réciter ces propres trucs (10 heures de délire)... »

Son insécurité professionnelle est claire, maintenant : les difficultés qu'elle a à surmonter en classe ne sont pas d'ordre linguistique mais d'ordre didactique ou pédagogique. Ce qui mène à la réflexion que l'insécurité professionnelle existe, et dans des situations moins exigeantes linguistiquement, c'est elle qui domine. EP décrit la formation reçue comme mal programmée, puisque s'agissant d'une formation censée être dispensée avant la rentrée, parce que destinée aux novices, elle a été réalisée en fin de l'année, quand :

« ... on a déjà vu la classe et on l'a déjà contrôlée... »

Sa préoccupation majeure, selon ses dires, à moins que ce ne soit la seule, concerne sa pratique pédagogique. Elle valorise ce qu'elle a appris en psychologie et en pédagogie, mais une fois de plus, elle revient aux problèmes rencontrés dans son milieu de travail :

« ... le différent ne peut pas fonctionner. On n'a pas le temps, on n'a pas les infrastructures, les enfants sont habitués à d'autres modèles d'enseignement plus classiques. Ils veulent le différent, mais ils ne savent pas le gérer... »

Cette description, sévère, du système explique davantage encore l'insécurité qu'elle peut ressentir en tant que professionnelle. EP critique le système de formation grec. Assister à une classe, c'est surtout tenter d'apprendre des choses nouvelles, mais elle ne pense pas qu'observer des cours de ses collègues pourrait lui apporter de éléments nouveaux :

« ... Je ne sais pas même si c'est utile de regarder des collègues donner un cours... »

Enfin, pour elle, l'expérience n'apporte que bien peu en termes de pratiques de classe. Ce dont elle a le plus besoin, ce sont des connaissances techniques :

« ... simplement je ne crois pas que les années d'enseignement dans l'école publique rendent quelqu'un automatiquement capable de donner des cours pour des observations... »

La définition que EP donne de l'insécurité linguistique est claire et ne comporte pas de sensation de souffrance :

« ... Pour moi on sent de l'insécurité linguistique quand on n'est pas sûr de s'exprimer correctement, quand on croit commettre des fautes de syntaxe ou de grammaire... »

Elle propose une « disjonction » des rôles de professeur et de locuteur non natif. En tant que professeur, elle ne ressent guère d'insécurité linguistique, surtout dans le secteur public, à cause du niveau faible des apprenants :

« ... En tant que professeur dans le secteur public pas du tout. Le niveau de langue qu'on utilise est très bas... »

Dans son *frontistirio*, cela aurait pu être le cas mais, elle préparait très bien ses cours et les difficultés lexicales étaient vite contournées ou levées grâce à un dictionnaire. Et elle enseignait à des niveaux où elle se sentait capable de le faire, progressivement :

« ... Ici les niveaux sont plus élevés. Pour te dire la vérité même quand j'enseignais Sorbonne I et II je ne me suis pas sentie comme professeur en insécurité linguistique. Je me préparais très bien. Si je ne savais pas un mot on la regardait dans le dictionnaire. En tout cas je suis arrivée à enseigner à ce niveau pas à pas quand je me suis sentie en mesure... »

Pour elle, il y en a autrement de l'anglais : le fait d'enseigner l'anglais à des niveaux avancés suscite de l'insécurité linguistique, à la différence du français. Cela peut s'expliquer par la différence de nature des contenus d'enseignement. Dans le cas du français, il s'agissait sûrement de préparer les élèves à une certification de haut niveau, dont la matière est très définie : donc elle pouvait se préparer. En revanche, les certifications *Advanced* et *Proficiency* en anglais sont conçues différemment :

« ... Cependant quand j'enseignais l'anglais au niveau de Advanced (C1) et Proficiency (C2) c'était beaucoup plus difficile... »

Pour EP l'antidote à l'insécurité linguistique est sûrement la préparation précise des cours et elle explicite même en quoi consiste, pour elle, une bonne préparation :

« ... Absolument l'antidote de l'insécurité linguistique est la bonne préparation. Et quand je dis « préparation » je parle du plan, d'avoir cherché tous les mots inconnus dans le texte qu'on va enseigner, d'avoir prévu un peu les questions qu'on nous poserait... »

Pourtant, elle estime qu'il n'est pas grave de ne pas connaître un mot. Elle dit même qu'elle ne se sent pas jugée là dessus et elle n'a pas besoin de s'en justifier. Elle est très réaliste. Cela est important, dans la mesure ce témoignage montre clairement que la langue n'est que l'une

des dimensions de « l'être professeur » et que souvent ce n'est pas nécessairement la plus importante :

« ... le contact avec les enfants, la transmissibilité, l'efficacité qui me font en général sentir en sécurité... »

Sa perception des difficultés par rapport aux contenus est encore plus claire quand elle soutient :

« ... Oui, quand le contenu est concret comme dans le cas du Sorbonne le cours est sûrement plus contrôlable. Mais si l'on traite un texte en général et on commence une discussion sur un sujet on ne sait pas où cela va aboutir... »

Comme d'autres interviewés, EP se sent plus à l'aise en anglais, qu'en français, malgré des difficultés dans l'emploi des articles ou pour le genre des mots. Cela est supposé provenir de son contact avec l'anglais (elle a fait des études en Angleterre, elle est en contact constant en Grèce), mais aussi être du au fait qu'elle se considère comme une simple locutrice non native d'anglais, tandis qu'elle est enseignante de français. On pourrait ainsi identifier : l'identité professionnelle, la manière dont le locuteur a appris une langue, les difficultés particulières qu'il éprouve dans chaque langue :

« ... Je parle anglais très bien et très aisément. Très facilement aussi j'évite des fautes, je trouve d'autres manières afin de dire un mot que je ne connais pas. En français je ne me sens pas si sûre. Je crois que je commets des fautes, essentiellement quand je parle avec des Français et surtout aux articles. Bien que je sache que le mot est masculin moi j'utilise le féminin etc... »

EP raconte que, toute petite, elle n'aimait pas du tout l'anglais. Or elle a dit plus haut qu'elle se débrouillait avec quelques mots sur ses lieux de vacances, par exemple. Elle dit aussi qu'elle aimait le parler, ce qui est, au bout du compte, assez contradictoire. Cette constatation permet de percevoir combien le discours est mouvant selon les contextes. Ici, elle évoque son aisance dans cette langue selon si elle a vécu dans des endroits où l'on parle la langue. L'exposition à la langue compte également beaucoup : la familiarité naît d'avoir vécu dans le pays et d'avoir été exposé à la langue dans des situations informelles ou par un enseignement non institutionnel, ce qui recoupe la catégorisation de CEDEFOP :

« ... Quand j'étais petite je n'aimais pas du tout l'anglais. Je crois que l'aisance que j'ai maintenant est due au fait que j'ai vécu en Angleterre pendant un an, où j'ai

préparé mon Master, tandis qu'en France je n'y ai pas vécu. En plus on a plus d'écoutes en anglais... »

EP note par ailleurs des effets d'attrition quand une langue n'est pas utilisée dans toutes ses potentialités. La dégradation des capacités linguistiques des professeurs de l'enseignement public est pour elle une évidence, à cause du type de cours qu'ils donnent et du niveau peu élevé qu'ils exigent de leurs apprenants :

« ... L'insécurité que je sentais il y a deux ans était certainement plus limitée, peut-être elle n'existait même pas comme je l'éprouve maintenant. A l'époque je donnais des cours tous les jours même des cours de Sorbonne et je l'utilisais beaucoup. Maintenant peu d'heures par jour, même quand tu parles tu utilises des choses de base pour être compréhensible. J'imagine que dans dix ans je réfléchirai mille fois avant de dire quelque chose en français. J'imagine que c'est pareil pour tous les professeurs du secteur public... »

Les seules circonstances où elle reconnaît avoir perçu de l'insécurité linguistique sont ses contacts avec des locuteurs natifs. Curieusement, le domaine où elle ressent plus l'insécurité linguistique est la compréhension orale et non pas la production comme c'est le cas avec les autres interviewés :

« ... Quand je parle avec des natifs je me sens plus en insécurité au niveau de la compréhension orale plutôt qu'au niveau de la production orale... »

Cependant, ce sentiment n'est pas très fort, du fait de son mode de vie et de l'aisance avec laquelle elle « voyage » d'une langue à l'autre :

« ... mais en général je ne peux pas dire que je me sens beaucoup plus en insécurité [...] J'ai aussi une aisance de passer d'une langue à l'autre, parler par exemple anglais et tout de suite après dire quelque chose en français... »

Tout au long de son entretien, EP limite l'insécurité linguistique à la compétence lexicale, que ce soit par rapport aux langues étrangères ou à sa langue maternelle :

« ... Parfois, simplement quand je veux utiliser un mot classique je ne le fais pas parce que je ne me sens pas sûre de son sens... »

Ce sentiment d'insécurité linguistique la freine partiellement dans la communication et elle évite d'utiliser des mots dont elle ne connaît pas le sens.

Bien qu'elle dise se sentir en insécurité linguistique à l'oral, elle avoue pouvoir s'améliorer aussi à l'écrit. Par ailleurs, le facteur temps, le recul que l'on peut avoir sur son texte, joue un rôle déterminant :

« ... Là je ne me sens pas en insécurité, bien que mon prof en doctorat ne sera pas d'accord. Il y a le temps de réviser ce que tu vas écrire, d'y réfléchir. Et pour la compréhension, ce que tu ne connais pas tu peux le regarder dans le dictionnaire... »

Les registres de langues, comme l'argot ou la langue soutenue, la mettent mal à l'aise :

« ... En argot bien sur, parce que je ne la connais pas. En langue formelle aussi, et cela pour toutes les langues en grec aussi... »

A la fin de l'entretien, il devient clair que les menaces à son identité professionnelle finissent par constituer un facteur important dans la naissance d'un sentiment d'insécurité linguistique :

« ... Si on n'enseigne pas la langue [...] alors il n'y a aucune raison pour être en insécurité linguistique... »

Or, l'insécurité linguistique aurait davantage de rapport avec la confiance en soi en général et peu avec la langue. EP adopte une explication fondée sur la psychologie et l'on comprend, en fonction de ce qu'elle a dit sur sa formation initiale, que c'est un aspect très important pour elle. Donner confiance aux élèves, c'est leur éviter l'insécurité linguistique plus tard :

« ... Je crois simplement que l'insécurité linguistique a affaire avec le degré de l'insécurité que l'on éprouve sur d'autres sujets aussi en tant que personnes [...] En plus je crois que ce sentiment a une relation avec la manière dont on a appris une langue [...] Un prof qui corrige toujours essentiellement au début peut provoquer de l'insécurité linguistique, qu'on ne peut jamais surpasser... »

Il est aussi étonnant que l'idée de la norme ne lui fasse pas peur ; en revanche, elle laisse entrevoir que c'est le langage quotidien qui lui causerait des problèmes :

« ...La norme est facile de l'enseigner, elle est aussi diachronique. La langue parlée change... »

Elle admet aussi ne pas être ouverte à la diversité des accents ou des particularismes, soit parce que cela n'est pas exigé par les contenus à enseigner soit parce que pour les enseigner,

elle doit les avoir appris, ce qui n'est manifestement pas le cas et qu'elle le reproche à sa formation universitaire :

« ... D'abord le contenu des examens ne les demandait pas, puis pour les enseigner on doit avoir les connaissances. Et on n'a appris dans aucune université ni d'autres accents ni des idiomes... »

Ce qui est à retenir de l'entretien d'EP est qu'elle parle clairement de l'insécurité professionnelle; pour elle, l'insécurité linguistique n'est pas une dimension pertinente de son métier. Ce qui est difficile pour elle, est de maintenir en éveil l'intérêt de la classe. Son insécurité majeure est professionnelle et elle regrette ne pas avoir reçu davantage de formation.

8.4. EG : « ...c'est le vocabulaire où je comprends les manques. Je ne veux pas les cacher, je veux renforcer cette partie... »

		EG
CV professionnel		33 ans
âge		Institut Français d'Athènes; tout public; FLE, FOS
milieu de travail		10 ans d'expérience
expérience		Département de langue et de littérature françaises, Université d'Athènes, Etudiante en Master en didactique, université d'Athènes
formation		
CV linguistique		Français tenant la place de la langue du cœur
degré d'appropriation du français		Pas d'autres langues.
français et autres langues		lien affectif très fort avec le français Auto –évaluation selon le CECR
Insécurité linguistique	Insécurité linguistique :	Oui en insécurité linguistique
oui / non	(oui / non	Insécurité linguistique égale quelques moments où on ne peut pas faire face à une situation dépendance du locuteur natif et des apprenants
domaines anxieux	définition)	
contextes anxieux	Domaines anxieux :	Production écrite (textes compliqués)
stratégies de remédiation	(habiletés	

adéquation de la formation reçue	compétences communicatives langagières)	compétence lexicale
	Contexte anxigène : (en classe, locuteur natif, registre de langue)	sentiment existant en classe sous conditions pas reconnu comme insécurité linguistique
		Insécurité linguistique éprouvée devant un locuteur natif hiérarchiquement supérieur
		argot
	Stratégies de remédiation	Contact avec la langue (séjour)
	Adéquation de la formation initiale	Insuffisante en didactique, pédagogie
Légitimité professionnelle redéfinition du rôle du professeur ouverture à la francophonie		égaliser l'insécurité linguistique avec l'insécurité professionnelle
		Pas d'ouverture faute de moyens

EG travaille depuis 10 ans à l'Institut Français d'Athènes, en tant que professeur de français général mais aussi de français de spécialité. Son expérience dans le domaine du français de spécialité et du français sur objectifs spécifiques lui confère une spécificité par rapport aux autres enquêté(e)s : si l'enseignement du français général peut mettre les professeurs en insécurité linguistique, nous pouvons supposer qu'enseigner des aspects de la langue aussi éloignés du savoir de l'enseignant que le domaine médical ou le domaine juridique peut être davantage générateur d'une telle insécurité. Agée de 33 ans, EG est en train de terminer son Master en didactique à l'Université d'Athènes.

A la différence de AK ou AS, son premier contact de EG avec le français a eu lieu directement à l'école, sans autre stimulus préalable dans sa famille :

« ...Il y avait pas d'écoutes ni chez-moi, mes parents ne parlent pas du tout de langues étrangères, non- ma mère a appris le français mais je ne, je n'avais aucune stimulation. Par mon père, non...et alors je dirais oui, à l'école... »

L'anglais est présenté comme diffus car existant dans le milieu, mais jamais étudié, car elle n'a jamais éprouvé de désir pour cette langue. Elle reconnaît son utilité et même sa nécessité, son accessibilité, puisque elle dit « c'est autour de nous », mais elle ne s'y intéresse pas.

« ...mes écoutes en anglais, sont bien sûr les écoutes de tout le monde [...] L'anglais jamais je n'ai éprouvé...j'ai éprouvé le besoin pratiquement, mais jamais le désir... »

En revanche, elle dit avoir été « contaminée par la maladie de la langue » française. C'est pour cette raison qu'elle a choisi de continuer son apprentissage mais aussi parce que c'était plus facile, compte tenu de l'âge auquel elle a commencé. EG reprend le stéréotype selon lequel plus on commence jeune à apprendre une langue, plus le processus d'apprentissage est facile. Du reste, la professeur de EG investissait dans l'affect, ce qui selon EG fonctionne bien avec les enfants. Le fait que les raisons qu'EG retient soient stéréotypées n'est pas très important; il importe que les arguments aient une place de valeur commune dans sa perception de l'apprentissage des langues étrangères. Or, ces perceptions rejoignent la culture éducative grecque :

« ... Je vois. Alors, euh, comme j'ai commencé trop jeune, moi je n'ai pas éprouvé, je ne peux pas dire que j'ai éprouvé une difficulté. Dans aucun niveau n'ai-je éprouvé une difficulté. J'avais la chance de commencer avec une professeur qui était très douce, très sympathique aux petits enfants... »

Dans la culture éducative grecque, le français tient une place socialement valorisante pour les jeunes filles, au même titre que le piano et le ballet. EG se sent alors privilégiée, bien que d'après son témoignage, son école n'était pas particulièrement destinée à des familles aisées. Néanmoins, offrir un apprentissage de français était un moyen de valoriser les enfants :

« ...Non, j'avais cette sensation un peu que le français était une privilège que nous avions... »

EG entretient aussi une relation affective à la langue : quand elle n'est pas en contact avec le français, cela lui manque. Elle donne l'impression d'éprouver une véritable nostalgie de son apprentissage, puisqu'elle aime regarder ses cahiers d'élève, mais aussi de faire partie d'une élite sociale. Il est à rappeler que dans la culture éducative grecque le français constituait une démarcation sociale :

« ...Alors tout ce que j'avais était de chanter un peu des petites chansons, de jeter des coups d'œil à mes notes de jadis, en essayant de maintenir le contact et j'ai recommencé à la Sixième avec une immense joie et volonté mais là, je ne me suis pas senti faire quelque chose d'élitique... »

Pour EG, un des facteurs du choix de la langue à apprendre était son utilité et spécialement culturelle :

« ...nous étions très décidés sur l'utilité qu'avait pour nous le français... »

C'est le français qui lui apporte aussi la satisfaction d'être forte dans cette matière. Sans vouloir avancer des commentaires d'ordre psychologisant, nous pourrions faire l'hypothèse que le français lui apporte une satisfaction que ne lui apporterait pas l'anglais. Quand EG explique les raisons qui l'ont poussée à faire de la langue son métier, elle fait preuve d'une réflexion sur elle-même, sur ce qu'elle sait faire ; d'où il ressort que EG est une femme qui privilégie sa vie intérieure. Le choix du métier n'intervient qu'assez tard dans sa vie, par éliminations successives et un peu aussi par réalisme, puisqu'à l'enseignement du français elle voyait plus de débouchés professionnels :

« ...mais du collègue et du lycée que je t'ai dit que je continuais le français, mais je n'ai jamais pensé de faire ça mon métier. Ce que je connaissais vraiment était que je voulais faire une profession humanitaire, être en contact avec les gens, éducation très probablement, sans que mes parents soient des enseignants, mais en ayant des enseignants dans la famille, dehors, je savais alors que je ne serais absolument pas dans quelque chose de technologique ou un boulot de bureau etc. »

Ses commentaires sur ses études en langue montrent qu'elle est satisfaite du cursus qu'elle a suivi, cursus qui renforcent sa confiance en elle :

« ... Alors, moi, j'étais entrée première à la Faculté à l'époque. [...] Ca m'a donné une confiance en moi-même, ok, une certitude que linguistiquement au moins, je suis bien, je peux faire face aux... »

Son témoignage rejoint ceux d'autres interviewés quand elle dit trouver que la partie « technique » de la formation reçue était faible, ce qui vaut également pour le contenu pédagogique et didactique :

« ...j'avais le sentiment qu'à la suite des années, surtout après la 3eme année, on devrait renforcer la partie pédagogie - psychologie - didactique, surtout pédagogie - didactique, je crois qu'il est minuscule, les 2 cours de didactique même me paraissaient trop peu, parce que moi, j'étais orientée vers ça, c'est ça... »

Par ailleurs EG, comme AK, décrit la formation continue en termes des présentations commerciales de manuels. Cette perception nous mène à réfléchir sur le rôle décisif des maisons d'éditions qui semblent combler une réelle insuffisance. En effet, le ministère de l'éducation grecque prend en charge la formation continue des enseignants nommés dans

l'enseignement public. A ce jour, il n'existe pas d'instance éducative qui dispense de manière régulière de la formation continue aux enseignants exerçant dans le secteur privé. A l'exception du cursus de Master de l'université d'Athènes, les initiatives de formation continue proviennent des associations des professeurs et des maisons d'édition et elles ont un caractère ponctuel. EG a ainsi suivi plusieurs stages, mais au fur et à mesure, l'offre de formation s'est élargie; aussi ne peut-elle plus tout suivre ce qui lui a permis de redéfinir ses centres d'intérêt :

« ...Tout ce qu'il y a. Je n'ai pas toujours le temps bien sûr. De la partie commerciale surtout, il y a tant des choses que je ne vais pas aux présentations pour suivre tout, [...] c'était les nouvelles technologies, parce que je voulais me renforcer en cette partie et je pense que s'est fini parce qu'ok, je suis assez avancée, au point de sentir que certaines choses... »

En particulier, EG évoque des séminaires de formation organisés par l'Institut Français d'Athènes. Cette instance éducative semble avoir joué un rôle important (nous le verrons aussi dans les témoignages d'autres interviewés) dans la vie professionnelle des personnes en rapport avec la langue française : que ce soit en tant qu'élèves de l'Institut ou professeurs de français, les francophones et les francophiles d'Athènes ont eu des liens avec l'Institut Français. Cette instance se révèle comme la référence par excellence pour la langue et de la culture françaises en Grèce. Ceci étant, elle représente et exprime également la norme linguistique. Les séminaires pédagogiques et didactiques que l'Institut Français d'Athènes organise semblent avoir pour EG un aspect pratique, qui lui plaît et qu'elle ne trouvait pas à la faculté :

« ...On parle des stages. Ecoute, les séminaires à l'Institut Français sont beaucoup plus orientés à la réalité de la classe, n'est-ce pas ? Aux besoins de chaque niveau etc. Moi, personnellement, j'étais très satisfaite de 2 cours de didactique qu'on faisait, j'ai compris beaucoup de choses, sauf qu'on n'avait pas beaucoup de visites à des écoles. Tu vas me dire ni durant la formation tu n'es entrée dans une classe mais au moins... »

Ailleurs dans l'entretien, elle valorise de manière très importante ses formations pratiques, au point que même ses apprenants le remarquent pendant les cours :

« ...Beaucoup. Vraiment beaucoup et des choses qui pouvaient être utilisés directement. Il a paru à mon travail et moi j'ai senti être améliorée et je peux dire aussi que même les élèves le disaient... »

EG répond également à des questions portant sur son Master. Elle choisit de parler de son utilité incontestable et justifie le moment tardif qu'elle a choisi pour l'effectuer : à son avis, il vaut mieux effectuer ce genre d'études quand on a déjà une expérience de la classe et la maturité pour comprendre des concepts, qui ne sont pas toujours facilement accessibles :

« ...Il est un peu bizarre, c'est-à-dire on avait besoin de l'expérience de la classe pour pouvoir la suivre... »

Lorsqu'il est question de la définition qu'EG pourrait proposer de l'insécurité linguistique, elle avance une distinction entre professeurs et non professeurs : selon elle, l'insécurité linguistique est affaire de petits moments particuliers et celle-ci n'affecte pas l'ensemble de la pratique professionnelle :

« ...c'est peut-être la sensation que dans quelques circonstances données tu peux pas faire face à la situation. C'est-à-dire que, euh, ta linguistique, ta connaissance concernant l'usage du langage n'est pas satisfaisante, peut-être pas en total, c'est-à-dire, pendant toute la durée que tu exerces la profession mais dans quelques moments particuliers... »

EG fait aussi la différence entre élèves, qui dans un processus d'apprentissage et professeurs, qui sont déjà maîtres de la langue. Selon elle, les apprenants ont le droit de commettre des fautes sans que cela les mette en insécurité linguistique. Mais pour un professeur de langue, le processus d'acquisition est un fait accompli : aucune possibilité d'amélioration ne semblerait soulever le poids de la supposée perfection linguistique des enseignants :

« ...Parce que les élèves sont en évolution, c'est-à-dire ils vont acquérir un objet que les professeurs ont déjà acquis... »

Elle prend même son propre exemple pour expliciter ces propos : en tant qu'élève (on sait qu'elle était « très bonne » en français), elle n'a pas ressenti d'insécurité linguistique, mais en tant que professeur elle admet être occasionnellement en difficulté. Pourtant, ses élèves déclarent être en insécurité linguistique, ce qui confirme l'idée qu'en tant qu'élève, elle avait un rapport très privilégié avec le français. Finalement EG définit l'insécurité linguistique des apprenants comme une forme d'insuffisance linguistique qui les isole de la classe et comme un sentiment éprouvé devant un locuteur natif. Cette définition pourrait être également pertinente, selon elle, pour les enseignants, dans le sens où ils se sentiraient isolés, non pas de la classe mais de leurs collègues :

*« ... l'insécurité linguistique des élèves s'exprime en deux niveaux : a) incapacité de participer à une certaine activité dans la classe, b) quand ils se trouvent devant un francophone, incapacité de correspondre à un **** linguistique particulier... »*

Au niveau personnel, elle éprouve de l'insécurité linguistique en classe, ce qui peut être mis en rapport avec les cours de français sur objectifs spécifiques, puisqu'ils comportent du lexique spécialisé, non encore rencontré. En général, elle dit pouvoir faire confiance à sa mémoire ; ce sont uniquement les mots totalement nouveaux qui peuvent poser problème :

« ...Le 1er niveau est dans la classe dans des situations où, franchement mon insécurité linguistique concerne le vocabulaire. C'est là où je la trace, moi. Je ne la trace pas à la grammaire [...]. Mais il m'est arrivé bien sûr d'avoir des questions sur quelques mots très spécialisés, des mots pratiques sur un vocabulaire très spécial que je n'ai jamais vu ou rencontré... »

Le deuxième facteur générateur d'insécurité linguistique pour EG se trouve être le contact avec des locuteurs natifs, notamment des collègues français. Dans ce cas, le degré d'insécurité linguistique dépend de l'attitude de l'interlocuteur et de sa tolérance vis-à-vis du fait qu'elle n'est pas native :

« ...L'autre niveau est envers des collègues français. N'est-ce pas ? Les collègues français, chose qui est moins intense par rapport à l'insécurité que je me ressens. C'est-à-dire je pense que si la personne devant moi a des bonnes intentions elle dira, oui, elle n'est pas locuteur natif alors bien sûr elle aura quelques, euh, un vocabulaire limité... »

En revanche, elle n'est pas en insécurité linguistique devant d'autres locuteurs natifs, parce qu'elle a souvent été encouragée et confortée dans son excellence, son absence d'accent en particulier. De plus, elle a conscience du fait que son environnement professionnel a suscité chez elle des progrès constants, qui la conduisent à être satisfaite de son niveau de maîtrise :

« ...J'ai des choses si positives que j'étais impressionnée moi-même et on me disait oui, excellent, et vous n'avez pas d'accent et...vraiment ça nous paraît bizarre et la plupart de fois, la question qui me font même maintenant, as-tu étudié en France ? La plupart de fois on me dit ça. Ok, ça, ça m'a beaucoup tranquilisé. En plus, il faut mentionner que comme je t'ai déjà dit je me suis trouvée travailler très tôt à l'Institut dans un environnement toujours avec des français. Il est totalement différent que d'être dans un centre des langues ou dans une école. Et c'était beaucoup, mon niveau a beaucoup évolué. Indiscutablement, beaucoup plus même que dans la Fac. J'avais l'occasion, j'entendais des choses etc., mon accent, alors c'une procédure infinie, de m'en améliorer... »

EG se définit aussi comme une personne dont le rôle est d'aider les autres, à savoir les apprenants et elle en arrive au point de contester la pertinence même de la notion d'insécurité linguistique dans son cas. Ainsi, ne pas savoir un mot ne lui pose pas de problème significatif ; devant ses collègues elle n'est pas native mais elle sait qu'elle est « bonne » ; un supérieur du pouvoir sur elle et c'est cela avant tout qui est insécurisant ; devant les élèves ce qui compte est de répondre à leurs besoins. Elle n'est pas soumise à la tyrannie du locuteur et trouve cela normal. En langue maternelle non plus, elle ne se sent pas en insécurité parce qu'elle s'auto évalue très positivement.

En fait, EG réfute complètement la notion de l'insécurité linguistique ; le fait qu'elle ne pense pas pouvoir être mise en insécurité linguistique est d'autant plus marquant qu'elle ne reconnaît spontanément aucune compétence que l'intervieweuse lui propose comme défaillante :

- « ... Lorsque tu as mentionné là les catégories et les capacités, entre accent, grammaire, vocabulaire, syntaxe... »
- « Ouais, ouais, ouais... »
- « Dans laquelle de quatre tu éprouves plus d'insécurité linguistique ? »
- « Dis le encore, accent, grammaire, vocabulaire, syntaxe ?... Attends un peu que j'y pense pour te dire... »

Elle finit néanmoins par concéder qu'elle pense que la production écrite de textes très complexes et le registre argotique pourrait être des facteurs générateurs d'insécurité linguistique :

« ...Peut-être à la production écrite dans des textes très complexes [...] Oui, oui argot, argot. Je crois que je suis bien en familier... »

L'insécurité linguistique ressentie devant les locuteurs natifs résiderait éventuellement dans l'incompréhension de mots inconnus ou de locutions particulières avec lesquelles elle n'est pas familiarisée. Pourtant toute occasion est bonne pour apprendre, selon elle : ainsi il ne s'agirait pas véritablement d'insécurité linguistique mais du simple besoin de s'ajuster dans le but de tirer profit de ces situations :

« ...quelques expressions particulières qu'il utilisera peut-être [...] avantage de la situation pour apprendre... »

Les locuteurs francophones sont linguistiquement légitimes, pour EG, qui par prudence souligne avoir exprimé son propre point de vue :

« ...Du moment où la langue, l'éducation, l'administration de sa région sont français, moi, je le vois comme ça. Moi... »

En outre, elle ne se compare qu'à des professeurs locuteurs natifs pour lesquels elle propose sa propre définition :

« ...Devenir locuteur natif. C'est-à-dire acquérir la capacité d'avoir toutes les compétences à un très haut niveau pour pouvoir être en aisance en entendue de vocabulaire et tout ça au niveau d'un locuteur natif... »

Pour EG, devenir locuteur natif serait possible grâce à un long séjour en France :

« ... Ca pourrait commencer plus tôt soit par un long séjour en France - qui ne m'est pas arrivé à cause des circonstances, ça pourrait arriver aussi par un mariage, mais il n'est pas arrivé. Je dis, non je pense... »

Elle rappelle aussi que ses priorités sont d'ordre professionnel et non définies en termes de perfection linguistique :

« ...Non, non, non ça ne m'intéresse pas. Ca m'intéresse d'être plus efficace à mon travail... »

EG propose aussi sa propre définition de la norme; pour elle c'est l'usage que les locuteurs natifs font de la langue. Pourtant, cet usage se limite aux descriptions qu'en font les grammaires ou les dictionnaires. Une telle définition de la norme exclut *a fortiori* toute production « native » qui ne soit pas reconnue et admise pour être décrite :

« ... Norme pour moi est ce qui est établi grâce à son usage par les locuteurs natifs et est maintenant inscrit dans des livres de grammaire, dans des recommandations officielles peut-être données par l'Académie Française ou dans des dictionnaires, c'est ça que je considère comme norme... »

En essayant de définir à quel degré elle utilise le français, EG finit après longue réflexion par admettre qu'elle fait de l'alternance codique en famille (dans contexte non francophone) :

« ... il faut te dire en plus qu'à la maison, à la maison dernièrement ça arrive beaucoup plus souvent, de lancer des mots en français à la famille. Les premières années ce n'était pas si souvent... »

EG dit ne jamais oublier son contact avec la langue. Elle admet pourtant que son niveau de langue peut parfois varier, spécialement si elle travaille avec des groupes d'apprenants débutants : en tant que professeur, une partie importante de ses contacts avec la langue se réalise en salle de classe. Si elle enseigne à des apprenants élémentaires, sa propre compétence s'en ressent :

« ...Ah, non, ça ne m'élève pas, mais je le conserve au moins... »

Cette compétence ne s'améliore éventuellement que lorsqu'elle est en contact permanent avec d'autres francophones : elle donne l'exemple de l'université Paris II où elle a réalisé un stage de formation. Elle dit aussi que le fait de travailler à l'IFA a beaucoup amélioré son français. Ce n'est qu'à la fin de son entretien qu'EG admet avoir *le plus de mal* en classe, si un mot dont elle ne connaît pas la traduction lui est demandé :

« ... Je crois que c'est le plus, la situation dans laquelle j'éprouve le plus grand malaise... »

L'insécurité linguistique pour EG est en rapport avec des champs thématiques ou avec des connaissances lexicales qui semblent être périmées; elle est donc confrontée à la compétence langagière d'un locuteur natif :

« ... Mais j'ai rencontré une personne, qui me demandait un mot pas très approprié, fin, il m'a demandé comment on appelle la maison de tolérance [...] au cours prochain il est venu, [...] et il m'a dit, moi, j'ai demandé mon copain qui est français, [...] et il m'a dit qu'on ne dit plus ça, pas plus, pas plus. Les français ne le disent plus. Ben, là oui, je me suis sentie bizarre parce que euh, c'était ma parole contre sa parole comme on dit... »

On voit que pour EG, le locuteur natif n'est pas une menace quand elle lui parle, mais en revanche sa supposée prépondérance la gêne parce que cela remet éventuellement en question sa compétence et sa légitimité professionnelle :

« ...j'ai la chance - malchance d'avoir toujours dans ma classe quelqu'un qui a un copain français [...] Mais à part ça, moi je me sens jugée par cette personne... »

Ses propos confirment que la « zone de turbulence » pour elle est le lexique. Mais elle espère trouver une autre solution que les listes thématiques comme font ses étudiants :

« ... Mais c'est le vocabulaire comme je t'ai dit, où je comprends les manques. Je ne veux pas les cacher, je veux renforcer cette partie. Mais peut-être je ne suis plus à l'âge où je pourrais m'asseoir étudier les listes, ce que les élèves font, je crois pas que je pourrais le faire... »

Le témoignage d'EG montre qu'elle ne se reconnaît pas nécessairement dans la notion d'insécurité linguistique, même si, par moments, en insistant, ce sentiment peut surgir. Elle a confiance en elle et en son amour du français et d'une certaine littérature française : cette langue qui lui a permis de d'obtenir bien des succès académiques, personnels et professionnels. Elle conçoit la l'insécurité linguistique dans une perspective professionnelle : ce qui est le plus important pour elle est d'être à la hauteur des attentes et des besoins de ses apprenants.

8.5. KF : « ... j'étais une professeur honteuse avec de l'insécurité linguistique. J'ai préféré donc être une professeur courageuse avec de l'insécurité linguistique mais qui avance... »

		KF
CV professionnel		32 ans
âge		enseignement secondaire public (ancienne professeur dans des centres de langue), enseigne le français, l'espagnol
milieu de travail		12 ans d'expérience
expérience		Département de langue et de littérature françaises, Université d'Athènes
formation		DEA en didactologie des langues et des cultures, Université Paris III DESS en ingénierie de la formation, Université Paris III
CV linguistique		
degré d'appropriation du français		Plus intimidée par le français que par les autres langues (espagnol, anglais)
français et autres langues		lien affectif avec toutes les langues; lien entre langues-pays-peuples-études (anglais, français, espagnol) Auto-évaluation selon le CECR
Insécurité linguistique	Insécurité linguistique	Oui en insécurité linguistique
oui / non	(oui / non	Insécurité linguistique égale la honte et être jugée par d'autres
domaines anxieux		

contextes anxieux stratégies de remédiation adéquation de la formation reçue	Domaines anxieux : (habiletés)	Production Orale
	compétences communicatives langagières)	compétence phonologique, compétence lexicale
	Contexte anxieux : (en classe, locuteur natif, registre de langue)	insécurité linguistique inexistante en classe
		insécurité linguistique bloquante envers un locuteur natif
		argot
	Stratégies de remédiation	«gymnastique» Contact avec la langue (presse, séjour)
Adéquation de la formation initiale	Inadéquante, périmée	
Légitimité professionnelle		« ... j'étais seulement une professeur de français honteuse avec de l'insécurité linguistique. »
redéfinition du rôle du professeur ouverture à la francophonie		« ... c'est cette ouverture qui m'intéresse avec les langues... » Pas d'ouverture faute de connaissances et d'objectifs éducatifs

KF a 32 ans au moment de l'entretien. Professeur de français et d'espagnol dans le secteur privé, elle travaille depuis un an dans l'enseignement secondaire public. Elle a effectué un DEA et un DESS en France, à l'université Paris III. Dès sa présentation, nous pouvons noter que l'importance accordée aux certifications et aux diplômes est toute relative, puisqu'elle en a *un plein tiroir* : cette déclaration peut être interprétée comme une valorisation de ses acquis linguistiques ou comme un des documents justifiant ses acquis. Ce mépris reflète un certain mécontentement par rapport à la rentabilité des certifications. Dès le début de l'entretien, KF donne l'impression d'être en phase de recentrage professionnel puisqu'elle déclare qu'elle aimerait penser son métier un peu différemment :

« ... je peux pas dire que je suis satisfaite en ce moment parce que je veux penser un peu différemment mon métier, tout ce que j'ai fait et tout ce que je peux faire dans l'avenir... »

Ses premiers contacts avec les langues étrangères se sont réalisés de manière ludique et ils remontent à la petite enfance, puisqu'elle parle de chansons en anglais et de jeux en français que sa mère lui apprenait :

« ... Ma mère nous apprenait des chansons en anglais ainsi que quelques expressions... »

Sa décision d'apprendre l'italien et de partir à l'improviste en Espagne montre que les langues ont pour elle une dimension affective, très liée d'ailleurs aux pays et aux populations. En fait, les langues ont de l'intérêt pour KF lorsqu'elle les a vécues de l'intérieur. Elle a suivi la même stratégie d'appropriation par investissement affectif pour le français, les Français et la France :

« ... en Espagne j'ai quitté l'italien et j'ai appris l'espagnol. Et après c'est l'espagnol qui m'a gagnée..., et j'étais sentimentalement liée au pays et aux gens [...] jusqu'au moment où je suis allée en France et de là, j'ai commencé à avoir une autre relation avec les français et leur langue et leur culture... »

En effet, KF, très sentimentale dans son discours, valorise une relation langue - pays - peuple qu'il n'est pas facile d'établir par les livres :

« ... je ne pourrais pas me sentir liée à ce peuple... »

Son contact avec les langues l'a conduite à son premier centre d'intérêt sur la formation : la traduction. Son parcours montre qu'elle investit dans différents volets de formation sans être très cohérente dans ses choix et ni faire preuve de continuité. Elle évacue même la didactique, au début de l'entretien de ses centres d'intérêt, alors qu'elle est professeur. Enfin, elle valorise beaucoup ses études de DEA à Paris, où elle dit avoir eu la chance de suivre des cours avec l'avant-garde de la didactique. Ses choix ou ses pôles d'intérêt ne se sont sans doute pas formés uniquement en fonction des contenus mais aussi en fonction de la personnalité de ces formateurs de formateurs :

« ...à Paris 3, j'avais beaucoup de chance parce que j'avais des très bons profs, de ceux qui sont seulement, je crois qu'ils constituent l'avant-garde, ils sont les grands-pères de la didactique... »

En fait, elle est arrivée à la didactique parce que, peu à peu, elle s'est prise au jeu. C'est en tous les cas ainsi qu'elle décrit cette jouissance du savoir :

« ... Alors ces gens-là, c'est évident qu'ils emmènent aussi les autres avec leur chariot ... »

On pourrait mettre en rapport l'expérience scientifique que KF a vécue et ses attentes professionnelles; elle témoigne de ses centres d'intérêt (recherches, planification de l'enseignement, ingénierie de la formation) et montre à quel point la réalité professionnelle en Grèce pèse sur ses attentes et sur ses choix académiques. En même temps elle témoigne de sa déception pour les contenus de la formation reçue à l'université d'Athènes, formation qu'elle estime périmée et inappropriée à la réalité du métier :

*« ... Mais il n'était pas nécessaire de faire un DEA pour entrer une école publique ou privée [...] est une chose que personne ne te demandera d'enseigner dans la classe, ni Mallarmé, ni Baudelaire, ni ****, ni rien de tout ça, même pas l'histoire. On n'a pas besoin de faire tout ça... »*

Pour elle, est rentable dans la classe l'aisance d'expression et les expériences de la vie quotidienne qu'elle a acquises lors de ses séjours à l'étranger, qu'elle peut faire partager à ses élèves. Il est clair que, pour KF, l'enseignement d'une langue étrangère ne peut se concevoir sans familiarisation des apprenants à la culture, aux habitudes quotidiennes, aux mœurs et aux coutumes du pays dont elle enseigne la langue :

« ... c'est une plus grande aisance de parler ainsi que des expériences que je peux reproduire à mes élèves, qui ont à faire à la ville, à la vie avec les français ... »

KF définit l'insécurité linguistique comme un ressenti que l'on éprouve quand la communication n'est pas établie. L'exemple qu'elle donne est intéressant dans la mesure où il concerne quelqu'un en situation de migration et probablement aussi de minoration. D'ailleurs elle dit : *totalemment insécurisé à tous les niveaux*. Cet exemple est également pris dans un contexte où aucune communication n'est possible :

*« ...Insécurité linguistique... C'est exactement ce que tu essaies disons... ce qu'on est persuadé qu'on doit vaincre en apprenant une langue étrangère. C'est-à-dire on commence du point zéro, il est par exemple un émigré qui vient en Grèce de Guadeloupe et il sait rien, il est totalement insécurisé dans tous les niveaux, il a honte de parler, il peut pas demander un docteur, ou de ****, il peut pas se faire comprendre ou exprimer ses sentiments. Je crois que ça doit être comme ça à peu près... »*

D'après elle, l'insécurité linguistique est quelque chose contre laquelle on croit devoir se battre. Cette formulation la conduit à l'hypothèse que l'insécurité linguistique n'existe pas, mais que les locuteurs seraient obligés l'éprouver comme un sentiment commun qui pèse sur

la communication et l'auto-évaluation linguistique et langagière. A partir de l'exemple que FK choisit pour illustrer ses propos, nous pouvons penser qu'elle ne se projette pas spontanément dans des situations d'insécurité linguistique. De plus, dans sa définition, l'insécurité est posée comme identique au sentiment de honte. Dans sa perception, KF ne se juge pas ; en revanche, elle se sent jugée par les autres. Sa définition de l'insécurité linguistique fait intervenir des facteurs déclencheurs ou aggravants : la honte, la comparaison avec des locuteurs natifs, le coût de formation (en temps et en argent) – mais surtout, l'insécurité face au locuteur natif qui connaît sa profession. Il semble même exister des symptômes d'insécurité linguistique ; KF somatise en rougissant :

« ... Bien sûr moi je suis prof de français, si je commets des fautes de français en France, si l'autre connaît que je suis prof de français, je rougirai... »

Centrant son insécurité linguistique sur l'accent, elle donne une explication psychologisante sur son rapport à celui-ci. Son témoignage donne l'impression qu'elle a déjà réfléchi à ces questions et qu'elle a déjà élaboré ses stratégies pour affronter des situations déclanchant l'insécurité linguistique : elle décide ce qu'elle peut faire, ce qui est important pour elle en matière de langue et finit par rejeter l'accent qu'elle ne peut pas réussir à reproduire :

« ... Quand j'étais petite, je réagissais à ma professeur parce que je trouvais la façon que les Français parlent un peu drôle et je ne voulais pas du tout parler comme ça. Par la suite, et comme je suis assez égoïste, j'ai vu mes efforts à réussir le ton correct échouer, et j'ai dit, non, ça ne va pas me choisir, ça ne va pas me rejeter, le sujet de l'accent, c'est moi qui va le choisirai. Et lorsque je ne pouvais pas arriver à 100 %, ni même à 80 % ou 70 %, je l'ai rejeté pour que ça ne me rejette pas. Alors, pour moi c'est une longue histoire de ne pas essayer tellement... »

L'entretien s'effectuant en grec, langue maternelle des deux interlocuteurs, KF explique comment son métier peut être un facteur générateur d'insécurité linguistique : elle souligne que, lors de l'entretien qui se déroule elle a sûrement commis des fautes de langue sans que cela mette en question sa légitimité de locutrice. Nous pouvons expliquer ses propos par deux raisons : d'abord elle est locutrice native du grec, donc elle est *a priori* légitime dans son parler et, ensuite, l'entretien est une situation de communication sans retombées professionnelles. Si elle commet des fautes en français dans d'autres circonstances, elle sera jugée non pas en tant que simple locutrice mais en tant que professeur. Cette idée véhicule le stéréotype du professeur infaillible que projette la culture éducative grecque. Or KF révèle

une forte insécurité dans son usage du français; ce n'est plus la compréhension d'un immigré qui est en cause, mais bien des productions de professeur :

« ... C'est ce que j'ai dit avant, en ce qui concerne la langue qu'on enseigne et on le fait son métier, il faut essayer d'être à 100 % correct si possible. Moi par exemple en donnant cet entretien, j'ai aperçu un tas de fautes que j'ai faites...en grec. Ok, ça m'est égal, il n'y a personne qui va se douter de moi. Mais si je fais des fautes en français, il y a quelqu'un qui va se douter de moi... »

Après avoir avancé une argumentation propice à légitimer son insuffisante compétence phonétique, KF met en place un autre schéma, de résilience pourrait-on dire, lui permettant de surmonter l'insécurité linguistique ; elle a décidé de ne pas laisser ce sentiment fausser ses efforts et son être professionnel :

« ... j'étais seulement une professeur de français honteuse avec de l'insécurité linguistique. J'ai préféré donc d'être une professeur de français courageuse avec de l'insécurité linguistique mais qui avance... »

Par ailleurs, pour KF, l'insécurité linguistique qu'elle ressent du fait de son accent est « soignable » par un séjour en terre francophone – française même. Le contact direct avec la langue lui permet manifestement d'actualiser ses compétences, de reprendre l'habitude du code phonétique, de « faire la gymnastique » faute de quoi elle ne réussit pas à maintenir ses acquis phonétiques :

« ... Mais je crois que c'est nécessaire, on a besoin de la gymnastique pour pouvoir parler correctement. Mais après 2 ans, presque 3, loin d'un endroit, je crois que ça m'a fait du mal... »

Le registre de langue qui la rend insécure est l' « argot ». KF illustre par ses propos des types de situation de communication extrêmement angoissante où le débit, le tour de parole, les mots lui créent un contexte difficile à gérer pour elle. Pourtant, sécure par nature, elle ne se laisse pas emporter et réussit à ne pas généraliser : elle dit éprouver de l'insécurité linguistique uniquement par moments, quand la situation de communication est particulièrement perturbante :

« ... Tous ces mots qui viennent de partout, ils les lancent si vite, ils les coupent sans avertissement qu'on ne comprend rien. Insécurisés, je crois qu'on nous fait se sentir insécurisés, moi au moins je ne suis pas insécurisée par nature... »

Sa perception de l'anglais rejoint celle de AS où la langue est dénuée de toute représentation et stéréotype culturels :

« ... Je crois que l'anglais c'est un peu la langue de 'personne'... »

En effet, le cas de l'anglophonie et de la diversité légitimée des accents, n'est pas identique dans le cas de la francophonie, dont la seule ouverture possible pour KF reste le modèle belge mais dans des contextes très normés :

« ... Mais en français, parce qu'en français aussi j'avais à l'Institut Français une professeur belge, des professeurs grecs, mais l'Institut Français est une sorte d'Ambassade, c'est un lieu très enfermés... »

Son récit évoque un malaise vécu en Grèce qui paraît avoir éloigné les apprenants de la langue, faute d'une politique éducative appropriée des instances françaises en Grèce. Au même moment, l'anglais était vécu comme la langue internationale de la communication où les particularités de chacun en matière d'accent et d'autres étaient prises en compte et respectées :

*« ... C'est un truc extraordinaire parce que... il y a une, une disposition snob dans ce lieu. Ce n'était pas pareil à l'annexe de Filothée où j'allais, mais à Sina, franchement on dirait qu'on te regarde de sous-estimation quoi. Même si c'est, *** je ne peux pas comprendre **** et nulle part ailleurs. Tous ces français donc, qui te regardent d'un regard, ils ne comprennent pas, ils feignent de ne pas comprendre si tu dis Eiffel et pas Eiffel par exemple. Je comprends pas, qu'est-ce qu'il y a ? NE ME REGARDE PAS COMME ÇA !... »*

Nous pouvons considérer que ces propos, répondant à côté à la question de la norme, sont en réalité plus proches que l'on pouvait croire. Sa description de lieux clos, de la Chambre du commerce et d'industrie de Paris, de l'Ambassade, sont en quelque sorte une perception de la norme. Une autre hypothèse est qu'avec ce « *ne me regarde pas comme ça* », FK s'adresse à l'intervieweuse comme si elle était du côté de la norme, uniquement parce qu'elle travaille dans le même lieu. Cela pourrait aussi expliquer pourquoi FK a choisi de s'exprimer en grec lors de l'entretien. En revenant sur la notion de la norme, c'est l'intervieweuse qui lui propose une piste d'interprétation pour la pousser plus loin dans ses réflexions.

Les stéréotypes sur la banlieue explicitent beaucoup ses propos et révèlent les autres stéréotypes relatifs à l'apprentissage des langues étrangères, présents au sein de la société grecque :

« ... On n'a pas autant de normes et je crois qu'on apprend l'anglais pour communiquer, pour faire son boulot. Le français est un peu comme le ballet. Une grosse n'ira jamais devenir danseuse de ballet. Ni une fille sans descendance ira apprendre le français, j'imagine que tu l'as observé toi aussi, ou si elle n'habite pas aux banlieues, ou si elle ou sa famille n'ont pas un certain niveau d'études, tout doit être d'une certaine façon. Alors le français doit être un peu plus correct par rapport aux autres langues... »

Il y a aussi, pour elle, objectivement, des difficultés relatives à l'accent car le français et le grec sont des langues phonétiquement éloignées. Ses difficultés en français sont notables, surtout en comparaison avec son espagnol, où elle déclare être très satisfaite de son accent. Pour cela KF avance l'idée que l'accent, surtout s'il est « difficile », s'acquiert jeune et en étant très aidé :

« ... Mais à part la norme, objectivement, l'accent français est difficile, est difficile pour un grec qui n'est pas habitué à toutes ces voix, je sais pas, tous ces sons de la langue. Personne n'a des problèmes avec l'espagnol. Mon accent en espagnol est parfait. Les sons se rassemblent par hasard. Mais avec le français, ils ne rassemblent pas, c'est-à-dire si on n'a pas un maître qui prendra soin de toi de que tu sois petit et te dira fais attention, on dit ça comme ça, on apprendra jamais seule l'accent français. Et si on l'a maladroitement appris, c'est très difficile de la corriger en grandissant... »

KF dit bien se sentir en contexte informel, avec des amis, où elle ne perçoit pas d'insécurité linguistique. Elle se sent aussi citoyenne européenne. L'identité plurilingue de citoyen européen lui permet de bien vivre ses particularités (accent) ou ses insuffisances lexicales, puisque l'objectif dans l'espace européen est la communication parmi les citoyens. Du moment qu'elle comprend et se fait comprendre par d'autres Européens également plurilingues en principe et également non natifs de la plupart des langues qu'ils utilisent, elle arrive à exclure tout sentiment d'insécurité linguistique. Elle est légitimée au niveau linguistique parce qu'elle est légitime dans sa démarche de communication. Il est à souligner que KF est la seule interviewée à s'identifier comme plurilingue et citoyenne européenne au niveau linguistique :

« ... Je suis un citoyen européen qui parle beaucoup de langues étrangères, il parle très bien français et il peut en faire de choses. Je n'ai pas laissé l'autre me juger et ainsi je crois que je suis satisfaite... »

La question posée sur les variétés du français donne l'occasion à KF de s'exprimer sur sa perception du rôle de professeur. Pour elle, être professeur signifie donner aux apprenants des outils pour leur faire acquérir de nouvelles connaissances, les ouvrir à l'altérité et les sensibiliser à d'autres cultures. Cette réponse définit clairement un nouveau profil d'enseignant de langues ; il ne s'agit plus de prétendre être infailibles, ni de se limiter à enseigner la norme de la langue :

« ... Entre nous, on parle toujours de grammaire, de la syntaxe, du vocabulaire, de l'accent, tout ce qui est le squelette et pas l'âme de la langue... »

Ce nouveau profil des enseignants de langues étrangères définit l'enseignant comme un facilitateur et « accompagnateur » des apprenants tout au long de leur parcours pour les aider à découvrir des connaissances et à acquérir des compétences :

« ... Les enfants sont ce qui m'intéresse, que chacun de mes élèves s'ouvre c'est cette ouverture qui m'intéresse avec les langues... »

KF oeuvre pour une ouverture à la variété, non spécifiquement linguistique mais aussi idéologique et humaine :

« ... ça m'intéresse de leur transmettre cette curiosité, que quelque part ailleurs on parle différent, on s'intéresse aux choses différents, on fait des choses différentes, c'est ça qui me donnait de joie quand j'étais élève et c'est ça que je veux que ça donne de joie à mes élèves...Je les aiderai alors de faire une critique sur la colonisation, comment ça a fonctionné... »

KF s'exprime aussi relativement à un certain nombre caractéristique de son métier et à la façon dont elle l'exerce dans l'éducation publique au moment de l'entretien. Elle parle notamment du manque de moyens pour aider les élèves à s'ouvrir au monde :

*« ... Pour faire cette ouverture il faut avoir dans la classe une télévision, une connexion Internet, des photos, ****, des échanges des élèves etc. ... »*

Pour elle, l'expérience est la clé du bien être professionnel, puisque le processus d'apprentissage est continu : c'est ce qui fait l'intérêt de ce métier et les insécurités (en

général) en font partie. Comme elle se vit en processus de perpétuel apprentissage, elle est insécure, mais elle assume pleinement ce fait.

A la fin de l'entretien, cependant, elle réorganise complètement son discours sur l'insécurité linguistique en classe : l'insécurité linguistique n'y existe pas mais il y a parfois des insuffisances. Encore une fois son exemple porte sur le lexique et non sur la syntaxe :

« ... je peux utiliser 100 mille fois le mot 'choses' tandis que je pourrais utiliser un autre mot. Je n'ai pas, je n'hésite pas de dire... »

La fin de son discours est également très révélateur : elle explique clairement que, de son point de vue, il existe différents modèles de locuteurs (en fait, des modèles de communication), selon le contexte social, professionnel, selon le rôle de chaque locuteur ou le registre de langue. Chaque rôle ou chaque situation de communication, a des exigences langagières particulières et mobilise donc des compétences différentes à des niveaux différents. La personne qui revêt ce modèle doit s'ajuster aussi bien aux contraintes sociales que linguistiques. Selon son rôle, le locuteur peut éprouver ou non de l'insécurité linguistique. Cette sensation n'est pas innée et figée, mais elle s'efface ou s'accroît en fonction des contraintes sociales et linguistiques de la communication :

« ... Mais je l'ai dit. Selon le lieu où on choisit à circuler il y a plusieurs modèles. Selon la façon dont je fonctionne, comme touriste, comme professeur, comme élève, comme, copine, comme meilleure amie, j'ai des modèles différents. La langue aussi tellement des genres, avec lesquels on peut se sentir à l'aise ou pas. Comme on n'ira pas en entretien en T-shirt qu'on sort avec sa copine, on ira non plus à la 21 juin, à la fête de la musique en costume.... »

Nous retiendrons ce qui suit comme constituant les principaux éléments exprimés dans les témoignages des professeurs interviewés faisant partie de la génération de 25-35 ans.

Il est à rappeler que cette génération d'enseignants connaît des situations de vie professionnelles précaires. Exerçant dans l'enseignement parallèle, ils sont mal rémunérés et licenciés à la fin de chaque année scolaire. Ceux d'entre eux qui exercent dans l'enseignement public ont à affronter des conditions matérielles pénibles et à gérer la dévalorisation de l'apprentissage du français dans le système éducatif grec. Malgré leur jeune âge, ce ne sont pas des professeurs novices ; la législation grecque leur en donnant le droit, ils se sont mis à exercer le métier de professeur avant même d'avoir achevé leurs études

universitaires de niveau bac+4¹⁴¹ ; ils possèdent déjà une expérience importante leur permettant de témoigner sur la notion de l'insécurité linguistique.

Comme leurs collègues de la précédente génération, ils sont plurilingues, et parfois ils enseignent également d'autres langues étrangères que le français. De plus, ils définissent tous leur niveau en langue selon les niveaux de référence du *Cadre européen commun de référence*, ce qui prouve à quel point ils l'ont intégré dans leurs pratiques professionnelles.

Seront présentés dans le chapitre suivant des témoignages des professeurs plus âgés. Bien qu'ils appartiennent à une génération antérieure, on verra qu'il existe peu de différences dans leurs témoignages d'avec ceux de leurs jeunes collègues.

¹⁴¹ Il est à rappeler que le premier cycle d'études universitaires s'achève en 4 ans.

CHAPITRE 9. Les témoignages des professeurs de 50 à 60 ans.

Les trois interviewés présentés ci-dessous appartiennent à la même génération et leur âge varie de 56 à 59 ans. Bien qu'ils exercent dans différents établissements - ED est dans le secteur public, tandis que IV et MV travaillent dans une école secondaire privée - ils ont tous reçu une éducation catholique et humaniste, pour avoir été scolarisés au sein d'établissements congréganistes.¹⁴² De plus, MV et IV ont appris le français en situation d'immersion car ils ont effectué une partie de leur scolarité en France, en internat.

9.1. ED : « ...Tu mets un verbe du premier groupe et l'autre ne peut pas comprendre si c'est du subjonctif ou pas... »

CV professionnel		56 ans
âge		enseignement secondaire public
milieu de travail		
expérience		30 ans d'expérience
formation		Département de langue et de littérature françaises, Université d'Athènes.
CV linguistique		Français perçu comme langue seconde
degré d'appropriation du français		
français et autres langues		lien affectif avec toutes les langues; lien entre langues-pays-peuples-(anglais, français, allemand); fonctions distinctes pour chaque langue autoévaluation selon les certifications de l'époque
Insécurité linguistique	Insécurité linguistique : (oui / non)	Pas d'insécurité linguistique
oui / non		Insécurité linguistique égale manque de préparation en classe et incapacité d'établir la communication avec des locuteurs natifs.
domaines anxiogènes	Domaines anxiogènes : (habiletés)	
contextes anxiogènes		compétence lexicale
stratégies de remédiation	compétences communicatives langagières)	
adéquation de la formation reçue	Contexte anxiogène : (en classe,	insécurité linguistique manifeste en classe

¹⁴² cf. Roussi, M. (2004), mémoire de DEA sous la direction de Beacco, J.-C., *La transmission des cultures éducatives : la pédagogie lasallienne en Grèce*

	locuteur natif, registre de langue)	Insécurité linguistique éprouvée devant un locuteur natif ne parlant pas le français standard
	<i>Stratégies de remédiation</i>	Préparation ; transposition en activité pédagogique ; dissimulation ; séjour
	<i>Adéquation de la formation initiale</i>	Insuffisante, périmée
Légitimité professionnelle redéfinition du rôle du professeur ouverture à la francophonie		nier complètement la notion

ED, âgée de 56 ans est la mère de AK. Elle travaille depuis 27 ans dans l'enseignement secondaire public et elle dispense des cours au collège et au lycée. Elle connaît l'anglais et l'allemand ; ces compétences en langues ne sont pas communes pour des personnes de son âge. Son plurilinguisme est plus une caractéristique de son statut socio-économique familial qu'une pratique courante de la société grecque. ED donne une description de sa carrière qui a été très stable. Elle se réfère à son établissement, *Ionnidios* comme point focal où elle exerce depuis longtemps en tant que professeur de français, avec des pauses pour des raisons d'ordre familial. Malgré sa certification en anglais et son diplôme universitaire en langue et littérature anglaises, elle n'enseigne que le français en Grèce. Aux Etats-Unis où elle s'est trouvée pour des raisons familiales elle a également enseigné le grec. A l'époque le département de langue et de littérature françaises délivrait une double maîtrise en langue et littérature françaises et grecques. Nous pouvons estimer que son choix de n'enseigner que le français a ses racines dans sa formation pré-universitaire puisqu'elle a eu son premier contact avec le français avant même d'aller à l'école. Ensuite elle a fréquenté un établissement confessionnel, où l'enseignement du français se pratiquait de manière intensive :

« ...le français j'avais beaucoup d'écoutes depuis très très jeune parce que ma maman achetait Femmes d'aujourd'hui [...] Euh, parce que j'allais à l'école, d'accord, l'école confessionnelle, euh, et on faisait beaucoup de français etc... »

Depuis le début de l'entretien ED montre qu'elle se considère l'égale d'un locuteur natif, puisqu'aux États-Unis elle aurait pu enseigner le français dans un établissement qui embauchait des locuteurs natifs :

« ...J'avais une proposition de Berlitz, cet organisme qui a besoin d'habitude de personnes, euh, natives pour enseigner la langue, j'avais la proposition d'enseigner le français, mais à cause des obligations familiales... »

ED définit sa sensibilisation à la langue française en matière de contacts plutôt que d'écoute, terme proposé par l'intervieweuse. Elle met tout de suite en avant des aspects très affectifs de son rapport à la langue, aspects qu'elle illustre en parlant d'un mot qui la fait rêver avant même d'en connaître le sens et, quand elle en connaît le sens, elle l'aime encore davantage. Le français est tout de suite posé comme une langue du cœur :

« ...Je savais et je lisais quelques mots qui me plaisaient, par exemple 'aventure' me paraissait un très beau mot et quand j'ai appris que ça veut dire aventure je l'ai aimé... »

Il est clair toutefois que son premier contact avec le français s'est fait par des textes, et non pas par l'oral, ce qui pourrait refléter non seulement la culture éducative de l'époque, mais aussi être une retombée de la méthode traditionnelle d'enseignement des langues de grammaire - traduction interlinguale :

« ...avec le français j'avais beaucoup d'écoutes depuis très jeune parce que ma maman achetait Femmes d'aujourd'hui [...] et je lisais moi une bande dessinée pour enfants que c'était... »

Le premier contact d'ED avec les autres langues étrangères qu'elle évoque, l'anglais et l'allemand, est nettement différent, ainsi que le rapport qu'elle entretient jusqu'à présent avec ces langues. Elle avait appris l'allemand par besoin de communiquer :

« ...parce que je devais communiquer là bas avec les gens... »

En revanche, elle a commencé à apprendre l'anglais parce que cela faisait partie du curriculum des collèges et, ensuite, parce que c'était une sorte de « mode ». Le témoignage d'ED fait surgir une partie des politiques linguistiques de l'état grec, ainsi que des stratégies linguistiques familiales :

« ...Euh, anglais j'ai commencé à apprendre normalement au collège quand j'allais euh, parce que tout le monde l'apprenait, eu, bien sûr pas trop mais tout le monde l'apprenait et donc j'y allais moi aussi [...] à l'époque ce n'était pas comme c'est

aujourd'hui, sais pas tu dois définitivement réussir le Lower [...] j'ai bien sûr réussi le Lower et j'ai obtenu aussi le Proficiency... »

Or, les langues occupent vraiment des fonctions différentes dans sa vie : affective, utile, et communicative. Pourtant l'idée d'en faire son métier ne lui est venue que plus tard, lorsqu'elle a fait son choix professionnel pour des convenances personnelles :

« ...ce ne sont pas des professions celles-là, ce n'est pas une profession pour fonder une famille... »

Quand elle est questionnée sur sa formation, elle ne prend pas en compte au début les catégories proposées par l'intervieweuse ; elle se pose en privilégiée puisqu'elle a pu aller à l'étranger, contrairement à la pratique d'autrefois. Il est à rappeler qu'ED parle d'une période où les déplacements à l'étranger n'étaient pas aussi fréquents qu'aujourd'hui et où la mobilité des étudiants n'était pas facilitée ni coordonnée au niveau européen :

«...Quand on allait à l'université ce n'était pas si facile que ça de partir à l'étranger... »

Elle explique aussi l'importance de ce que représentaient à l'époque les conditions matérielles pour les étudiants :

« ...Il y avait un programme avec l'université de Tours, c'est-à-dire pendant un mois ils nous avaient payés des frais de cours et on était nourris - logés... »

Pour ED, le contenu de ses études semble être d'une importance secondaire puisqu'elle évoque surtout les modalités d'hébergement ou les infrastructures. De plus, elle ne répond pas à la question posée par l'intervieweuse sur la partie didactique et linguistique de sa formation; en revanche elle préfère évoquer ses séjours en France. On peut déduire deux choses de cela : qu'elle refuse la prise de contrôle thématique par l'intervieweuse, ce qui est accentué par le fait que l'intervieweuse est en position d'infériorité à cause de la différence d'âge, et deuxièmement, qu'elle considère ses séjours en France comme étant sa véritable formation pour devenir enseignante. Quand l'intervieweuse répète sa question sur sa formation universitaire, elle accepte d'en parler, mais curieusement, elle se réfère aux locaux où la formation était dispensée plus qu'aux contenus de cette formation. Le seul point qu'elle évoque est la distinction entre étudiants avancés en langue et étudiants non avancés qui sont obligés de suivre en plus des cours de langue :

« ...les non avancés suivaient aussi des cours de langue extra. Les avancés non, on ne suivait pas de cours de langue, pendant ces heures ils pouvaient suivre de la littérature... »

ED accorde une telle importance aux conditions de la formation, aux infrastructures, au nombre d'étudiants, qu'il a fallu que l'intervieweuse pose une troisième fois la question sur le contenu de formation afin d'obtenir une réponse pertinente :

« ...l'université était malheureusement dans 500 locaux on allait, c'est-à-dire le campus n'était pas bien évidemment construit et ils avaient loué un immeuble de Corelco à une époque, ils avaient fait plein de trucs. Ça c'était difficile [...] beaucoup de monde dans les amphis [...]. Bon si tu étais assis au premier, deuxième rang, d'accord... »

Répondant sur le fond, ED mélange manifestement théorique et périmé et elle évoque avec presque du mépris la partie théorique de sa formation universitaire :

« ...Quoi le contenu ? Le contenu c'était périmé, qu'est-ce que Piaget avait dit, qu'est-ce qu'il n'avait pas dit, [...] des liiiiiivres et des liiiiiivres, des histoires de pédagogie, mais en pratique rien... »

Son indignation est d'autant plus grande qu'elle nie catégoriquement avoir acquis des connaissances didactiques rentables pour sa profession, ce qui d'ailleurs rejoint les témoignages des interviewés novices. Or, il semble que dès les années 1970 les compétences professionnelles à faire acquérir aux futurs enseignants aient été jugées insuffisantes :

« ...Et de la didactique que l'on faisait, soit avec les Français, soit avec les Grecs ABSOLUMENT RIEN. Juste des fadaïses théoriques qui n'avaient aucune application pratique... »

En revanche, elle valorise la formation linguistique qu'elle a reçue : *« ...La partie langue était bonne par contre... »*. Pour elle, seule la langue compte et c'est ce qui a fait d'elle un bon professeur. Cette perception est en accord avec la culture éducative de jadis, selon laquelle la qualité d'un professeur dépendait seulement de sa compétence linguistique. C'est cette perception de l'enseignant qui constitue un des facteurs générateurs les plus importants de l'insécurité linguistique et c'est exactement contre cette perception que les interviewés luttent pour se construire une nouvelle identité professionnelle.

Par ailleurs, ED ne se montre pas concernée par l'insécurité linguistique puisqu'elle l'évacue tout de suite de sa pratique professionnelle, dès la première phrase. ED choisit de donner sa définition à la deuxième personne du singulier ; pour elle ce sont les autres qui se sentent en insécurité linguistique, bien qu'elle utilise des exemples personnels pour définir la notion :

« ...c'est l'insécurité que tu éprouves non pas quand tu es dans la classe et tu es préparée, mais quand des étrangers viennent à l'école et tu dois leur parler, et toi tu ne connais pas bien la langue étrangère, euh tu ne vas pas parler et ça on le sait des collègues parce dans les écoles on est 4-5, 3-4 de français, et également bien sûr quand tu vois dans un texte, avant lorsqu'on faisait plus et meilleur français, sais pas en troisième du lycée, un texte avancé tu ne l'as pas bien préparé et ils te posent une question et là tu te sens désemparée... »

De toute manière, elle exclut l'insécurité linguistique de ses pratiques de classe, puisqu'il suffit d'être préparée pour y faire face, même dans les groupes avancés. Elle finit néanmoins par admettre que l'insécurité linguistique peut surgir si l'on ne s'est pas parfaitement préparé, ce qui ne lui arrive jamais. Ses propos montrent clairement qu'elle lie le niveau des compétences des apprenants l'insécurité linguistique : plus le niveau est avancé, plus il se peut que le professeur se sente en insécurité linguistique. De plus, comme nous l'avons noté dans les cas de AS ou de AK, la préparation fait partie des stratégies destinées à anticiper les situations désagréables qui remettrait le professeur en question à propos de sa compétence linguistique et générerait de l'insécurité linguistique. Cette stratégie présuppose une approche traditionnelle de l'enseignement, qui laisse peu de place au développement de compétences de communication telles que l'interaction orale :

« ...Bien sûr. BIEN SUR ! Naturellement parce que quand tu enseignes en Sorbonne, quand tu as Sorbonne II tu as plus d'insécurité linguistique que si tu enseignais A1 par exemple... »

Quand cela se produit, elle se corrige immédiatement pour ne pas mettre en jeu sa qualité professionnelle. Par ailleurs, elle enregistre une baisse générale de niveau, ce qui est un stéréotype assez généralisé en Grèce. Cette affirmation semble sous-entendre que les objectifs linguistiques à enseigner ainsi que les exigences et les questions des apprenants ne mettent pas en danger la prépondérance linguistique de l'enseignant. A part la préparation qui constitue une stratégie d'évitement de l'insécurité linguistique, ED admet également utiliser des stratagèmes pour que ses élèves ne se rendent pas compte des fautes qu'elle peut commettre : elle transpose une lacune en activité pédagogique :

« ...je dis : tu vas en bas à la bibliothèque, tu prends un bout de papier, tu trouves les dictionnaires, tu prends un bout de papier, tu copies ce qu'il est noté et tu viens nous le dire. Et tu l'écris au tableau... »

Ou encore, elle choisit un verbe du premier groupe quand elle a des doutes sur le subjonctif ou l'indicatif à employer:

« ...Tu mets un verbe du premier groupe et l'autre ne peut pas comprendre si c'est du subjonctif ou pas... »

Lorsque l'intervieweuse essaie d'approfondir davantage en reformulant des questions sur l'insécurité linguistique, ED montre par la brièveté de ses réponses combien elle est sans équivoque ou sans nuances quant à ses réponses. Et elle finit par refuser catégoriquement avoir ressenti de l'insécurité linguistique :

« Ça ne m'est jamais arrivé... »

Alors qu'elle a donné une définition et a explicité des stratégies d'évitement et de prévention d'un phénomène qui lui est complètement étranger. Sa généralisation peut s'expliquer en partie comme une tentative de conseiller ses collègues moins expérimentés, comme c'est le cas de l'intervieweuse. Ensuite ses explications tellement explicites font penser qu'elle explique à l'intervieweuse, professeur elle aussi d'ailleurs, comment éviter l'insécurité linguistique. Elle semble presque adopter une posture de consultante en insécurité linguistique. Cela expliquerait sans doute la quantité des détails qu'elle donne. Pourtant, pour quelqu'un qui se dit ne pas ressentir du tout d'insécurité linguistique, elle donne plutôt de très bonnes explications, valables pour tout le monde :

« ...C'est comme ça que ça se fait... »

Dans sa perception des choses, ce sont les autres qui posent des questions ou qui parlent de manière incompréhensible ou qui ont un langage différent ; or, quand elle n'arrive pas à comprendre, ce n'est pas vraiment de sa faute : ce sont les autres qui font des écarts par rapport à sa propre compétence qu'elle considère comme étant la norme :

« ...quand ils posent une telle question je dis [...] au Cameroun où ils ont le français langue officielle et le chef de la police m'a dit quelque chose et moi je ne l'ai pas

compris parce qu'ils parlent comme on disait à mon époque un peu comme petit nègre avec un accent bizarre [...] Une fois un professeur était venu de philosophie et il parlait à l'université, on l'avait fait docteur honoris, français ou francophone je ne peux pas me rappeler s'il était Belge ou Français et qui a commencé à expliquer des sujets philosophiques, euh, moi là j'ai eu quelques... je ne comprenais pas le sens dans quelques phrase [...] Eux (les jeunes enfants aux colonies de vacances en France) ils parlaient, ils étaient tout jeunes, ils parlaient différemment, eh, d'accord, il y avait des mots que je ne les comprenais pas au début... »

Même si elle dispose d'une stratégie à proposer quand un collègue n'est pas sûr du subjonctif, elle témoigne d'une grande confiance en elle qui lui permet d'éviter l'insécurité linguistique. Elle déclare utiliser en permanence le français en classe, ce qui constitue une réponse implicite à toute provocation possible : Ed est une professeur expérimentée, bien formée, qui a le niveau exigé pour parler français contrairement à d'autres collègues. Or, parler français en classe signifie pour elle ne pas commettre des fautes de langue :

« ...Je ne me sens pas mal à l'aise en ce sens que : moi je parle toujours en français dans la classe et je ne fais pas de fautes... »

Par ailleurs, ED se sent obligée d'explicitier pourquoi elle ne ressent pas d'insécurité linguistique. Elle dit « *en quel sens je ne ressens pas...* », et les éléments de sa justification sont un contact massif avec la langue, censé être indicatif de son niveau ; son effort de mise à niveau en langue étant conscient, il n'y a pas de raison pour que sa compétence soit remise en cause. Les contradictions d'ED et ses réponses courtes, voire même légèrement agressives quand le sentiment de l'insécurité linguistique est en cause, ont conduit l'intervieweuse à poser une autre série de questions sur les erreurs qu'elle commettrait. ED, qui a déjà déclaré ne pas en faire,, finit par l'admettre. Elle prend néanmoins la précaution de préciser que « c'est le cas de tout le monde ». Or, elle n'est en rien « inférieure » :

« ...Oui, bien sûr, tout le monde se surprend en train de faire des fautes... »

Cela est étonnant qu'autant qu'elle a du mal à admettre être en insécurité linguistique par rapport au français, qu'elle caractérise d'ailleurs comme langue seconde. Mais elle n'a aucune difficulté à admettre se sentir en insécurité linguistique en grec, sa langue maternelle, lorsque le registre de langue et le contexte social sont anxiogènes :

« ...Euh, quelquefois oui. Quand je suis, ceci dit euh, si je ne suis pas à l'aise, être quelque part, avec le président de la république et je dois dire quelque chose à un

échelon très élevé, meuh, je confonds mes mots si tu veux, ceci dit je ne peux pas le dire clairement parce que j'ai le trac, et je me sens en perplexité linguistique... »

Elle transpose pourtant le terme d'insécurité linguistique en perplexité linguistique, peut-être dans le souci de ne pas admettre, même quand elle répond affirmativement, que le mot insécurité la concerne. Il est encore à souligner que sa définition de l'insécurité linguistique change en fonction de sa langue maternelle et du français, puisque dans le cas du grec entre en jeu le contexte social (le président de la république). Cela n'est pas le cas en contexte français (elle n'a pas eu l'occasion de se trouver devant le Président de la république française). Le terme d'insécurité linguistique provoque instantanément des réponses négatives et l'intervieweuse emprunte le terme perplexité, qu'elle a introduit dans la discussion, afin d'éclaircir dans quelle compétence linguistique elle en éprouve. ED désigne la compétence lexicale, après avoir précisé que ce n'est pas le cas pour sa compétence phonétique. Nous ne pouvons que supposer qu'elle pense également à son accent comme lui faisant éprouver de l'insécurité linguistique mais qu'elle ne veut pas l'admettre. Elle préfère anticiper sur la question :

« ...Meuh, je pense vocabulaire parfois, sinon prononciation jamais... »

Une deuxième série de « non » très laconiques semblent l'avoir dérangée, probablement parce qu'elle se rend compte que l'intervieweuse cherche des contradictions dans ce qu'elle a déjà dit. Et donc, elle ne s'explique pas à nouveau. Avoir un accent français est pour ED un signe de démarcation sociale et de statut économique ; elle semble avancer l'idée, plutôt anachronique désormais, que les langues étrangères sont destinées à une élite :

« ...je n'irai pas demander un parfum Fougère e à une employée et l'autre elle cherchait à comprendre qu'est-ce que c'est que Fougère [...] Euh, parce que ça ne se fait pas, à une fille qui se paye 200 euros par mois et elle a juste fini l'école et elle n'a jamais fait des langues étrangères de sa vie d'aller lui parler avec un accent français... »

Comme ED prête une grande importance au contact avec la langue, toute occasion d'être en contact avec le français est bonne pour elle, y compris quelques heures d'escale dans un aéroport français :

« ...au Cameroun on est allé via Paris, tu ne pouvais pas aller autrement, on est resté à l'aéroport et on a acheté des magazines, et on a lu... »

Quand elle évoque son milieu francophone ou français en Grèce, son discours est soit très centré sur la France soit socialement très marqué. Elle admet s'être améliorée après un séjour en France et, bien qu'elle valorise la nature de ses contacts sociaux en Grèce (elle parle de l'Ambassadeur, non pas des Français), il lui semble préférable d'être immergée dans le pays qui parle la langue (à savoir la France, parce que dans sa perception le Cameroun forcément n'en fait pas partie). Une autre contradiction frappante est qu'elle constate une amélioration suite à un séjour en France, sans que cette hausse soit suivie d'une baisse :

- « *Après combien de temps vous constatez une certaine baisse ?* »

- « *...Ah, je ne le constate pas, ça n'existe pas, parce que disons que moi je m'occupe toujours du français...* »

Même si elle ne regarde pas beaucoup TV5, faute de temps, elle aime surtout les programmes de « culture » au sens large, gastronomie comprise. En fait, elle semble apprécier le mélange des genres de TV5, comme si cela re-crétait un peu de France dans tous ses aspects, des jeux aux infos. Pourtant, sa perception est clairement orientée vers la France et non pas vers le reste de l'espace francophone.

L'entretien avec ED clôt par une question portant encore sur l'insécurité linguistique. Après avoir déclaré, sur tous les tons, au long de l'entretien qu'elle n'est pas du tout concernée par l'insécurité linguistique, elle finit par admettre qu'elle en a ressenti, mais dans un passé très lointain, où elle était encore en train d'acquérir la langue et où elle pouvait encore commettre des fautes :

« *...je ne me rappelle pas, ça fait tellement longtemps...* »

Son réflexe de refuser toute déficience linguistique est encore présent lorsque l'intervieweuse lui demande de partager des souvenirs de ce type, comme si elle avait bloqué le souvenir ou qu'elle est impuissante à évoquer ce type de souvenirs. Il s'agit sans doute d'une stratégie, puisqu'elle finit par raconter une anecdote où elle s'est sentie en insécurité linguistique. La faute revient encore une fois aux autres, aux jeunes enfants qui en l'occurrence parlaient de manière qu'ED ne pouvait pas comprendre, tout comme elle ne pouvait pas comprendre leur parler :

« ...Le premier contact, oui, là j'avais des difficultés, une sorte de, à les comprendre, au sens que tu sais, eux ils parlaient, ils étaient tout jeunes, ils parlaient différemment, eh, d'accord, il y avait des mots que je ne les comprenais pas au début, je ne pouvais pas comprendre, euh, sais pas moi, nounours, des choses pareilles... »

Le discours de ED met en évidence trois points principaux : il est contradictoire, puisque pour un sentiment qu'elle n'éprouve vraiment jamais, elle donne de très bonnes informations. Il est très socialement marqué puisqu'elle se réfère au Président de la république grecque, à l'Ambassadeur de France, aux voyages officiels, à l'employée à deux cents euros mensuels; l'insécurité linguistique, quand elle apparaît, est causée par d'autres comme dans le cas de ce philosophe qui avait des idées incompréhensibles, de ce Camerounais qui n'avait pas l'accent français ou de ces enfants qui ne parlaient pas distinctement. Par ces indications et ces dénégations, ED réussit à se construire une réalité professionnelle et linguistique où elle joue le rôle de la norme et où toute variante qui ne répond pas à sa grille de perception linguistique est donc fautive. Ainsi, ED se retrouve-t-elle toujours légitimée.

9.2. IV : « ... C'est normal, on ne peut pas tout savoir. On n'est pas des bibliothèques ambulantes [...] Il faut rester humble... »

		IV
CV professionnel		59 ans
âge		enseignement secondaire, secteur privé
milieu de travail		
expérience		35 ans d'expérience
formation		Séminaire de professeurs, France, Anger Formation universitaire des professeurs, Institut Français d'Athènes
CV linguistique		Français perçu comme langue seconde, langue intériorisée au plus haut degré
degré d'appropriation du français		
français et autres langues		lien affectif et intime avec le français, les autres langues ont une place de communication
Insécurité linguistique	Insécurité linguistique :	oui en insécurité linguistique (lorsqu'il était petit en situation d'immersion)
oui / non	(oui / non	Insécurité linguistique égale manque de pratique
domaines anxiogènes	Domaines anxiogènes :	
contextes anxiogènes		

stratégies de remédiation adéquation de la formation reçue	(habiletés	
	compétences communicatives langagières)	Compétence lexicale (admise) Compétence phonologique (implicitement surgie)
	Contexte anxiogène : (en classe, locuteur natif, registre de langue)	insécurité linguistique inexistante en classe
		argot actuel
	Stratégies de remédiation	Contact - séjour - presse - télévision
Adéquation de la formation initiale		
Légitimité professionnelle		nier complètement la notion : « ... <i>Je ne me sens pas mal à l'aise en ce sens que : moi je parle toujours en français dans la classe et je ne fais pas de fautes...</i> »
redéfinition du rôle du professeur ouverture à la francophonie		Pas d'ouverture faute de temps, d'intérêt de la part des élèves et d'objectifs éducatifs

IV est âgé de 59 ans et il est professeur de français depuis 35 ans, dont les 25 derniers dans le même établissement. Il s'agit encore d'un interviewé ayant une longue carrière dans le même milieu professionnel. IV a réalisé une partie de sa scolarité en France, comme MV, dans les mêmes conditions et dans le même contexte. A la différence de MV, son séjour en France a été plus long, correspondant à la scolarité secondaire, mais aussi à une formation supérieure de maître des écoles :

« ... Où j'ai suivi des cours à l'école secondaire, et ensuite un centre de formation pédagogique pour enseigner dans les écoles primaires de l'enseignement privé à Angers... »

Cette formation de maître des écoles primaires a été complétée par une autre, en Grèce cette fois, mais dans le contexte français de l'Institut Français d'Athènes, pour des professeurs de français langue étrangère dans l'enseignement secondaire :

« ... Euh, je t'ai dit qu'en France j'ai suivi une année de formation pédagogique pour euh, dans le centre de formation pédagogique de l'enseignement privé, ceci me donnait accès, me permettait d'enseigner, pas le français, d'enseigner dans l'école primaire en France, en Grèce, ce diplôme là n'était pas valable. Donc j'ai suivi aussi

pendant deux ans un cours de formation de l'enseignement du français comme langue étrangère et des cours de pédagogie à l'IFA, l'Institut Français d'Athènes, qu'on appelle, le cours spécial de professeurs [...] Des cours de langue, des cours de littérature, de psychologie, du latin, du grec ancien, qu'est ce qu'il y avait encore ? et de pédagogie, des cours de pédagogie [...] Pour le cycle secondaire, oui, puisqu'à l'époque il n'y avait pas d'enseignement de langues, on n'enseignait pas les langues étrangères au primaire... »

Avoir vécu en France et y avoir été scolarisé a permis à IV d'apprendre le français dans des conditions d'immersion :

« ... Non je ne peux pas dire que j'ai eu beaucoup de difficultés à apprendre le français puisque j'étais plongé dans le milieu, et on apprend une langue bien sûr plus facilement là où on la parle, dans le pays où on la parle qu'en l'étudiant comme langue étrangère... »

De telles conditions d'apprentissage de la langue offrent très probablement plus de sécurité à l'apprenant, puisque vivre dans le pays où l'on parle la langue constitue une stratégie de remédiation contre l'insécurité linguistique. Tel pourrait être le cas de IV en tant qu'enseignant. Pourtant, l'apprentissage de la langue en situation d'immersion avait fait émerger ce sentiment à l'époque où il était élève :

« ... Bien sûr, bien sûr, euh, euh, des sentiments d'insécurité parce que en tant qu'étranger on ne parle jamais très bien la langue, surtout au début... »

Pour faire face aux difficultés rencontrées, une stratégie a été mise en place par IV, à savoir celle de l'apprentissage par cœur qui lui a permis de fonctionner dans le milieu éducatif, le temps de se mettre à niveau pour suivre les cours. Par ailleurs, il témoigne de se sentir toujours en insécurité linguistique, parce qu'il n'a l'occasion de pratiquer la langue qu'à un niveau très restreint. Le fait d'enseigner dans une école secondaire et d'habiter un autre pays que la France l'amène à considérer sa compétence lexicale comme une aptitude qui se perd parce qu'elle n'est pas pratiquée :

« ...j'ai toujours ce sentiment d'insécurité quand je parle le français, parce que je vis dans un pays où le français est très peu parlé et quand on ne parle pas une langue, la langue se perd et on est obligé d'utiliser un vocabulaire très restreint, donc les mots ne sont pas très utilisés, très visités on les oublie. Ils ne viennent pas très facilement, donc quelques fois on est obligé, je suis obligé de chercher un mot... »

Manifestement, le problème est repéré encore une fois au niveau du lexique, dont l'usage restreint fait « perdre la langue ». Pourtant IV donne l'impression d'être confus par rapport à la nécessité ou non de trouver des excuses dans le cas où il cherche ses mots. Les tours de parole suivants démontrent qu'IV ressent occasionnellement le besoin de justifier ses « lacunes ». Pourtant, il n'y prête pas une importance particulière, parce que cela est vécu comme « normal » jusqu'à un certain point :

- « ... *Je m'excuse en disant que bon c'est une langue que tu ne parles pas beaucoup, que euh dont tu fais un usage très restreint donc il est normal qu'il y ait des mots qui t'échappent. Tu es obligé de les chercher.* »
- « *Vous éprouvez le besoin de vous excuser ? Vous avez dit je m'excuse de...* »
- « *Non, non, je... je, enfin je...* »
- « *Il vous faut une excuse ?* »
- « *Pour moi, pas pour les autres.* »
- « *Oui* »
- « *Pour moi, de temps en temps c'est normal. Il est normal qu'on perde l'usage de la langue puisqu'on ne la pratique pas. On le perd...* »

Comme stratégies de maintien de la langue, IV propose l'utilisation des médias, comme TV5 ou RFI, ainsi que la lecture des journaux ou des films, qui peuvent aider à rester en contact avec la langue :

« ... Je lis tous les jours le journal, le journal français, je regarde la télévision, j'écoute la radio, j'essaie de rester le plus possible en contact avec la langue... »

En outre, le fait que, suite à un contact avec un locuteur natif (il est toujours là question d'un Français et non pas d'un Francophone), la langue « *lui vient toute seule sans aucun problème* » présuppose qu'à d'autres moments de sa vie il éprouvait plus de difficultés qu'il ne l'admet. Or, il dit se sentir plus à l'aise en français qu'en grec, au moins pour ce qui est de la langue courante ; en revanche, quand il est question d'exprimer des pensées plus élaborées IV admet commettre éventuellement des fautes en syntaxe mais surtout en lexique, domaine qui semble être anxiogène pour lui :

«... Je sens que j'ai que je me sens plus à l'aise avec la langue française. Je parle le français couramment, je ne le traduis pas, je suis, bien sûr je dois faire des fautes dans la construction de quelques phrases, dans la, oui, mais je ne me rends pas compte si je fais des fautes ou pas. Mais de l'autre côté je sens que si je cherche à

exprimer des idées plus élaborées là j'aurai une difficulté parce que j'oublie, j'ai oublié les mots pour exprimer, les mots pour exprimer ces idées ne me viennent pas couramment à l'esprit. Par exemple les mots techniques... »

Ce qui importe de souligner est que, dans le cas de IV, le contact avec un locuteur natif semble être bénéfique et non insécurisant :

« ... Ben oui parce que quand tu parles tout le temps français ... »

D'ailleurs pour rechercher des contacts avec la langue, il se contente de parler en français avec ses collègues, dont le niveau ne lui semble pas satisfaisant :

« ... ils parlent grec traduit en français... »

Pour IV les deux langues, le grec et le français, sont profondément intériorisées, puisque le fait de rêver dans les deux langues le mène à la conclusion qu'il est bilingue. En d'autres termes, il explique le bilinguisme sur la base de l'utilisation inconsciente de la langue :

« ... Ben je rêve dans les deux langues. Dans les deux langues je rêve. Je rêve en français, ma femme m'a dit qu'il m'est arrivé de parler français. Je rêvais en français. Et je crois que je suis bilingue... »

Toutefois, quoiqu'il se sente bilingue, il ne se caractérise pas comme locuteur natif à cause de son accent, ce qu'il trouve normal puisqu'il vit depuis longtemps hors contexte français :

« ... mais quand on vit dans un milieu grec, en Grèce, je suis en Grèce depuis ' 71 - ' 72, le milieu influence aussi l'accent... »

Encore une fois la confusion est apparente : il se définit d'abord comme locuteur bilingue mais immédiatement après il rejette cette étiquette de natif, pour témoigner enfin être perçu comme Français originaire du Sud par des Français :

« ... Maintenant quand je vais en France on me demande de quelle région de France je suis originaire, si je suis Marseillais, mais pas si je suis étranger... »

Finalement, c'est l'accent seul qui le différencie d'un locuteur natif ; ni les fautes de syntaxe, ni de possibles lacunes en lexique, technique au demeurant. IV en arrive au point de s'évaluer positivement par rapport à des locuteurs natifs :

« Rien. Du point de vue utilisation de la langue. C'est l'accent. C'est l'accent qui me différencie. Je peux dire que je parle mieux français que beaucoup de Français, n'est ce pas ? Mais ce qui me différencie d'un locuteur natif c'est l'accent... »

Il dit être meilleur en français que beaucoup de Français et avoir une meilleure maîtrise de la langue pour l'expression de ses sentiments. Il est aussi spontané (« merde ») dans les 2 langues. Son rapport avec le grec et le français est particulier : c'est ce qui ressort des propos de IV concernant les autres langues qu'il connaît ; l'espagnol, l'italien, l'anglais sont pour lui des langues qu'il qualifie de langues étrangères, parce qu'il ne les pratique pas. Or, pour IV, c'est la pratique de la langue qui est à la source de l'appropriation nécessaire et qui conduit à ne pas percevoir une langue comme étant étrangère :

« ... J'ai étudié l'anglais, l'italien et l'espagnol mais je ne le pratique pas. Je comprends beaucoup de choses mais je ne le pratique pas. Si je vais en Espagne je ne vais pas mourir de faim, ni en Angleterre... »

IV disqualifie la demande de l'intervieweuse d'évaluer son niveau en langues selon les niveaux de référence du CECR ; pour lui, les langues non pratiquées sont des langues que l'on oublie. Nous pouvons supposer qu'il se trouve dans l'impossibilité de se positionner par rapport à une échelle qui n'existait pas à l'époque où il a acquis les langues étrangères. ED n'utilise pas non plus l'échelle de niveaux du CECR pour évaluer son niveau, tandis que les plus jeunes interviewés sont à l'aise pour établir des passerelles entre le système axiologique en vigueur à l'époque où ils étaient apprenants et celui qui est en vigueur actuellement :

- « ... Donc niveau A2, A1 ? »

- « Je ne sais pas. Parce que quand une langue qu'on ne la pratique pas il faut du temps pour que cela revienne. Donc après trois ou quatre jours... »

La différence la plus notable entre l'apprentissage des langues d'IV et celui des autres interviewés réside dans le fait qu'IV a appris les langues qu'il considère comme étrangères par le biais du français, tandis que les autres ont été apprises par le biais du grec. IV fait pourtant la jonction entre ces deux situations en disant qu'à un moment de sa vie le français est devenu sa langue maternelle (tout comme pour les autres, c'était le grec) :

« ... Non, rien pour moi après un an le français c'était la langue maternelle, donc aucune difficulté... »

De la même manière que la France est devenue sa patrie :

« ... J'ai grandi entre l'âge de 13 ans et 20 ans j'ai grandi en France, c'est l'âge où on fait ça personnalité, n'est ce pas ?, alors toute ma façon de penser a été forgée en France. Donc pour moi, la France c'était la patrie... »

En effet, IV développe un rapport totalement naturel à la langue et au pays, qui pourrait s'expliquer par un processus d'attrition située à 13 ans. Ayant été « forgé » en France et dans la mentalité française, IV a éprouvé depuis des difficultés à s'adapter à la mentalité grecque, une fois de retour en Grèce :

« ... La France m'avait adopté, donc j'avais la mentalité française, et quand je suis rentré en Grèce j'avais des difficultés à m'adapter à la mentalité grecque... »

Ainsi c'est la Grèce qui lui semblait étrangère mais, à présent, les deux pays et leurs cultures respectives lui sont également familiers :

« ... Chez les deux. Je me sens aussi bien à l'aise en France qu'en Grèce. Aussi à l'aise en France qu'en Grèce... »

Dans sa définition de la notion de l'insécurité linguistique, IV pose d'abord celle-ci comme un sentiment général et ensuite il focalise sur le lexique. Cette approche semble finalement être commune à tous les interviewés puisqu'ils désignent tous la compétence lexicale comme susceptible d'être déficitaire :

« ... On la sent quand on euh on cherche ses mots. Pour moi l'insécurité linguistique c'est ça. Pour d'autres c'est de ne pas pouvoir construire une phrase correcte. Mais moi je n'ai aucune insécurité dans ce domaine là. Moi mon insécurité, si on peut parler de ça insécurité, c'est la recherche de certains mots qui viennent pas automatiquement quand on parle... »

IV ne semble pas être vraiment concerné par l'insécurité linguistique seulement peut-être en grec où il se sent avoir des lacunes :

« ...Plus qu'en français. Parce que tout mon enseignement secondaire s'est passé en France et euh je n'ai pas suivi le lycée grec. J'ai simplement étudié pour obtenir l'apolytirion. Donc mon grec est déficient. Et le grec est une langue assez difficile donc je pense que là je ressens de l'insécurité... »

Ayant intériorisé à ce point les deux langues, IV arrive à s'adapter au monde où il vit, en terme de langue, de gestuelle, de comportement :

« ... Je m'adapte au monde où je vis. Donc comment cela s'appelle je ne sais pas mais je peux m'adapter, quand je parle à un grec j'ai un comportement grec, quand je parle à un français j'aurais une gestuelle française... »

IV choisit de ne pas effectuer d'ouvertures sur la francophonie en classe, bien qu'il se dise à l'aise avec les particularismes ; ceci parce qu'il considère d'abord que ses apprenants ne sont pas en mesure de comprendre la différence entre les variétés francophones du français, et ensuite parce qu'il ne dispose pas de temps. Il est à noter que cette constatation signifie soit que le curriculum n'est pas bien construit, puisque le professeur ne dispose pas du temps nécessaire pour mettre en place les objectifs généraux décrits, soit qu'il existe un écart entre les objectifs langagiers et pédagogiques que le professeur doit atteindre et ceux décrits dans le curriculum :

« ... Non, non parce que les élèves ne sont pas en mesure de faire la distinction entre différents accents. Bien sûr l'accent québécois c'est facile de faire la distinction parce que il y a beaucoup d'accent anglais dedans ou l'accent africain, sénégalais ou sais pas quoi, mais je m'amuse pas avec ça parce qu'on n'a pas beaucoup de temps... »

En revanche, IV dit enseigner la culture en même temps que la langue et, plus précisément les aspects courants de la vie qu'il a d'ailleurs vécus lui même. De ses propos il ressort que la dimension qu'il attribue à la culture est celle de la culture ordinaire davantage que de la culture savante, puisqu'il parle de « façon de parler » et de « façon de se comporter » :

« ... pour moi ça fait partie du vécu, ça fait partie de ma vie, donc, euh, donc j'essaie de transmettre pas seulement la langue, mais aussi, mais aussi, euh, une autre façon de penser, une autre façon de se comporter, etc. ... »

Son discours demeure toujours centré sur la France où il a longtemps vécu, ce qui n'est pas le cas pour les autres pays francophones :

« ... Oui, les choses de la vie courante française oui, ça je connais, mais des autres pays non. Parce que je ne connais pas très bien... »

L'anecdote que IV choisit de rapporter porte sur les malentendus qui peuvent se produire dans le cas d'apprentissage en situation d'immersion. IV n'avait pas compris un mot et par conséquent le contexte d'utilisation de ce mot. La situation, telle qu'il l'a vécue, paraît avoir été traumatisante et le sentiment qu'il dit avoir retiré, la honte, était intense :

« ... J'avais 14 ans, j'ai eu honte. C'est en se cassant la gueule qu'on apprend des choses... »

Pourtant, il était obligé de vivre dans un milieu français et il a réussi à transformer son malaise en processus fructueux :

« ... Non, non, non. Ça ne pouvait pas m'empêcher puisque j'étais obligé de continuer à vivre, donc faire quoi même si ça me gênait... »

Outre la préparation des cours ou les contacts à entretenir avec la langue que IV et les autres interviewés présentent comme stratégies de remédiation à l'insécurité linguistique, IV propose de rester humble. Cette proposition peut résider dans l'éducation catholique qu'il a reçue et qui l'aide à poser des limites aux exigences de son métier ; ces exigences sont sans doute aussi présentes dans la culture éducative grecque, puisque presque tous les interviewés rejettent le même stéréotype, celui du professeur détenant la connaissance absolue :

« ... C'est normal, on ne peut pas tout savoir. On n'est pas des bibliothèques ambulantes [...] Il faut rester humble... »

Ainsi n'éprouve-t-il pas d'insécurité grâce à une disposition intérieure : l'humilité. Bien évidemment, cette simplicité réduit toute ambition. De plus, selon IV, un professeur doit rester simple, accepter ses imperfections et chercher à s'améliorer en restant en contact avec la langue :

« ... Oui, qu'il faut rester simple. Qu'il faut savoir qu'on n'est pas parfait et qu'il faut toujours rester en contact avec la langue, pas se cultiver, mais il faut pratiquer la langue et quand on apprend la langue elle devient quelque chose, de..., euh..., je cherche le mot là, euh, d'inné, devient notre propriété. Donc au début, l'insécurité linguistique c'est normal, mais il faut pas se dire « je suis un étranger, je ne peux pas parler bien le français, et rester dans cette position là. Il faut essayer de s'améliorer. Donc comment on s'améliore ? En restant en contact avec la langue, en lisant le journal, en regardant la télévision, en écoutant la radio, en allant en France, en parlant, tout ça, en écrivant... »

Vers la fin de son entretien IV reprend ce qui semble être un lieu commun de la culture éducative grecque, à savoir que le professeur est infaillible :

« ...Ben oui, parce que dans la tête des gens être professeur, tu dois bien connaître la langue, tu ne dois pas faire des fautes, tandis que tu parles une langue, tu fais des fautes, on trouve ça normal. Mais on ne le permettrait pas à un prof. Parce que un professeur est supposé parler une langue presque parfaitement. ... »

Cette exigence qu'il reproduit en tant que auto - représentation se fonde sur la valeur supposée des certifications :

« ... Parce que quand on a un diplôme, ce diplôme dit qu'on pratique bien la langue... »

La dernière question portant sur le stéréotype du locuteur natif donne l'occasion à IV de renverser ce mythe et d'annihiler un facteur générateur de l'insécurité linguistique :

« ... Un locuteur natif il fera des fautes de toute façon, il aura aussi des lacunes. Tout le monde. Personne ne parle parfaitement une langue... »

9.3. MV : « ... avoir vécu en France nous donne tout ce qu'il faut pour devenir natifs aux yeux des autres. Aux yeux des autres... »

		MV
CV professionnel		56 ans
âge		enseignement secondaire, secteur privé
milieu de travail		25 ans d'expérience
expérience		Département de langue et de littérature françaises, Université d'Athènes
formation		
CV linguistique		Français perçu comme langue seconde, langue intériorisée au plus haut degré
degré d'appropriation du français		le français lui a donné l'amour du grec
français et autres langues		lien affectif et intime avec le français
Insécurité linguistique	Insécurité linguistique :	oui en insécurité linguistique (lorsqu'il était petit en situation d'immersion)
oui / non, domaines anxigènes	(oui / non	envers des locuteurs natifs insécurité linguistique aussi vue du côté des apprenants

contextes anxiogènes stratégies de remédiation adéquation de la formation reçue	Domaines anxio-gènes :	Compréhension orale
	(habiletés compétences communicatives langagières)	Compétence lexicale Compétence phonologique
	Contexte anxio-gène :	insécurité linguistique inexistante en classe
	(en classe, locuteur natif, registre de langue)	argot actuel
	Stratégies de remédiation	Contact - séjour - presse - télévision
	Adéquation de la formation initiale	Adéquante
Légitimité professionnelle		la légitimité linguistique vient avec le séjour : « ... Tu vois, avoir vécu en France nous donne tout ce qu'il faut pour devenir natifs aux yeux des autres. Aux yeux des autres... »
redéfinition du rôle du professeur		« ... Moi je suis un professeur et j'ai deux objectifs : te faire apprendre la langue et te faire aimer les langues en général... »
ouverture à la francophonie		Oui

MV, âgé de 56 ans, exerce en tant que professeur de français et directeur adjoint dans une école confessionnelle où il se trouve depuis 1982. Il a débuté sa carrière par des centres de langues intervenant auprès des étudiants et des futures hôtesse de l'air. Il est à noter que MV fut un des professeurs de français de l'intervieweuse, qui a gardé un contact étroit avec elle jusqu'aujourd'hui. Ainsi, se référera-t-il à des incidents la concernant, qui ne peuvent pas avoir une valeur objective dans l'analyse du présent entretien.

MV se rappelle clairement de son premier contact avec les langues étrangères. Il s'agit du premier film qu'il ait jamais regardé ; cela a engendré en lui un amour très fort et très précoce de la langue française, au point de préférer s'approprier la langue au lieu d'une gratification immédiate que représentait un vélo :

« ... Euh, à l'âge de 5 ans, le premier film que j'ai vu, euh au cinéma c'était un film français. C'était la guerre de boutons. J'ai été tellement charmé par la langue, par le débit, par le rythme, que je suis toute de suite devenu jaloux de quelques uns de mes amis qui à l'âge de 6 ans, 7 ans commençaient dans l'après-midi à prendre des

leçons de français. Alors quand j'étais à 4^H ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ¹⁴³, et comme j'étais un très bon élève, ma maman m'a promis de m'acheter un vélo. A l'époque dans les années '50 c'était pas facile. Alors moi j'ai rétorqué, je lui ai dit écoute maman, ce que je voudrais c'est de me payer des cours de français... »

Ainsi, il débute son apprentissage formel de la langue à l'âge de 9 ans, ce qui, à l'époque (années 1950), n'était pas commun. En Grèce 2^e guerre mondiale le niveau économique des citoyens n'était pas élevé et la nécessité ou l'utilité de connaître une langue étrangère n'était pas répandue. Plus encore, les langues étrangères véhiculaient une très forte représentation du rôle politique que des pays comme l'Angleterre, la France, l'Italie ou l'Allemagne ont joué pendant cette période. Le parcours de MV est encore peu commun, puisqu'il a été scolarisé en internat, dans une école confessionnelle, milieu d'apprentissage intense du français.

« ... Oui, disons qu'à l'âge de, euh, à 5ⁿ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ¹⁴⁴ pour dire les choses je suis allé chez les pères assomptionnistes, parce qu'il faut dire que je suis catholique et les catholiques n'étaient pas des familles très aisées, et pour pouvoir faire des études on allait dans l'internat, soit chez les pères soit chez les frères. Alors moi je suis allé chez les pères à Kypseli et je suivais des cours au primaire au Lycée Léonin de Patissia... »

Sa scolarisation étant effectuée au sein des écoles confessionnelles, il s'est vu proposé d'effectuer ses études secondaires en France. Par amour de la langue et par ambition, MV part en France, là aussi dans des écoles confessionnelles, et il suit sa scolarité de la 6^e à la première en France et en français, scolarité qui reste inachevée puisque, à la suite aux événements de Mai 1968, le réseau d'écoles confessionnelles ne pouvait pas assurer la poursuite de leur fonctionnement.

« ... Eh bien, je suis parti en '64, en '68, après les événements de '68 je suis venu en Grèce parce que les frères ne pouvaient plus assurer notre séjour en France. Donc ça veut dire que je suis rentré en Septembre '68. A ΔΕΥΤΕΡΑ ΛΥΚΕΙΟΥ,¹⁴⁵ donc je suis parti pour ΠΡΩΤΗ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ¹⁴⁶ et à ΔΕΥΤΕΡΑ ΛΥΚΕΙΟΥ j'étais de retour. Ce qui m'a donné l'occasion de vivre dans le pays même où on parle la langue, toutes les leçons c'étaient en français, c'étaient des écoles françaises, c'étaient même des écoles pilotes, parce que les pères assomptionnistes tenaient des écoles pilotes... »

Les obstacles liés à sa scolarisation en français, que MV évoque, sont de nature linguistique : il a été intégré dans une classe où l'italien et le latin étaient enseignés, avec des camarades

¹⁴³ CM1 dans le système éducatif français

¹⁴⁴ CM2 dans le système éducatif français

¹⁴⁵ 1^{ère} dans le système éducatif français

¹⁴⁶ 6^e dans le système éducatif français

français natifs ; il a préféré aller dans la classe inférieure pour consolider ses connaissances et pouvoir se situer parmi les premiers :

« ...Et j'ai commencé donc les cours en 5^e toute de suite, sans perdre l'année, mais comme mes camarades du 5^e avaient déjà fait du latin, ils avaient déjà fait de l'italien, et c'étaient des Français, j'avais trois obstacles très importants à surmonter. La langue française qui n'était pas ma langue maternelle, bien que j'étais un bon élève cela ne veut pas dire que je n'avais pas de problèmes, euh, l'italien je ne savais un traître mot et puis le latin c'était du chaos pour moi. Alors j'ai demandé là au père supérieur de me faire revenir en 6^e. Et j'ai terminé l'année, j'étais troisième dans ma classe, il y avait 19 élèves, j'ai fini avec de très bons résultats... »

Lorsque l'intervieweuse l'interroge sur les événements marquants en langue, MV mobilise immédiatement des souvenirs, en montrant à quel point ils sont vivaces pour lui. Apparaissent alors deux zones « problématiques », la prononciation et le lexique :

« ...tout un coup le surveillant a lancé une expression que je n'arrivais pas à comprendre et je vais vous parler de ma joie lorsque j'ai compris l'expression. Il a dit « dis donc toi là-bas », « toi là-bas » j'ai compris, mais « dis donc », non... »

« ...c'était de la polenta, on m'a versé donc dans l'assiette, j'ai commencé à manger, c'était pas bon à mon goût, n'est ce pas ? [...] alors le servant là il est passé, il a dit « ça va ? » et j'ai dit « euh oui », parce que je voulais être toujours optimiste, « euh, tu en veux un peu ? », j'ai dit maintenant je veux dire non, j'ai dit « merci, non », « beaucoup ? » « oui », et il m'en remet une pleine assiette et là je me rappelle, j'étais tout petit, c'étaient mes premiers jours, j'étais en train de pleurer au dessus de ma soupe... »

Le premier incident est résolu par le biais de la grammaire, que MV mobilise, certainement en empruntant le chemin cognitif avec lequel il a été familiarisé en tant qu'apprenant non natif. Le deuxième incident porte sur une interaction mal engagée avec un locuteur natif, dans un contexte difficile (le bruit, la pression) qui l'a fait recourir à des moyens non verbaux pour communiquer, souvent plus efficacement que des tours de parole « oui-non-oui » :

« ... C'est pas la peine de répondre oui ou non, il faut tout simplement regarder, parler avec la langue du corps peut-être, en disant que je n'aime pas... »

Devenir professeur était pour MV plutôt une affaire de solidarité envers ses camarades qui avaient des difficultés en français tandis que lui éprouvait des difficultés en mathématiques. Avoir vécu en France et avoir eu l'expérience de la langue lui permet de proposer son aide, puisqu'il est, « bien sûr », très bon en français. Le défi pour MV réside dans la transmission

même de la connaissance, ce qui le mène à définir son rôle de pédagogue et les satisfactions qui en résultent :

« ...que j'ai pris la décision que ça pourrait être un métier, j'ai constaté que j'avais la possibilité de faire passer la connaissance que j'avais dans la tête à quelqu'un d'autre et en regardant dans ses yeux qu'il avait compris une fois que j'avais expliqué quelque chose cela me rendait heureux et je me suis dit là il y a un déficit qui m'attend peut-être... »

Pourtant, c'est un échec qui le conduit vers l'enseignement du français : devenir professeur de français est un choix de cœur, mais seulement un second choix de carrière. Dans la culture éducative grecque, avocat ou médecin étaient les métiers les plus valorisants de l'époque. Le métier d'instituteur était presque réservé aux femmes, tandis que celui du professeur constituait depuis très longtemps un second choix, socialement digne, mais sans plus :

« ... j'ai opté pour deux facultés, faculté de droit et section de français à l'université d'Athènes. Je n'ai pas réussi à la faculté de droit pour un ou deux points [...] J'étais très malheureux il est vrai, de n'avoir pas réussi euh à l'université, à la faculté de droit. Mais j'avais une amie à l'époque qui m'adit « écoute Marc, moi je crois que ton avenir est dans l'enseignement ». Parce que j'avais aidé aussi cette amie-là à se débrouiller en français et elle avait vu... »

Le principal commentaire que MV fait par rapport à la formation universitaire qu'il a reçue est que son contenu était différent par rapport à l'actuel, mais aussi qu'à l'époque c'étaient des professeurs français qui dispensaient les cours à l'université, ce qui, rappelons-le, n'est plus le cas aujourd'hui. Pour MV avoir des professeurs d'université natifs était valorisant :

« ...Pour la littérature et pour tout le reste on avait des professeurs Français natifs. Ce qui veut dire que c'étaient des gens qui nous ont beaucoup appris... »

Manifestement ses professeurs l'ont marqué, puisqu'il se réfère à eux par leurs noms et qu'il essaie toujours de faire cours en accord avec les principes de ses professeurs :

« ... je parle de M. George M., euh, quand j'entre dans la classe je le vois au fond de la classe, assis, suivre mon cours. C'est-à-dire me montrer un peu le chemin comment faire le cours... »

Ce qui montre que la didactique n'est pas évaluée en tant que telle dans son cursus mais vécue comme très appropriée, puisque presque 30 ans après il cherche toujours à faire son cours comme son propre professeur lui avait/aurait indiqué. MV n'a pu, pour des raisons d'ordre économique et familial continuer en doctorat. En revanche, il a effectué un stage de

didactique à Besançon, qui lui a permis d'obtenir un poste de professeur dans le secondaire privé, alors qu'il était encore en France. Malgré cela, pour MV la formation en didactique relève plutôt de l'ordre de l'auto formation :

« ...est une formation acquise plutôt personnellement...»

Toujours au sujet des locuteurs natifs, notamment de ses professeurs d'université, MV note qu'avec eux l'enseignement n'était pas seulement linguistique, mais aussi culturel :

« ... Bon, tout simplement parce qu'un professeur natif, je ne parle pas seulement du domaine de la langue, je parle de la culture dont sont empreignés les natifs... »

L'apport de ces enseignants natifs était de permettre aux étudiants grecs d'être en contact direct avec la langue et de leur donner l'occasion de s'autonomiser l'apprentissage :

« cela nous a fait avancer et nous a rendus plus sûrs de nous-mêmes [...] cette volonté d'apprendre des choses. D'apprendre à apprendre, de faire dans la culture française, ce n'étaient pas des choses distinctes »

De plus, MV souligne le rôle de la relation interpersonnelle qui semble compter pour lui et qui lui permet de continuer à vivre en français en dehors des cours.

En outre, MV ne donne pas de définition de l'insécurité linguistique, mais il dit l'avoir ressentie deux fois, lors de ses déménagements de Grèce et de France. Pour lui, l'insécurité linguistique correspond à des moments de difficulté par rapport à la langue :

« ...Bon, l'insécurité linguistique je l'ai sentie deux fois dans ma vie. Une fois lorsque je suis allé pour la première fois en France, c'est normal, ça va de soi, et l'autre quand je suis rentré de France où bien sûr j'avais de grosses difficultés pendant les premiers mois... »

Il mentionne d'ailleurs une appropriation de la langue qu'il juge est profonde : il rêve en français. C'est donc une langue psychiquement intégrée, une langue de l'intime et non un simple instrument linguistique :

« ... J'arrivais même à rêver en français, ce qui m'a accompagné ici jusqu'en ' 70. c'est-à-dire 2 ans après mon retour de France je continuais à rêver en français. C'est-à-dire la langue entrait très bien. J'étais imprégné par la langue... »

On notera la place affective forte des langues dans la vie de MV : le français lui a redonné l'amour de sa langue :

« ... Maintenant je dirai que depuis que je suis professeur et comme là un autre amour que j'ai c'est la langue grecque, j'étudie beaucoup plus, je lis surtout beaucoup plus du grec que du français... »

ce qui pourrait constituer, en partie, au moins ce que les professeurs devraient « donner » à leurs élèves. Pour MV être professeur ne se limite pas à la transmission de connaissances langagières et linguistiques ; au contraire, nous pouvons supposer que MV a une perception plus large du métier de l'enseignant, qui consiste en la transmission de savoir faire, de savoir être et de l'amour de la langue :

« ... Vous allez le constater aussi, lorsque les années vont passer que ce qu'il faut donner à l'élève ce n'est pas les connaissances qu'on a dans la tête... »

Or, MV admet que le français qu'il parle en classe est un « français approximatif » pour valoriser la communication en français. Son témoignage laisse entrevoir que pour lui, il ne s'agit pas d'un véritable contact avec la langue. Par contre il valorise les mass média, notamment les revues, TV5, RFI, et Internet qui lui permettent de maintenir son contact avec la langue. Ceci est présenté comme répondant à un besoin quotidien, le moyen qui lui permet de rester à jour et de compenser son manque de pratique, puisque dans son lieu de professionnel il utilise le plus souvent le grec :

« ... Bon, le contact avec le français c'est en dehors de la classe ou si tu veux on peut y revenir après parce que c'est un français approximatif ce qu'on parle dans la classe, heu, [...] avec mes collègues français bien sûr il arrive qu'on parle français, ça va de soi, mais avec les collègues grecs, et vu le poste que j'occupe à l'école je suis obligé de parler surtout grec, donc le seul contact c'est certaines lectures dans l'Express, et d'autres périodiques ou revues et bien sûr regarder TV5 sur Internet et écouter RFI... »

Par ailleurs, vis-à-vis des locuteurs natifs il se sent en « restriction » : il a besoin de prendre son temps mais toute de suite après, il se lance :

« ... Ecoute, au début, il y a une petite restriction entre moi et le français mais c'est une question d'un petit quart d'heure pour me lancer, tout revient... »

Néanmoins, cette restriction ne l'oblige pas, « heureusement », à passer par une traduction afin de communiquer. Quoi qu'il en soit, MV semble se sentir plus à l'aise, même dans des registres de langue soutenus, quand des sujets d'ordre personnel ne sont pas évoqués :

« ... Bien sûr je ferais plus attention quand je m'adresserai à l'Ambassadeur, mais comme il est arrivé l'année dernière et même cette année l'ambassadeur est en visite

à l'école, je n'ai aucun problème de parler avec lui. Maintenant si on entrait dans les détails, dans des choses personnelles, je serais plus, euh, enfin plus attentif... »

Pour MV, l'argot fait partie de son registre mais il sous-entend que ce registre est en perpétuelle évolution et qu'il n'est pas forcément à jour. Il se réfère à son enfance en France, et manifestement, y avoir vécu fait pour lui la grande différence par rapport à l'appropriation de la langue :

« ... A l'argot que je ne connais pas, oui, à l'argot que j'ai connu pendant mon enfance et ma jeunesse en France, non, parce que moi-même j'emploie cette argot là... »

A part l'argot, MV dit se sentir à l'aise dans les autres variétés du français, notamment dans le cas des films, où il s'habitue au débit :

« ...Il est vrai que quand je suis un film du Canada, là il est vrai que j'ai un problème à comprendre, mais c'est une question de temps. Un quart d'heure après ça va. Le débit, l'allure, tout ça m'aide à comprendre et à ne pas regarder les... »

Pour ce qui est des variétés et de la manière qu'il gère cette diversité en classe, MV a une perception centrée sur les différences d'accent qu'il pense que ses élèves comprennent. Toujours dans le cas de ses pratiques de classe, il faut relever que MV insiste beaucoup sur le mimétisme. Son vécu en France et le contact avec des Français lui a appris que la gestuelle joue un rôle important :

« ... Je fais très attention à l'intonation et au rythme, et je leur dis aussi d'imiter le professeur quand il parle, même ses grimaces, parce que la langue n'est pas seulement ce qui sort de la bouche, il y a aussi les grimaces, il y a la langue du corps, il y a les gestes, il y a tout... »

Un autre point important relativement à ses pratiques de classe est le fait qu'il essaie d'utiliser des variétés ou des registres de langues, en fonction du niveau de ses apprenants : quand le niveau est élémentaire, ce qui importe pour lui est de donner de la confiance à ses élèves. Toutefois, il fait nettement la distinction entre la préparation aux examens et les tâches communicatives. Dans le premier cas, surtout quand il s'agit de l'écrit, il veille à ce que la norme soit respectée. Pour ce qui est de l'oral, il accepte des erreurs dans la mesure où la communication n'en est pas gênée :

« ... Vous savez l'insécurité linguistique, moi, je la sens différemment. C'est-à-dire lorsque j'ai affaire à des élèves qui sont très faibles, ce que j'ai à leur faire passer c'est une confiance en soi. Et j'essaie de parler à leur niveau, c'est-à-dire plus lentement, en essayant de ne pas employer de l'argot, des expressions ou des locutions un peu difficiles, afin qu'ils me comprennent et qu'ils voient que ce que je leur demande n'est pas difficile... »

« ... bien sûr que la communication c'est une valeur en soi, là j'insiste, et lorsque dans la classe on fait une discussion libre, par exemple il y a des sujets qui peuvent attirer l'attention des élèves, je dis « vous parlerez, ce que je veux c'est qu'on communique ». Les fautes ne m'intéressent pas et je ne les interromps jamais pour les corriger. Je parle de l'écrit, lorsqu'ils vont rédiger un texte... »

MV fait une nette différence entre les professeurs qui ont vécu en France et ceux d'entre eux qui ne l'ont pas fait, de façon que cela constitue pour lui la ligne de démarcation. Il ne serait pas impossible de dire que c'est cette différence qui redonne la légitimité à un locuteur non natif :

« ... Tu vois, avoir vécu en France nous donne tout ce qu'il faut pour devenir natifs aux yeux des autres. Aux yeux des autres... »

Pour MV alors l'élément constitutif d'une légitimité n'est pas seulement l'idée que l'on a de soi-même : ce sont les autres qui définissent sa légitimité. Ici, il est clair que les stéréotypes définissent un comportement aussi individuel que collectif qui catégorise les professeurs en leur attribuant différentes étiquettes.

Toujours à propos des locuteurs natifs, MV déclare : « On ne devient jamais » locuteur natif, même si les autres le croient :

« ... On ne devient jamais ! on ne devient jamais, ça c'est vrai ! [...] parfois il y a des Français qui me disent, le nom V, n'est pas un nom français, parce que vous parlez comme un Français. Ça c'est un compliment, pour moi tu vois. [...] Donc quand ils me disent « dis donc, toi tu dois être Français, je suis heureux, je suis content, je suis fier... »

et ce qui signifie, en somme, que le processus d'apprentissage mimétique décrit plus haut est réussi :

« ...Et comme j'aime le théâtre, comme j'ai imité, parce qu'un professeur doit jouer du théâtre, et doit faire apprendre à ses élèves l'imitation, l'imitation fait partie de la

langue, donc moi cela m'a peut-être beaucoup aidé en France, quand ils me disent je parle comme un Français, je suis très fier mais je sais que je ne suis pas Français... »

Pour MV, le français est une langue qui apprend à réfléchir. Il a peut-être cette perception de la langue parce qu'il a appris à raisonner en français dans des années clés de sa vie. Aussi, est-il à souligner que, comme MV le note, le recul et la possibilité de comparer que donne une autre langue sont importants puisqu'il s'agit de la possibilité de comprendre sa propre langue :

« ...Oui, pour moi le français c'est une langue qui m'a appris à réfléchir aussi étrange que cela puisse paraître. [...] Quand j'ai appris à parler français je n'ai pas réalisé parce que j'étais dans le pays même. Mais quand je suis rentré, c'est pour ça que je te dis que je suis devenu amoureux du grec, là je me suis rendu compte que comprendre un texte difficile, disons de philosophie [...] je parle des textes où j'ai eu besoin d'un coup et c'était le français qui m'a aidé à ça, à regarder la phrase par exemple, grâce à la syntaxe, et non pas grâce au vocabulaire seulement, les phrases les plus difficiles de ma vie, si je les ai comprises, c'est grâce à la syntaxe ce que je ne faisais pas en grec... »

Vers la fin de l'entretien, l'intervieweuse demande, comme dans tous les entretiens, à l'interviewé s'il aimerait approfondir certains points de la discussion ou éclaircir ses propos. Pour MV, cet entretien semble être une occasion de faire le bilan de sa vie professionnelle : il a eu une carrière heureuse et satisfaisante, un rapport personnel avec certains élèves. Sa carrière, son expérience et sa réputation lui permettent de donner des conseils aux professeurs de 25-35 ans et ce conseil porte sur le séjour en France : pour MV, il demeure indispensable pour un enseignant d'effectuer des études en France, et au delà des études, vivre dans le pays où la langue est parlée :

« ...Ce que je leur proposerai et c'est une condition sine qua non c'est que : il est obligatoire de faire ces études, je dirai des études en France pour des raisons évidentes, tu m'as parlé toute à l'heure d'une terminologie qui parfois m'échappe malgré mes lectures parce qu'ils doivent être au courant au niveau si vous voulez de la didactique. Mais ce qui est encore plus important ce qu'avant d'entrer en classe, pour ne pas se sentir en insécurité qu'ils aillent vivre dans le pays où on parle la langue, vivre avec des Français, avec des natifs, vivre avec eux leur culture et la langue qui pour moi ça fait un pendant une ou deux années avant d'entrer dans une classe... »

De plus, selon MV, et les autres interviewés, il ne faut pas perdre le contact avec la langue ; il faut le garder à tout prix, ne serait ce que par les médias. MV perçoit le métier du professeur

comme un sacerdote : être en contact avec la langue tous les jours, comme un moine prie tous les jours :

« ... quand un moine dit ses prières tous les jours, il faut qu'un professeur de langue soit en contact avec la langue quotidiennement... »

De l'entretien avec MV nous retenons sa redéfinition du rôle de l'enseignant, qui reconnaît la provocation des élèves comme une expression du stéréotype du locuteur natif : pour MV admettre la provocation, c'est admettre que celui qui provoque perçoit chez nous de la faiblesse :

« ils se disent alors lui est ce qu'il est à même de m'enseigner le français puisqu'il n'est pas natif »

Ne pas être locuteur natif équivaut souvent pour les apprenants à ne pas être capable d'enseigner :

« ...Eh bien le premier jour, eux ils avaient par exemple 23-25 ans, moi j'avais 27 ans, alors lorsqu'ils ont vu un grec leur enseigner le français il y avait un qui a levé la main et m'a demandé comment on dit le mot άρση βαρών. Je lui ai dit écoute, moi je ne suis pas un juke box dans laquelle tu mets une pièce de monnaie et qui te chante la chanson que tu désires. Et par chance je connais ce mot-là je te le donne, mais il est vrai que moi je ne suis pas un dictionnaire ambulante... »

Il ne s'agit que de la perception des apprenants. Selon la nouvelle définition que les interviewés proposent, la profession d'enseignant n'est pas limitée à une récitation de mots. Au contraire pour MV, le professeur de langues a deux objectifs ; sensibiliser les apprenants aux langues étrangères et les accompagner dans leur parcours d'apprentissage :

« ... Moi je suis un professeur et j'ai deux objectifs : te faire apprendre la langue et te faire aimer les langues en général... »

Dans le même sens, MV pense que le professeur non natif a un avantage par rapport à un collègue natif, puisque le premier connaît la langue de l'élève, ce qui est très important au niveau élémentaire, et que cela lui permet d'établir des passerelles entre les langues, de repérer et d'intervenir sur les interférences :

« ... il faut connaître aussi la langue de l'élève et je crois que nous sommes nous, les professeurs grecs, je ne vais pas dire que nous sommes meilleurs, mais nous sommes »

plus efficaces, on comprend par exemple le problème des interférences, et on sait par quel chemin l'emmener pour arriver à notre but, parce qu'on sait quelle tournure il a fait en grec et on doit trouver des solutions afin qu'il quand il parle en français ne passe pas par le grec, au niveau par exemple de l'expression, parce que nous, professeurs grecs on doit connaître très bien le grec pour pouvoir enseigner le français... »

MV, comme d'autres, définit clairement sa profession et son rôle au-delà de la compétence lexicale qui pourrait déclencher de l'insécurité linguistique. La question qui se pose, surtout par rapport aux enquêtés de la génération 55-60 ans, est si 30 ans dans le métier et dans le même contexte peuvent avoir une incidence sur l'insécurité linguistique ; la réponse est négative. MV ne serait en insécurité linguistique qu'occasionnellement (les brefs moments que d'autres enseignants interrogés évoquent également), mais ceci est aussi défini en fonction de son entourage. Sa phrase : « aux yeux des autres » évoque à elle seule la définition de M. Francard de l'insécurité comme « une quête non réussie de légitimité ».

Les années d'expérience professionnelle qui différencient ces derniers interviewés de leurs jeunes collègues ne constituent pas une différence significative dans les différents volets examinés dans les entretiens : les professeurs de 55-60 ans sont également plurilingues ; ils évoquent eux aussi la compétence lexicale et l'interaction avec des locuteurs natifs comme étant davantage insécurisantes ; ils proposent, de la même manière, le contact quotidien avec la langue comme remède efficace à l'insécurité et ils reprochent à la formation initiale reçue de ne pas les avoir préparés aux réalités professionnelles.

Ainsi ils redéfinissent la problématique de l'insécurité linguistique – qui certes existe, mais ne constitue pas leur problème majeur – en termes l'insécurité professionnelle puisqu'ils rejettent, comme leurs cadets, le modèle du professeur infaillible. Enfin, comme ces derniers, ils admettent ne pas valoriser la dimension linguistique de la francophonie faute de connaissances, d'instruments et d'objectifs identifiés.

CHAPITRE 10. Deux entretiens spécifiques

L'homogénéité constatée dans les réponses des interviewés nous a conduit à différencier légèrement les paramètres du guide d'entretien. De ce fait seront présentés dans ce chapitre les entretiens de deux personnes qui ne répondent pas exactement à la démarche de constitution du corpus déjà présenté mais qui présentent un intérêt qualitatif certain. Il s'agit de IG et de SS. Dans le cas de la première, le guide d'entretien a été modifié par rapport au guide appliqué aux autres interviewés dans le sens où la notion de l'insécurité linguistique n'est pas introduite par l'intervieweuse. Dans le cas de SS, nous avons voulu examiner si une personne bilingue et perçue comme native (français) par son milieu professionnel tiendrait le même discours que ses collègues non natifs. Si ces deux entretiens commentés ci-dessous ne doivent pas être considérés comme faisant pleinement partie du corpus. Ils permettent néanmoins une ouverture sur des hypothèses qui n'étaient pas initialement formulées.

10.1. IG : « Là, alors, oui vraiment je me sens très mal à l'aise, je me dis mais alors où est passé mon français ? »

		IG
CV professionnel		
âge		58 ans
milieu de travail		Institut Français d'Athènes, tout public, FLE - FOS
expérience		35 ans d'expérience
formation		Faculté de Droit, Université d'Athènes Formation universitaire des professeurs, Institut Français d'Athènes
CV linguistique		
degré d'appropriation du français		
français et autres langues		
Insécurité linguistique	Insécurité linguistique :	lien affectif avec le français
oui / non, domaines anxieux	(oui / non)	mentionnée en terme de "mal à l'aise" envers des locuteurs natifs
contextes anxieux	Domaines anxieux :	
stratégies de remédiation	(habiletés)	Production orale

adéquation de la formation reçue	compétences communicatives langagières)	compétence lexicale
	Contexte anxiogène : (en classe, locuteur natif, registre de langue)	insécurité linguistique inexistante en classe
		Insécurité linguistique éprouvée devant un locuteur natif lors de situations de communication non - préparables
		familier, argot, jargon des avocats
	Stratégies de remédiation	Contact - séjour
Adéquation de la formation initiale	Adéquate	
Légitimité professionnelle		son infériorité ne met pas en danger son métier : « ... Non, (...), pas du tout, parce que dans la classe, je, je... j'ai à faire à des élèves qui sont ici pour apprendre le français (...) je ne donne pas une conférence sur un sujet difficile, sur un thème difficile.... »
redéfinition du rôle du professeur ouverture à la francophonie		

Professeur depuis 35 ans, IG a toujours travaillé à l'Institut Français d'Athènes (IFA). Cette institution est perçue comme importante et prestigieuse et reconnue comme telle par l'interviewée. Admise en 1967 au Département de Lettres et de Littérature de l'Université d'Athènes, IG a préféré suivre le cursus proposé par l'IFA pour la formation des enseignants de langue française et elle en donne la raison :

« ... parce que, en ce moment là, la Faculté - la section française, je m'excuse de le dire, c'était nulle... »

Parallèlement, elle poursuit une formation universitaire en droit. La même année, elle obtient son diplôme de professeur de l'IFA, ce qui lui vaut quelques mois plus tard une proposition de poste dans une annexe en province, qu'elle accepte :

« ...Alors en finissant, ma quatrième année à la Faculté de Droit à Athènes, j'ai obtenu mon diplôme ici au mois de mai et au mois d'octobre la direction de l'Institut m'a proposé sans que je fasse de demande, un poste à Volos, à l'annexe de Volos. Alors, j'ai vu que, que j'aimais le français, je savais pas comment ça serait l'enseignement... »

Chargée de la gestion d'une annexe de l'IFA, elle a dû assumer les fonctions de professeur de langue et de responsable administratif. Il faut noter qu'elle a effectué toute sa carrière au sein

de la même institution, n'ayant ainsi aucun élément de comparaison avec d'autres institutions quant aux formations et aux curricula. Le cas de IG qui a enseigné à tous les niveaux, permet de formuler une première hypothèse : l'insécurité linguistique augmenterait-elle avec le niveau des apprenants ? De plus, sa longue expérience permet de développer une deuxième hypothèse : l'expérience, de quelle nature permettrait aux professeurs d'avoir une conscience plus précise de leurs faiblesses et de leurs lacunes. En effet, IG exprime le caractère déterminant de la formation continue, puisqu'elle lui permet d'élaborer de nouvelles pratiques professionnelles et de parfaire ses compétences :

« Depuis le début, nous avons une formation continue. Chaque année, au mois de septembre, on nous convoquait, tous les enseignants de l'IFA et on nous faisait une formation sur la nouvelle ou pas méthode à suivre pour l'année scolaire... »

C'est pourquoi elle n'est aucunement gênée par la présence d'un inspecteur / conseiller dans sa classe ; bien au contraire, elle parvient à en tirer bénéfice :

« ...Et puis nous avons de temps en temps un inspecteur de notre... qui suivait notre cours et ça était...moi je pense que c'était utile parce que ce n'était pas, bon... c'était un inspecteur pédagogue qui venait suivre notre cours mais ça ne voulait pas dire qu'il prenait des notes, qu'il analysait, non... et après on discutait ensemble euh... »

Quand l'intervieweuse soulève la question des moments difficiles ou désagréables qu'elle a vécus par rapport au français, elle ne pense qu'à des élèves difficiles, ou « mauvais », ce qui montre que ses principes de justice et de respect qui encadrent les rapports qu'elle entretient avec ses élèves l'amènent à ne pas évoquer d'autres situations insécurisantes :

*« ... Non, non, d'avoir le même contact avec mes élèves. C'est-à-dire, je n'ai jamais... euh ça ne veut pas dire que... ah oui, ce qui est, ce qui est bizarre c'est que même lorsque je reprochais quelque chose à des élèves qui étaient soit turbulents, soit des mauvaises élèves par exemple, euh, ils savaient très bien que j'avais raison. C'est-à-dire que jamais je ne les ai, jamais, [...] mais, dans l'ensemble euh, j'essayais de ne pas les vexer, euh, si jamais je leur reprochais quelque chose ils reconnaissaient que en réalité, ils avaient tort à un moment donné parce qu'ils avaient fait du bruit ou...c'est-à-dire le rapport était...était *** [...] parce que toujours, euh, j'ai toujours essayé de leur expliquer pourquoi j'ai fais ça. [...] Et puis une autre, une autre, une autre chose, quelque chose d'autre, je n'ai jamais mis à la porte aucun élève... »*

Il importe de souligner que pour IG le locuteur natif type est Français et non pas francophone :

- « ... C'est pas grave hein ? Ok, autre question. Comment tu te sens et comment tu te situes par rapport à des locuteurs natifs ? »
- « A des français ?... »

IG choisit d'être en contact avec le français en dehors de la classe. Ses interactions avec des collègues grecs se passent en français, ce qui témoigne de la dimension affective que le français a pour elle. Le choix de la langue à utiliser lors de ses communications démontre que le français n'est pas seulement un objet professionnel, mais acquiert aussi d'autres fonctions. Nous pouvons supposer qu'elle prend du plaisir à l'utiliser avec ses collègues, à un niveau de langage plus élaboré que celui qu'elle utilise en classe, ou que c'est pour elle un moyen de rester en contact permanent avec la langue, ou même qu'elle communique en français pour confirmer sa propre compétence linguistique.

Elle note pourtant avoir besoin d'un temps d'adaptation à chaque fois qu'elle va en France, puisque la langue évolue. Cette remarque démontre que les contacts qu'IG peut avoir en Grèce avec la langue française ne lui semblent pas ou assez authentiques. C'est pour cette raison qu'il lui faut un temps d'adaptation au contexte « natif ». Néanmoins, ses voyages sont assez fréquents de sorte que l'évolution de la langue est limitée. Or, l'effort ne consiste pas à s'ajuster à l'évolution de la langue mais plutôt à des contextes de communication authentique. IG donne une deuxième raison pour justifier son besoin d'adaptation, à savoir le parler de ses amis qu'elle perçoit comme « argotique ». Même s'il n'est pas possible de définir le type de langage utilisé par les amis d'IG, auquel elle doit s'adapter (langage familier, argotique, etc.), il suffit de noter que cette situation lui est désagréable ou inconfortable parce que le mot « choc » qu'elle emploie fait référence un intense bouleversement psychologique. La question qui peut être posée porte sur le profil de différents locuteurs : il serait intéressant de savoir si une personne non professeur parlerait-elle également de « choc » :

« ... Lorsque je vais, chaque fois que je vais en France, voilà ce qui se passe. À force d'enseigner le français, à force de corriger les fautes les erreurs des apprenants, euh ...comme je ne suis pas ici, au central je suis en contact avec des collègues qui...qui sont français, avec qui je suis bien obligée de parler français, sans ça je n'ai pas l'occasion de parler français en dehors de l'IFA, j'a beaucoup d'amis français, alors CHAQUE fois que je vais à Paris, parce que c'est là où habitent mes amis, bon, pour les 2 premiers jours je subis un choc, tout d'abord parce que la langue évolue, et... deuxièmement parce que mes amis... parlent beaucoup en argot donc il y a beaucoup de termes, des expressions qui m'échappent. Mais après ça va, après le deuxième jour je me sens très à l'aise, et c'est grâce à eux, hein ?... »

Cet entretien étant un entretien pilote, l'intervieweuse n'a pas mentionné le terme d'insécurité linguistique pour ne pas influencer les réactions. Or, IG ne l'emploie pas non plus. En revanche, elle définit son sentiment par l'expression « *mal à l'aise* ». Elle dit éprouver ce sentiment seulement lorsqu'elle est en France avec des Français, parce que tant qu'elle se trouve en Grèce, elle comprend tout, quelles que soient les situations de communications (conversations, presse, télévision). Elle mentionne, au passage, le lexique comme zone possible de difficulté :

« ... Oui mal à l'aise, je me sens mal à l'aise parce que j'ai l'impression, étant en Grèce, tout en étant en Grèce, que je parle, que je comprends TOUT, que bon, j'écoute par exemple TV5, je comprend TOUT, quand je lis je comprends TOUT, pas de mots INCONNUS, je lis des journaux je lis des magazines des revues là, alors, oui vraiment je me sens très mal à l'aise, je me... je me dis mais alors où est passé mon français... »

Tous les enquêtés admettent des difficultés lexicales dans différents contextes. Dans le cas de IG, ce contexte est celui des discussions politiques, peut-être parce qu'il s'agit de communication authentique qu'elle ne peut pas préparer à l'avance. Au contraire, les situations de communication qui sont aussi présentes dans l'enseignement et donc prévisibles, comme une réservation d'hôtel ou un dialogue qui se déroule dans un restaurant, ne lui posent aucune difficulté notable :

« ... oui vraiment je me sens très mal à l'aise, je me... je me dis mais alors où est passé mon français. Oui c'est... ce n'est pas du tout... alors je suis obligée de dire à mes amis de répète, répétez, qu'est ce que ça veut dire (...) mais ça au niveau des discussions par exemple politiques, pas, euh, dans les restaurants ou dans les magasins ou à l'hôtel, non, au niveau... »

Plus précisément, IG repère des difficultés lexicales dans le domaine juridique, bien qu'elle ait effectué des études de droit :

- « ... Et c'est surtout le registre de langue euh... »
- « Familier, familier. Et comme ce sont euh, c'est des avocats ils ont le jargon des avocats, je connais pas bien que... »
- « bien que ... »
- « bien que j'ai fait des études de droit, j'ai fait des études de droit GREC, donc il m'est difficile, c'est difficile de, de faire euh, de comprendre tout, de comprendre le jargon... »

La francophonie est perçue pour IG dans sa dimension diachronique. Elle distingue le « français de jadis » où elle se sent très à l'aise. Pour IG, la francophonie périphérique (Québec, Île de la Réunion, Madagascar) suit la norme historique de la langue qu'elle avait apprise et pour cette raison elle se sent bien à l'aise. Nous pouvons avancer l'hypothèse que lors de ses échanges en milieu francophone elle se sent plus à l'aise puisque l'écart langagier entre le parler francophone de ses collègues et le parler français de ses amis juristes lui permet de trouver sa place, comme locutrice légitime non native au même titre que ses interlocuteurs :

- « ...J'ai passé des étés des vacances à suivre des stages pour des professeurs étrangers, pour des professeurs de français étrangers. Alors j'ai eu l'occasion de rencontrer très souvent des enseignants canadiens, aucun problème parce que le français c'est le français... »

- « Québécois »

- « De jadis, et... la prononciation, elle n'était pas, comment dirai-je, ce n'était pas la prononciation française, parisienne, et... avec les Belges ça va très bien, et... je suis allée à La Réunion, l'île qui est et, c'est... »

- « Excellent, bravo! »

- « Et là aussi c'était très bien, à Madagascar aussi c'était très bien parce que leur français ne suivait pas la norme »

« ... Donc voilà, les expressions euh, étaient... étaient du vieux français, voilà. C'était le français que j'avais appris ... »

IG fait aussi la distinction entre accent et prononciation, sans témoigner d'insécurité linguistique ou de sentiment de malaise par rapport à ce sujet. La seule zone de turbulences semble être les interactions avec ses amis, avocats parisiens. Il faut souligner qu'IG en propose une explication plus sociologique, pour ce qui est des non natifs enseignants comme elle :

« nous étions des enseignants de français MAIS nous n'étions pas Français »

Encore une fois, c'est « être Français » qui fait la différence : elle ne s'approprie pas les catégories proposées de locuteur natif ou non natif; pour elle la catégorisation juridique de nationalité est plus opérationnelle.

Enseigner le français présuppose pour IG des compétences linguistiques et pédagogiques. Elle reconnaît qu'un locuteur natif ne serait pas forcément meilleur enseignant qu'un non

natif, parce qu'il lui faudrait des compétences pédagogiques. Elle estime pourtant qu'un locuteur natif pourrait apporter davantage dans le cas d'un « cours de conversation » :

« ... Je ne crois pas parce que le sorte de, je, je, en fait je ne sais pas, je, je crois parler, connaître très bien le grec, du moment que j'ai fais des longues études grecques. Mais, ça ne veut pas dire que je sais enseigner le grec. [...] Un français de toute façon serait beaucoup plus compétent pour donner ce cours de conversation... »

IG reconnaît la prépondérance du locuteur natif et elle confond l'agir professoral avec la compétence linguistique quand elle dit que :

« ... Le collègue français, c'est lui qui, le professeur français, leur fera comprendre ça en français... »

Son sentiment d'infériorité linguistique par rapport à un professeur natif est dû à la sa pratique de la langue qu'elle trouve insuffisante :

« ... Du point de vue langue. Parce que je te dis que, moi je n'ai l'occasion de parler français que, qu'avec des collègues français ou... »

IG arrive pourtant à se construire une légitimité professionnelle en disant qu'elle se sentirait à l'aise d'enseigner le français dans un autre pays. Dès lors une hypothèse peut être avancée, à savoir que c'est la culture éducative grecque qui accorde une telle importance aux enseignants natifs et qui met finalement IG en situation d'insécurité linguistique, plutôt que ses propres compétences linguistiques et langagières :

«... ce que je me sentirai très à l'aise si j'allais enseigner le français dans un, dans un autre pays non francophone... »

Comme la notion d'insécurité linguistique n'est pas mentionnée par l'intervieweuse, il semble que les interviewés ne l'introduisent pas par eux-mêmes. Nous pouvons avancer à cela deux explications plausibles : premièrement, tout simplement les témoins ne connaissent pas cette notion et par conséquent le terme ne fait pas partie de leur répertoire : ils appellent alors leurs sentiments : « être mal à l'aise ». Deuxièmement, la notion de l'insécurité linguistique ne répond pas à la véritable nature de leurs sentiments, mais ils l'acceptent faute d'autre énoncé-clé qui pourrait mieux exprimer leur vécu. Cet énoncé-clé pourrait être l'insécurité professionnelle comme nous l'évoquerons par la suite.

10.2. SS : « Je m'adresse à vous entant que professeur de français pas entant que locutrice native »

Au fil des entretiens, de nouvelles questions ont surgi, portant sur l'insécurité linguistique comme un ressenti commun à tous les enseignants : est-ce qu'un professeur est par définition en insécurité linguistique, qu'il soit locuteur natif ou non natif de la langue qu'il enseigne ? Pour tenter de répondre à cette question, nous avons sollicité les témoignages de professeurs natifs, qui, lors de discussions non enregistrées ont confirmé cette hypothèse. SS, professeur de français, a accepté de participer à cette enquête. Le profil de SS est assez différent de celui des autres interviewés, puisqu'elle est bilingue (grec-français), qu'elle a fait des études de Lettres modernes (et non de didactique) et qu'elle enseigne le français comme langue étrangère à des Grecs à Athènes où elle s'est installée à l'âge de 27 ans. Dans le discours de SS, née en France, de parents grecs, il y a forcément des enjeux d'identification qui sont différents des autres entretiens. C'est pour cela que le sien sera traité comme une occasion permettant de comparer différents facteurs qui jouent dans l'insécurité linguistique des professeurs.

CV professionnel		38 ans
âge		Institut Français d'Athènes, tout public, FLE - FOS
milieu de travail		11 ans d'expérience
expérience		Maîtrise en lettres modernes, Université Paris IV
formation		
CV linguistique		Bilingue
degré d'appropriation du français		Français perçu comme langue maternelle
français et autres langues		Reconnaît comme condition sine qua non la bonne prononciation en français, ce qui n'est pas valable pour l'anglais lien affectif très fort avec le français (perçu comme 1 ^{ère} langue maternelle) et le grec (perçu comme la deuxième langue maternelle) Autoévaluation selon le CECR
Insécurité linguistique	Insécurité linguistique :	Oui en insécurité linguistique ressentie en grec
oui / non, domaines anxieux	(oui / non	Insécurité linguistique égale blocage et ne pas pouvoir répondre en grec ou expliquer en français les questions de ses élèves.
contextes anxieux	Domaines anxieux :	
stratégies de remédiation	(habiletés	
adéquation de la formation reçue	compétences communicatives langagières)	Compétence lexicale

	Contexte anxiogène : (en classe, locuteur natif, registre de langue)	insécurité linguistique manifeste en classe
		locutionnel grec
	Stratégies de remédiation	Préparation
	Adéquation de la formation initiale	Inadéquate
Légitimité professionnelle		égaliser l'insécurité linguistique et insécurité professionnelle
redéfinition du rôle du professeur		effacer son identité de locutrice native devant ses élèves
ouverture à la francophonie		Oui

Même si cela ne touche pas au domaine de l'insécurité linguistique, il est important de souligner à quel point la culture du CECR est diffusée et intériorisée. SS elle aussi définit les niveaux d'apprentissage en fonction du CECR sans pourtant avoir suivi des formations sur le sujet :

« ...j'ai un cours de B2, ce sont des étudiants... »

Hypothétiquement, le fait qu'elle n'explicite pas le contenu d'enseignement mais se contente de dire qu'il s'agit de cours de français général sans introduire ni même emprunter la terminologie proposée par l'intervieweuse, indiquerait qu'elle n'a pas le profil professionnel des autres interviewés qui empruntent de façon presque automatique le discours « didactique » du Français Langue Étrangère.

Lorsque la question du rapport avec les langues est abordé, elle reconnaît immédiatement l'intérêt ou, plus exactement, la pertinence de la question dans sa situation. Cette personne est prête à parler des aspects affectifs de son rapport aux langues et cela est immédiatement manifesté dans sa réponse :

« ...là, c'est très intéressant, parce que si jeune, j'avais un problème... »

SS pose l'aptitude à gérer l'alternance codique comme un problème, puisque celle-ci lui donne le sentiment d'une connaissance imparfaite des deux langues. Elle se vit comme dans une situation de « minoration », par rapport à ces usages imparfaits, et cela dévoile ses représentations personnelles de ce qu'est « bien parler deux langues » :

*« ...J'avais un problème. Puisque quand, hein j'ai fait hein, quand je m'adressais à mes parents, je mélangeais deux langues. A partir du moment où je ne connaissais pas le mot grec, je... je passais à la langue française. Et vice-versa hein ? Je passais, je pouvais passer du grec en français et du français au grec. **** C'était un problème. Et le problème c'est que peut-être je ne connaissais même pas les deux langues, hein ?... »*

Une autre remarque, valable aussi bien pour SS que pour les autres interviewés, est que cette insuffisance se manifeste toujours dans les compétences lexicales et phonétiques. En revanche, sa perception de la langue maternelle et de ce qu'est être un locuteur natif est différente des autres : SS précise que les deux langues (le français et le grec) sont ses langues maternelles. Cela correspond à une réalité que les autres enquêtés (qui forment un groupe homogène par rapport au paramètre de locuteurs non natifs) n'ont pas exprimée. Ils ont tous considéré comme acquis qu'un « locuteur natif » est un locuteur n'ayant qu'une seule langue maternelle. Ici, SS ouvre une autre perspective :

« ...je mélangeais de nouveau les deux langues, ma langue maternelle qui était le grec et ma langue maternelle, le français!.. »

Il est intéressant de constater que SS ne dit pas « mes deux langues maternelles ». Au contraire, elle les sépare dans sa formulation, comme si elles appartenaient à deux mondes différents : « ma langue maternelle qui était le grec et ma langue maternelle, le français ! ». Même si son cas n'entre pas dans la définition donnée dans les années 1960 par E. Haugen, la situation de SS s'approche même partiellement de la schizoglossie. SS définit la langue maternelle en partie par son séjour, sa vie en France :

« ...Français, c'est ma langue maternelle. Puisque j'ai vécu en France... »

Elle va jusqu'à dire qu'elle se sent plus compétente en français et que, parmi ses langues maternelles, il y en a une « plus maternelle » que l'autre, les deux se référant à l'affectif, et non uniquement à la compétence. Pourtant, la langue grecque est la langue de la minoration pour elle : elle se dit bilingue, et se sent bilingue, mais son environnement lui renvoie une image différente :

« ... Même si mon mari me dit que je fais euh, que je parle pas bien le grec... »

Cette formulation montre bien qu'elle ne fait pas de fautes, véritablement, mais que sa façon de parler grec est probablement un peu différente de celle des Grecs d'aujourd'hui. Il y a de subtiles différences, mais aucune erreur en tant que telle.

Il est à noter que SS a du mal à comprendre la question portant sur les premiers contacts avec les langues, ce qui prouve encore une fois qu'elle est différente des autres enquêtés, qui perçoivent beaucoup plus directement le sens de la question. Cette question lui est tellement étrange qu'elle fait répéter l'intervieweuse, puis lui demande de l'explicitier, à la différence de la première série de questions, qu'elle avait tout de suite jugé pertinent (« c'est une bonne question ») :

«... Indépendamment de l'enseignement et de l'apprentissage... »

Les questions sur les stéréotypes lui permettent de s'exprimer sur les représentations qu'elle se fait de chaque langue, en s'appropriant constamment le pays :

« ... bien sûr, j'ai vécu en France, 27 ans ... »

Par ailleurs, le parcours de formation de SS, ainsi que son métier ne suivent pas le schéma des autres interviewés. Son parcours est jugé par SS comme étant « informel », puisqu'elle n'a pas du tout reçu de formation spécifique et qu'elle n'avait manifestement pas de plan à long terme. Elle a fini par trouver une place dans l'enseignement du français langue étrangère, mais ce n'est pas ce qu'elle aurait le plus souhaité, si elle avait eu à choisir. Elle finit par l'accepter du fait que c'est un métier qu'elle aime, en général :

« ... C'est en arrivant en Grèce que je me suis mise à enseigner. Mais, euh, euh, malheureusement, heureusement, en tant que prof de FLE et pas en tant que prof de langue et de littérature française. D'accord ? Et voilà j'ai commencé comme ça, en Grèce à enseigner, vraiment pour la première fois [...] parce que je devais soutenir à mes besoins, parce que j'adore mon métier, j'adore enseigner, transmettre des connaissances et de faire apprendre la langue française et aux gens qui s'intéressent vraiment quoi... »

C'est par la formation continue, son travail, qu'elle a accédé à des savoirs en didactique ou, en tout cas, à des savoirs sur les pratiques d'enseignement, puisqu'elle dit apprendre un peu « sur le tas », *avec mes lectures, avec, avec les, avec le contact, avec mes contacts avec mes collègues*. Son environnement professionnel est enrichissant car il lui apporte du soutien dans

sa pratique professionnelle. Enfin, SS exprime des craintes, dues à une inadéquation entre sa formation et son métier :

« ...Parce que j'avais un peu peur, j'ai fait, parce que moi je ne suis pas une prof de FLE, hein ? Donc, j'avais un peu peur de ne pas... »

Elle n'exerce pas ce qu'elle était supposée faire, puisqu'elle enseigne le français langue étrangère au lieu des lettres modernes :

« ...C'est ironique un peu, parce que moi, je suis, je suis en Lettres officiellement, je suis prof de Lettres Modernes... »

Dans son enseignement, SS a une vision très pragmatique de l'usage des langues : elle est professeur de français et donc utilise surtout le français, mais elle explique comment elle prend appui sur les savoirs communs de ses élèves, comme une autre langue étrangère, pour expliquer, si besoin est, leurs questions. Au départ, ce n'était pas forcément évident, puisqu'elle ne maîtrise pas tous les aspects du grec, comme la grammaire descriptive :

*« ...J'ai une élève qui, qui, c'est un peu bizarre. Elle parle très bien anglais, **** quand le cours est *** elle me dit « je connais pas ce mot ». Et je lui dis : « Attends ! Tu le connais, réfléchis ! Tu m'as dit que tu connais la langue anglaise. Donc, tu peux deviner ce mot. Si tu connais ce mot en anglais... »*

Par ailleurs, elle explicite ses techniques pour établir des passerelles entre les langues. Plus précisément, elle souligne qu'une différence entre elle et les autres professeurs non natifs, est son attention à la compétence linguistique phonologique, pleinement intégrée à ses pratiques de classe :

« ...J'insiste plus que les autres sur la phonétique... »

Ses propos témoignent de sa perception des tâches qu'un professeur de langues doit effectuer. SS se compare à d'autres collègues qui manifestement ne font pas autant qu'elle le juge nécessaire, une place à la compétence phonologique. Nous pouvons avancer l'hypothèse que cela est dû au fait que SS est locutrice native, tandis que ses collègues ne le sont pas. Du reste, elle se contredit légèrement entre : « il faut communiquer » et : « il faut une bonne prononciation ». Quoi qu'il en soit, « l'accent » est son domaine de compétence fort, sa « zone de confort ». Elle se sent pourtant obligée de justifier son choix de travailler

davantage sur la prononciation ; elle met en avant une justification académique : « ... *j'ai fait une petite formation théâtrale...* ». Lorsque l'intervieweuse soulève cette contradiction, SS s'explique : pour elle, un « mauvais » accent empêche véritablement la communication :

« ...Ouais, mais je ne peux pas laisser mes élèves me parler français avec une prononciation grecque, parce que quelquefois je comprends rien...»

Et elle insiste en généralisant : de « JE ne comprends rien » à « ON ne comprend rien » et insiste encore en répétant « rien de rien ». Il s'agit probablement d'une façon de justifier cette attention particulière portée à l'accent / la prononciation / l'intonation. SS finit par admettre que c'est le français qui exige une bonne prononciation. Pour elle, parler anglais avec un accent n'est pas « grave ». En revanche, pour bien parler le français, il faut avoir un bon accent. Dans sa pensée réside l'idée de la norme et de la représentation qu'elle se fait de ce qu'est un locuteur du français, par rapport à un locuteur, même natif, d'autres langues étrangères :

« ...Mais, pour moi le français pour, pour, pour parler bien français, c'est bien prononcer la langue... »

Il est à noter également que pour SS, l'insécurité linguistique existe dans sa pratique professionnelle. Elle est due à son incapacité à répondre rapidement, à établir des passerelles entre les deux langues, à traduire sans préparation. Or, l'insécurité linguistique de SS réside non pas dans des insuffisances langagières ou linguistiques en français, mais en grec.

Cet entretien tend à démontrer que la notion d'insécurité linguistique peut être perçue du point de vue d'un enseignant qui est en légitimité absolue par rapport à la langue qu'il enseigne, mais qui se sent incapable de faire face à toutes les situations de classe lorsqu'une autre langue, envers laquelle le professeur est insécure, est employée. L'insécurité linguistique, transposée en compétence professionnelle, serait commune chez le corps enseignant, indépendamment de la « nativité » :

« ...c'est ne pas pouvoir par exemple, pas pouvoir, à la suite d'un blocage, pas pouvoir expliquer avec des mots plus simples en français quelque chose que les apprenants grecs de langue française n'ont pas compris... »

Son insécurité linguistique naît de ses déficiences vécues par rapport à son rôle de professeur, au point d'être douloureuse :

« ...Je ne veux pas me trouver dans cette situation.... »

Il est intéressant d'examiner comment SS, professeur native de la langue qu'elle enseigne, dit se trouver également dans l'embarras parce que précisément elle est native, alors que les autres se plaignent de ne pas l'être. L'état de SS ne favorise pas l'empathie langagière avec les élèves ; au contraire, c'est presque un obstacle :

« ...Non, je ne les intimide pas, mais je me rappelle quelques réactions du genre « mais pour vous c'est facile parce que vous parlez français, vous êtes une locutrice native...Donc, j'ai eu cette réaction de la part des élèves... »

Il semble que cette situation lui crée tellement de problèmes en classe qu'elle en arrive au point de demander à ses élèves qu'ils « oublient » qu'elle est native. Selon sa perception, il paraîtrait que pour les apprenants, un modèle trop parfait serait un obstacle plutôt qu'une motivation :

*« ... Je leur ai répondu : ' je m'adresse à vous autant que professeur de français pas autant que locutrice native'. Et **** qu'il y a une différence. Je leur ai dit d'oublier... »*

Si tel est le cas, il en résulte que le stéréotype du locuteur natif n'est pas opérationnel, au point de ne plus constituer un modèle de référence dans le processus d'enseignement - apprentissage. Les apprenants, qui - par la force de la culture éducative - projettent comme modèle idéal la compétence langagière du locuteur natif, finissent par être gênés par la « perfection » linguistique : cela signifie que ce même modèle, souvent sacralisé retrouve sa dimension réelle. L'autre conclusion à tirer de l'entretien avec SS ne porte pas sur l'insécurité linguistique en tant que telle, mais sur l'insécurité professionnelle, rencontrée chez tous les professeurs.

Ces deux entretiens partiellement hors des normes de constitution du corpus ont permis de répondre à un certain nombre de questions portant sur la manière selon laquelle les professeurs vivent l'insécurité linguistique. D'une façon générale, tous les entretiens ont permis d'arriver à la conclusion que le sentiment d'insécurité linguistique est très répandu

dans le groupe professionnel des enseignants de langue étrangère, qu'il soit nommé ou non comme tel. De plus, il semblerait que ce sentiment n'est pas seulement vécu par les non natifs : il s'agirait plutôt d'un « mal-être » commun à tous les enseignants de langue étrangère reliant l'insécurité linguistique en langue à la compétence professionnelle. Dans la partie qui suit, seront traitées, de façon analytique, les conclusions que nous avons pu tirer de l'ensemble des entretiens.

CHAPITRE 11. Analyse transversale : Les représentations discursives de l'insécurité linguistique

A la suite de la présentation et des commentaires des entretiens, nous effectuerons dans ce chapitre une analyse transversale des données issues des interviewés. Nous chercherons à mettre en évidence les caractéristiques communes ou non convergentes des discours des interviewés, en fonction de différents paramètres. Nous utiliserons des catégorisations qui ressortent de l'exploitation des données telles que les stratégies de prévention ou d'évitement de l'insécurité linguistique, la légitimité des professeurs non natifs, le rapport à la norme, le rapport aux locuteurs francophones.

On reconstruira ainsi les « définitions » de la notion d'insécurité linguistique que les enseignants proposent dans leur discours. Pour ce faire, cinq grands axes seront mis en place, à savoir : les définitions de l'insécurité linguistique que les interviewés proposent, les représentations qui sont à l'origine de ce sentiment d'insécurité linguistique, les contextes générateurs, selon les interviewés, de ce sentiment et les causes qui le provoquent et les stratégies élaborées pour y faire face, en particulier sous la forme des « conseils » que les professeurs de 55 à 60 ans donnent à leurs collègues de 25 à 35 ans.

Par ailleurs, l'analyse transversale vise à éclairer la dimension affective de la notion d'insécurité linguistique, comme celle-ci est exprimée par les témoignages des professeurs interviewés. Nous présenterons l'effort de ces personnes pour gérer la notion qui leur est proposée, pour l'assumer et enfin pour la surmonter, ceci en se dotant d'une légitimité professionnelle, qui leur permet de redéfinir leur rôle en tant que professeurs.

11.1. Convergences et divergences entre les discours des interviewés

Dans la mesure où un même guide d'entretien a été proposé à tous les interviewés et qu'il a été suivi de manière cohérente, il est possible de comparer ces discours pour caractériser les points de convergence qui en ressortent. Bien que l'échantillon construit réunisse des enseignants différents en termes d'âge, de sexe, de conditions d'emploi et de formation on peut constater qu'une spécification fortement partagée de l'insécurité linguistique est présente dans l'ensemble de l'échantillon et qu'elle est relativement stable, malgré des différences qui seront relevées.

11.1.1. Les certifications comme référence objective

Le premier trait partagé, relatif à la représentation de l'insécurité linguistique est le fait que celle-ci peut être fondée objectivement, puisque la compétence des enseignants a été mesurée par des certifications extérieures (DALF en particulier). Celles-ci sont considérées comme très importantes : tous les enseignants enquêtés renvoient à des certifications pour définir le niveau de compétence de leurs élèves. Ils appliquent ce critère à eux-mêmes : la plupart des enquêtés s'auto évalue et s'auto définit systématiquement en fonction des certifications obtenues ; celles-ci leur paraissent fonder de manière indiscutable leurs compétences et leur légitimité :

AK : « ... Pour être un peu vulgaire putain ! Je ne crois qu'il y ait ? Question de légitimité ! J'ai un diplôme universitaire, j'ai le C2, c'est-à-dire la certification qualification nécessaire pour enseigner requise par le ministère, le secteur public grec et moi-même je pense à toutes les épreuves que j'ai passées formelles ou non formelles, j'ai réussi. Non il n'est pas question... »

Les certifications, d'ordre linguistique ou pédagogique aident les enseignants à relativiser ou à contenir l'insécurité linguistique qu'ils peuvent éprouver puisque dans le contexte éducatif et social grec les certifications, linguistiques en particulier, constituent une valeur incontestable.

Cette auto représentation par le biais des certifications est d'autant plus intéressante à relever que les interviewés, et majoritairement les jeunes, utilisent le *Cadre européen commun de références pour les langues* pour « prouver » leur propre niveau en langues, alors qu'à l'époque où ils étaient apprenants, ces standards de référence/ norme n'étaient pas en place. Cette forte présence des certifications manifeste la forte prégnance qu'elles ont atteintes dans la culture éducative grecque et le degré très important d'intériorisation d'un outil comme le CECR, mis à la disposition des enseignants assez récemment.

11.1.2. La formation initiale

Tous les entretiens témoignent d'une formation universitaire initiale quasi inappropriée. Les jeunes enquêtés reprochent à leur cursus universitaire d'être trop théorique, insuffisant en contenus didactiques et éloigné de la réalité professionnelle :

KF : « C'est une chose que personne ne te demandera d'enseigner dans la classe, ni Mallarmé, ni Baudelaire, ni ****, ni rien de tout ça, même pas l'histoire. On n'a pas besoin de faire tout ça... »

EP : « ...Malheureusement la seule formation qu'on a c'est deux semestres de didactique la dernière année et un semestre de Pédagogie. [...] Pour moi cela est inadmissible, c'est-à-dire enseigner la didactique dans un niveau de Master tandis que la majorité des étudiants deviennent professeurs. Elle devrait faire partie de l'éducation de base... »

ED : « ...Quoi le contenu ? Le contenu c'était périmé, qu'est-ce que Piaget avait dit, qu'est-ce qu'il n'avait pas dit, [...] des liiiiiivres et des liiiiiivres, des histoires de pédagogie, mais en pratique rien. [...] Et de la didactique [...] juste des fadaïses théoriques qui n'avaient aucune application pratique... »

EG : « J'avais le sentiment qu'à la suite des années, surtout après la 3^{ème} année, on devrait renforcer la partie pédagogie – psychologie - didactique, surtout pédagogie - didactique, je crois qu'il est minuscule, les 2 cours de didactique même me paraissaient trop peu... »

En revanche, ceux des interviewés qui se disent actifs en formation continue témoignent de l'importance de celle-ci et de sa supériorité sur la formation initiale, qu'il s'agisse d'études de 3^e cycle, comme dans le cas de KF, ou de stages, plus ou moins courts, plus ou moins techniques, comme pour EG et de AK :

KF : « ...J'ai fait les DEA à Paris, parce que je crois que là, c'était la suivante formation que j'avais et c'était d'un haut niveau. Le premier DEA était plus concentré à la didactique. Ça m'a ouvert les portes pour un monde nouveau [...] que j'avais des très bons profs, de ceux qui sont seulement, je crois qu'ils constituent l'avant-garde, ils sont les grands-pères de la didactique, [...] et finalement on tombe sur les personnes correctes qui nous mettront sur la route correcte et nous feront un petit savant... »

EG : « ...Tout ce qu'il y a. [...] On parle des stages. Ecoute, les séminaires à l'Institut Français sont beaucoup plus orientés à la réalité de la classe, n'est-ce pas ?... »

AK : « ...Je considère comme étant très important [...] que je suis entrée dans un processus de recherche, que ce soit le stage que j'ai suivi pour l'habilitation [...] que je leur fasse faire d'autres bouquins et forcément je vais les étudier et leurs guides pédagogiques... »

Les enquêtés sont unanimes à souligner l'importance des séjours linguistiques dans le pays où la langue étrangère est parlée et, l'importance du contact dans un cadre informel ou non formel, et si possible quotidien, avec la langue grâce aux médias dont ils disposent :

MV : « *l'Express par exemple et je lis certaines choses pour suivre l'actualité française, et il y a TV5 aussi, dix minutes, un quart d'heure, sur Internet à midi tous les jours [...], RFI qui donne des actualités ça bien sûr c'est un contact dont j'ai besoin parce que la langue continue... »*

IV : « *...qu'il faut toujours rester en contact avec la langue [...] en lisant le journal, en regardant la télévision, en écoutant la radio, en allant en France, en parlant, tout ça, en écrivant... »*

AS : « *...définitivement avec le contact direct avec cette langue, la forme authentique de la langue, non pas à travers un livre ou des cassettes, effectivement avec le séjour dans ce pays pour longtemps ou avec le contact avec des locuteurs natifs respectivement. [...] En Angleterre et en France respectivement... »*

AK : « *... en espagnol j'ai de l'insécurité linguistique parce que je ne suis pas allée en Espagne et j'ai n'ai pas de contacts ou plutôt le contact que j'ai avec des locuteurs natifs est très limité, à travers des cassettes, des CD, des vidéos, des films... »*

Si les enquêtés s'accordent sur l'importance des séjours linguistiques, notamment en contexte franco-français, et s'ils reconnaissent l'importance du contact avec la langue « authentique, et non celle des livres » (KF), leur horizon géo-linguistique paraît restreint à la France pour le français et à l'Angleterre pour l'anglais. Aucun des interviewés ne pense à la francophonie dite « périphérique », pour se ressourcer en langue. Personne n'ouvre son enseignement à la diversité linguistique et culturelle des francophonies :

IV : « *... en restant en contact avec la langue, en lisant le journal, en regardant la télévision, en écoutant la radio, en allant en France... »*

AK : « *...En tant que prof je te dis qu'on apprend le français de la France métropolitaine et c'est tout. Et qu'il y a une tendance de s'ouvrir à la Francophonie etc., mais cette affaire est très très très limitée en classe... »*

Cette manière d'agir est étroitement liée à la perception qu'ils ont du modèle du locuteur natif. Celle-ci sera évoquée et analysée comme faisant partie des causes à l'origine de l'insécurité linguistique. Restent à souligner comme éléments communs transversaux à tous les entretiens, les conditions anxiogènes génératrices du sentiment d'insécurité linguistique.

11.1.3. Les lieux communs de l'insécurité linguistique

Ainsi, tous les enseignants interviewés disent être intimidés devant les locuteurs natifs. Mais cela varie en fonction du registre de langue utilisé et du statut socio - professionnel de l'interlocuteur :

EG : « ...J'éprouve qu'il (le directeur) ait un pouvoir, je le trouve absolument attendu d'avoir un pouvoir de me juger plus qu'un collègue... »

AK : « ...je discerne au niveau sociolinguistique c'est-à-dire d'aller en France mais pas du tout, pas du tout, je n'ai pas peur d'aller faire une tâche p.ex. communiquer avec une institution ça ne me fait pas peur, en revanche ça me fait peur de parler à mon directeur ou à quelqu'un dont mon parcours professionnel dépend. [...] Mais on ne se réfère pas à n'importe lequel locuteur natif au chauffeur de camion par exemple mais à une personne d'un certain niveau, en théorie de post-secondaire éducation... »

A l'exception de AK et de EG, qui mettent l'accent sur la production écrite à un niveau très recherché, le sentiment d'insécurité linguistique est plus important en interaction orale :

AK : « ...Je dirai à l'écrit c'est-à-dire à l'expression écrite, que j'ai plus d'insécurité quand il faut s'exprimer à l'écrit et en général quand il faut à l'écrit dans plusieurs registres de langue. Je pense que je peux y arriver à la langue standard, je réussirai mais sans doute pas à la langue soutenue... »

AS : « ...En production orale. C'est du direct. En, en production écrite je peux mettre 5min de plus à y réfléchir, à mieux filtrer... »

Même si l'insécurité linguistique est le résultat d'une insuffisance linguistique qui est à son tour « la faute » de l'interlocuteur, comme dans le cas de ED qui « accuse » un philosophe francophone, un policier camerounais et les jeunes enfants de ne pas parler comme elle aurait souhaité.

Les domaines qui sont évoqués comme générateurs sont l'accent et le lexique :

KF : « ...Objectivement, l'accent français est difficile, est difficile pour un grec... »

IV : «... Non je ne suis jamais senti locuteur natif parce que je n'ai jamais perdu l'accent grec... »

IV : « ... Aux mots, aux mots, au vocabulaire technique... »

Tous les enquêtés admettent rencontrer des difficultés lexicales dans différents contextes. Dans le cas de IG, ce contexte est celui des discussions politiques, tandis que ce qui peut être enseignable, comme des actes de parole lors d'un échange dans un hôtel ne lui posent aucune difficulté :

« ... Oui vraiment je me sens très mal à l'aise, je me... je me dis mais alors où est passé mon français. Oui c'est... ce n'est pas du tout... alors je suis obligée de dire à mes amis de répète, répétez, qu'est ce que ça veut dire (...) mais ça au niveau des discussions par exemple politiques, pas, euh, dans les restaurants ou dans les magasins ou à l'hôtel, non, au niveau... »

Pour ED c'est le mot « nounours » et le parler enfantin, ou le jargon d'un philosophe ; pour MV c'est le mot « haltérophile ». C'est le lexique qui, en premier lieu, met en difficulté.

Manifestement, le contact avec la langue occupe une place importante dans la vie langagière de ces enseignants :

AS : « ... pour les deux langues, actuellement je suis autours du ... 17, 16-17, peut-être 18... »

AK : « ... pour anglais et français ensemble, je me situe autour de 17-18... »

ED : « ... A un 17-18... »

Aucun d'eux ne semble d'ailleurs éprouver d'insécurité linguistique en classe à un degré significatif, grâce aux stratégies de prévention et d'évitement qu'ils mettent en place, comme la préparation avant le cours, le contournement des questions, la transposition du manque en activité pédagogique et grâce aussi au niveau linguistique de leurs élèves :

ED : « ...Alors, moi quand ils posent une telle question je dis : tu vas en bas à la bibliothèque, [...] tu trouves les dictionnaires, [...] et tu l'écris au tableau [...] tu apprends à éviter des choses dont tu n'es pas sûre, au moment où tu parles français dans la classe. Si tu n'es pas sûre de quelque chose, tu le contournes, tu fais quelque chose, tu le changes. Tu mets un verbe du premier groupe et l'autre ne peut pas comprendre si c'est du subjonctif ou pas... »

AK : « ... Alors pour ne pas exprimer cette insécurité linguistique je fais des efforts pour aller en classe plus préparée... »

AS : « ...Parce que dans la classe je suis absolument parfaitement préparée pour tout, euh, presque 99,9 % pour tout, j'ai préparé le cours la veille, je sais exactement ce que je dois dire, ce que je dois faire, les questions possibles... »

EP : « ... En tant que professeur dans le secteur public pas du tout. Le niveau de langue qu'on utilise est très bas. Laissons qu'on l'utilise peu et laissons que même si on commet une faute, ce qui est impossible, personne ne le comprend... »

Il résulte de leurs propos que l'insécurité linguistique ne les concerne pas directement : même en affirmant l'éprouver par moments et dans les conditions déjà évoquées, ils l'évoquent en employant tous la 2^e ou la 3^e personne du singulier (à la notable exception de MV), et jamais la 1^e personne. Ils donnent ainsi l'impression de généraliser et d'avancer une définition qui ne les touche pas au niveau personnel :

ED : « ... c'est l'insécurité que tu éprouves... »

KF : « ... c'est exactement ce que tu essaies disons... ce qu'on est persuadé qu'on doit vaincre... »

EP : « ... on sent de l'insécurité linguistique quand... »

IV : « ... on la sent quand... »

En se référant à l'affect, il convient de souligner que les enseignants questionnés témoignent d'une proximité affective avec la langue (souvent avec les langues) qu'ils maîtrisent, au point que la langue est beaucoup plus pour eux qu'un code linguistique :

AS : « ... Surtout en français, euh, des moments que j'ai vécus avec ma copine à Paris, Paris lui-même, différents profs de la classe de français... »

KF : « [...] jusqu'au moment où je suis allée en France et de là, j'ai commencé à avoir une autre relation avec les Français, leur langue et leur culture... »

AK : « ... L'influence de ma mère était très décisive parce que moi j'avais bien vu le français, nous avons des amis français avec qui on entretient de très bonnes relations amicales et ça m'a aidé en ce sens que j'ai vu la langue à travers aussi des livres, la télé, très positive... »

En d'autres termes, ils disent avoir senti, à un moment de leur vie et de leur parcours, le désir de la langue :

EG : « ... *Bien sûr moi, comme j'avais déjà pris la 'maladie' de français dès les 3 premières années, spontanément et par, par volonté, pas par habitude, volontairement, j'ai choisi le français...* »

D'ailleurs, c'est cette dimension de l'affect qui leur donne le droit de revendiquer leur légitimité, non pas en tant que locuteurs non natifs, mais en tant que professeurs de la langue, puisque le phénomène d'insécurité linguistique se transpose, comme on le montrera ultérieurement, en insécurité professionnelle :

AK : « ... *Pour être un peu vulgaire putain ! Je ne crois qu'il y ait question de légitimité !...* »

11.1.4. Les alternances codiques

Un autre point commun à tous les enquêtés, qu'ils soient plurilingues ou seulement bilingues, sont les alternances codiques utilisées dans les entretiens. Nous ne pouvons pas identifier s'il s'agit d'alternances codiques définies comme l'utilisation par un même locuteur de deux ou plusieurs variétés linguistiques, successivement ou dans le même énoncé,¹⁴⁷ ou de mélange de codes¹⁴⁸ au sens d'une stratégie de communication dans laquelle le locuteur mêle les éléments des deux langues. Comme le constate M. Causa, l'alternance codique « ne doit pas non plus être uniquement analysée comme la manifestation d'un manque de maîtrise dans l'une des deux langues concernées ».¹⁴⁹ Les interviewés ont le libre choix de s'exprimer dans la langue qu'ils préfèrent et de changer de code linguistique à tout moment de l'entretien. Leur choix de passer momentanément du grec au français ou à l'anglais ou à l'allemand peut marquer une véritable compétence plurilingue. Ce plurilinguisme réside dans le fait d'avoir vécu des situations en telle ou telle autre langue étrangère, comme AK qui, ayant vécu et acquis l'anglais en immersion, emploie une locution anglaise (*I've learned to live with it*) pour marquer sa « résilience » avec les fautes qu'elle commet en français. Il en est de même pour IV qui emploie le grec quand il n'y a pas d'équivalent en français (le mot grec *frontistirio* désigne un centre de langues ou d'autres matières scolaires reconnu par l'état).

L'utilisation de l'alternance codique des interviewés pendant l'entretien présuppose un certain nombre de conditions : d'abord, que la situation de communication soit relativement

¹⁴⁷ extrait de : Beacco Jean-Claude ; Byram Michael : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, Conseil de l'Europe.

¹⁴⁸ Causa, M., (2007), *Enseignement bilingue. L'indispensable alternance codique, Le Français dans le Monde*, mai-juin 2007, N° 351.

¹⁴⁹ *Ibid.*

informelle, ensuite que l'intervieweuse et les interviewés aient le même répertoire linguistique, enfin que le contenu importe plus que la forme de l'énoncé. Nous pouvons avancer l'hypothèse que dans une situation de communication très formelle, où les locuteurs devraient mettre en avant leur performance linguistique, il importerait de parler le plus correctement possible. Ainsi, les interviewés prêteraient-ils attention à leur performance plutôt qu'au contenu de leur discours ce qui fausserait la communication. En revanche, dans le cas de la présente enquête, les interviewés avaient le libre choix de s'exprimer dans la langue qu'ils préféraient et la possibilité de changer de langue à tout moment de l'entretien. De plus, comme ils avaient tous un rapport personnel avec l'intervieweuse, l'ambiance était « décontractée » et ils ont pu mettre l'accent sur le contenu et non sur la forme de leur discours.

La deuxième hypothèse que nous pouvons avancer concerne le répertoire linguistique commun à l'intervieweuse et aux interviewés : si l'intervieweuse n'était pas plurilingue, les interviewés ne se permettraient pas d'employer des mots d'une langue que leur interlocuteur ne connaissait pas. Cette hypothèse est en partie démentie, puisque AK ou ED, qui parlent l'allemand, ne se sont pas empêchées de l'utiliser, même si l'intervieweuse ne le connaît pas. Il semble que leur besoin de s'exprimer est plus fort que les contraintes relevant de la situation de communication.

Les énoncés que les interviewés émettent dans une autre langue relèvent de champs sémantiques comme le travail, la formation ou le vécu personnel qu'ils ont acquis dans la langue qu'ils utilisent. Tous les interviewés s'expriment en français pour se référer à des situations professionnelles, telles que le niveau de leurs apprenants, ou à des situations de formation, telles que les contenus de leur cursus universitaire. De même, pour partager des vécus culturels et linguistiques - comme leurs stéréotypes des langues - ils emploient les langues dans lesquelles ces vécus se sont produits. L'alternance codique n'est pas perçue comme une insuffisance linguistique ou langagière mais, au contraire, comme une maîtrise profonde de plusieurs langues utilisées pour faciliter une expression authentique. Dans le cas des entretiens, perçus comme situations de communication, il semble que le récepteur partage la majorité des compétences linguistiques, paralinguistiques, idéologiques avec l'émetteur, partage reconnu à cause de rapports personnels antérieurs. Ainsi, il semble que la compétence plurilingue fait partie indissociable des compétences linguistiques et culturelles partagées par l'émetteur et le récepteur, au même titre que les éléments paraverbaux sont indissociables de la compétence linguistique.

Par ailleurs, il convient de préciser que ceux des interviewés ayant choisi de s'exprimer en français, pratiquent moins d'alternances des langues que ceux d'entre eux qui donnent leurs témoignages en grec. Nous pouvons formuler l'hypothèse que, considérant le sujet de la discussion, les interviewés ont la compétence communicative langagière nécessaire pour s'exprimer en français, mais qu'ils choisissent le grec, craignant une insuffisance linguistique. En d'autres termes, il se peut que ce soit par insécurité linguistique que les professeurs choisissent de s'exprimer à propos de l'insécurité linguistique en grec plutôt qu'en français.

11.1.5. Les conditions professionnelles

A part les points communs présentés ci-dessus, les entretiens des professeurs enquêtés présentent aussi des différences, qui distinguent un seul interviewé de l'ensemble des autres, qui mettent en opposition différentes catégories de l'échantillon, ou encore qui révèlent de points de vue différents entre deux enquêtés. Ni le paramètre de sexe, d'âge, ni même de formation ne sont significatifs par rapport à la notion d'insécurité linguistique. En revanche, les différences relatives au milieu professionnel se sont révélées très opératoires. On peut distinguer deux grands domaines, le secteur privé, qu'il s'agisse de l'enseignement privé institutionnel ou parallèle et le secteur public. Enfin, pour l'enseignement parallèle, une forte prégnance des stéréotypes éducatifs est évidente, ce qui révèle plusieurs catégories d'exigences, selon les milieux professionnels :

AK : « ...l'année suivante j'ai travaillé chez Papafaklis au Pirée où j'avais des sections – parce qu'eux ils ne passaient pas les diplômes on disait cours un, cours deux, cours trois... »

KF : « ...c'est-à-dire je n'ai pas fait ces études pour aller à un centre des langues [...] mais l'Institut Français est une sorte d'Ambassade. [...] C'est un truc extraordinaire parce qu'il y a une, une disposition snob dans ce lieu [...] mais à Sina, franchement on dirait qu'on te regarde de sous-estimation quoi. [...] Tous ces Français donc, qui te regardent d'un regard, ils ne comprennent pas, ils feignent de ne pas comprendre si tu dis Aïffel et pas Eiffel par exemple... »

ED : « ... que j'allais à l'école, d'accord, l'école confessionnelle, euh, et on faisait beaucoup de français... »

Par rapport au sentiment d'insécurité linguistique que les enseignants éprouvent en classe, la première différence porte sur le niveau des apprenants en tant que facteur générateur d'insécurité linguistique, puisque le niveau le plus faible sécurise les enseignants :

EP : « ...*En tant que professeur dans le secteur public pas du tout. Le niveau de langue qu'on utilise est très bas. [...] Dans le frontistirio c'est différent. Ici les niveaux sont plus élevés...* »

MV : « ...*Maintenant pour ce qui est de l'enseignement il faut faire une petite distinction, c'est suivant le niveau de la classe. Vous savez l'insécurité linguistique moi, je la sens différemment. C'est-à-dire lorsque j'ai affaire à des élèves qui sont très faibles, ce que j'ai à leur faire passer c'est une confiance en soi...* »

Le niveau de prestations est un autre paramètre qui différencie les secteurs privé et public, en termes d'exigences que les différents acteurs de la communauté éducative (parents, directeur, apprenants) peuvent avoir :

EG : « ... *J'éprouve qu'il ait un pouvoir, je le trouve absolument attendu d'avoir un pouvoir de me juger plus qu'un collègue...* »

AK : « ... *en revanche ça me fait peur de parler à mon directeur ou à quelqu'un dont mon parcours professionnel dépend...* »

Dans le cas des écoles privées, il s'agit d'une condition *sine qua non* d'embauche, comme MV, directeur adjoint d'une école privée confessionnelle le laisse entrevoir :

MV : « ...*Mais ce qui est encore plus important ce qu'avant d'entrer en classe, pour ne pas se sentir en insécurité qu'ils aillent vivre dans le pays où on parle la langue, vivre avec des Français, avec des natifs, vivre avec eux leur culture et la langue qui pour moi ça fait un pendant une ou deux années avant d'entrer dans une classe, autrement...* »

Ces différences sont partielles. Tous les enquêtés n'admettent pas se sentir en insécurité linguistique, soit parce que tout simplement ils nient être concernés comme ED ou IV, même s'ils finissent par la reconnaître lorsque l'intervieweuse masque en reformulant la question gênante :

ED : - « ... *Moi je ne ressens pas de l'insécurité linguistique...* »
- « *Dans la classe ou en dehors ?* »
- « *Ça ne m'est jamais arrivé* »

- « Parmi vocabulaire, grammaire, prononciation et syntaxe dans lequel vous vous sentez le plus en perplexité linguistique ? »
- « Euh, je pense vocabulaire parfois... »

IV : « ...Moi mon insécurité, si on peut parler de ça insécurité, c'est la recherche de certains mots qui viennent pas automatiquement quand on parle. [...] Je t'ai dit je ressens de l'insécurité entre guillemets... »

Soit parce qu'ils ne se sentent pas concernés, car ils mettent l'accent sur leur pratiques professionnelles et ils déplacent ainsi la question :

- EG : - « ... Je pourrais dire de l'insécurité relationnelle même dans le sens que, que je tellement réfléchis à ce que la personne devant moi pense et je parle surtout des adultes parce que les dernières années je n'ai pas d'enfants du tout. Qu'il va réfléchir ah, elle n'est pas une assez bonne prof »
- « Tu ne te sens pas défavorablement que tu n'es pas un dictionnaire mobile ? »
 - « Non, si j'en étais je serais quelque chose de différent, je serais pas une prof... »

11.1.6. L'insécurité linguistique et les autres langues étrangères

Il importe aussi de souligner que pour certains des interviewés, l'anglais n'est jamais évacué de la discussion, comme c'est le cas de AS qui l'évoque jusque dans sa dernière phrase, tandis que d'autres font la différence entre les langues, à chaque fois qu'une question leur est posée, sans toutefois spécifier la langue en question. Il existe aussi ceux qui, comme AK ou FK, répondent seulement par rapport au français alors que la question posée portait sur les différentes langues.

Il est aussi intéressant de noter que quelques uns des interviewés sont ou ont été professeurs d'autres langues étrangères que le français (EP : anglais, AK : espagnol, anglais, AS : anglais). Toutefois, aucun ne témoigne d'insécurité linguistique en anglais ou en espagnol respectivement, ce qui permet de tirer la conclusion que très probablement l'insécurité linguistique dépend de la façon dont ils ont appris chaque langue et des stéréotypes propres à la norme pour le français. Cette norme est exprimée, incarnée même, par le discours de SS, professeur de français fréquentant des collègues non natifs :

SS : « ... J'insiste plus que les autres sur la phonétique. Et n'oublie pas que j'ai fait du théâtre hein ? Et donc, pour moi la prononciation, l'intonation, tout cela c'est très très important. Et je leur dis que quelqu'un qui sait bien parler français c'est

quelqu'un qui prononce bien les mots, les lettres etc. en français. Donc, j'insiste trop sur la prononciation... »

Un dernier élément à mettre en évidence est la dimension élitiste du français qui reflète des éléments de la culture éducative grecque. Cela ne fait pas forcément partie des différences entre interviewés, puisque aucune question du guide d'entretiens n'était prévue à ce propos. Nous pouvons simplement supposer qu'elle n'a pas été évoquée par l'ensemble de l'échantillon, mais qu'elle répond à l'idée stéréotypée de la place et du rôle du français en Grèce :

KF : « ... Ni une fille sans descendance ira apprendre française, j'imagine que tu l'as observé toi aussi, ou si elle n'habite pas aux banlieues, ou si elle ou sa famille n'ont pas un certain niveau d'études, tout doit être d'une certaine façon. Alors le français doit être un peu plus correct par rapport aux autres langues... »

EG : « ... J'avais une petite sensation qu'elle était élite, c'est-à-dire qu'on faisait du français parce qu'on était à la privée tandis que les autres enfants n'avaient pas cette possibilité... »

ED : « ... Euh, parce que ça ne se fait pas, à une fille qui se paye 200 Euros par mois et elle a juste fini l'école et elle n'a jamais fait des langues étrangères de sa vie... »

Une hypothèse qui sera discutée dans la troisième partie concerne la différence d'âge : il est à rappeler que les deux tranches d'âge majeures sont représentées en termes égaux, à savoir quatre enquêtés de la génération de 55-60 ans et quatre autres de la génération de 25-35 ans. Il semble que la variable de l'âge qui confirme la stabilité professionnelle, dont bénéficient tous les interviewés âgés, n'a aucune incidence sur l'insécurité linguistique, puisqu'il s'agit d'un sentiment présent hors classe.

11.2. Des définitions de l'insécurité linguistique

Pour les enseignants enquêtés, l'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. Tous les enquêtés, à la notable exception d'ED, reconnaissent qu'ils y sont sujets. Pourtant, ils évitent (sauf à se voir demander des exemples) d'en parler à la première personne et utilisent plus volontiers des formes générales (« on » ou « tu » de généralité) comme nous l'avons déjà noté. De la sorte les enquêtés expriment la distance qu'ils

souhaitent mettre entre ce sentiment et eux-mêmes et laissent entendre que cette situation est générale :

EP : « ...*Pour moi on sent de l'insécurité linguistique quand on n'est pas sûr de s'exprimer correctement, quand on croit commettre des fautes de syntaxe ou de grammaire...* »

IV : « ...*On la sent quand on euh on cherche ses mots. Pour moi l'insécurité linguistique c'est ça. Pour d'autres c'est de ne pas pouvoir construire une phrase correcte. Mais moi je n'ai aucune insécurité dans ce domaine là. Moi mon insécurité, si on peut parler de ça insécurité, c'est la recherche de certains mots qui viennent pas automatiquement quand on parle. Qu'on est obligé de chercher. D'ailleurs les Français quand ils parlent ils bégayaient souvent parce qu'ils cherchent leur mot. Je ne sais pas si tu as remarqué, beaucoup de Français en parlant, ils euh, euh, euh, euh, moi je ne...* »

Les définitions proposées mettent en lumière les situations de difficulté que vivent les interviewés. 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 :

EG : «...*Alors, je crois que, c'est peut-être la sensation que dans quelques circonstances données tu peux pas confronter la situation. C'est-à-dire que, euh, ta linguistique, ta connaissance concernant l'usage du langage n'est pas satisfaisante, peut-être pas en total, c'est-à-dire, pendant toute la durée que tu exerces la profession mais dans quelques moments particuliers...* »

AK 2 : «...*C'est quand j'ai l'impression que mes connaissances langagières et linguistiques ne sont pas à l' hauteur de ce qui m'est demandé. Que mes connaissances de langues ne suffisent pas. Qu'un locuteur natif devrait être à ma place et que moi je ne suis pas locutrice native je suis insuffisante...* »

Cette impossibilité se manifeste d'ailleurs le plus souvent en dehors du contexte éducatif, puisqu'en classe, les enseignants mettent en place des stratégies d'évitement de l'insécurité linguistique. Par contre, hors de la classe, lorsque la communication n'est pas faussée, ni dirigée, et lorsque les enseignants ne sont plus bloqués dans leur rôle de détenteur de la connaissance, ils se sentent en infériorité devant des locuteurs natifs, faute de posséder l'accent normé et le lexique approprié. Ils se retournent alors contre le stéréotype du locuteur natif idéal et de la norme qui les mettent en position d'infériorité :

AS : « ...L'insécurité que ressent chacun de nous, euh, plutôt, l'insécurité que ressent chacun qu'il soit professeur ou pas quand il doit communiquer dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle et le sentiment qu'il a, la peur qu'il a s'il arrivera à communiquer ou à se faire comprendre par l'autre *** et bien sûr de comprendre lui-même... »

SS : « ...C'est quand j'ai l'impression que mes connaissances langagières et linguistiques ne sont pas à l' hauteur de ce qui m'est demandé. Que mes connaissances de langues ne suffisent pas. Qu'un locuteur natif devrait être à ma place et que moi je ne suis pas locutrice native je suis insuffisante... »

Les définitions proposées par les enquêtés renvoient à des expériences vécues. Pour eux, la notion n'est pas théorique. D'ailleurs ils n'ont manifestement pas la terminologie spécialisée pour s'exprimer autrement et ils n'en éprouvent pas le besoin. L'insécurité linguistique est pour eux un phénomène éprouvé au quotidien dans des situations de communication réelles :

MV : « ... Bon, l'insécurité linguistique je l'ai sentie deux fois dans ma vie. Une fois lorsque je suis allé pour la première fois en France, c'est normal, ça va de soi, et l'autre quand je suis rentré de France où bien sûr j'avais de grosses difficultés pendant les premiers mois parce qu'il faut dire que pendant quatre ans je ne parlais qu'en français... »

Ce vécu est exprimé et défini comme un sentiment. Pour tous les interviewés l'insécurité linguistique est un affect, qu'il serait intéressant d'analyser. C'est l'objet de la psychanalyse. Nous nous limiterons à présenter ces sentiments exprimés tels quels par les interviewés, pour les mettre en lumière. Ainsi, la peur, la honte et l'impossibilité sont-elles majoritairement évoquées pour la définition demandée.

L'incapacité et la frustration sous-jacente dont ils témoignent, les mènent à nier, consciemment ou inconsciemment l'existence de l'insécurité linguistique, soit en la transférant à l'autre (le « tu » de généralité concerne tout le monde et l'intervieweuse), soit en refusant le terme pour en choisir d'autres qui leur conviennent mieux. Voici quelques expressions « remplaçant » le terme technique d'insécurité linguistique :

Mal à l'aise - J'ai peur - Confiance en soi - Blocage - Je rougis - Insuffisant – Perplexe – Réservée - Complexée - Simple incompréhension

Et des formulations plus positives, comme :

Préparation - Faire attention - Je n'ai rien à envier - Learn to live with it - Parler décemment - Il faut être réaliste

Les propos des enquêtés attestent également d'un glissement de la notion d'insécurité linguistique vers celle d'insécurité professionnelle. Tout en cherchant à justifier leur statut et à revendiquer une légitimité *de jure*, ils la ressentent *de facto* comme une mise en question de leur propre culture éducative :

KF : « ...*Insécurité linguistique... C'est exactement ce que tu essaies disons...ce qu'on est persuadé qu'on doit vaincre en apprenant une langue étrangère. [...] C'est-à-dire combien quelqu'un se sent à l'aise avec un code linguistique qui n'est pas le sien [...]* »

« *Bien sûr moi je suis prof de français, si je commets des fautes de français en France, si l'autre connaît que je suis prof de français, je rougirai. S'il le connaît pas, la moitié de la honte est à moi, l'autre moitié est... encore à moi, parce qu'il n'a pas de raison à avoir honte [...] et alors tu es comparée un certain moment et c'est à cause de la profession [...]* »

« *Mais je crois que ça dépend aussi des exigences que l'autre a de toi et de ce que toi tu considères que l'autre demande de toi...* »

Un seul interviewé se distingue dans sa manière de présenter l'insécurité linguistique, en lui donnant une toute autre orientation :

MV : « ...*Vous savez l'insécurité linguistique moi je la sens différemment. C'est-à-dire lorsque j'ai à faire à des élèves qui sont très faibles, ce que j'ai à leur faire passer c'est une confiance en soi. Et j'essaie de parler à leur niveau, c'est-à-dire plus lentement, en essayant de ne pas employer de l'argot, des expressions ou des locutions un peu difficiles, afin qu'ils me comprennent et qu'ils voient que ce que je leur demande n'est pas difficile... »*

Il est effectivement le seul à définir l'insécurité linguistique par rapport aux élèves, à leur attribuer ce sentiment et à œuvrer, en bon éducateur, à son élimination.

11.3. Les origines de l'insécurité linguistique

L'insécurité linguistique des enseignants non natifs trouve ses origines dans deux facteurs : les représentations que véhicule la culture éducative, comme la perception du locuteur natif idéal et la place prépondérante de la norme dans l'enseignement des langues et la formation, tant linguistique que didactique, qu'elle relève de la formation pré requise, de la formation initiale ou continue, que les actuels enseignants ont reçue. Ces deux facteurs constituent le

vécu éducatif des personnes non natives et influencent leurs représentations du métier, lorsqu'elles deviennent enseignants de langue étrangère.

11.3.1. La formation

Pour les enseignants interviewés, le facteur le plus important dans la genèse de l'insécurité linguistique est la formation qu'ils ont reçue et qui ne correspond pas à leurs besoins, à leurs besoins linguistiques pour faire face à différentes situations en classe, pour être à la hauteur d'un locuteur natif, pour défendre leur statut professionnel et leur place au sein d'une culture éducative qui les présente comme infaillibles.

Le guide d'entretiens comprend une série de questions portant sur la formation initiale ainsi que sur la formation continue des enquêtés. Les réponses de ceux-ci témoignent d'un écart important entre leurs attentes, leurs besoins et la formation reçue et convergent avec deux autres enquêtes effectuées autour de la même problématique.

Une catégorisation plus fine a été proposée : le contenu de formation a été scindé en formation didactique - pédagogique d'une part et formation linguistique d'autre part. De la même manière, pour la formation continue, les questions posées évoquaient la formation formelle, informelle et non formelle. Les propos ne laissent aucun doute sur l'échec de la formation à répondre à son rôle et à préparer les enseignants à leur métier :

AK : « ...J'avais acquis une certaine familiarité avec de différentes théories, certains mouvements, ce n'était pas du tout pratique [...] mais ne suffisaient pas, et moi j'avais besoin [...] à mon avis, on devrait suivre quatre cours... »

EP : « ...Malheureusement la seule formation qu'on a, c'est deux semestres de didactique la dernière année et un semestre de Pédagogie... »

On soulignera néanmoins que l'écart entre les besoins et l'offre est plus importante en formation didactique qu'en formation linguistique :

ED : « ...Et de la didactique que l'on faisait, soit avec les Français, soit avec les Grecs ABSOLUMENT RIEN. Juste des fadaises théoriques qui n'avaient aucune application pratique. Sais pas moi, de Montessori cherche à trouver ! Rien. Rien. La partie langue était bonne par contre... »

En outre, les interviewés considèrent avoir acquis des connaissances linguistiques dans les cours « non linguistiques », au point de les présenter comme partie intégrante de leur formation en langue :

AV : « ...Elle comprenait les cours de langue aux niveaux 1, 2, 3, 4, euh, de l'oral, de l'écrit, et de la grammaire, de la traduction de différentes spécialisations, traduction, voilà, et typiquement nous pouvons ajouter les littératures et les civilisations... »

AK : « ...quatre cours de langue, purement, en suite on avait des cours de linguistique que moi j'ai considéré comme jouant un rôle et après on parle des cours de civilisation et d'histoire qui ont été également dans la langue étrangère et ils avaient également une partie linguistique, ceci dit, le fait qu'on a suivi de l'histoire ne signifie pas pour autant qu'il n'y a pas de valeur linguistique... »

Or, dans le curriculum universitaire, la formation en langue non seulement existe mais elle occupe une partie importante des contenus proposés, puisque des cours de langue sont dispensés, nous l'avons vu, à raison de 4 heures par semaine, durant les quatre années du curriculum. Dans le cadre d'un département universitaire où la compétence linguistique est un pré requis, cette offre de cours témoigne d'une incohérence, qui existait par ailleurs depuis les années 1970. A cette époque, il s'agissait plutôt de mettre à niveau les moins avancés, alors qu'actuellement ce besoin est généralisé :

ED : « ...Euh, la formation à l'université dans la partie linguistique était la suivante : ils étaient classés depuis la première année en deux groupes, un groupe d'avancés et un autre de non avancés [...]. Donc, les non avancés suivaient aussi des cours de langue extra. Les avancés non, on ne suivait pas de cours de langue, pendant ces heures ils pouvaient suivre de la littérature... »

La formation didactique reçue ne répond pas non plus aux besoins professionnels des enseignants :

ED : « ...Juste des fadaises théoriques qui n'avaient aucune application pratique... »

EP : « ...La formation initiale doit absolument contenir des cours comme la psychologie, psychosociologie, des études des cas, pas seulement de la théorie. Et sûrement de la pratique dans la classe au moins pendant trois mois dans une classe d'école publique. C'est inadmissible de devenir professeur sans savoir comment est une classe d'école... »

AS : « ...Je crois que c'est très très... euh, théorique, expérimental à la base et non pas très réel, rien, ça me paraît un peu utopique ce que j'apprend, et la connaissance pour la connaissance... »

Par ailleurs, cette formation ne correspond guère aux exigences du concours de recrutement ce qui, en pratique, signifie que ce qui est enseigné dans le Département dont sont issus les futurs enseignants de français n'est pas ce que les enseignants doivent être en mesure de maîtriser pour devenir professeurs, notamment dans les écoles publiques :

EP : « ...Les sujets d'ASEP en didactique n'avaient aucune relation avec les cours de l'université en 1993... »

AK : « ...Les épreuves d'ASEP, [...] moi j'ai mis beaucoup d'effort et j'ai étudié plus la partie pédagogique, [...] et ça aussi ça m'a beaucoup aidé parce que j'ai vu des trucs vachement pratiques qu'on n'avait pas abordé à la Fac. [...] Ma notation en « didactique spécifique » n'était pas bonne... »

Quant à la formation continue, les enquêtés affirment s'occuper eux-mêmes de leur perfectionnement linguistique et didactique. Alors, le concept de formation rejoint les stratégies de remédiation à l'insécurité linguistique : les enseignants proposent des activités de contact avec le français, à savoir les séjours en France, l'exploitation linguistique des médias français comme TV5 et RFI et la lecture de la presse :

AK : « ...J'ai suivi plein plein de séminaires en didactique qu'ils soient réalisés dans le cadre des maisons d'édition - la maison d'édition présente son livre et se réfère - soit dans le cadre des séminaires comme des interventions, mais toujours destinés aux professeurs... »

ED : « ...Je suis tous les séminaires et les colloques, les formations je les suis toutes dans la mesure du possible, euh, j'essaie de ne pas gâcher mon niveau, de l'améliorer... »

MV : « ...Il faut retenir ce contact, ce n'est pas la peine de voyager tous les ans ou tous les deux ans, ça coûte très cher, mais on peut garder ce contact grâce à ses lectures, [...] avec toute sorte de revue, de magazines, et bien sûr euh, regarder des films français, écouter les informations en français, je dirais tous les jours, [...] il faut qu'un professeur de langue soit en contact avec la langue quotidiennement... »

IV : « ...Il faut essayer de s'améliorer. Donc comment on s'améliore ? en restant en contact avec la langue, en lisant le journal, en regardant la télévision, en écoutant la radio, en allant en France, en parlant, tout ça, en écrivant... »

Les associations de professeurs organisent des séminaires et des stages de formation, ainsi que les grandes maisons d'édition dans le cadre de la promotion de leurs manuels :

EP : « ...*Malheureusement j'en pense comme les 100 heures perdues de ma vie. [...] Les professeurs de français se trouvaient avec les professeurs de culte, les avocats, les agronomes et les toubibs. [...] La chose la plus utile que l'on a apprise c'était le cadre législatif (obligations, mutations, congés). Cela concernait 60 heures de théorie ou on devait parler de pluriculturalisme, d'évaluation, de difficultés d'apprentissage, de didactique, du rôle de l'enseignant, des programmes éducatifs etc. [...] Mais comme cette formation se déroule à la fin d'année on a déjà vu la classe et on l'a déjà contrôlée... »*

Pourtant, la formation destinée aux nouveaux enseignants nommés dans le secteur public est cependant jugée insuffisante ou inadéquate.

11.3.2. La place du locuteur natif idéal et de la norme dans la culture éducative

Afin de transmettre des savoirs et des savoir-faire, les enseignants s'appuient sur un répertoire didactique construit en premier lieu d'un « ensemble de références / représentations théoriques et pratiques qui se forment à partir de l'expérience personnelle et formative de l'enseignant ». ¹⁵⁰ Selon L. Cadet et M. Causa, ce répertoire prend appui sur des modèles socioculturels (tel que le rôle de l'enseignant dans une société donnée, les habitus éducatifs), des modèles scolaires (le vécu d'apprenant de l'enseignant) et des modèles théoriques et pratiques de la formation que le futur enseignant a reçus. Ainsi, il existerait « des modèles communs - que l'on pourrait nommer des traits partagés - spécifiques de la communauté étudiée - et des modèles individuels - que l'on pourrait appeler des traits spécifiques - ces derniers tenant essentiellement au profil individuel de chaque enseignant ». ¹⁵¹ :

EP : « ... *En plus je crois que ce sentiment a une relation avec la manière dont on a appris une langue, nos profs. Un prof qui corrige toujours essentiellement au début peut provoquer de l'insécurité linguistique, qu'on ne peut jamais surpasser... »*

Tous les professeurs, spécialement les plus jeunes, font appel à de tels modèles intériorisés et pérennisent ainsi les traits caractéristiques de la culture éducative et de la culture didactique

¹⁵⁰ Cadet, L, Causa, M. (2005), *Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale*, in Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F., Véronique, D. (dir), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, éd. PUF, Paris

¹⁵¹ *Ibid.* :162

qui leur est familière. Celle-ci « est constituée de croyances, partagées en un lieu donné, relativement aux enseignements de langues : nature des compétences à atteindre (rôle du locuteur natif comme modèle de la compétence à atteindre) ». ¹⁵² Les normes linguistiques, mais aussi culturelles fonctionnent comme un modèle de la compétence à enseigner.

Or, chaque fois que ces conditions - compétence de natif et adéquation à la norme linguistique - ne sont pas présentes, les enseignants se retrouvent incapables de répondre au mandat didactique requis par la culture éducative / didactique du pays, de leurs apprenants et d'eux-mêmes, en tant qu'anciens apprenants et qu'enseignants :

AK : « ...*Je me compare à qui ? En théorie je me compare à un locuteur natif c'est-à-dire à quelqu'un dont la langue maternelle c'est par exemple le français dans notre cas... »*

EP : « ... *Quand on est professeurs et on enseigne une langue on doit bien sur la parler bien dans la classe... »*

Pour faire face à cette difficulté, ils renoncent au modèle du locuteur natif :

AK : « ...*mais mon but n'est pas de devenir locuteur natif... »*

tout en admettant pouvoir, dans certaines conditions, répondre à ce modèle, tel qu'il est exigé par la culture éducative :

MV : « ... *Tu vois, avoir vécu en France nous donne tout ce qu'il faut pour devenir natifs aux yeux des autres. Aux yeux des autres... »*

Quant à la norme, ce stéréotype ne semble pas créer de problèmes aux enseignants. En revanche, ils semblent être plus à l'aise avec la norme linguistique qu'avec des variations, puisque c'est la norme qu'ils ont apprise et c'est elle que les manuels proposent d'enseigner :

EP : « ... *La norme est facile de l'enseigner, elle est aussi diachronique. La langue parlée change... »*

C'est en déconstruisant le modèle idéal du locuteur natif et de la norme que les enseignants arrivent à valoriser leur identité professionnelle, qui est beaucoup plus complexe que celle

¹⁵² Beacco, J.-C., Véronique, D., (2005), *Cultures linguistiques, éducatives et didactiques : parcours d'une notion et perspectives de recherche*, in Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F., Véronique, D., (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, éd. PUF, Paris

d'un « dictionnaire », d'une « encyclopédie » ou d'une « grammaire ». Dans les pages qui suivent un schéma qui mène du refus de l'insécurité linguistique à la construction d'une légitimité professionnelle sera davantage élaboré.

11.4. Contextes anxiogènes générateurs d'insécurité linguistique

Les contextes générateurs d'insécurité linguistique qui ont émergé des entretiens sont de différente nature : les contextes professionnels en milieu éducatif, en classe mais aussi avec des collègues ou des supérieurs hiérarchiques, natifs ou non du français, et les contextes non professionnels (soit non éducatifs), avec des amis, des connaissances françaises ou non.

Les enquêtés expriment ce qu'ils savent des représentations du métier de professeur :

AS : « ... J'ai vraiment honte de savoir que mon interlocuteur et bien sûr locuteur natif de la langue à laquelle nous parlons [...] parce qu'il y a le stéréotype 'professeur de langue étrangère' ou en général le professeur doit tout savoir, vraiment ce n'est pas possible... »

AS : « ... Mais quand l'autre sait que tu es professeur je crois qu'il a l'exigence au fond de sa tête que tu parles comme lui... »

MV : « ...Tu vois, avoir vécu en France nous donne tout ce qu'il faut pour devenir natifs aux yeux des autres. Aux yeux des autres... »

IV : « ...Ben oui, parce que dans la tête des gens être professeur, tu dois bien connaître la langue, tu ne dois pas faire des fautes, tandis que tu parles une langue, tu fais des fautes, on trouve ça normal. Mais on ne le permettrait pas à un prof. Parce que un professeur est supposé parler une langue presque parfaitement... »

Certains contextes professionnels sont moins exigeants que d'autres : ainsi, lorsque le niveau de la classe est jugé insuffisant, les professeurs sont davantage à l'aise :

EP: « ...En tant que professeur dans le secteur public pas du tout. Le niveau de langue qu'on utilise est très bas... »

IV : « ...Les élèves n'ont pas ce niveau de vocabulaire ou de (...) les méthodes qu'on a, on a du vocabulaire très restreint, donc il est rare qu'il y ait un mot que je ne connais pas ou que je ne puisse pas traduire... »

Ce contexte peut être anxiogène lors de contacts en milieu professionnel, hors de la classe, avec des collègues, mais aussi avec des supérieurs hiérarchiques, et surtout avec des locuteurs natifs :

EP : « ...*En français je ne me sens pas si sûre. Je crois que je commets des fautes, essentiellement quand je parle avec des Français et surtout aux articles...* »

AS : « ...*Pourtant, quand je sors communiquer avec un Français ou un Anglais, là ça va me..., surtout avec un Français, euh, qu'il connaît mon travail, là je vais ****, j'aurai peur. Je vais reculer...* »

AS : « ...*Je crois qu'avec un ami pas autant parce que j'ai la relation directe et le contact pour qu'il comprenne et se rendre compte que je ne peux pas être le dictionnaire Petit Robert toutes seule, mais avec quelqu'un qui, avec un patron ou un employeur potentiel ? Avec une connaissance que tu veux en faire un ami ou encore une relation ? Oui, je crois que là il y a un grand pourcentage d'insécurité linguistique. Pour moi...* »

AK : « ...*Je pense que j'ai quelques traces entre guillemets d'insécurité linguistique aux locuteurs natifs que je discerne au niveau sociolinguistique c'est-à-dire d'aller en France mais pas du tout pas du tout je n'ai pas peur d'aller faire une tâche par ex communiquer avec une institution ça ne me fait pas peur, en revanche ça me fait peur de parler à mon directeur ou à quelqu'un dont mon parcours professionnel dépend...* »

IG : « ... *Je me sens mal à l'aise parce que j'ai l'impression, étant en Grèce, tout en étant en Grèce, que je parle, que je comprends tout, que bon [...] alors, oui vraiment je me sens très mal à l'aise, je me... je me dis mais alors où est passé mon français...* »

AS : « ...*Pendant ces moments ce qui me stresse c'est de défendre si tu veux ma place, ma profession, mes connaissances euh, et c'est ça qui me fait encore plus peur...* »

AK : « ...*Je dirais que cela a à faire avec le niveau premièrement et après je dirais plutôt en dehors de la classe que dans la classe...* »

Les contextes non professionnels sont, dans leur discours, caractérisés par la spécification de la catégorie sociale de l'interlocuteur (son métier, par exemple) et, parfois, de son registre de langue, plus ou moins soutenu ou jargonnant :

IG : « *Je sais pas. En tout cas tu, tu te sens inférieure quand tu ****. Oui... Par rapport à des collègues français. Du point de vue langue. Parce que je te dis que, moi je n'ai l'occasion de parler français que, qu'avec des collègues français ou...* »

AS : « *...J'ai vraiment honte de savoir que mon interlocuteur et bien sûr locuteur natif de la langue en laquelle nous parlons connaît ma spécialisation, et mon poste et ma profession, euh (...), précisément parce que ce n'est pas ma langue maternelle, je crois que parce qu'il y a le stéréotype « professeur de langue étrangère » ou en général le professeur doit tout savoir, vraiment ce n'est pas possible de tout savoir, pendant ces moments. Ce qui me stresse c'est de défendre si tu veux ma place, ma profession, mes connaissances euh, et c'est ça qui me fait encore plus peur...* »

AK explique que les professeurs sont davantage en insécurité avec les personnes ayant un haut niveau social ou d'éducation car, dans les stéréotypes, le niveau social et le registre de langue sont perçus comme étant fortement corrélés :

AK : « *...Mais on ne se réfère pas à n'importe lequel locuteur natif au chauffeur de camion par exemple mais à une personne d'un certain niveau, en théorie d'éducation post-secondaire c'est-à-dire qui a terminé ses études secondaires qui a le baccalauréat et il a fait chose de plus...* »

IV : « *... Donc il y a des mots que j'utilisais que je ne comprenais pas, et l'utilisation n'était pas la bonne et bien sûr mes camarades se moquaient de moi de temps en temps, ou souvent ; il y a aussi l'accent qui joue...* »

Même ED qui nie avec vigueur, tout au long de l'entretien, tout sentiment d'insécurité, finit par admettre qu'elle est parfois mise en difficulté par des registres de langue trop éloignés de ses pratiques habituelles : le langage des philosophes ou celui des enfants la laissent perplexe.

A la diversité des contextes répond celle des réactions. La plupart des enquêtés disent qu'il leur faut du temps (entre un quart d'heure et quelques jours) pour « se mettre dans le bain linguistique » et parler sans difficultés :

IG : « *... Alors chaque fois que je vais à Paris, parce que c'est là où habitent mes amis, bon, pour les deux premiers jours je subis un choc, [...]. Mais après ça va, après le deuxième jour je me sens très à l'aise, et c'est grâce à eux, hein?...* »

IV : « *...Mais bien sûr, bien sûr, quand par exemple je suis en contact avec un Français, le jour suivant, le jour suivant, le contact est plus facile, ça vient tout seul sans aucun problème...* »

MV : « ...*Ecoute, au début, il y a une petite restriction entre moi et le français mais c'est une question d'un petit quart d'heure pour me lancer, tout revient...* »

En évoquant des contextes et des situations où ils se sentent en insécurité linguistique les interviewés révèlent l'origine de ce sentiment. Le stéréotype du locuteur natif et de la norme, l'absence de contact avec la langue, le contenu et le niveau d'enseignement, les manques en formation initiale, ou même des raisons d'ordre psychologique, génèrent ce « mal être » que les enseignants interviewés nomment ou évitent de nommer *insécurité linguistique*.

11.5. Des stratégies pour combattre l'insécurité linguistique

Etant donné que l'insécurité linguistique est un sentiment qui accompagne les enseignants, ils doivent nécessairement mettre en oeuvre des stratégies de « gestion » de cette insécurité. Celles-ci peuvent relever de la prévention, de l'évitement, de l'anticipation ou d'une gestion de « crise » qui pourrait les placer en décalage par rapport aux stéréotypes qui marquent leur métier. Pour éviter de se sentir en insécurité linguistique, ils mettent en oeuvre deux types de stratégies : ils évitent les situations qui les mettent en péril ou ils assument leur part d'imperfection.

11.5.1. Les stratégies d'évitement

Parmi les stratégies d'évitement, les interviewés prônent une préparation exhaustive des leçons qui leur permettra de réduire les imprévus durant le cours :

EP : « ...*Absolument l'antidote de l'insécurité linguistique est la bonne préparation. Et quand je dis « préparation » je parle du plan, d'avoir cherché tous les mots inconnus dans le texte qu'on va enseigner, d'avoir prévu un peu les questions qu'on nous poserait...* »

AS : « ...*Euh, parce que dans la classe je suis absolument parfaitement préparée pour tout, euh, presque 99,9% pour tout, j'ai préparé le cours la veille, je sais exactement ce que je dois dire, ce que je dois faire, les questions possibles parce que après tous ces ans tu comprends comment ça marche et quand tu as refait un livre, tu sais comment le manipuler comment le faire bouger et comment ça bouge tout seul...* »

Ils choisissent également de ne pas attirer l'attention des élèves sur certaines de leurs erreurs :

ED: « ...Non, si c'est, si s'est passé, je vois que je le dit mal et s'est passé, non, non je ne fait pas quelque chose. Et ça dépend, maintenant si dans la classe je dis un mot qui sort mal, le plus souvent je le laisse passer... »

Certains professeurs évitent même de parler en français, quand ils ne sont pas obligés de le faire :

MV : « ... Pendant les réunions ils [les professeurs de français] parlent en grec (...) quelques uns que je connais sont un peu plus restreints si tu veux, ils ne veulent pas s'exprimer, c'est-à-dire s'ils prenaient la parole en grec ça irait peut-être un peu mieux mais en français ils ont un peu cette insécurité... »

Aucune préparation ne permet cependant de parer à toutes les éventualités et nombreux sont les imprévus qui peuvent émerger des situations d'enseignement communicatif.

Dans le cas où la préparation se révèle insuffisante, d'autres stratégies peuvent alors intervenir. Plusieurs enquêtés expliquent la manière dont ils contournent leurs difficultés (parfois grâce à l'expérience), surtout pour des questions d'ordre grammatical. Cette stratégie leur semble d'autant plus efficace que leur expérience professionnelle est grande :

ED : « ...Parce que avec les années d'enseignement si tu es dans la classe, euh, tu apprends à éviter des choses dont tu n'es pas sûre, au moment où tu parles français dans la classe. Si tu n'es pas sûre de quelque chose, tu le contournes, tu fais quelque chose, tu le changes. Tu mets un verbe du premier groupe et l'autre ne peut pas comprendre si c'est du subjonctif ou pas... »

Il ne s'agit sans doute pas d'une pratique répandue, mais il faut noter ce professeur qui rejette carrément la faute sur les autres quand il est en panne lexicale ou dans l'impossibilité de comprendre:

ED : « ...Euh, si quelqu'un parle bizarrement ou si quelqu'un parle jargon, euh, une fois un professeur était venu de philosophie (...) et qui a commencé à expliquer des sujets philosophiques, euh, moi là j'ai eu quelques (...) et après j'ai découvert que très nombreux de l'auditoire ne comprenaient pas non ... »

ED : « ...Le premier contact, oui, là j'avais des difficultés, une sorte de, à les comprendre, au sens que tu sais, eux ils parlaient, ils étaient tout jeunes, ils parlaient différemment, eh, d'accord, il y avait des mots que je ne les comprenais pas au début, je ne pouvais pas comprendre, euh, sais pas moi, nounours, des choses pareilles. Mais je me suis renseignée... »

Certains professeurs décident aussi d'assumer leur sentiment d'insécurité linguistique ou de la transformer en activité pédagogique :

IV : « ...Rien, je lui dis simplement que demain je te dirai la traduction de ce mot... »

ED : « ...tu vas en bas à la bibliothèque, [...] tu trouves les dictionnaires, le franco-hellénique, le grec-français, tu prends un bout de papier, tu copies ce qui est noté et tu viens nous le dire. Et tu l'écris au tableau [...], tu fais face calmement... »

AK : « quand on me demande des trucs que je ne connais pas je me sens mal mais 99,9 % des fois je les vérifie sur le champ. si c'est un phénomène grammatical on consulte les grammaires avec les enfants, sinon un dictionnaire... »

Qu'il s'agit des stratagèmes pour cacher l'insuffisance en langue ou de stratégies pour assumer ne pas tout savoir, les professeurs interviewés font preuve d'une créativité remarquable en terme de mécanismes qu'ils mettent en place pour éviter se retrouver en situation d'insécurité linguistique.

11.5.2. Les stratégies de prévention

Outre les stratégies d'évitement, les professeurs mettent également en œuvre des stratégies de prévention, destinées aussi à remédier aux situations désagréables. Ils valorisent tous les voyages leur permettant de rencontrer des amis, ces voyages étant présentés comme des moyens de rester en contact avec la langue et le pays. Il est à noter que le seul pays cité ici est la France, dont la variété linguistique est érigée *de facto* en modèle de pratique :

MV : « ...Tu vois, avoir vécu en France nous donne tout ce qu'il faut pour devenir natifs aux yeux des autres. Aux yeux des autres... »

AK : « ... Je crois que mon séjour en France les six mois et le fait que j'y vais tous les étés au moins pour dix jours à des fins pédagogiques et non pas touristiques je crois que cela m'aide beaucoup. (...) J'allais à la bibliothèque constamment et j'étudiais des petits trucs en français, j'écoutais constamment la radio en français j'essayais de parler avec des natifs le plus possible devient, je crois que ça m'a aidé beaucoup et pour tout ce qui est purement langue... »

Ils recourent également tous aux médias francophones diffusés en Grèce, notamment via Internet, TV5 et RFI. Une des enquêtées déclare utiliser son moteur de recherche en français afin de rester en contact avec la langue et de pouvoir l'utiliser :

MV : « ...donc le seul contact c'est certaines lectures dans l'Express, et d'autres périodiques ou revues et bien sûr regarder TV5 sur Internet et écouter RFI... »

AK : « ...Et quant au français, je crois qu'Internet m'a beaucoup aidé en ça, c'est-à-dire je vais sur des sites français, j'essaie de regarder des choses par exemple quand je cherche sur Google qui est linguistiquement neutre, j'essaie de le faire en français pour m'obliger à avoir une familiarisation... »

Ce que nous formulons en stratégies de prévention provient à la fois des conseils que des collègues de 55-60 ans donnent aux plus jeunes, ainsi que d'un souci d'auto perfectionnement :

IV : « ... Donc comment on s'améliore ? en restant en contact avec la langue, en lisant le journal, en regardant la télévision, en écoutant la radio, en allant en France, en parlant, tout ça, en écrivant... »

Les interviewés arrivent ainsi à redéfinir leur rôle de professeur et leur profil professionnel. Ils refusent de devenir « locuteur idéal » : être professeur de langue, ce n'est pas connaître tous les mots de la langue que l'on enseigne, mais c'est transmettre des connaissances et des savoir-faire et emmener les apprenants à mobiliser leurs aptitudes d'auto apprentissage :

MV : « ...Je lui ai dit écoute, moi je ne suis pas un juke box dans lequel tu mets une pièce de monnaie et qui te chante la chanson que tu désires. Et par chance je connais ce mot-là je te le donne, mais il est vrai que moi je ne suis pas un dictionnaire ambulante. Moi je suis un professeur et j'ai deux objectifs : te faire apprendre la langue et te faire aimer les langues en général, donc si je ne réponds pas à ces deux objectifs, je suis tout à fait à ta disposition pour la critique... »

AK : « ...Non je ne le sens pas, je ne le ressens pas du tout parce que je ne pense pas que l'on est des encyclopédies portables. Le rôle du prof et du maître c'est bien sûr de transmettre aux enfants des savoirs, de reproduire des connaissances mais aussi de donner aussi des outils pour pouvoir rechercher lorsque ils se trouvent dans une difficulté... »

Il est intéressant de regrouper les images stéréotypées imposées par la culture éducative du pays et par la communauté éducative que les professeurs rejettent : « encyclopédie portable », « dictionnaire portable », « le petit robert ». Leurs comparaisons renvoient toujours à la compétence lexicale ; c'est celle-ci qui paraît les différencier le plus d'un locuteur natif ou qui génère davantage le sentiment d'insécurité linguistique en classe.

11.6. De l'insécurité linguistique à la construction d'une légitimité professionnelle

Dans l'analyse transversale, l'intervieweur reproduit le schéma logique des interviewés, qui, en dépit de la structure apparente du guide d'entretiens, suivent à leur tour un fil rouge, qui les mène des contextes anxigènes, aux causes réelles ou vécues comme réelles à l'origine de l'insécurité linguistique. Dans leur effort d'éclairer la notion, les interviewés donnent leurs propres définitions de l'insécurité linguistique et détaillent par la suite leurs stratégies de prévention et d'évitement qu'ils mettent en place, surtout dans le contexte scolaire.

Du fait de leur statut, l'identité professionnelle des enquêtés est essentiellement définie par leur outil de travail : la langue. En effet, la dimension professionnelle est indissociable de la dimension linguistique. Au fil des entretiens, un lien spontané et implicite s'établit entre l'insécurité linguistique et la compétence professionnelle. Les professeurs glissent de la compétence linguistique, souvent limitée au lexique, vers la compétence professionnelle, concept beaucoup plus complexe, qui englobe de toute façon le niveau linguistique :

AK : « ...Je les vérifie (les phénomènes linguistiques) doublement parce que je me sens une grande obligation de bien enseigner et que ce que je dis c'est correct, de ne pas dire n'importe quoi ED : masquer l'insuffisance ... »

Les enquêtés ont le désir de se défendre. Pour eux, être un « bon prof » ne se résume pas à la compétence lexicale. La qualité professionnelle d'un professeur, et notamment d'un professeur de langue, se construit avec des compétences grammaticales, lexicales, syntaxiques, avec des compétences culturelles, communicatives, mais aussi avec des aptitudes pédagogiques et didactiques afin de pouvoir transmettre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être à ses apprenants. Or, être ou se percevoir comme étant inférieur au niveau linguistique ne signifie pas être inférieur professionnellement. Leur discours fait apparaître, comme en filigrane, le fait qu'ils arrivent à faire la part des choses, qu'ils dissocient cet élément radical constituant leur identité professionnelle de leur « être » professionnel. En d'autres termes, ils arrivent à se déculpabiliser de leurs « erreurs » linguistiques, et se définissent, niant toute caractérisation arbitraire, en se construisant une « nouvelle » légitimité, de nature professionnelle, qui « court-circuite » l'insécurité linguistique :

AK : « je ne suis pas un dictionnaire ambulante »

AS : « je ne suis pas le petit Robert »

MV : « *je ne suis pas un juge box* »

EP : « *je ne suis pas une encyclopédie ambulante* »

ED : « *on ne peut pas tout savoir* »

Dans cette partie ont été présentées les données issues des entretiens effectués auprès de 10 enseignants de français langue étrangère. Par choix, il s'est agi de témoins proches de l'intervieweuse, ce qui a, à notre avis, apporté plus de franchise à leurs propos. Les commentaires, tant par interviewé, que par catégorie d'analyse, ont permis d'élaborer des conclusions sur certains aspects liés au sentiment d'insécurité linguistique :

- l'insécurité linguistique semble être un sentiment de l'ordre de l'affect, puisque tous les interviewés se réfèrent à cette notion en employant un lexique relatif aux sentiments
- ce sentiment semble être alimenté par certains traits de la culture éducative tels que la valorisation du locuteur natif idéal, la prépondérance de la norme linguistique comme étant la seule forme de langage légitime et le stéréotype du professeur infallible
- bien qu'alimenté par ces représentations, le sentiment d'insécurité linguistique semble être caractéristique de la catégorie socioprofessionnelle des enseignants de langues étrangères. (L'entretien de SS confirme cette hypothèse)
- la notion d'insécurité linguistique semble ne pas correspondre aux réelles difficultés que les professeurs interviewés affrontent, mais elle leur sert de prétexte pour évoquer ce qui pourrait faire partie de l'insécurité professionnelle des professeurs de langue
- même si tous les interviewés (à une notable exception près) admettent ressentir de l'insécurité linguistique, ils finissent par se construire une légitimité professionnelle et professorale nécessaire. Cette légitimité se construit en fonction d'un nouveau profil professionnel, qui est en accord avec les descriptions de la compétence langagière du Conseil de l'Europe et qui attribuent aux enseignants le rôle de facilitateurs et d'accompagnateurs dans la découverte d'une langue étrangère et de ses cultures.

Ces conclusions partielles ne peuvent qu'ouvrir un plus large débat sur les nouvelles hypothèses de travail qui émergent, sur la transposition de la notion de l'insécurité linguistique comme un phénomène rencontré chez les professeurs de langues et sur des propositions de formation pour faciliter la tâche des enseignants.

CHAPITRE 12. Discussion des résultats de l'enquête

Nous avons examiné comment la notion d'insécurité linguistique se manifeste chez les enseignants Grecs de français. Leurs propos ont révélé les rapports qu'ils entretiennent avec la langue qu'ils enseignent, leurs représentations du métier de l'enseignant, les facteurs qui les mettent en situation d'insécurité linguistique. Ils ont également permis de confirmer ou de démentir les hypothèses de travail initialement posées et d'en formuler d'autres. A la suite de ces témoignages il demeure nécessaire de réfléchir sur les relations qui s'établissent entre les enseignants, la langue et l'insécurité linguistique, ainsi que sur les différentes formes que prend cette notion, examinée chez des professeurs locuteurs non natifs de langues étrangères. De plus, puisque la formation constitue un facteur important de création du sentiment d'insécurité linguistique, il importe d'examiner comment celle-ci pourrait être améliorée pour mieux répondre aux attentes des enseignants dans ce domaine.

12.1. Quelques relations sémiotiques de l'insécurité linguistique

Pour mieux représenter les relations complexes qui existent entre l'insécurité linguistique et l'insécurité professionnelle des enseignants, nous pouvons nous risquer à utiliser un carré sémiotique. Nous poserons que :

S1 = sûr

S2 = dangereux

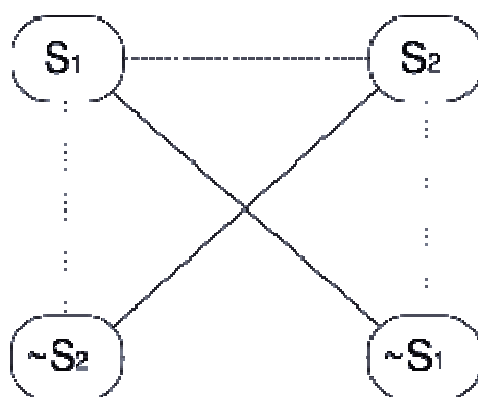
- S1= non sûr

- S2= non dangereux

S1 et S2 = ce qui est sûr et dangereux à la fois

- S1 et -S2 = ce qui n'est ni sûr ni dangereux

Ainsi, ce carré sémiotique pourrait-il prendre la forme suivante :



A partir d'une opposition donnée de deux concepts S_1 et S_2 , le carré sémiotique permet d'obtenir l'existence de deux autres concepts, soit $\sim S_1$ et $\sim S_2$. Les relations entre les quatre concepts sont les suivantes :

S_1 et S_2 : opposition

S_1 et $\sim S_1$, S_2 et $\sim S_2$: contradiction

S_1 et $\sim S_2$, S_2 et $\sim S_1$: complémentarité.

Nous admettons que l'insécurité professionnelle (IP) et l'insécurité linguistique (IL) sont liées. Par insécurité professionnelle, nous entendons l'insécurité par rapport au poste de travail ou à la rémunération, mais surtout, l'insécurité liée à la légitimité professionnelle. L'insécurité linguistique est ici définie comme étant générée par une compétence langagière communicative perçue comme faible ou insuffisante. L'insécurité professionnelle est en étroite relation avec la compétence professionnelle des professeurs de langues. Dans le cas de la présente recherche, nous définissons la compétence professionnelle des professeurs comme définissables à partir des catégories du CECR : le CECR se réfère à tout locuteur d'une langue et, par conséquent, aussi aux enseignants de langues. Ainsi, les compétences communicatives langagières, comme la compétence linguistique lexicale que les enseignants démontrent comme insécurisante, les compétences générales ou comme le savoir-faire ou le savoir-apprendre dont les enseignants doivent disposer pour leur propre évolution mais aussi auxquels ils doivent éduquer les apprenants, ainsi que les habiletés qu'ils doivent posséder comme la production orale (qu'ils pointent également comme insécurisante), construisent toutes la compétence professionnelle des enseignants de langues.

De plus, la légitimité professionnelle renvoie à la compétence professionnelle et aux différents statuts. L'insécurité linguistique et l'insécurité professionnelle sont déterminées

par leur relation au Statut (S), pris ici dans son acception globale. Le statut (S) peut être affiné en statut social (SS), en statut professionnel (SP), en statut individuel d'autoreprésentation professionnelle (SIRP) et en statut individuel d'autoreprésentation linguistique (SIRL). Le groupe A des relations dynamiques qui s'établissent peut être analysé par rapport au point S2 (insécurisant) de la manière suivante :

$$\begin{array}{l} \text{A.1. plus IL est grande et plus IP diminue} = \\ \text{Relation valable pour tous les Statuts} \end{array} \left\{ \begin{array}{l} - \text{ S est menacé} \end{array} \right.$$

C'est par exemple le cas de ED : elle nie tout sentiment d'insécurité linguistique et son poste dans le secteur public de l'enseignement privé lui offre une grande sécurité professionnelle. De plus, ses élèves ne remettent pas en question son rôle de professeur, ni sa légitimité professionnelle, puisqu'ils ne s'aperçoivent pas des insuffisances d'ED.

$$\begin{array}{l} \text{A. 2. Moins IL est grande et plus IP augmente} = + \text{ S est menacé} \\ \text{(Relation en partie caduque)} \end{array} \left\{ \begin{array}{l} + \text{ SP} \\ + \text{ SIP} \\ - \text{ SIL} \end{array} \right.$$

Le cas de figure des professeurs de 25-35 ans correspond à cette relation. Ils ont beau ne pas remettre en question leurs compétences linguistiques, le pourcentage de réussite de leurs apprenants peut influencer leur avenir professionnel à la rentrée suivante : comme nous l'avons déjà noté, souvent les contrats des professeurs contractuels ne sont pas renouvelés si les apprenants ne réussissent pas aux épreuves de certifications. Ainsi, leur statut professionnel est affecté, tandis que leur statut linguistique reste indemne. De plus, dans le cas où les apprenants projettent le stéréotype de l'excellence du professeur natif sur des professeurs non natifs, l'insécurité professionnelle, au sens de légitimation, augmente. Leur statut professionnel est menacé, sans que cela remette en question leur compétence linguistique.

$$\begin{array}{l} \text{A. 3. plus IL est grande et moins IP diminue} = - \text{ S est menacé} \\ \text{(Relation en partie caduque)} \end{array} \left\{ \begin{array}{l} + \text{ SIL} \\ - \text{ SP} \\ - \text{ SIP} \end{array} \right.$$

Cette relation illustre le témoignage de AS et de AK. Dans les deux cas, les propos des interviewés témoignent de la présence d'un fort sentiment d'insécurité linguistique. AK, qui admet être en insécurité linguistique quand ses élèves lui posent une question à laquelle elle

ne peut pas répondre, se sent hautement légitime dans son rôle de professeur : les certifications et les diplômes qu'elle possède lui permettent de garder intact son statut professionnel, tandis qu'en admettant ressentir de l'insécurité linguistique, son statut individuel linguistique est touché. AS témoigne dans son entretien être en insécurité linguistique au point qu'elle préfère ne pas nommer son métier à un locuteur natif, de peur d'être mal jugée. Pourtant, en classe, elle est toujours parfaitement (« 99,9% ») préparée, ce qui se traduit pas un statut linguistique moins menacé que la légitimité de son statut professionnel.

$$A. 4. \text{ plus IL est grande et plus IP augmente} = \left\{ \begin{array}{l} + S \text{ est menacé} \\ \text{Relation valable pour tous les Statuts} \end{array} \right.$$

AS peut aussi bien servir à illustrer la précédente relation que cette dernière. En effet, son insécurité linguistique est présente à un point tel qu'elle affecte sa perception de légitimité professionnelle. AS recule devant une situation de communication, de peur de laisser voir qu'une professeur de français peut faire de fautes. Son sentiment d'insécurité professionnelle, au sens de la légitimité, est alors accru et son statut professionnel, son statut individuel linguistique et son statut individuel professionnel sont largement menacés.

Au delà de cet ensemble de relations, nous pourrions aussi en définir d'autres portant sur l'insécurité linguistique. A partir des propos des professeurs interviewés, nous considérerons que le sentiment d'insécurité linguistique peut être auto généré ou au contraire projeté, dans le sens où il peut lui être infligé par les représentations véhiculées dans sa culture éducative : un professeur peut s'évaluer très positivement en matière de compétence linguistique, donc ne pas souffrir d'insécurité linguistique, mais, en revanche, c'est son milieu éducatif qui le met en insécurité parce qu'il n'est pas locuteur natif : MV par exemple ne ressent pas d'insécurité linguistique, mais son élève le provoque parce qu'il est jeune et non natif). De plus, l'insécurité linguistique est ressentie en classe ou par rapport à un locuteur natif : EP ne ressent aucunement d'insécurité linguistique pour enseigner à un groupe de faible niveau, mais devant son directeur de recherche elle se sent beaucoup moins légitimée en matière de compétence linguistique. De même, l'insécurité professionnelle peut être auto-générée (dans le cas de AS qui refuse son métier pour ne pas être jugée par un locuteur natif) ou projetée

(dans le cas où les Centres de langue licencient les professeurs, si les élèves ne réussissent pas aux épreuves de langue). Ainsi, nous pouvons définir les relations ci-dessous :

$$B.1. + \text{ comp. Ling. (lexicale) et } -IP \left\{ \begin{array}{l} \text{Auto-générée} \\ \text{projetée} \end{array} \right. = \left\{ \begin{array}{l} \text{relation valable pour} \\ - IL \text{ tous les types d'IL} \end{array} \right.$$

Le cas de ED ou de IV peut illustrer cette relation : ils jugent leur compétence lexicale suffisante et les conditions professionnelles stables dont ils jouissent leur permettent de ne pas être en insécurité professionnelle, ce qui résulte, d'après leurs propos, ils ne se sentent pas en insécurité linguistique

$$B.2. - \text{ comp. Ling. (lexicale) et } + IP \left\{ \begin{array}{l} \text{relation valable pour} \\ \text{tous les types d'IL} \end{array} \right. = + IL \left\{ \begin{array}{l} \text{relation valable pour} \\ \text{tous les types d'IL} \end{array} \right. \\ \text{(auto-générée)}$$

Le cas de AS illustre cette relation : elle auto évalue sa compétence linguistique négativement et cache son identité professionnelle par insécurité professionnelle sans que personne ne le juge. Ce manque lui provoque de l'insécurité linguistique manifeste aussi bien devant un locuteur natif, qu'en classe, où seule une préparation exhaustive peut la sécuriser.

$$B.3. - \text{ comp. Ling. (lexicale) et } - IP \left\{ \begin{array}{l} - \text{ auto-générée} \\ - \text{ projetée} \\ - \text{ en classe} \\ + \text{ devant un loc. natif} \end{array} \right. = - IL \left\{ \begin{array}{l} - \text{ auto-générée} \\ - \text{ projetée} \\ - \text{ en classe} \\ + \text{ devant un loc. natif} \end{array} \right. \\ \text{(projetée)}$$

Cette relation décrit le cas de EP : sa compétence linguistique est jugée insuffisante par son directeur de recherche, ce qu'elle admet elle-même en disant que son niveau de langue a baissé depuis qu'elle travaille dans l'enseignement public et elle ne manifeste pas d'insécurité professionnelle, précisément parce que son milieu professionnel est stable. Cette insuffisance en langue lui provoque de l'insécurité linguistique seulement devant un locuteur natif (son directeur de recherche) puisque leurs échanges sont linguistiquement les plus exigeants.

De ces relations, il résulte que la partie linguistique mise en avant en termes de compétence lexicale et occasionnellement phonétique définit davantage l'auto représentation professionnelle et ceci dans le sens où l'ensemble de compétences générales, avec les compétences communicatives langagières et les habiletés, construisent la compétence professionnelle des enseignants de langue. Cette compétence n'a pas été examinée lors des entretiens, mais, si tel est le cas, nous pourrions avancer, en tant qu'hypothèses, les relations ci-dessous :

C.3. + compétence générale et - IL (comp. Linguistique) = - IP

C.4. + compétence générale et + IL (comp. Linguistique) = + IP

C.5. – compétence générale et + IL (comp. Linguistique) = + IP

C.6. – compétence générale et - IL (comp. Linguistique) = + IP

Il en résulte que même si la compétence générale, en tant que constituante de l'agir professoral augmente, cela n'empêche pas que l'insécurité linguistique demeure forte. Or, la compétence linguistique, qui est à l'origine de l'insécurité linguistique, est une partie indissociable de la compétence professionnelle. Quand les professeurs interviewés admettent se sentir en insécurité linguistique, *a fortiori* la compétence professionnelle est concernée et, par conséquent, ils se sentent aussi partiellement en insécurité professionnelle.

L'insécurité linguistique se caractérise par l'effacement progressif de la confiance en son outil de travail, de la confiance en soi, et de la confiance envers les autres. Le carré sémiotique présenté, par les relations qu'il permet d'établir, peut servir à illustrer comment s'exerce l'insécurité linguistique, comment s'établissent l'insécurité linguistique et l'insécurité professionnelle. De plus, il permet de cerner leurs différents paramètres au niveau des compétences linguistiques et langagières, comme ces dernières sont présentées au Cadre européen commun de référence et sont applicables pour les enseignants comme pour tout autre locuteur d'une langue étrangère. Dans le but d'identifier au mieux les différents paramètres de l'insécurité linguistique, suivra une discussion sur un autre niveau d'affinement de la notion d'insécurité linguistique, à savoir sur les catégories établies par L.-J. Calvet.

12.2. Revisiter les catégories de l'insécurité linguistique

L.-J. Calvet, nous l'avons vu, a distingué trois types d'insécurité linguistique, en tenant compte des normes intralinguistiques et du contexte plurilingue :

- sécurité / insécurité formelle : Le locuteur considère sa pratique linguistique comme non-conforme aux normes ou à sa représentation des normes
- sécurité / insécurité statutaire : Le locuteur considère la langue/variété qu'il parle comme illégitime ou de statut non reconnu
- sécurité / insécurité identitaire : La langue / variété que le locuteur pratique ne correspond pas à celle de la communauté d'appartenance / visée.

Il est intéressant d'examiner comment les témoignages des professeurs non natifs du français illustrent ces catégories. Dans leur cas, l'insécurité linguistique formelle signifie que le professeur pense que son parler ne correspond pas à la norme française. Or, la langue qu'il enseigne ne correspond pas à la norme linguistique. Du reste, il serait tout à fait possible que le professeur pense que le contenu linguistique de son enseignement ne suit pas ce que les apprenants ou les parents considèrent comme étant la norme. Effectivement, il est utile d'affiner la « pratique linguistique » de l'enseignant. La compétence lexicale ou la compétence phonologique génèrent de l'insécurité linguistique, tandis que la compétence grammaticale n'est pas interrogée. Dans le cas de IG, nous reconnaissons l'insécurité formelle qu'elle exprime ainsi:

IG : « c'est ce que je leur dis très souvent, en me portant comme exemple, (...) il se peut que j'aie une bonne prononciation, c'est-à-dire que je prononce le chez chez, le r r, euh, je roule pas beaucoup le r, et... mais avoir une bonne prononciation ça ne veut pas dire qu'on a aussi l'accent, (...) lorsque (...) mon interlocuteur est un Français ...» (...)

« ...Un Français de toute façon serait beaucoup plus compétent pour donner ce cours de conversation... »

Un exemple illustrant bien la définition de l'insécurité statutaire est constitué par le témoignage de AS. Son choix de se taire devant un locuteur natif de peur de commettre des fautes signifie qu'elle n'a pas de légitimité pour parler français. A l'inverse, ED éprouve de la sécurité statutaire, à tel point qu'elle finit par considérer sa langue comme la norme et tout

parler qui ne correspond pas au sien est défaillant (le parler des enfants, le parler du philosophe, le parler du policier camerounais) :

ED : « et le chef de la police m'a dit quelque chose et moi je ne l'ai pas compris parce qu'ils parlent comme on disait à mon époque un peu comme petit nègre avec un accent bizarre (...) si quelqu'un parle bizarrement ou si quelqu'un parle jargon, euh, une fois un professeur était venu de philosophie et il parlait à l'université (...), français ou francophone (...) et qui a commencé à expliquer des sujets philosophiques, euh, moi là j'ai eu quelques... je ne comprenais pas le sens dans quelques phrases (...) ils étaient tout jeunes, ils parlaient différemment... »

AK aussi, est statutairement sécurisée dans la mesure où ses certifications lui donnent tout ce dont elle a besoin pour être légitime, aussi bien pour son métier que pour sa langue :

AK : « ... Pour être un peu vulgaire putain ! Je ne crois qu'il y ait question de légitimité ! j'ai un diplôme universitaire j'ai le C2 c'est-à-dire la certification / qualification nécessaire pour enseigner requise par le ministère, le secteur public grec et moi-même je pense que à toutes les épreuves que j'ai passées formelles ou non formelles j'ai réussi. Non il n'est pas question... »

L'insécurité identitaire présuppose que le locuteur fait partie d'une communauté linguistique donnée (ou vise à intégrer une communauté) et que son parler diffère du parler de cette communauté. Lorsque MV conseille aux nouveaux et aux futurs enseignants d'effectuer des séjours en France, c'est parce que de cette façon un locuteur non natif pourrait, aux yeux des autres, devenir natif. Or, faire correspondre la langue de la communauté native à la langue de l'enseignant le rend légitime :

MV : « Si le locuteur non natif n'a pas vécu en France, ça saute aux yeux. La différence est évidente. Tout de suite. Pour celui qui suit un locuteur natif et un non natif. (...) Tu vois, avoir vécu en France nous donne tout ce qu'il faut pour devenir natifs aux yeux des autres. Aux yeux des autres. »

Il est également intéressant d'interroger les trois catégories de J.-L. Calvet comme constituantes de l'insécurité professionnelle. Est-ce que l'insécurité professionnelle des enseignants est identitaire, statutaire et formelle au même titre que l'est l'insécurité linguistique ? Les définitions évolueraient ainsi :

- sécurité / insécurité professionnelle formelle : l'enseignant considère sa pratique professionnelle comme non-conforme aux normes ou à sa représentation des normes ;
- sécurité / insécurité professionnelle statutaire : l'enseignant considère la manière d'exercer son métier comme illégitime ou de statut non reconnu ;
- sécurité / insécurité professionnelle identitaire : la manière dont l'enseignant exerce sa profession ne correspond pas à celle de la communauté d'appartenance / visée.

Les propos des professeurs interviewés témoignent de l'existence de l'insécurité formelle, dans la mesure où ils considèrent qu'un professeur natif serait plus compétent qu'eux, comme semble le soutenir IG :

IG : « *...Un Français de toute façon serait beaucoup plus compétent pour donner ce cours de conversation...* »

A l'inverse, la sécurité professionnelle formelle est illustrée par ED ou EP qui s'évaluent comme étant parfaitement en mesure d'exercer leur métier conformément aux indications des instances éducatives nationales (EP) ou conformément à la perception qu'ils ont de ce savoir-faire (ED) :

ED : « *moi je parle toujours en français dans la classe et je ne fais pas de fautes* »

EP : « *... les enfants sont habitués à d'autres modèles d'enseignement plus classiques. Ils veulent le différent, mais ils ne savent pas le gérer, on doit les convaincre que ça vaut la peine...* »

L'insécurité professionnelle statutaire réside dans le fait que l'enseignant ne se sent pas légitime dans l'exercice de son métier. AS souffrirait d'insécurité professionnelle statutaire, puisqu'elle préfère cacher son identité professionnelle de peur de ne pas être à la hauteur linguistique d'un locuteur natif :

AS : « *j'ai vraiment honte de savoir que mon interlocuteur et bien sûr locuteur natif de la langue à laquelle nous parlons connaît ma spécialisation, et mon poste et ma profession...* »

D'un autre point de vue, celui de la méconnaissance du statut, AK illustre l'insécurité professionnelle statutaire :

AK : « *mais vraiment je voyais ma fonction plus en tant que garde d'enfants que de prof...* »

Il faut relever qu'aucun interviewé n'a témoigné d'insécurité professionnelle identitaire. Nous pouvons estimer que la manière dont les enseignants exercent leur métier correspond au savoir-faire requis de la communauté éducative grecque. En revanche, majoritaires ont été les enseignants pour qui la formation reçue ne correspondait guère à la réalité du métier : cette dimension leur ferait éprouver de l'insécurité professionnelle identitaire.

La catégorisation de J.-L. Calvet est opératoire au sens où elle peut être applicable dans le cas de professeurs de langues. Aussi, peut-elle être affinée pour caractériser les différents sentiments des enseignants interviewés. Nous pouvons en tirer deux conclusions : premièrement, les enseignants comme tout autre locuteur, sont susceptibles d'éprouver de l'insécurité, linguistique ou professionnelle ; deuxièmement, dans le cas précis des enseignants de langue, l'insécurité linguistique coïncide en partie avec l'insécurité professionnelle. Dans leur cas, la langue ne constitue plus seulement le moyen de communication, mais elle devient un métier. Or, éprouver de l'insécurité en langue finit par signifier éprouver de l'insécurité dans la profession.

12.3. Reformuler les hypothèses de travail

Les hypothèses de départ portaient sur la notion d'insécurité linguistique examinée dans le cas des professeurs non natifs de français en Grèce. Ces hypothèses ont été élaborées et définies, par exemple selon les différents domaines où l'insécurité linguistique est le plus ressentie ou par les constituants de la culture éducative qui accentuent ou atténuent le ressenti de l'insécurité linguistique. Dans ce chapitre seront traitées les hypothèses de travail, comme elles ont été formulées au départ et comme elles ont été recentrées à la suite des témoignages des professeurs interviewés. Seront également traitées les nouvelles hypothèses qui ont émergé et qui font évoluer la nature de la problématique de l'insécurité linguistique chez les professeurs de langues étrangères.

Le premier groupe d'hypothèses portait sur la notion même de l'insécurité linguistique : Les professeurs connaissaient-ils ce terme ? L'ont-ils accepté ? Ont-ils admis l'avoir ressenti ? En effet, les professeurs interviewés témoignent d'un mal-être non seulement linguistique mais aussi professionnel. Il semble que la notion d'insécurité linguistique ne leur est pas familière

et, pour cette raison, l'intervieweuse a dû introduire le terme lors des entretiens. Une fois le terme proposé, les professeurs l'empruntent et l'emploient plutôt comme un prétexte pour exprimer leurs « peines » professionnelles. Pourtant, ils n'acceptent pas ce terme en tant que tel, mais préfèrent le reformuler affectivement. Or, ou bien l'insécurité linguistique ne correspond pas pleinement à leurs sentiments, ou bien le terme est bloquant et insécurisant par lui-même.

Se pose alors la question de contextes générateurs de l'insécurité linguistique : les professeurs ressentent-ils de l'insécurité linguistique en classe ? Eprouvent-ils le même sentiment devant un locuteur natif ? Selon les témoignages recueillis, les professeurs arrivent à mieux gérer leur insécurité linguistique pour un certain nombre de raisons : premièrement, parce que le niveau de langue en classe n'est pas très élevé et les apprenants ne posent pas souvent des questions auxquelles les enseignants ne pourraient pas du tout répondre ; deuxièmement, la culture éducative grecque attribue aux enseignants un rôle de détenteur absolu de savoirs, ce qui enlève toute insécurité linguistique ; enfin, l'enseignant a la possibilité de mettre en place des stratégies pour masquer son ignorance et l'insécurité linguistique qui en résulte, ou pour anticiper tout ce qui pourrait le rendre insécuré. Ces stratégies ne sont pas applicables en interaction avec un locuteur natif et, pour cette raison, les professeurs témoignent se sentir plus en insécurité linguistique devant un locuteur natif.

Un deuxième pôle d'hypothèses porte sur les différents domaines où l'insécurité linguistique est plus intense : quelle est l'habileté qui génère davantage d'insécurité linguistique ? Quel est le registre de langue qui accentue ce sentiment ? Quelles sont les compétences les plus touchées par cette notion ? Les propos recueillis démontrent que l'insécurité linguistique n'est pas aussi aigüe dans chaque habileté ; c'est la nature des situations de communication qui met plus ou moins en insécurité les locuteurs. Pourtant, les interviewés choisissent parmi les 5 habiletés, la production orale, comme si la compréhension et les compétences écrites n'étaient pas concernées. Il en résulte que l'insécurité linguistique est un phénomène purement oral.

D'ailleurs, l'insécurité linguistique n'est pas égale dans toutes les compétences. L'hypothèse de départ portait sur les compétences communicatives langagières et la question était de savoir si les professeurs interviewés considéraient leur sentiment d'insécurité linguistique limité à une compétence en particulier. Leurs témoignages indiquent la compétence lexicale

et la compétence phonologique comme étant les plus insécurisantes. Dès lors, nous pouvons avancer l'hypothèse que leur apprentissage du français s'est effectué selon des méthodologies traditionnelles, où la syntaxe ou la grammaire demeurent considérablement présentes, qui les sécurisent.

Du reste, comme cette méthodologie prend appui sur des textes en langage standard, il est clair que l'insécurité linguistique est plus ressentie dans le registre « argotique ». En réalité, l'insécurité linguistique est plus aigüe dans ces variétés de langue auxquels les professeurs ne sont pas habitués. Puisque la communication demeurerait un domaine d'apprentissage délaissé, ses paramètres langagiers s'avèrent insécurisants, au même titre que s'avère insécurisant tout domaine de la langue que les professeurs ne traitent ou n'ont pas traité en tant qu'apprenants. Un troisième pôle d'hypothèses portait sur les différents paramètres de l'échantillon. Des hypothèses y ont été ainsi formulées : l'insécurité linguistique dépend-elle du sexe des professeurs interviewés ? L'insécurité linguistique dépend-elle de l'âge des interviewés ? L'insécurité linguistique dépend-elle de la formation reçue ? Enfin, l'insécurité linguistique dépend-elle du milieu professionnel où l'enseignant exerce ? Les entretiens ont montré que le sentiment d'insécurité linguistique est indépendant du sexe des enseignants. Bien que l'échantillon, surtout les hommes, soit très restreint, il en résulte que les vécus langagiers ayant provoqué ce sentiment se retrouvent aussi bien chez les hommes que chez les femmes. De plus, l'insécurité linguistique est un affect transversal, indépendamment de l'âge. Cela est dû à la formation que les deux générations interviewées ont reçues et qui s'avère également inadéquate. Ce qui diffère de manière significative en fonction de l'expérience (et donc de l'âge) est la manière dont les professeurs gèrent leur affect : chez les plus jeunes, l'insécurité linguistique peut demeurer assez bloquante, tandis que les plus âgés sont comme réconciliés avec elle, au point d'élaborer des stratégies pour la contourner et la surmonter. Enfin, le milieu professionnel importe considérablement puisque, nous l'avons vu, les enseignants qui exercent dans le secteur privé ne témoignent guère être en insécurité linguistique en classe. En revanche, les enseignants, et surtout les jeunes, qui exercent dans le secteur privé, évoquent le milieu professionnel comme étant anxiogène et insécurisant. L'exigence de performance dans certains milieux éducatifs transforment l'insécurité linguistique en insécurité professionnelle. Néanmoins, il doit être noté que ces exigences de performance linguistique s'expriment plutôt dans le milieu professionnel ; elles y sont véhiculées par la culture éducative du pays qui impose souvent des modèles de compétences inaccessibles.

L'existence de tels modèles mène à se poser des questions sur les stéréotypes linguistiques des enseignants : est-ce que les enseignants de français se bornent à l'enseignement de la norme franco-française ou au contraire sont-ils ouverts aux dimensions francophones de la langue ? Les enseignants interviewés se limitent à la France métropolitaine ou se restreignent davantage à la région parisienne, faute de moyens, d'objectifs d'enseignement et de temps ? Il serait utile de vérifier si leurs réponses relèvent de l'ordre de l'excuse ou de véritables raisons. Si les moyens didactiques et les curriculums permettaient une telle ouverture, celle-ci serait-elle effectuée par les enseignants ?

Si les hypothèses initiales sont confirmées, cela mène à réfléchir sur le statut langagier et professionnel des enseignants. Est-il menacé ? Il semble que les enseignants ne font pas la part des choses entre l'insécurité linguistique et les difficultés professionnelles.

12.4. Revisiter la définition de l'insécurité linguistique

Tout au long de cette recherche il a été question de la définition de l'insécurité linguistique. Plus que définie, la notion est, depuis les années 1960, décrite, catégorisée, examinée sous plusieurs axes : En 1966, W. Labov donne une première définition centrée autour des questions de prononciation dans différents milieux sociaux. Dans les années 1990, M. Francard, N. Gueunier, C. Canut et A. Bretegnier - G. Ledegen, entre autres, développent un cadre d'analyse organisé autour de l'insécurité linguistique des communautés francophones dites « périphériques ». L.-J. Calvet et L. Moreau abordent, en 1998, les questions relatives à l'insécurité dans des contextes plurilingues. Par ailleurs, en 1982, P. Bourdieu met en lumière les aspects socialement discriminatoires du langage à travers le concept de l'habitus.

Pourtant, les professeurs non natifs jouent un rôle de premier plan dans la diffusion des langues et un des enjeux majeurs est de trouver des moyens d'atténuer les effets négatifs de l'insécurité linguistique inhérents à leur contexte professionnel. Pour ce faire, nous avons voulu savoir comment ces acteurs éducatifs définissent eux-mêmes la notion d'insécurité linguistique. Ces définitions ont fait l'objet des commentaires lors de l'analyse transversale des données. Il importe à ce point de souligner que les témoignages des professeurs interviewés, y compris les définitions qu'ils ont proposées, rejoignent celle de M. Francard, en tant que « manifestation d'une quête non réussie de légitimité ».

En fait, le facteur de légitimité que M. Francard avait introduit, se retrouve au centre de notre problématique. L'insécurité linguistique correspond au niveau de la compétence linguistique

des professeurs, niveau attesté ou perçu comme insuffisant. La compétence linguistique faisant partie des compétences communicatives langagières et des compétences générales comme elles sont définies dans le Cadre européen commun de références, le locuteur qui ne l'a pas, voit ses habiletés de communication et surtout celle de l'interaction souffrir. Plus encore, dans la culture éducative grecque, les différentes compétences ne sont pas perçues à valeur égale. Bien au contraire, la compétence linguistique joue un rôle prépondérant et finit par indiquer, à elle seule, le niveau d'appropriation d'une langue. De plus, les enseignants de langue étrangère sont une catégorie de locuteurs *sui generis*, puisqu'ils sont à même d'enseigner, d'expliquer, de transmettre ce que pour les autres locuteurs demeure simplement un moyen de communication ; pour les enseignants de langues, ce moyen de communication constitue leur métier. Or, une insuffisance en langue signifierait une insuffisance en profession.

Nous avons perçu dans ces entretiens l'insécurité linguistique comme une expression de l'insécurité professionnelle qu'ils peuvent ressentir. D'autant que les traditions éducatives et la culture éducative grecques se représentent les enseignants comme omniscients. Les professeurs interviewés recherchent une légitimité qui ne leur est pas accordée, soit parce qu'ils ne sont pas natifs, soit parce que leur compétence linguistique n'est pas à la hauteur de la perception dominante de la nature de leur métier. La définition de l'insécurité linguistique que donne M. Francard vient répondre au cas des professeurs non natifs de langues étrangères à une nuance près, qui est que la légitimité qu'ils cherchent serait plutôt professionnelle.

12.5. Elaborer des propositions de formation pour gérer l'insécurité linguistique

La notion de « culture éducative » porte en elle l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants. En ce sens, les enseignants se voient obligés de répondre au modèle de professeur omniscient. Comme le notent V. Castellotti et M. de Carlo (1995 : 40) : « les résistances au changement s'appuient souvent sur les demandes des élèves et leurs besoins supposés : ils réclament de la grammaire, ils attendent des comportements traditionnels, ils renvoient à l'enseignant, eux aussi, une image figée ». Par ailleurs, la formation que les enseignants interviewés ont reçue ne répondait que très peu à leurs attentes et à leurs besoins, même si la formation reçue ne constitue pas par elle-même le seul facteur qui provoque le sentiment d'insécurité linguistique chez les enseignants puisque jouent un grand rôle les

représentations que la communauté éducative, y compris les enseignants eux-mêmes, a du rôle du professeur, de ses compétences et des objectifs d'enseignement.

12.5.1. Amoindrir les facteurs anxiogènes

Les témoignages des professeurs interviewés ont démontré que l'insécurité linguistique est générée par une compétence limitée du lexique ou en phonétique et qu'elle se manifeste en classe ou en situation d'interaction avec un locuteur natif. Il y est notamment question de la culture éducative grecque qui, fidèle à la tradition éducative du pays, valorise le locuteur natif comme professeur idéal, au même titre qu'elle valorise la norme linguistique que celui-ci est supposé utiliser et enseigner. Bien que les curriculums du Ministère de l'éducation nationale grecque promeuvent un apprentissage à des fins communicatives et bien que les instructions traitent de la sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle, la culture éducative reste un frein à l'évolution de l'action didactique.

12.5.1.1. La culture éducative

La notion de « culture éducative » porte d'abord l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants.¹⁵³ De ce fait, les enseignants se voient comme obligés de répondre au modèle de professeur omniscient que les apprenants recherchent. Comme le notent V. Castellotti et M. de Carlo (in Castellotti, V., De Carlo, M., 1995 ; 40), « les résistances au changement s'appuient souvent sur les demandes des élèves et leurs besoins supposés : ils réclament de la grammaire, ils attendent des comportements traditionnels, ils renvoient à l'enseignant, eux aussi, une image figée ».

Par ailleurs, le fait que les apprenants soient habitués à un modèle d'enseignement *ex cathedra*, qui n'encourage pas l'autonomie d'apprentissage, joue un rôle important. De plus, « la culture didactique est constituée de croyances, partagées en un lieu donné, relativement aux enseignements de langues : nature des compétences à atteindre (rôle du locuteur natif comme modèle de la compétence à atteindre), efficacité des techniques pédagogiques, rôle de la langue maternelle et/ou nationale dans l'enseignement des langues, rôle de l'affectivité [...] les représentations et les pratiques qui y répondent concernent tous les aspects des

¹⁵³ Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F., Veronique, D., (dirs), (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, éd. PUF, Paris, p. 6.

démarches d'enseignement et des stratégies d'apprentissage ». ¹⁵⁴ Or, l'impact de la culture éducative porte non seulement sur les compétences linguistiques des professeurs, mais aussi sur le mode selon lequel professeurs et élèves agissent en classe et perçoivent leurs rôles respectifs. Comme le notent F. Cicurel et J.-L. Chiss (in Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F., Véronique, D.,(dirs), 2005 ; 8), non seulement les élèves ont des représentations des comportements et des scénarios qui sont susceptibles de se déployer dans la classe, mais les professeurs eux aussi exercent leur métier selon les modèles de référence plus ou moins explicites (du « maître » à l' « animateur »). Dans le cas des enseignants, la culture éducative, constitue des points d'appui puisque l'enseignant a recours à des habitudes d'enseignement, qu'il a lui-même vécues en tant qu'apprenant. L'enseignant a également recours à des modèles issus de son expérience éducative, mais aussi à des « modèles socioculturels (le rôle de l'enseignant dans une société donnée et les représentations qui en découlent), des modèles scolaires (tout ce qui a trait au passé personnel de l'apprenant) et des modèles théoriques et pratiques de formation pédagogique (type de formation suivie et discours explicites tenus dans le(s) lieu(x) de formation) ». ¹⁵⁵ Selon L. Cadet et M. Causa, l'enseignant s'appuie sur ces modèles intériorisés par son expérience d'apprenant pour deux raisons : premièrement parce que ce sont les seuls modèles disponibles, donc immédiatement opérationnels et ensuite, parce que ce sont des modèles connus : ils sécurisent et permettent aux stagiaires de « surnager » face aux difficultés de la classe. Or, les modèles que les enseignants ont intériorisés sont ceux du locuteur natif qui *de facto* serait le seul locuteur légitime et indéfectible.

12.5.1.2. Le locuteur natif

Pourtant, le principal objectif de l'éducation aux langues n'est plus désormais la « maîtrise de la langue cible prise isolément » ¹⁵⁶, mais plutôt le développement de compétences, ce qui va effectivement à l'encontre de tout stéréotype promouvant le locuteur natif comme ultime modèle de locuteur. L'enseignant en langues d'aujourd'hui est obligé de redéfinir son rôle en fonction de la nature des sociétés modernes qui constituent un environnement complexe, caractérisé par une diversité linguistique et culturelle et par des échanges entre les langues et

¹⁵⁴ Beacco, J.-C., Véronique, D., in Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F., Veronique, D.,(dirs), (2005), p. 273

¹⁵⁵ Cadet, L ; Causa, M., *culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale* in Beacco, J.-C., Véronique, D., in Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F., Veronique, D.,(dirs), (2005), p. 162)

¹⁵⁶ Bernaus, M., Andrade, A. I., Kervran, M., Murkovska, A., Saez, F. T., (2007), La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues ; kit de formation, CELV, COE, p. 10

les cultures. « Pour l'individu d'aujourd'hui, il est important de pouvoir interagir avec des personnes d'autres langues et cultures », ¹⁵⁷ y compris des locuteurs non natifs de ces langues, des acteurs sociaux véhiculant d'autres cultures que les cultures « natives » à travers cette même langue. C'est d'ailleurs sur cela que porte l'éducation aux langues : la communication comprise comme ouverture et accès à l'altérité linguistique, culturelle et identitaire. Cette altérité s'exprime, entre autres, par les accents différents des locuteurs, qu'ils soient natifs ou non natifs de la langue qu'ils parlent. Par conséquent, les professeurs aussi devraient bénéficier de cette altérité qui tend à légitimer les particularités des locuteurs.

Par ailleurs, agir dans le cadre de l'éveil aux langues ¹⁵⁸ signifie aussi agir en faveur de l'éveil à la diversité linguistique au sein d'une même langue. Or, le locuteur natif n'y est plus non plus l'ultime modèle. Selon Bernaus, M., Andrade, A. I., Kervran, M., Murkovska, A., Saez, F. T. (2007), la sensibilisation à la langue ne peut être dissociée d'une sensibilisation à la culture, qui lui est intimement liée : l'apprenant en langues doit être conscient qu'il existe trois niveaux de culture, le multiculturalisme, le pluriculturalisme et l'interculturalisme. « Premièrement, l'apprenant en langues, en tant qu'agent social, doit être conscient de la diversité dans la société ». ¹⁵⁹ Il doit, dès lors, être conscient de la diversité dans un espace linguistique et culturel comme l'espace francophone. Cette conscience mène au respect des variantes linguistiques, à la légitimation et à la valorisation de la « francophonie périphérique » et de ses composantes, telles que l'accent, le locutionnel ou la culture. Le locuteur natif de l'Hexagone, cesse d'être la référence par excellence aussi bien de l'apprentissage du français que des représentations que la langue véhicule. L'apprenant doit être conscient de l'identité pluriculturelle de son interlocuteur y compris de la dimension linguistique de cette identité. Ceci étant, il doit être également conscient du fait que les locuteurs natifs ne seront pas ses seuls interlocuteurs puisque « les locuteurs actualisent différents codes pour gérer le résultat de communication produit dans une conversation créée par des situations elles-mêmes caractérisées par une pluralité linguistique et culturelle ».

Selon D. Graddol (2006), il existe désormais une nouvelle dimension dans l'apprentissage de l'anglais, celle de l'apprentissage de la langue comme une *lingua franca*. Comme le français est aussi une langue mondiale, les remarques de D. Graddol ont une valeur importante puisqu'elles prennent appui sur des constatations démo-politiques. Ainsi, une nouvelle

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 10

¹⁵⁸ Le projet Evlang -janvier 1998 à juin 2000- (Evaluation du programme didactique européen d'éveil aux langues "Evlang" (Socrates-Lingua, action D, 1998/2000) a été coordonné par Michel Candelier

¹⁵⁹ Bernaus, M., Andrade, A. I., Kervran, M., Murkovska, A., Saez, F. T., (2007), *op. cit.* p. 14

tendance dans l'emploi du français, tout comme dans une autre langue mondiale, est que les différentes interactions impliquent de moins en moins des locuteurs natifs. La voie par laquelle la langue est apprise et évaluée devrait refléter les besoins et les aspirations du nombre toujours croissant des locuteurs non natifs qui l'utilisent pour communiquer avec d'autres non-habitants-du-pays. Dans cette approche c'est l'intelligibilité plutôt que l'exactitude propre à « l'indigène » qui est d'une importance primaire. Le modèle cible du français enseigné et appris dans ce nouveau contexte pourrait être un locuteur bilingue qui parle couramment, qui conserve son identité nationale et qui possède les compétences nécessaires pour comprendre et se faire comprendre par un autre locuteur non natif. J.-C. Beacco se réfère à titre indicatif aux :

« compétences stratégiques (analyse des situations linguistiques au niveau local et national, dont analyse des politiques linguistiques, analyse des situations éducatives, de leurs contraintes, des marges de manœuvre disponibles, des attentes des apprenants,...) et compétences locales et tactiques (organisation longitudinale d'un cours, gestion des unités d'enseignement, rythmes, choix du manuel). En somme, didactique et méthodologie »

Or, l'enseignant en langues doit être préparé à développer et à faire développer diverses compétences, entre autres celle de la communication plurilingue et pluriculturelle, ce qu'il ne peut faire sans être capable d'affronter la complexité, l'incertitude, la singularité et la diversité des contextes et des locuteurs. Lui-même fait partie de la mosaïque linguistique à laquelle il doit sensibiliser ses apprenants. Il devrait arriver à se «réconcilier» avec ses propres compétences et son savoir-être linguistique, culturel et professionnel. A cet égard, l'objectif, est de faire percevoir l'enseignant en langues comme une personne ayant des responsabilités sociales, notamment envers lui-même en tant que locuteur plurilingue et interculturel, et envers les autres. Cela implique, entre autres, qu'il ait les aptitudes suivantes :¹⁶⁰

- observation de la façon dont les enseignants peuvent influencer les attitudes des apprenants vis-à-vis des langues, de ceux qui les parlent et de leur culture, ainsi que de leur motivation et de leur curiosité par rapport aux langues
- reconnaissance de la complexité linguistique et culturelle des identités individuelles et collectives

¹⁶⁰ *Ibid.* : 17-18

- reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle comme caractéristique positive des groupes et des sociétés
- reconnaissance de soi en tant qu'enseignant en langues par la réflexion sur ses propres capacités, connaissances, images et registres relatifs à la communication et à la didactique des langues
- capacité à mettre en place des projets d'autoformation tenant compte de la diversité linguistique et culturelle

12.5.2. Une nouvelle approche en formation

Tout au long des entretiens il a été question de la formation, tant initiale que continue, des interviewés. Ils ont témoigné de leur frustration relativement à certains domaines d'intérêt, contenus de formation, tout en proposant des solutions. Celles-ci se retrouvent aussi parmi les descripteurs constituant le « Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères ». ¹⁶¹ Les propositions présentées suivent aussi le schéma auquel les interviewés prennent appui pour passer de l'insécurité linguistique à la légitimité professionnelle et se construire un nouveau profil de professeur. Parmi les propositions de formation analysées dans le *Profil Européen pour la formation*, seront retenues celles qui répondent à l'insécurité linguistique et à l'insécurité professionnelle et celles qui aident à la construction du nouveau profil des enseignants de langues étrangères.

12.5.2.1. La formation pour lutter contre l'insécurité linguistique

Comme remède à l'insécurité linguistique les professeurs interrogés proposent le contact en continu avec la langue, à travers des séjours dans le pays où la langue est parlée aussi bien qu'à travers des lectures ou les médias francophones. Ils disent aussi améliorer leur niveau linguistique et langagier par le biais de manuels qu'ils utilisent. Ces stratégies rejoignent les éléments décrits dans le *Profil européen* : ¹⁶²

6. Le développement de liens avec des partenaires à l'étranger (séjours, échanges et liens TIC).

¹⁶¹ Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, Ch., Mc Evoy, W., (2004), *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères- un cadre de référence*, Université de Southampton, Royaume-Uni.

¹⁶² http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc489_fr.pdf

7. Une période de travail ou d'étude dans un ou plusieurs pays dont la langue étrangère est celle que le stagiaire enseigne.
16. Une formation initiale à l'enseignement incluant un module sur les compétences linguistiques permettant l'évaluation de la compétence linguistique du stagiaire.
25. Une formation au développement de la pratique réflexive et de l'autoévaluation.
27. Une formation aux méthodes visant à entretenir et améliorer en continu ses propres compétences langagières.

A part les séjours linguistiques ou/et professionnels de durée variable, la formation en autoévaluation est jugée nécessaire, puisqu'elle offre un indicateur du niveau linguistique du locuteur et met en lumière ses points forts et points faibles. Ainsi, le professeur est-il en mesure de suivre sa propre évolution en langue, de veiller à son niveau, sans pour autant être influencé par des incidents qui peuvent lui arriver. Les indicateurs peuvent être les échelles du CECR, outil par excellence des professeurs de langues étrangères. De cette manière, l'enseignant ou le futur enseignant peut améliorer ses compétences essentielles et son aisance au niveau de l'écriture, de la lecture, du parler et de l'écoute, ainsi que ses capacités de production, de réception, d'interaction et de médiation. Une telle formation « est étroitement liée, voire intégrée, avec l'enseignement du CECR et les méthodes d'évaluation des progrès des apprenants. Elle est également liée au *Portfolio européen des langues* et à d'autres types d'autoévaluation ». ¹⁶³

Ce travail dit souvent « de mise à niveau » ou de maintien à niveau des compétences langagières communicatives ou des compétences générales, telles que le savoir ou le savoir-faire culturel, « permet aux enseignants d'avoir une plus grande confiance dans leurs capacités de communication dans la langue cible et de dispenser un cours plus approprié d'un point de vue culturel ». ¹⁶⁴ Plus que cela, veiller à ces compétences donne au professeur l'occasion de faire des cours où la diversité linguistique, la diversité culturelle, la communication peuvent être valorisées et où il aura sa place de facilitateur plus que de détenteur de la connaissance.

M. Kelly souligne que « les niveaux d'évaluation doivent cependant être appliqués d'une manière flexible dans la mesure où de très bons enseignants de langues étrangères n'ont pas nécessairement les niveaux de compétences linguistiques les plus élevés d'après le

¹⁶³ *Ibid.*

¹⁶⁴ *Ibid.*

CECR ». ¹⁶⁵ Cette remarque rejoint le schéma des professeurs interviewés qui transposent l'insécurité linguistique en insécurité professionnelle pour définir leur rôle et leur profil d'enseignants.

12.5.2.2. La formation pour lutter contre l'insécurité professionnelle

Les professeurs interviewés ont souligné lors des entretiens l'écart entre la formation théorique et les stages pratiques effectués lors de la formation initiale. Ils ont aussi souligné l'écart entre les différents contenus, à savoir la didactique, la littérature ou l'histoire de la civilisation. Leurs commentaires recourent les stratégies proposées par M. Kelly dans le *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères*¹⁶⁶ :

1. Un programme d'études intégrant la formation théorique et l'expérience pratique de l'enseignement (le stage).
4. Le travail avec un tuteur ainsi que dans l'appréciation de la valeur du tutorat.
10. Un programme de perfectionnement méthodologique dans le cadre de la formation continue.
11. La formation continue des formateurs d'enseignants.

Ces éléments apportent un remède surtout à l'insécurité professionnelle ressentie par les interviewés. Plus précisément, un cursus de formation initiale qui consacrerait un volume horaire plus important que l'actuel à la didactique serait en accord avec les besoins des professeurs, comme ces derniers en témoignent. Très souvent, lors des échanges informels entre professeurs, le manque en formation qui ressort le plus souvent est celui de l'écart entre formation reçue et réalité des « terrains ». Or, la théorie peut être divisée en deux catégories, à savoir les « connaissances » et les « aptitudes ». Les connaissances font référence au savoir théorique concernant la discipline linguistique et la formation des enseignants (d'un point de vue à la fois historique et comparatif), tandis que les aptitudes sont liées au contexte social et professionnel dans lequel se déroule l'enseignement et aux compétences professionnelles requises pour enseigner d'une manière efficace ». ¹⁶⁷ M. Kelly *et al.* proposent un enseignement parallèle des théories pédagogiques et des matières qui abordent les

¹⁶⁵ *Ibid.*

¹⁶⁶ *Ibid.*

¹⁶⁷ *Ibid.*

dimensions linguistiques et cognitives. Ainsi les futurs enseignants « peuvent synthétiser ces domaines à travers l'observation de leurs pairs et l'autoévaluation ». Pour équilibrer la formation théorique et la préparation à la réalité du métier les différents acteurs de l'enseignement doivent être en étroite collaboration. Les formateurs des formateurs et les départements des universités sont à mêmes d'élaborer un réseau de collaboration avec des instances éducatives comme des Centres de langues ou des écoles et professeurs expérimentés pour mieux emmener les jeunes professeurs à combiner la théorie et l'expérience pratique.

Vient s'ajouter à cela le rôle primordial des tuteurs. Nous ne pouvons que signaler le manque total de cette pratique dans la formation initiale mais aussi continue des enseignants en Grèce. Les tuteurs, qui peuvent être des collègues expérimentés, spécialement formés pour cette mission, travaillant dans secteur scolaire auquel le futur enseignant souhaite intégrer, peuvent accompagner les futurs enseignants tout au long de leur initiation. Soutenir les futurs enseignants à organiser leurs cours, les observer pour discuter par la suite avec eux, tel pourrait être l'apport de ces agents. Une ambiance chaleureuse et encourageante entre tuteurs et futurs enseignants permettrait à ces derniers de gagner en confiance et de pouvoir s'ouvrir, pour discuter de leurs problèmes et de leurs peurs. Le tutorat offrirait l'occasion aux professeurs, en formation et en exercice d'échanger des points de vue et de construire des conceptions partagées autour des problèmes de leur métier. Nous sommes persuadée que c'est en discutant plutôt qu'en restant renfermé sur soi-même qu'un professeur arrive à surpasser tout sentiment d'insécurité linguistique ou professionnelle.

Le recours au tutorat peut se faire aussi bien en formation initiale qu'en formation continue. L'échange sur des questions de méthodologie, d'approches, de techniques ou de supports relève d'un moyen d'actualisation aussi important que les stages de formation continue. Les interviewés n'ont pas parlé de tutorat, mais comme ils l'ont tous noté, la formation continue peut porter sur la dimension linguistique ou sur des aspects méthodologiques, comme l'usage de nouvelles technologies de la communication. Selon M. Kelly *et al.*, la formation continue peut également inclure l'acquisition de compétences en matière de gestion de groupes, de gestion pédagogique et de travail en réseau.

Par ailleurs, la formation continue, quand elle est formelle est toujours reconnue et attestée. Au delà des attestations qui enrichissent le *Portfolio* et témoignent de l'implication des professeurs, la formation continue pourrait déboucher sur une qualification reconnue : « Elle être gratifiante et attrayante aux yeux des enseignants ». Du reste, elle éviter « devoir » jouir

d'une reconnaissance officielle sur le plan du statut et du salaire des enseignants. En matière de renforcement méthodologique, celui-ci peut être organisé de manière efficace si les enseignants élaborent préalablement une stratégie afin de partager leurs acquis avec leurs collègues.¹⁶⁸ Ce partage peut s'effectuer dans le cadre d'ateliers, de séminaires ou d'autres formes de communication (rapport récapitulatif accessible aux collègues en ligne, par exemple).

Il est évident que le principe de la formation continue vaut aussi bien pour les enseignants que pour les formateurs de formateurs. Dans le *Profil européen* il est indiqué clairement que « les formateurs d'enseignants doivent avoir accès, à l'intérieur ou en dehors de leur établissement, à une formation continue dans des domaines tels que l'enseignement interactif, le tutorat, les nouveaux contextes d'apprentissage, le travail en réseau, le développement de nouvelles techniques d'enseignement et l'enseignement EMILE ». La formation continue des formateurs d'enseignants met l'accent sur les approches interdisciplinaires, la coopération entre départements et le travail en réseau.

12.5.2.3. La formation au nouveau profil de l'enseignant

Selon le schéma que les professeurs interviewés mettent en place, même s'ils ressentent de l'insécurité linguistique, ils parviennent à se construire un nouveau profil professionnel. Les interviewés définissent leur métier et leur rôle par d'autres compétences et aptitudes que la compétence lexicale et phonologique. Le savoir socioculturel, le savoir apprendre, les compétences sociolinguistiques leur permettent de s'élever au dessus de l'image stéréotypée du professeur omniscient qui lui seul détenait autrefois la connaissance absolue. Suivant les principes actuels d'enseignement, les professeurs mettent à la disposition de leurs apprenants tout leur bagage cognitif tant linguistique que culturel. Ils partagent des expériences culturelles, des savoir-faire pratiques et guident les apprenants à l'acquisition de nouveaux savoirs et de nouvelles aptitudes.

Pour ce faire, les futurs enseignants devraient connaître le paysage linguistique et culturel des pays dont ils enseignent la langue (de la Francophonie en l'occurrence et pas seulement de la France). Ils devraient aussi entretenir la diversité linguistique en Europe, compte tenu de l'impact de l'anglais en tant que langue véhiculaire mondiale. Ils sont à même d'identifier les

¹⁶⁸ *Ibid.*

différents contextes et horizons linguistiques de leurs apprenants. Ils devraient suivre les notions centrales de compétences multilingues et multiculturelles définies dans le CECR. Selon M. Kelly, des cours axés sur le multilinguisme et le multiculturalisme devraient permettre de promouvoir les langues moins parlées et moins utilisées donnant ainsi un avant-goût aux apprenants d'autres langues.

Pour mieux répondre à leur nouveau profil, les professeurs ont besoin d'une formation respectant les mêmes principes. Il s'avère important de dispenser aux futurs enseignants une formation qui leur permettrait avant tout de connaître différentes méthodologies et techniques d'enseignement pour mieux s'adapter aux besoins de leur public ; une formation qui leur donnerait les moyens de s'auto-former et d'enseigner la compétence d'auto-apprentissage à leurs apprenants ; une formation qui leur permettrait de mieux introduire la diversité linguistique et culturelle dans leur enseignement. Dans le *Profil Européen pour la formation des enseignants de langues étrangères* ces propositions sont ainsi articulées¹⁶⁹ :

14. Une formation aux méthodologies d'enseignement des langues et aux techniques et activités de classe les plus avancées.
15. Une formation au développement d'une approche critique et de questionnement de l'enseignement et de l'apprentissage.
24. Une formation aux méthodes d'apprendre à apprendre.
32. Une formation à l'intégration de la recherche à l'enseignement.
36. Une formation à la diversité des langues et des cultures.
40. Une formation à l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie.

Plus précisément, en suivant une telle formation, les futurs enseignants étudient les différentes approches méthodologiques et sont en mesure de s'adapter à des contextes particuliers d'enseignement et d'améliorer les capacités de réception, de production, d'interaction et de médiation des apprenants, en utilisant entre autres les TICE comme une manière efficace pour atteindre les résultats d'apprentissage visés. Se former et former à l'apprentissage autonome signifie pour les professeurs de percevoir l'enseignement et l'apprentissage comme des processus en constante évolution. « Le renforcement de l'autonomie est un élément crucial de toute approche critique et de questionnement. Les stagiaires sont formés à l'enseignement et à l'apprentissage et apprennent à améliorer leurs

¹⁶⁹ *Ibid.*

propres capacités et compétences d'une manière autonome ». Pour ce faire, M. Kelly propose comme stratégie de « prendre conscience de leurs propres méthodes d'apprentissage et pouvoir mettre en oeuvre des stratégies qui répondent à leur apprentissage ». En outre, l'autonomie de l'apprentissage est étroitement liée à l'apprentissage tout au long de la vie puisque l'enseignement et la formation sont des processus continus. D'ailleurs cette formation à vie permet aux enseignants de se ressourcer, de s'innover et de s'ajuster à la réalité du métier. Ainsi, arrivent-ils à mieux se positionner en termes de compétences professionnelles et à acquérir leur légitimité professionnelle y compris linguistique.

Pour contribuer à l'évolution professionnelle à long terme le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation continue*¹⁷⁰ peut demeurer un outil important. Conçu pour accompagner les futurs enseignants de langues en formation initiale, ce document est aussi valable pour tout enseignant, novice ou expérimenté qui cherche à évoluer dans le cadre professionnel. Le *Portfolio* introduit deux processus de réflexion, à savoir la réflexion personnelle et la réflexion dialogique, processus d'autant plus important qu'il permet à l'enseignant non seulement de s'exprimer sur des sujets pour lesquels il a déjà élaboré une réflexion personnelle, mais aussi de changer d'opinion en travaillant avec d'autres personnes. Ainsi, partager son sentiment d'insécurité linguistique plutôt que le cacher, peut offrir à l'enseignant le réconfort dont il a besoin.

A un niveau plus pratique que le *Profile*, le *Portfolio* propose 7 catégories majeures regroupant les savoirs et savoir-faire qu'un enseignant de langue étrangère doit acquérir en cours de formation initiale. Il est intéressant de noter que les témoignages des interviewés sur les manques de formation reçue rejoignent les points évoqués par le *Portfolio*. Celui-ci, à travers une proposition d'autoévaluation de différents points offre un curriculum de formation initiale que nous considérons comme indispensable à suivre. Ainsi, en parallèle avec tous les autres contenus (littérature, histoire de la civilisation, techniques de traduction, pédagogie), la formation en didactique doit être considérablement renforcée en matière de :

- contexte : programme, objectifs et besoins, le rôle de l'enseignant en langues, les ressources et contraintes institutionnelles.
- méthodologie : production orale / interaction orale, production écrite / interaction écrite, compréhension/ écrite, grammaire, vocabulaire, culture.

¹⁷⁰ Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H., Soghikyan, Ch., (2007), *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale ; un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues*, CELV, COE.

- ressources.
- préparation du cours : identification des objectifs d'apprentissage, contenu de la leçon, organisation du cours.
- passation du cours : utilisation des plans de cours, contenu, interaction avec les apprenants, gestion de la classe, langue d'enseignement.
- apprentissage autonome : autonomie de l'apprenant, devoirs, projets, portfolios, environnements d'apprentissage virtuel, activités périscolaires.
- évaluation : conception des outils d'évaluation, évaluation, autoévaluation et évaluation paritaire, compétence langagière, culture, analyse des erreurs.

Plus précisément, les aptitudes mentionnées ci-dessus sont transposables en contenus de formation qui donneraient éventuellement aux enseignants les outils pour se battre contre les facteurs anxigènes et générateurs d'insécurité linguistique tels que la culture éducative :

- Je peux comprendre les principes énoncés dans les documents européens (comme par exemple le *Cadre européen commun de référence* ou le *Portfolio européen des langues*).
- Je sais évaluer et sélectionner des textes et documents divers, ainsi que des activités variées qui aident l'apprenant à réfléchir à la notion d'« altérité » et à comprendre différents systèmes de valeurs.
- Je suis capable de faire un cours dans la langue cible.
- Je sais décider des situations où l'utilisation de la langue cible est appropriée ou non.
- Je sais employer la langue cible comme métalangage.
- Je peux recourir à différentes stratégies lorsque les apprenants ne comprennent pas la langue cible.

De plus, si nous étudions tous les descripteurs du *Portfolio* nous nous apercevons qu'il n'y a aucune réflexion sur les professeurs natifs comme c'est le cas du *Cadre européen commun de références*. En aucun cas il n'y a pas de distinction entre les futurs enseignants locuteurs natifs et locuteurs non natifs de la langue qu'ils enseignent, ce qui nécessiterait de mettre en place différentes compétences à atteindre. L'absence de distinction prouve qu'être locuteur natif ou non natif n'est pas un facteur important ou décisif intervenant dans le métier, ni

même dans la formation. Or, le stéréotype du professeur natif comme étant plus compétent en tant qu'enseignant n'est plus pertinent.

Il en résulte donc que la formation des enseignants de langues étrangères, qu'ils soient expérimentés ou encore en formation initiale doit s'adapter aux nouvelles données de l'espace européen : « Intégrer l'expérience des uns pour nourrir la réflexion des autres, confronter les résistances et les avancées pour mieux comprendre les échecs et les succès, telles pourraient être les lignes de force d'une action européenne de formation commune »¹⁷¹.

Le schéma psychologisant que les professeurs interviewés mettent en place pour sortir de l'insécurité linguistique doit être soutenu par les dispositifs et les contenus de formation. Les professeurs peuvent se sentir ou éprouver de l'insécurité linguistique, sans que cela demeure un facteur crucial de leur être et de leur agir professoral. Leurs compétences, à l'exception de la lexicale et la phonologique indiquées comme problématiques, leur offrent la légitimité professionnelle nécessaire à répondre aux stéréotypes éducatifs de l'imaginaire linguistique collectif. En d'autres termes, un travail doit être effectué en parallèle sur le statut socioculturel de l'enseignant, ce qui signifie de « mettre l'accent sur le rôle que ce statut joue sur les représentations de chacun des acteurs impliqués dans la classe, les représentations de la langue enseignée et sur la notion de légitimité linguistique ».¹⁷²

Leur formation, tant initiale que continue, doit avoir pour objectif premier de les mettre en confiance et de les valoriser par rapport à leurs collègues natifs. Les lacunes qui peuvent exister au niveau linguistique, langagier, culturel ou interculturel doivent faire l'objet de diverses formations continues. De plus, le but de toute formation conçue à l'égard des enseignants est de les outiller de façon à ce qu'ils répondent réellement au nouveau profil qu'ils se construisent à l'aide d'une réalité linguistique éducative déjà en place.

¹⁷¹ Castellotti, V., de Carlo, M., (1995), *op.cit* ; 12

¹⁷² Causa, M., Vlad, M., *Etre enseignant de langues à l'heure européenne : analyse comparée des représentations, croyances et savoirs des futurs enseignants de français langue étrangère*, in Blanchet, P. et alii, (2008), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, AUF.

CONCLUSION

L'insécurité linguistique des locuteurs est un sujet de recherches traité depuis les années 1960. Cette question a été examinée à travers différents prismes, tant sociologiques que linguistiques. La notion débute en 1962 avec E. Haugen qui a utilisé le terme *schizoglossia*. W. Labov a repris la théorie de E. Haugen en 1964 et a donné une première définition qui portait sur les différences de prononciation. Pour W. Labov, l'insécurité linguistique n'est qu'un indice permettant de montrer quel est le groupe social moteur dans l'évolution linguistique. Pour P. Bourdieu, l'insécurité linguistique est liée à l'*habitus* social dans le sens où « l'usage du langage dépend de la position sociale du locuteur qui commande l'accès qu'il peut avoir à la langue de l'institution, à la parole officielle, orthodoxe, légitime ».¹⁷³ En 1972, A. Rey a introduit la notion de la norme subjective, objective, prescriptive et en 1995, A.-M. Houdebine et C. Canut introduisent une autre notion, celle de l'imaginaire linguistique comme un ensemble de normes qui caractérise les représentations des locuteurs sur les langues. Dans les années 1990, avec M. Francard, la notion d'insécurité linguistique est examinée dans sa dimension francophone. L'appartenance culturelle, telle qu'elle est exprimée et marquée par la variation linguistique, peut provoquer des sentiments d'insécurité linguistique perçue comme infériorité linguistique. L'écart entre la norme et la pratique soulèverait la question de légitimité chez les locuteurs. L. J. Calvet emploie pour la première fois le terme dans un contexte plurilingue comme étant le résultat des rapports interlinguistiques et distingue l'insécurité linguistique en formelle, identitaire et statutaire.

Puisque les recherches théoriques prenaient en compte les locuteurs, nous avons entrepris la question de savoir si cette notion est opératoire dans les cas où des locuteurs entretiennent un rapport spécial avec la langue, comme de l'enseigner en étant locuteurs non natifs. Des questions portant sur les conditions professionnelles qui accentueraient le sentiment d'insécurité linguistique, ou les interactions avec des locuteurs natifs, le profil de formation des professeurs qui se sentiraient en insécurité et la prise en compte de l'expérience professionnelle ont permis d'élaborer un guide d'entretiens semi-directifs. Nous avons choisi d'effectuer cette enquête auprès d'amis et de collègues, d'abord parce que nous aurions pu faire partie de ce corpus et ensuite parce que le rapport personnel entre les interviewés et l'intervieweuse permet de collecter des témoignages authentiques plus qu'il ne fausse les

¹⁷³ P. Bourdieu, *op. cit.*, 107

résultats. Les résultats issus de leurs témoignages laissent entrevoir comment les professeurs non natifs de français se positionnent par rapport à l'insécurité linguistique, aux stéréotypes qui la génèrent et à leur rôle d'enseignant. Bien que les attitudes des personnes interviewées soient différentes, les résultats des analyses de leurs propos montrent qu'ils reconnaissent tous la notion d'insécurité linguistique, qu'ils l'associent à une défaillance linguistique, mais qu'ils utilisent ce terme (ou d'autres voisins) aussi pour évoquer leur mal-être professionnel général. Ils empruntent dans leur discours un schéma sémiotique qui les mène de l'insécurité linguistique à la légitimité professionnelle et qui leur permet de se reconstruire dans un rôle d'enseignant plus en accord avec les besoins et les enjeux éducatifs réels.

C'est en partant des stéréotypes majeurs, comme le locuteur natif ou la norme, que nous avons pu remonter à la culture éducative grecque et aux représentations sociales éducatives que celle-ci exprime. Selon P. Bourdieu (1982, pp. 39), la norme linguistique s'impose à tous les membres d'une même communauté linguistique, et cela tout particulièrement, sur le marché scolaire. Les personnes qui l'enseignent et la transmettent, les professeurs, se voient être dotés d'une compétence suprême. Une telle perception réside dans les représentations sociales dans le sens où il est d'une telle évidence que les professeurs sachent tout, qu'ils soient infaillibles, qu'ils fassent preuve d'une compétence - lexicale en l'occurrence- qui ne correspond pas à leur métier. Il ne faut pas perdre de vue que les professeurs, bien avant d'entrer dans le métier, ont été eux-mêmes apprenants ; leur culture éducative a été forgée par ces mêmes représentations contre lesquelles ils essaient de lutter. De plus, « de même qu'un apprenant n'est jamais une machine à apprendre, un enseignant n'est jamais de part en part enseignant. Il existe toujours, au moins pour les élèves, comme une personne et comme un acteur social singulier. Il est impliqué dans son enseignement, qu'il le veuille ou pas, qu'il le sache ou pas ». ¹⁷⁴ En ce sens, l'enseignant véhicule sa propre culture éducative d'apprenant de jadis et les hétéro représentations du métier, de la langue et de la culture de l'enseignement. Toute idéologie éducative qui accompagne l'enseignant, trouve son lieu d'expression en classe, où trouve également son lieu d'expression toute idéologie éducative qui accompagne les apprenants. Ainsi, pour que le rôle de l'enseignant change véritablement, il importe que les représentations des acteurs sociaux soient préalablement modifiées.

¹⁷⁴ Porcher, L., *Formation, profession, légitimation*, in Lieutaud, S. (coord.), 1992, *des formations en français langue étrangère, le français dans le monde ; Recherches et applications*, p. 18.

L'insécurité linguistique que les professeurs non natifs de langues étrangères ressentent a été notre point de départ. Cet affect, comme il est nous est présenté, est étroitement lié à la supériorité linguistique du locuteur natif, et à son rapport privilégié à la norme. Il est cependant indispensable de soulever de nouvelles questions. Pour que le phénomène de l'insécurité linguistique chez les enseignants de langues soit réellement caractérisé, il faudrait élaborer des recherches portant sur d'autres groupes d'enseignants. Si nous admettons que les causes à l'origine de l'insécurité linguistique sont les stéréotypes relatifs au métier de professeur et aux représentations de la langue, il serait opportun d'examiner si les professeurs qui enseignent leur langue maternelle ressentent de l'insécurité linguistique et pour quelles raisons. De même, il faudrait examiner le cas des professeurs qui enseignent des disciplines (autres que les langues) en langues étrangères pour savoir si le rapport à la norme cesse d'être exigé quand la langue cesse d'être une fin en soi et reprend ses fonctions d'outil de communication. Dans la même direction, il serait convenable d'examiner si les enseignants de disciplines autres que les langues ressentent de l'insécurité linguistique, ou si leur insécurité, si elle existe, est liée aux représentations de l'être professoral. Enfin, si les représentations sur la langue et sur l'agir professoral étaient autres, les professeurs se sentiraient-ils toujours en insécurité linguistique ?

Nous avons essayé par la présente étude d'approcher la notion d'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères. Nous avons montré à quel point l'insécurité linguistique peut être professionnelle puisque la langue constitue le métier des enseignants. Nous avons également montré, à l'aide des témoignages, que l'être et l'agir professoral impliquent bien d'autres facteurs que la compétence lexicale ou phonologique. Aussi, pensons - nous avoir démontré que les enseignants de langues non natifs ne sont en rien inférieurs à leurs collègues natifs ; parce que « le procès d'enseignement - apprentissage des langues et la *tekhne* qui l'accompagne sont unis par un rapport particulier ». ¹⁷⁵

¹⁷⁵ J.-C. Beacco, D. Véronique, in J.-C. Beacco, D. Véronique, J.-L. Chiss, F., Cicurel, *op. cit.*, 269.

BIBLIOGRAPHIE

ADLER, P.A., & ADLER, P., (1987), *Membership Roles in Field Research*. Qualitative Research Methods Series n°6, Sage Publications, London

AGHEYISI, R., J. FISHMAN (1970), *Language Attitude Studies, A brief Survey of Methodological Approaches in Approaches in Anthropological Linguistics*, Indiana University Press.

ALIX, Ch., (1991), *Etre enseignant de langue étrangère sans frontières, Les langues modernes*, n° 4.

ALTET, M., (2002), *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle*, *Revue française de pédagogie*, n° 138.

ALTET, M., PAQUAY, L., PERRENOUD, Ph., (éds.), (2002), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, DeBoeck Université

ARRIVE, M., GADET, F., GALMICHE, M. (1986), *La Grammaire d'Aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion.

AUROUX, S., (1998), *La raison, le langage et les normes. Modernités*, PUF, Paris.

AUTHIER-REVUZ, J., (1995), *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non coïncidence du dire*, Paris, Larousse.

BAGGIONI, D., (1996), *La notion d'insécurité linguistique chez Labov et la sociolinguistique co-variationniste et ses précurseurs littéraires*, in BAVOUX, C., (éd.), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Actes de la Deuxième Table Ronde du Moufia, sept. 1994, U.R.A. 1041 du CNRS, Université de la Réunion, Paris, L'Harmattan, pp. 13-28.

BAILLY, D., LUC, Ch., (1992), *Approche d'une langue étrangère à l'école*, Paris, INRP.

BARDIN, L., (1977), *L'analyse de contenu*, PUF, Paris.

BARTHES, R., (1970), *Introduction à l'analyse structurale du récit*, *Communications* n° 8, Seuil, coll. Poétique, 1965, repris in coll. Points, Paris.

BATLEY, E., CANDELIER, M., HERMANN-BRENNECK, E. G., SZEPE, G., (1993), *Les politiques linguistiques dans le monde pour le 21^{ème} siècle*, Rapport UNESCO, FIPLV.

BAVOUX, C., (éd.), (1996), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Actes de la Deuxième Table Ronde du Moufia, sept. 1994, U.R.A. 1041 du CNRS, Université de la Réunion, Paris, L'Harmattan.

BAVOUX, C., (1994), *Description du français et de la francophonie à Madagascar*, Thèse de doctorat, Université de Provence, Université de la Réunion.

BEACCO J.-C. (dir.), (1983), *Enseigner la langue, enseigner les langues*, Le français dans le monde, n° 177.

BEACCO J.-C., (1988), *Didacticiens / enseignants : le divorce*, Le français dans le monde, n° 220.

BEACCO J.-C., (1992), *Formation et représentations en didactique des langues*, Le français dans le monde, Recherches et applications, août - septembre 1992.

BEACCO J.-C., BYRAM, M., (2003), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, COE.

BEACCO, J.-C., CHISS, J.-L., CICUREL, F., VERONIQUE, D.,(2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, Paris.

BERNAUS, M., ANDRADE, A.I., KERVAN, M., MURKOWSKA, A., TRUJILLO SAEZ, F., (2007), *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues*, COE.

BERRENDONNER, A., Le GUERN, M., PUECH.G., (1983), *Principes de grammaire polylectale*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

BERRENDONNER, A., (1988), Normes et variations, in SCHOENI, G., BRONCKART, J.-P., PERRENOUD, J., *La langue française est-elle gouvernable ?*, Delachaux et Niestle, pp. 43-63.

BESNARD, P., LIETARD, B., (1990), *La formation continue*, Paris, PUF.

BESSE, H., (1992), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier.

BERNAUS, M., ANDRADE, A. I., KERVAN, M., MURKOVSKA, A., SAEZ, F. T., (2007), *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues*, kit de formation, CELV, COE.

BLANCHET, A., GOTMAN, A., (1992), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan.

BLANCHET, P. et alii, (2008), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, AUF.

BOGAERTS, S., DISPA, B., LEGROS, G., (1996), Profils de profs : une enquête au secondaire supérieur, *Enjeux*, n° 16, pp. 28-63.

BONNIOL, J.-J., (1995), Les divergences de notation tenant aux effets d'ordre de la correction, *Cahiers de psychologie*, n° 9.

BOONE, A., PIERRAND, M., (éds.), (1997), *Linguistique et formation d'enseignants de FLM et de FLE*, Paris, Didier.

BOUDON, R., et BOURRICAUD, F., (1986), *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF.

BOURDIEU, P., (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.

BOURDIEU, P., (1994), *Raisons pratiques, Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.

BOURDIEU, P., (2001), *Science de la science et réflexivité*, Cours du Collège de France 2000-2001, Paris, Raisons d'agir.

BRETEGNIER, A., (1996), L'insécurité linguistique : un objet insécurisé ?, in ROBILLARD, D., de BENIAMINO, M., (éds.), *Le français dans l'espace francophone*, Tome 2, Paris, Champion.

BRETEGNIER, A., (1996), Le français « régional » de la Réunion : Variété linguistique de rencontre ou d'exclusion ?, in *Etudes Créoles*, vol. XIX n° 2, pp. 83-106.

BRETEGNIER A., LEDEGEN, G., (éd.), (2002), *Sécurité / insécurité linguistique, terrains et approches diversifiées, propositions théoriques et méthodologiques*, actes de la 5^e Table Ronde du Moufia, (22-24 avril 1998), LCF- UMR 6058 du CNRS, Paris, L'Harmattan, Université de la Réunion.

CACOUAULT-BITAUD, M., (1995), Images, carrières et modes de vie des enseignants : des années soixante à la décennie quatre-vingt dix, in *Recherche et Formation*, n° 20.

CAIN, A., BRIANE, C. *et al.*, (1996), *Culture, Civilisation. Propositions pour un enseignement en classe d'anglais au collège*, Paris, Ophrys / INRP.

CAIN, A., De PIETRO, J.-F., (1997), *Les représentations des pays dont on apprend la langue : complément facultatif ou composante de l'apprentissage ?*, in MATTHEY, M., (éd.).

CALVET, L.-J. (1999), *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.

CALVET, L.-J., MOREAU, M.-L., (1998), *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, coll. Langues et développement, CIRELFA, AIF, diffusion Didier Erudition.

CALVET, L.-J., Les politiques linguistiques, mythes et réalités, *Actes des Premières Journées Scientifiques du réseau thématique de recherche Sociolinguistique et Dynamique des Langues, Dakar, 16-18 décembre 1995*, FMA –AUPELF – UREF, pp. 283-296.

CANUT, C., (1995), Dynamisme et imaginaire linguistiques dans les sociétés à tradition orale. Thèse de doctorat sous la direction d'Anne-Marie Houdebine, Université de Paris III.

CARAYOL, M., (1977), *Le français parlé à la Réunion. Phonétique et phonologie*, Atelier de reproduction de thèses, Lille III.

CASTELLOTTI, V., DE CARLO, M., (1995), *La formation des enseignants de langue*, Paris, Clé International.

CASTELLOTTI, V., (dir.), (2001), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Université de Rouen.

CASTELLOTTI, V., (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé International.

CAUSA, M., (2007), *Enseignement bilingue. L'indispensable alternance codique*, FDLM n°351.

CAVALLI, M., (2005), *Education bilingue et plurilinguisme ; le cas du Val d'Aoste*, coll. LAL, Didier, Paris.

CHAMPAGNE, P., LENOIR, R., MERLLIE, D., PINTO, L., (1996), *Initiation à la pratique sociologique*, Paris (2^{ème} éd), Dunod.

CHATEL, E., (1994), *Qu'est-ce qu'une note : recherche sur la pluralité des modes d'éducation et d'évaluation*, Les dossiers d'éducation et de formation, n°47.

CHATEL, E., (2001), *Comment évaluer l'éducation ? Pour une théorie sociale de l'action éducative*, Paris, Delachaux et Niestlé.

CHERKAOUI, M., (1979), *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF.

CHAUDENSON, R., (1991), *La francophonie, représentations, réalités, perspectives*, Paris, ACCT, Didier Erudition.

CLOSSET F., (1961) *Formation et perfectionnement des professeurs de langues vivantes, français dans le monde 4*, p. 2-5.

COMMISSION EUROPEENNE, (1996), *Livre blanc sur l'éducation et la formation, enseigner et apprendre ; vers la société cognitive*.

Conseil de l'Europe, Comité de l'éducation (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

COSTE, D. et al. (1976). *Un niveau seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

COSTE, D. (éd.), (1984), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945, matériaux pour une histoire*, Paris, Hatier.

COSTE, D. (coord), (1997), *Eduquer pour une Europe des langues et des cultures ?*, in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 106.

COSTE D., MOORE D., ZARATE G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle ; vers un cadre européen de référence pour l'apprentissage des langues : études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, repris in *L'apprentissage des langues dans le cadre européen*, juillet 1998, *Le français dans le monde, Recherches et applications*.

- COSTE, D. (dir.), (1981), *Des professeurs de français*, Le français dans le monde, n° 161.
- COSTE, D., (2001), *Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique*, *Atti del Convegno Valle d'Aosta regione d'Europa : l'Educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea*, *L'École Valdôtaine*, (supplément au n° 54).
- COURTILLON, J., (2003), *Elaborer un cours de FLE*, collection F, Hachette, Paris.
- CULIOLI, A., (1990), *La linguistique : de l'empirique au formel (1968)*, *Pour une linguistique de l'énonciation, Opérations et représentations*, Tome 1, Paris, Ophrys.
- CUQ, J.-P., GRUCA, I., (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.
- DABÈNE L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*. Paris, Hachette, coll. Références.
- DEMAILLY, L., (1984), *Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques*, in *Revue Française de Sociologie*, XXV.
- DERIVRY-PLARD, M., (2003), *Les enseignants d'anglais « natifs » et « non natifs ». Concurrence ou complémentarité de deux légitimités*, Thèse de doctorat, (dir.) de recherche, Zarate, G., Paris.
- DERVISIS, S., (1995), *Méthodologie de la didactique et méthodologie spéciale de l'enseignement - apprentissage*, Thessalonique.
- DEVELAY, M., (1994), *Peut-on former les enseignants ?*, Paris, ESF.
- DAVIES, A., (2003), *The native speaker : myth and reality*, *Bilingual education and bilingualism*, n° 38, Multilingual Matters LTD, Clevedon.
- DEBYSER F., (dir.), (1975), *La formation des professeurs de langues*, Le français dans le monde, n° 113.
- DE SIGLY, F., (2001), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Nathan / VUEF.
- DIMARAS, A., (1978), *Les impacts étrangers à l'élaboration du système éducatif*, *Bulletin de la Compagnie d'Etudes de la civilisation néohellénique et de l'instruction générale*, n° 2, Athènes.
- DIMARAS, A., (1973), *La Reforme qui n'a pas été faite*, Tome A, B, Hermès, Athènes.
- DUBAR, C., (1998), *Identité professionnelle et récits d'insertion pour une approche socio - sémantique des constructions identitaires*, in *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 1, p. 27.
- ECO, U., (1994), *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*, traduit de l'italien par J.-P. Manganaro, Éditions du Seuil.

- EURYDICE EN BREF, (2005), Apprendre les langues étrangères, une priorité européenne.
- EURYDICE, (2000), L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire.
- FELOUZIS, G., (1996), Evaluation et efficacité pédagogique des enseignants du secondaire. Le cas des mathématiques, *Revue française de Sociologie*, n° XXXVII.
- FELOUZIS, G., (1997), *L'efficacité des enseignants*, PUF.
- FIOUX, P., ROBILLARD, D. de, (1996), Français régionaux et insécurité linguistique. Essai de synthèse et de mise en perspective, in BAVOUX, C., (éd.), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris / Saint-Denis, L'Harmattan / Université de La Réunion.
- FORQUIN, J.-C., (1990), L'approche de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, in *Sociologie de l'éducation : dix ans de recherche*, Recueil de notes de synthèse publiées par la *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP / L'Harmattan.
- FRANCARD, M., (1997), *Légitimité linguistique sociolinguistique*, in MOREAU, M.-L. (éd.), (1997) , p. 201-202.
- FRANCARD, M., (en collaboration avec LAMBERT, J., MASUY, F.), (1993) : L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique, *Français et Société*, n° 6, Bruxelles, Service de la langue française.
- FRANCARD, M., (1993), Entre Romania et Germania ; la Belgique francophone, in ROBILLARD, D., de BENIAMINO, M., (éds.), *Le français dans l'espace francophone*, Tome 2, Paris, Champion.
- FRANCARD M. (éd.) (1993, 1994), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain-la-Neuve, vol. 1, 2.
- FRANCARD, M., (1989), *Insécurité linguistique en situation de diglossie ; le cas de l'Ardenne belge*, *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, n°8.
- GABILAN, J.-P., (1995), *Quelle formation pour les professeurs d'anglais ?* in La tribune Internationale des Langues Vivantes, n° 18, p. 4.
- GAJO L. (2001), *Bilinguisme, immersion et interaction en classe*, Paris, Didier, coll. LAL.
- GAL, R., (1991), *Histoire de l'éducation*, Paris, PUF.
- GARSOU, M., (1991), *L'image de la langue française*. Bruxelles : Ministère de la Culture. Service de la langue français.
- GOHART-RADENKOVIC, A., (1999), *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles aux compétences linguistiques*, Berne, Peter Lang.

- GOFFMAN, E., (1987), *Façons de parler*, Paris, Minuit (trad. De *Forms of Talk*, 1981, Philadelphie, University of Pennsylvania Press.
- GHIGLIONE, R., BLANCHET, A., (1991), *Analyse de contenu et contenus d'analyses*, Paris, Dunod.
- GRAWITZ, M., (1990), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz.
- GRADDOL, D., (2006), English Next; why global English may mean the end of “English as a foreign language”, British Council, Londres.
- GROLLIOS, G.-DZIKAS, Ch., (2002), *Hégémonie, politique pédagogique et politique éducative*, in *Le pontium scientifique du maître, 1953-1967*, éditions à la limite, Athènes.
- GROSJEAN, F., (1982), *Life with two languages*, Cambridge, London, Harvard University Press.
- GROSJEAN, F., (1982), *Life with two languages, an introduction to bilingualism*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- GROSJEAN, F., (1985), *The bilingual as a competent but specific speaker-hearer*, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Tome 6, pp. 467-477.
- GROSJEAN, F., (1993), *Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition*, Tranel, n° 19, Institut de linguistique, Université de Neuchâtel, pp. 13-41.
- GROSJEAN F., PY B. (1991), La restructuration d'une première langue : l'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants bilingues, in *La linguistique*, volume 27, fasc.2, pp. 35-60.
- GUEUNIER, N., GENOUVRIER, E. et KHOMSKI, A., (1978), *Les français devant la norme*, Paris, Champion.
- GUEUNIER, N., (1993), *Le français au Liban : cent portraits linguistiques*, URA 1041 du CNRS, Université de Provence, CIRELFA, ACCT, Paris, Didier.
- GUEUNIER, N., (1993), *L'insécurité linguistique : méthodologie et construction du concept*, in Francard, M. (en collaboration avec GERON, G., WILMET, R.) (éds.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, volume II, *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, pp. 3-4.
- GUEUNIER, N., (1994), *Sécurité / insécurité linguistiques chez les étudiants et les jeunes enseignants de français*, in *Le français aujourd'hui*, n° 105, pp. 111-118.
- GUMPERZ, J.-J., (1982), *Discourses strategies*, Cambridge University Press.
- HAUGEN, E., (1968), *Schizoglossia and Linguistic Norm*, in *Georgetown University Round Table, Selected Papers on Linguistics 1961-1965*. Georgetown University School of language and Linguistics, pp. 203-209.

HAWKINS E. (1982), *Modern Languages in the Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.

HERRERAS, J.-C. (dir.), (1998), *L'enseignant des langues étrangères dans les pays de l'Union Européenne*, Louvain-La-Neuve, Peeters.

HIRSCHHORN, M., (1993), *L'ère des enseignants*, Paris, PUF.

HOLEC, H., (1990), *Apprendre à l'apprenant à s'évaluer : quelques pistes à suivre*, in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 80.

HOUDEBINE A.-M. (1985), *Pour une linguistique synchronique dynamique*, La Linguistique, volume 21, Paris, P.U.F.

HOUDEBINE A.-M. (1993), *De l'imaginaire des locuteurs et de la dynamique linguistique*, in M. Francard 1993.

HUBERMAN, M., (1989), *La vie des enseignants*, Paris, Delachaux - Niestlé.

JÆGER, K., (2001), *Le locuteur interculturel et les exigences actuelles sur la compétence linguistique et culturelle*, in 52 SPROGFORUM n° 19.

JEAN, G., (1993), *Enseigner ou le plaisir du risque*, Hachette éducation, Paris.

JODELET, D (dir.), (1989), *Les représentations sociales*, PUF, Paris.

JOHNSTONE, B., (2000), *Qualitative Methods in Sociolinguistics*, New York, Oxford University Press.

JUILLARD, C., CALVET, L.-J., (1996), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, Montréal, AUPELF - UREF.

KATSIKAS, Ch., KAVADIAS, G., (1996), *L'enseignement grec à l'horizon de 2000*, Gutenberg, Athènes, p. 97.

KAZAMIAS, A., (1995), *La malédiction de Sisyphe*, in Kazamias-Kassotakis, op. cit., éd. Seirios, Athènes, p. 55-57.

KLINKENBERG, J.-M., (1993), *Préface* in *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique*, M. Francard, (éd.), *Français et Société*, n° 6, Bruxelles, pp. 5-7.

KODOGIANNOPOULOU-POLYDORIDI, G., (1995), *Politique éducative et pratique ; analyse sociologique*, Ellinika Grammata, Athènes.

KRAMCH, C., *Le privilège d'être non natif*, Paris, Convention Tesol, 28-30/10/1994.

LABOV, W., 1966. *The social stratification of English in New York City*, Arlington: Center for Applied Linguistics.

LABOV W. (1966), *Hypercorrection by the lower middle-class as a factor in linguistic change*, in W. Bright (éd.), *Sociolinguistics*, Mouton.

LABOV W., (1976), *Sociolinguistique*, Trad. Fr.d'A.Kihm, Paris, Editions de Minuit.

LACAN, J., (1971), *Écrits, Tome 2*, Paris, Seuil.

LAFONT, R., (1990), *Le dire et le faire*, coll. Langue et praxis, groupe de recherche en linguistique praxématique, Université Paul Valéry, Montpellier III.

LAFONTAINE, D., (1997), Les attitudes et les représentations linguistiques, in BLAMPAIN, D., et al. (éd.), *Le français en Belgique*, Duclot / Communauté Française de Belgique, pp. 381-390.

LEDEGEN, G., (1998), Comment fait-on pour être en sécurité linguistique quand on est étudiant ? Maîtrise de la norme et sécurité / insécurité linguistiques chez des étudiants francophones, in *Le Français Aujourd'hui*, n° 124, pp. 43-51.

LEDEGEN, G., (2000), *Le bon français : Les étudiants et la norme linguistique*, Paris, L'Harmattan.

LEGER, A., (1981), *Les déterminants sociaux des carrières enseignantes*, Revue française de sociologie, n° XXII.

LIEUTAUD, S. (coord.), 1992, *Des formations en français langue étrangère*, FDLM; Recherches et applications

KELLY, M., GRENFELL, M., ALLAN, R., KRIZA, CH., MC EVOY, W., (2004), *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères- un cadre de référence*, Université de Southampton, Royaume-Uni.

MANESSY, G., (1994), Normes endogènes et français de référence, in M. Beniamino, C. Bavoux, (éds.), *Le français en Afrique noire. Mythes, stratégies, pratiques*, L'Harmattan, pp. 215-227.

MANESSY, G., WALD, P., (1984), *Le français en Afrique noire, tel qu'on le parle, tel qu'on le dit*, Paris, L'Harmattan / IDERIC.

MEIRIEU, Ph., (1991), *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, ESF.

MEIRIEU, Ph., (1992), *Le paradoxe de la formation*, Le français dans le monde, recherches et applications, août - septembre.

MIALARET, G., (1983), *La Formation des enseignants*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?

MOIRAND, S., (1988), *Des discours de la formation*, Le français dans le monde, n° 218.

MOORE D. (1994), L'école et les représentations du bilinguisme et de l'apprentissage des langues chez les enfants, pp. 125-138, in Allemann-Ghionda, C., (éd.), *Multiculture et*

Éducation en Europe, Berne, Peter Lang, coll. Explorationen : Studien zur Erziehungswissenschaft.

MOREAU, M.-L., (1994), Nous avons la langue trop épaisse ou Comment être un francophone sénégalais, revue linguistique de Louvain.

MOREAU, J.-L., (1996), Insécurité linguistique : pourrions-nous être plus ambitieux ? in BAVOUX, C., (éd.), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Actes de la Deuxième Table Ronde du Moufia, septembre 1994, U.R.A. 1041 du CNRS, Paris / Saint Denis, L'Harmattan / Université de la Réunion.

MOREAU, J.-L., (dir.), (1997), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Liège, Madraga.

MPOUZAKIS, S., (1996), *Education Néohellénique*, t. 1, éd. Gutenberg, Athènes.

NEWBY, D., ALLAN, R., FENNER, A.-B., JONES, B., KOMOROWSKA, H., SOGHIKYAN, CH., (2007), *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale ; un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues*, CELV, Conseil de l'Europe.

NOOTSOS, Ch., (1979), *Curricula de l'enseignement secondaire et contrôle social*, Thémelio, Athènes, p. 146.

PAGAKIS, Gr., (1993), *Politique éducative néohellénique*, Tome A, Sakkoulas A., Athènes.

PAPASAIKA, Ch, (2006), *La préparation psycho-pédagogique des enseignants de langue étrangère de l'enseignement secondaire*, Mémoire du Diplôme supérieur de Spécialisation en Langue et Littérature française, Université Nationale et Kapodistrienne d'Athènes, directrice de recherches : Mme Proscolli, A., Athènes.

PESMAZOGLOU, S., (1987), *Enseignement et développement en Grèce, 1948-1985 ; l'asymptote d'une relation*, Fondation, Athènes.

PORCHER, L., (1984), *Chemins pour une formation des enseignants*, Bulletin de l'unité de recherche linguistique, n° 4, n° 2, Institut National de la langue française, (C.N.R.S.).

PORQUIER R., (1995), Trajectoires d'apprentissages(s) de langues : diversité et multiplicité des parcours, *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 98, pp. 92-102.

PORQUIER, R., (1979), *Stratégies de communication en langue non maternelle*, Travaux du centre de Recherches sociologiques, 33, Université de Neuchatel.

POSTIC, M., de KETELE, J.-M., (1994), *Observer les situations éducatives*, PUF, Paris.

PYRGIOTAKIS, I., (2001), *Enseignement et société en Grèce, les relations dialectiques et les conflits intransigeants*, Ellinika Grammata, Athènes.

RAPTIS, P., (1997), *Les réformes éducatives de l'entre deux Guerres en Grèce (1917-1940)*, thèse de doctorat, Université de Panteios, Athènes.

REVUE FRANCAISE DE PEDAGOGIE, (2002), *Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation*, n° 138.

REVUE INTERNATIONALE D'EDUCATION, (2002), *Le métier d'enseignant en Europe*, n° 30.

REY, A., (1972), *Usages, jugements et prescription linguistiques*, Langue Française, n°16.

ROBERT, A., BOUILLAGUET, A., (1993), *L'analyse de contenu*, PUF, (2^{ème} éd.) 2002.

ROBILLARD, D. (de), (1996), *La planification par défaut : mythologie ou réalité à l'île Maurice*, in Juillard, C., Calvet, L.-J., (1996), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, Montréal, AUPELF - UREF.

ROBILLARD, D. (de), (1993) "Normalisation de la régionalité / régionalisation de la norme", in D. Baggioni éd., *Encyclopédies et dictionnaires français*, Actes de la 2^{ème} Table-Ronde de l'APRODEL, Publication de l'Université de Provence, Langue et Langage 3, p. 141-175.

ROBILLARD, D., (de), (1994), L'insécurité linguistique en français à Maurice : quand le chat n'est pas là, les souris parlent français ?, in FRANCARD, M. et al. (éd.), *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain-la-Neuve*, Actes du colloque « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », volume 2, pp. 109-121.

ROBILLARD, D. (de), (1994), Statut emblématique d'une norme locale (le cas du français régional de Maurice), in J.-M. Kasbarian, (éd.), *Genèse de la (des) norme(s) linguistiques*, Actes de la 3^{ème} Table Ronde de l'APRODEL, Université de Provence, Langue et Langage, n° 4, pp. 73-93.

SIMONIN, J., (1996), A la Réunion, qui peut être sûr d'être insécure ou... sécure ? Pour un traitement interactionnel de l'insécurité linguistique, in BAVOUX, C. (éd.), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Actes de la Deuxième Table Ronde du Moufia, septembre 1994, U.R.A. 1041 du CNRS, Université de la Réunion, Paris, L'Harmattan, pp. 33-53.

TARDIF, J., (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Les Editions logiques, Montréal.

TIRVASSEN, R., (1998), *Langues, éducation et développement : le cas de Maurice*, Thèse soutenue en mars 1998 à l'université de Provence sous la direction du Professeur Robert Chadenson.

TOCHON, F., *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.

TRIM, J., (dir.), (1997), *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne*, Rapport Final (1989-1996), Conseil de l'Europe, « quelle formation en didactique du français langue étrangère dans l'aire méditerranéenne européenne ? », 2^e colloque organisé par l'université de Bologne et l'Université Paris III à Bagni di Lucca les 29 et 31 octobre 1987.

WEISS, J., (1984), *Polarités dans la formation des enseignants*, Cahiers su C.R.E.L.E.F. n° 18.

WIDDOWSON, H.G., (1988), *Principes de base pour la formation des enseignants de langues*, document CC-GP, pp. 12-14, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

INDEX DES NOTIONS

Compétence

9, 15, 19, 24, 27, 32, 33, 43, 44, 48, 53, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 65, 66, 100, 101, 108, 110, 116, 121, 127, 130, 138, 139, 144, 145, 148, 158, 161, 169, 171, 175, 181, 185, 186, 188, 189, 193, 197, 211, 213, 215, 218, 219, 221, 223, 224, 225, 226, 228, 234, 235, 236, 244, 247, 254, 255, 258, 259, 260, 262, 263, 267, 269, 270, 271, 276, 280, 282, 285, 286, 292, 305

Culture éducative

8, 36, 54, 65, 67, 91, 125, 141, 144, 146, 162, 174, 183, 185, 199, 200, 204, 208, 218, 225, 228, 239, 242, 243, 246, 247, 254, 256, 266, 267, 268, 270, 271, 272, 282, 285

Formation

8, 10, 22, 67, 68, 69, 70, 74, 77, 78, 79, 85, 86, 87, 89, 92, 93, 94, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 115, 116, 119, 122, 123, 126, 127, 128, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 159, 160, 161, 163, 164, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 181, 182, 184, 185, 191, 192, 200, 201, 204, 205, 211, 212, 213, 214, 219, 220, 222, 224, 227, 228, 229, 235, 236, 242, 243, 244, 245, 246, 251, 256, 257, 266, 268, 270, 272, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 288, 289, 290, 291, 294, 295, 296, 305

Francophonie périphérique

7, 9, 21, 23, 217, 273

Grec

8, 9, 67, 68, 72, 74, 75, 76, 80, 84, 86, 87, 91, 98, 113, 120, 127, 132, 133, 139, 146, 151, 155, 159, 174, 175, 176, 177, 179, 182, 183, 188, 189, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 206, 209, 210, 211, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 228, 231, 234, 236, 252, 253, 264, 271, 293

Grèce

8, 10, 17, 22, 27, 49, 52, 55, 61, 67, 68, 73, 75, 76, 79, 80, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 97, 98, 99, 106, 108, 113, 115, 124, 125, 128, 140, 146, 149, 150, 157, 164, 173, 176, 181, 182, 186, 190, 192, 195, 197, 202, 205, 215, 216, 222, 239, 249, 253, 266, 278, 295

Imaginaire linguistique

9, 24, 35, 38, 40, 283, 284

Légitimité

9, 10, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 32, 35, 37, 39, 42, 44, 45, 49, 51, 52, 53, 85, 121, 132, 138, 143, 169, 174, 176, 201, 208, 211, 218, 224, 227, 228, 234, 242, 248, 255, 256, 258, 259, 260, 264, 269, 270, 275, 281, 283, 284, 285, 305

Locuteurs natifs

8, 59, 182, 195, 249

Norme

7, 11, 13, 14, 15, 20, 21, 23, 24, 32, 41, 43, 50, 52, 54, 55, 65, 66, 119, 147, 148, 150, 155, 159, 164, 168, 176, 177, 178, 187, 191, 207, 217, 224, 227, 228, 238, 240, 242, 246, 247, 251, 256, 263, 269, 271, 284, 285, 286, 292, 294, 295, 296

Plurilinguisme

9, 23, 32, 33, 36, 61, 63, 64, 65, 182, 234

Politiques linguistiques

9, 23, 183, 234, 274, 287, 289, 293, 295

Professeurs non natifs

7, 8, 10, 40, 41, 54, 86, 117, 223, 227, 257, 259, 263, 266, 269, 270, 285, 286, 305

Schizoglossie

7, 221

Stratégies

9, 10, 32, 38, 42, 60, 115, 119, 121, 122, 124, 128, 136, 139, 148, 160, 171, 174, 181, 183, 186, 187, 192, 194, 199, 201, 212, 219, 227, 232, 240, 245, 251, 252, 253, 254, 255, 267, 268, 272, 275, 277, 281, 282, 294, 305

Système éducatif grec

9, 67

INDEX DES AUTEURS CITES

Bardin, L.	118, 120
Beacco, J.-C.	9, 61, 286
Bretegnier, A.	28, 44, 45, 47, 49, 51, 52
Calvet, L.-J.	7, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 46, 262, 263, 269
Canut, C.	9, 26, 35, 38, 40, 115, 269, 284
Chiss, J.-L.	9, 272, 286
Cicurel, F.	9, 272
Coste, D.	33, 34, 55, 61, 65
Cuq, J.-P.	54
Francard, M.	7, 9, 16, 19, 20, 25, 30, 43, 211, 269, 270, 284, 293
Graddol, D.	58, 273
Gueunier, N.	7, 9, 15, 16, 17, 19, 20, 269
Haugen, E.	7, 12, 221, 284
Houdebine, A.-M.	25, 35, 38, 40, 284
Jæger, K.	58, 59
Kramsch, C.	57, 59, 60
Labov, W.	7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 31, 35, 36, 64, 269, 284
Ledegen, G.	14, 15, 23, 43, 44, 269
Moreau, M.-L.	21, 22, 23, 43, 45
Papasaika, Ch.	109
Raptis, P.	67
Rey, A.	7, 14, 15, 26, 284
Robillard, D., de	37

Tirvassen, R. 15, 17
Tupin, F..... 17

TABLE DE MATIERES

SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1. La notion d'insécurité linguistique : étapes d'une élaboration.....	11
1.1 Les premières avancées.....	11
1.1.1. L'approche sociolinguistique de W. Labov et la catégorisation des normes.....	12
1.1.2. Le contexte géopolitique et la question de diglossie (Nicole Gueunier)	15
1.2 L'insécurité linguistique et l'aire francophone	18
1.2.1. La notion de norme selon Michel Francard	20
1.2.2. Une politique linguistique francophone de la norme	21
1.2.3. L'insécurité linguistique entre langues dominantes et langues dominées	22
1.3. L'insécurité linguistique et le plurilinguisme	23
1.3.1. Des situations d'insécurité « théoriques »	24
1.3.2. L'insécurité linguistique au niveau épilinguistique	27
1.3.3. Auto évaluation et hétéro évaluation	29
1.3.4. La pluralité des formes d'insécurité linguistique et l'unicité de l'individu.....	33
CHAPITRE 2. Discussion des notions-clés liées à l'insécurité linguistique.....	35
2.1. La catégorisation de la notion d'insécurité linguistique	35
2.2. La question de la légitimité.....	37
2.3. L'intimité et l'imaginaire linguistiques	39
2.4. Insécurité linguistique « saine » et « pathologique ».....	41
2.5. La structuration normative de l'insécurité linguistique	42
2.6. Cadre théorique macro et micro de la notion de l'insécurité linguistique	44
2.7. La typologie des locuteurs	46
2.7.1. La communauté linguistique en « étagements ».....	49
2.7.2. La notion de locuteur natif.....	53
2.7.2.1. Évaluation construite sur un locuteur natif.....	56
2.7.3. Locuteur interculturel.....	57
2.8. Le plurilinguisme dans le contexte européen d'apprentissage des langues.....	61
2.9. Les enseignants de langues et le plurilinguisme	64
Conclusion	65
CHAPITRE 3. Le corps enseignant dans le système éducatif grec autrefois	67
3.1. La dimension historique de la politique linguistique éducative en Grèce	68
3.1.1. Les projets de lois de 1913 et les langues étrangères.....	68
3.1.2. Les langues étrangères jusqu'en 1957	70
3.1.3. La réforme inachevée de 1964	71
3.1.4. Les années d'après la dictature	71
3.1.5. Les réformes des années 1990	72
Conclusion	73
CHAPITRE 4. Le système éducatif grec actuel.....	75

4.1. Bref aperçu sur le système éducatif grec	75
4.2. Réformes en cours et priorités	79
4.3. L'enseignement des langues étrangères et du français	80
Les langues étrangères dans le lycée public et privé	82
CHAPITRE 5. Le corps enseignant dans le système éducatif grec aujourd'hui.....	84
5.1. Les données démographiques relatives aux enseignants de français en Grèce	84
5.1.1. L'âge actif.....	84
5.2.1. Nombre d'enseignants et répartition par sexe.....	85
5.2. Les conditions professionnelles des enseignants de français en Grèce	86
5.2.1. Le recrutement	86
5.2.2. La rémunération	87
5.2.3. Volume horaire d'enseignement	88
5.2.4. Fonctions.....	90
5.3. Le statut social des professeurs.....	91
CHAPITRE 6. La formation des enseignants	93
6.1. La formation linguistique pré universitaire.....	93
6.2. La formation initiale	94
6.2.1. Règlements généraux	95
6.2.1.1. Le cursus du Département de langue et de littérature françaises de l'université d'Athènes	96
6.2.1.2. Le cursus du Département de langue et de littérature françaises de l'université de Thessalonique	98
6.3. La compétence linguistique dans la formation initiale	100
6.4. Les études de 3 ^e cycle.....	102
6.5. La formation continue.....	107
6.6. La formation vue par les enseignants.....	109
Conclusion	111
CHAPITRE 7. La méthodologie de recherche.....	113
7.1. L'échantillon	113
7.2. Le guide d'entretien	115
7.3. La méthodologie et les techniques d'analyse des entretiens.....	117
CHAPITRE 8. L'analyse linéaire des entretiens : les témoignages des professeurs de 25 à 35 ans	122
8.1. AK : « <i>je pensais que j'étais insuffisante en français mais I've learned to live with it</i> »	122
8.1.1. AK2 : « ... <i>Qu'un locuteur natif devrait être à ma place et que moi je ne suis pas locutrice native, je suis insuffisante...</i> »	133
8.2. AS : « <i>mais quand l'autre sait que tu es professeur, je crois qu'il a l'exigence au fond de sa tête que tu parles comme lui</i> ».....	138
8.3. EP : « ... <i>Si on n'enseigne pas la langue [...] alors il n'y a aucune raison pour être en insécurité linguistique...</i> »	148
8.4. EG : « ... <i>c'est le vocabulaire où je comprends les manques. Je ne veux pas les cacher, je veux renforcer cette partie...</i> »	160
8.5. KF : « ... <i>j'étais une professeur honteuse avec de l'insécurité linguistique. J'ai préféré donc être une professeur courageuse avec de l'insécurité linguistique mais qui avance...</i> »	170
CHAPITRE 9. Les témoignages des professeurs de 50 à 60 ans.....	181

9.1. ED : « ... <i>Tu mets un verbe du premier groupe et l'autre ne peut pas comprendre si c'est du subjonctif ou pas...</i> ».....	181
9.2. IV : « ... <i>C'est normal, on ne peut pas tout savoir. On n'est pas des bibliothèques ambulantes [...]</i> <i>Il faut rester humble...</i> »	191
9.3. MV : « ... <i>avoir vécu en France nous donne tout ce qu'il faut pour devenir natifs aux yeux des autres. Aux yeux des autres...</i> »	200
CHAPITRE 10. Deux entretiens spécifiques.....	212
10.1. IG : « <i>Là, alors, oui vraiment je me sens très mal à l'aise, je me dis mais alors où est passé mon français ?</i> ».....	212
10.2. SS : « <i>Je m'adresse à vous entant que professeur de français pas entant que locutrice native</i> ».....	219
CHAPITRE 11. Analyse transversale : Les représentations discursives de l'insécurité linguistique.....	227
11.1. Convergences et divergences entre les discours des interviewés	227
11.1.1. Les certifications comme référence objective.....	228
11.1.2. La formation initiale	228
11.1.3. Les lieux communs de l'insécurité linguistique.....	231
11.1.4. Les alternances codiques.....	234
11.1.5. Les conditions professionnelles	236
11.1.6. L'insécurité linguistique et les autres langues étrangères.....	238
11.2. Des définitions de l'insécurité linguistique.....	239
11.3. Les origines de l'insécurité linguistique	242
11.3.1. La formation.....	243
11.3.2. La place du locuteur natif idéal et de la norme dans la culture éducative	246
11.4. Contextes anxigènes générateurs d'insécurité linguistique	248
11.5. Des stratégies pour combattre l'insécurité linguistique	251
11.5.1. Les stratégies d'évitement.....	251
11.5.2. Les stratégies de prévention.....	253
11.6. De l'insécurité linguistique à la construction d'une légitimité professionnelle.....	255
CHAPITRE 12. Discussion des résultats de l'enquête	257
12.1. Quelques relations sémiotiques de l'insécurité linguistique.....	257
12.2. Revisiter les catégories de l'insécurité linguistique.....	263
12.3. Reformuler les hypothèses de travail.....	266
12.5. Elaborer des propositions de formation pour gérer l'insécurité linguistique.....	270
12.5.1. Amoindrir les facteurs anxigènes.....	271
12.5.1.1. La culture éducative.....	271
12.5.1.2. Le locuteur natif.....	272
12.5.2. Une nouvelle approche en formation.....	275
12.5.2.1. La formation pour lutter contre l'insécurité linguistique.....	275
12.5.2.2. La formation pour lutter contre l'insécurité professionnelle	277
12.5.2.3. La formation au nouveau profil de l'enseignant	279
CONCLUSION.....	284
BIBLIOGRAPHIE.....	287
INDEX DES NOTIONS	299

INDEX DES AUTEURS CITES	301
TABLE DE MATIERES	303

Résumé

La notion d'insécurité linguistique a été régulièrement explorée depuis les années 1960: les recherches ont été initialement centrées autour des questions de prononciation dans différents milieux sociaux ; ensuite un cadre d'analyse a été organisé autour des communautés francophones dites « périphériques » ; elle a enfin été abordée dans des contextes plurilingues.

La présente recherche examine la notion d'insécurité linguistique comme elle est vécue par les professeurs non natifs de langues étrangères, et notamment des professeurs grecs de français. Ce groupe socioprofessionnel joue un rôle de premier plan dans la diffusion des langues : l'enjeu est de trouver des moyens d'atténuer les éventuels effets négatifs de l'insécurité linguistique inhérents à leur contexte professionnel.

Pour ce faire, nous avons construit un corpus pour une étude qualitative. La méthodologie retenue a été celle d'entretiens individuels, semi dirigés, permettant à des répondants présentant des profils divers en termes d'âge, de sexe, de formation, de lieux et de contextes professionnels, de s'exprimer sur leur conception de l'insécurité linguistique et sur les stratégies mobilisées pour y faire face.

De manière assez constante, émerge la question de la légitimité d'enseigner une langue dont on n'est pas locuteur natif et les difficultés que cela pose dans le contexte professionnel. Pourtant, au terme d'un processus plus ou moins long, ces personnes parviennent, en redéfinissant leur rôle dans la classe et parfois leurs objectifs en tant qu'enseignants, à gagner en assurance. Elles reconstruisent une légitimité qui articule acceptation, remédiation des imperfections et compétence professionnelle.

Insécurité linguistique ; locuteur natif ; professeur de langues étrangères

Linguistic insecurity of the non-native teachers of foreign languages; the case of Greek - speaking teachers of French.

The concept of linguistic insecurity has been regularly explored since the 1960's : research was initially centered around the questions of pronunciation in various social environments; then a framework of analysis was organized around French-speaking communities known as "peripheral"; it was finally approached in multilingual contexts.

This research examines the notion of linguistic insecurity as it is experienced by non-native foreign languages teachers, and in particular Greek teachers of French. This socio-professional group plays a leading role in the diffusion of the languages : the stake is to find the means to moderate the possible negative effects of linguistic insecurity inherent in their professional context.

With this intention, a corpus for a qualitative study has been assembled. The methodology selected was that of individual, semi-structured interviews, allowing interviewees of various profiles in terms of age, sex, training, professional places and contexts to express themselves on their conception of the linguistic insecurity and the strategies mobilized to face it.

In a rather constant way emerges the question of legitimacy to teach a language of which one is not a native speaker and the difficulties that this poses in the professional context. However, at the end of a more or less long process, these people arrive, by redefining their role in the class and sometimes their objectives as teachers, to gain in confidence. They rebuild a legitimacy which articulates acceptance, remediation of the imperfections and professional competence.

Linguistic insecurity ; native speaker ; foreign languages teacher