HAL
open science

L'identite professionnelle des professeurs d'anglais "locuteurs natifs" exercant en France depuis le traité de Maastricht : Entre conservation ontologique et acculturation. Les limites du capital natif.

Claire Griffin

To cite this version:

Claire Griffin. L'identite professionnelle des professeurs d'anglais "locuteurs natifs" exercant en France depuis le traité de Maastricht : Entre conservation ontologique et acculturation. Les limites du capital natif.. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2012. Français. NNT : 2012PA030128 . tel-01146831

HAL Id: tel-01146831

https://theses.hal.science/tel-01146831

Submitted on 29 Apr 2015

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

ED 514 ÉDÉAGE

EA 4398 Prismes

Thèse de doctorat en didactologie des langues et des cultures

Claire Griffin

L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES PROFESSEURS D'ANGLAIS « LOCUTEURS NATIFS » EXERÇANT EN FRANCE DEPUIS LE TRAITÉ DE MAASTRICHT

ENTRE CONSERVATION ONTOLOGIQUE ET ACCULTURATION : LES LIMITES DU CAPITAL NATIF

Thèse dirigée par
Claire Tardieu

Soutenue le 19 novembre 2012

Jury :

Mme. Claire TARDIEU (Directeur de recherches), professeur, université de Paris 3
Mme. Marie-Christine DEYRICH (Présidente), professeur, université de Bordeaux 4
M. Michael KELLY (Examinateur), professeur, université de Southampton,
Mme. Joëlle ADEN, (Rapporteur), professeur, université du Maine
M. Wilfrid ROTGÉ, (Rapporteur), professeur, université de Paris Ouest, Nanterre - La Défense

M. François MONNANTEUIL (Examinateur extérieur), Inspecteur général de l'Éducation nationale, Doyen du groupe langues vivantes

Résumé

Depuis l'ouverture des concours de recrutement de l'Éducation nationale aux ressortissants européens, au début des années 1990, de nombreux Britanniques et Irlandais ont rejoint le contingent d'enseignants certifiés et agrégés d'anglais, sans être nécessairement déjà qualifiés pour enseigner dans leur pays d'origine. Ces professeurs d'anglais « locuteurs natifs » (PALN) n'ont pas été socialisés en France et mettent parfois des années à décoder le système éducatif français. L'intégration professionnelle de ces enseignants, pour être réussie, dépend de la capacité de ceux-ci à s'adapter aux exigences du système scolaire français et de la culture didactique de l'anglais lui-même, mais aussi de facteurs psychologiques et du degré de maîtrise du français.

Si le CAPES et l'Agrégation constituent une étape cruciale dans le processus d'interculturation (Demorgon, 1999), parce qu'ils initient les candidats anglophones aux normes, règles et valeurs du système éducatif français et de l'anglais objet d'étude universitaire et d'enseignement-apprentissage en France, ces premiers ne sont en réalité que les prémisses d'une longue construction de l'identité professionnelle de ces enseignants.

La présente enquête sur l'identité professionnelle des professeurs d'anglais « locuteurs natifs » du Royaume-Uni et d'Irlande, élaborée dans une perspective ancrée et compréhensive et qui s'appuie sur des méthodes mixtes, a permis au chercheur d'explorer comment les PALN perçoivent leur vie et leur identité professionnelles. Une analyse du discours des participants et des interactions enquêteur-enquêté amène le chercheur au cœur de la problématique identitaire des enseignants im/migrants qui se retrouvent face à un paradoxe : si le « capital natif » est un atout pour réussir les concours de recrutement, une interculturation (Demorgon, 1999) « trop » réussie peut fragiliser ce même capital qui, pour conserver son intérêt et rester dynamique, doit être sans cesse actualisé. Le chercheur montre qu'il y a de multiples façons d'être un professeur d'anglais « natif », allant d'une « participation périphérique légitime » (Lave et Wenger, 1991) à l'endossement d'une diversité de responsabilités dépassant le seul cadre de l'activité d'enseignement-apprentissage de l'anglais. Une triangulation des résultats effectuée auprès d'enseignants « natifs » d'autres langues européennes conduit le chercheur à poser la question de l'intégration des enseignants im/migrants en termes de formation et d'accompagnement professionnels.

***Mots-clés** : enseignants d'anglais « natifs », identité professionnelle enseignante, didactique des langues et des cultures, médiation interculturelle, bi/plurilinguisme.*

Abstract

Since the early 1990s, EU citizens from outside France have been able to sit the French competitive examinations which give access to qualified teacher status within the French national education system, without needing to have French nationality. This change has attracted British and Irish candidates who were not necessarily qualified to teach prior to moving to France and who, as native English-speaking teachers (NESTs), were not socialized there. Consequently, it sometimes takes them years to decode the French education system. For these teachers, comfortable professional integration depends on their capacity to adjust not only to the requirements of French schools, but also to the French approach to teaching and learning English.

Taking the *CAPES* or the *Agrégation* is one step towards interculturation (Demorgon, 1999), since by doing so, English-speaking candidates gain an insight into the norms, rules and values of the French education system and see how English is taught at university and in schools in France. However, passing the exam is only the first step towards building a teacher's professional identity, which is inevitably a long process.

The present investigation into the professional identity of NS English teachers from the UK and Ireland was constructed from a Grounded Theory and interpretative perspective using mixed methods. The researcher seeks to understand how participants view their professional identity and life as NS English teachers working in the French education system. An analysis of participants' discourse and of interviewer/participant interaction brings to light the following paradox: the initial "gift", i.e. their linguistic and cultural capital, which helps NESTs through the rigorous state examinations, can be weakened by strong interculturation and needs to be updated and enriched in order to remain an asset.

The researcher shows that there are many different ways of being a NS English teacher: the participation of some may be akin to "legitimate peripheral participation" (Lave & Wenger, 1991) while others embrace varying degrees of professional responsibility outside the language class. By triangulating the results using a cluster of interviews of NS teachers of other European languages, the researcher explores the question of the integration of im/migrant teachers in terms of professional development and support.

Keywords: NEST, teacher professional identity, English teaching and learning, European teacher mobility, intercultural mediation, multilingualism.

Être sujet, c'est être autonome, tout en étant dépendant. C'est être quelqu'un de provisoire, de clignotant, d'incertain, c'est être presque tout pour soi, et presque rien pour l'univers.

Edgar Morin

Vous ne sortez pas inchangé, voire indemne, d'une enquête.

Stéphane Beaud et Florence Weber

It's a rite of passage, everybody has to do it, it's a really big deal but doubly for us because we're English and sometimes people assume that you're only an English teacher ***because you're English.*** *« Well what else is she going to do, she's married? What else is she going to do? She's got children. What else* ***can*** *she do? She can speak English ».*

Karen, sur l'inspection

À tous ceux qui donnent le goût des langues,
le goût des autres,

À Alec,

À Manu,

Aux professeurs d'anglais de France

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à Claire Tardieu pour avoir accepté la direction de cette thèse en 2007, et pour m'avoir conseillée et guidée avec exigence et bienveillance tout au long de ces cinq dernières années. Son engagement pour le développement et le rayonnement de la didactique de l'anglais, ses écrits éclairants, ainsi que son implication dans la formation des enseignants, sont source d'inspiration dans ma propre vie professionnelle.

Mes sincères remerciements vont également aux membres du jury, Wilfrid Rotgé, Joëlle Aden, Michael Kelly et Marie-Christine Deyrich, qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail, et dont les paroles et les écrits m'enrichissent et m'accompagnent.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont pris le temps de répondre au questionnaire : c'est le socle de cette enquête, sans quoi il eut été difficile de localiser les PALN sur le territoire national. Mes remerciements et ma gratitude vont aux vingt-quatre enseignants qui ont accepté de participer à la phase des entretiens. Chaque rencontre fut unique, chaque échange enrichissant. Ces participants m'ont accordé le privilège d'entrer dans leur vie, le temps d'une « conversation » et, pour cela, je leur suis infiniment reconnaissante.

Je remercie tous ceux qui ont accepté de tester le questionnaire 2.0 et de me conseiller afin que je progresse tout au long de la phase de construction de l'enquête.

Un grand merci à Martine Derivry-Plard pour ses contacts précieux à la D.G.R.H. Je remercie Annick Dieuaide et Gabrielle Fadiga de la D.G.R.H. pour les statistiques indispensables qu'elles m'ont communiquées sur le Capes et l'Agrégation ainsi que sur le stock des enseignants.
Je remercie Delphine Cayrel, responsable de l'unité mobile au département langues et mobilité au C.I.E.P. pour les informations qu'elle m'a transmises sur les assistants de langues en France.

Je remercie Monsieur François Monnanteuil, Doyen des I.G.E.N., expert extérieur au sein du jury, de m'avoir incitée à m'adresser aux recteurs de France pour la diffusion du questionnaire 2.0. Mes sincères remerciements vont à tous les IA-IPR d'anglais (et à leurs collaborateurs) qui ont facilité la diffusion du questionnaire dans leur académie. *TESOL* France a accepté de diffuser le questionnaire 2.0 en interne et je l'en remercie chaleureusement. Je remercie également l'*Association des professeurs de langues vivantes* et le *Café pédagogique* d'avoir diffusé les appels à contributions.

Merci pour leurs encouragements, à un moment ou à un autre de mon itinéraire, à Gérard T., Gérard S., Anne le M. et Elisabeth B. Merci à Brigitte et Dan Deligne pour m'avoir mise sur la voie du bilinguisme.
Merci à Caroline Bien du service des ressources humaines de l'IUFM de Paris pour avoir géré mon dossier au cours du congé de formation. Merci à l'équipe de direction et à tous mes collègues d'anglais de l'IUFM de Paris pour leur compréhension et leur soutien !
Un très grand merci à Sarah Mazouz pour ses conseils clairs et pertinents. Un énorme merci à Chantal Beaugnon pour ses relectures attentives et sa grande disponibilité.

Je remercie mon père de m'avoir donné la confiance nécessaire pour rendre l'impossible toujours un peu plus possible… et ma mère de m'avoir donné le goût des langues et des autres…
Je tiens à remercier tout particulièrement Emmanuel pour sa patience, sa compréhension et son soutien à toute épreuve, et Alec pour sa capacité d'adaptation remarquable.

Sommaire

TABLE DES ANNEXES **14**

TABLEAUX, MODELES ET GRAPHIQUES **15**

LISTE DES PRINCIPALES ABREVIATIONS **16**

INTRODUCTION **18**

PREMIERE PARTIE 28

1 L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES PROFESSEURS D'ANGLAIS « NATIFS » : CONTEXTES, CONCEPTS ET QUESTIONNEMENTS **30**

1. DU CONTEXTE GLOBAL AU CONTEXTE LOCAL : ENSEIGNER L'ANGLAIS DANS UN « MONDE GALOPANT » 30

1.1 Le contexte global : l'anglais dans le monde *32*

1.1.1. L'émergence de l'anglais mondial 34

1.1.2. EIL et ELF : une profession complexe 35

1.2. Le contexte européen : mobilité et plurilinguisme depuis le traité de Maastricht *41*

1.2.1. La mobilité étudiante 42

1.2.2. Les assistants d'anglais 45

1.2.3. La mobilité des enseignants 46

1.2.4. Le paradigme du plurilinguisme et le cas de l'anglais 48

Le contexte européen et la construction d'un « espace de valeurs communes » 49

Évolution des modèles de référence en didactique des langues-cultures 50

La compétence pluriculturelle 56

L'anglais, l'allié du plurilinguisme ? 57

1.3. Le contexte local : la place de l'anglais dans le système éducatif français *59*

1.4. Enseigner (l'anglais) : un métier impossible ? *65*

2. PAR-DELA LE « LOCUTEUR NATIF » : LES LIMITES D'UN SCHEMA HYPER-ANCRE 68

2.1 La proportion de candidats britanniques et irlandais aux concours de recrutement *70*

1 - Le nombre de stagiaires britanniques et irlandais de la discipline « anglais » à la rentrée 2010. 70

2 - Le « stock » des enseignants dans la discipline « anglais ». 71

3 - Les ressortissants britanniques et irlandais admis au Capes dans la discipline « anglais » depuis 1993. 71

2.2. Les rapports de jury de l'agrégation et du CAPES externe (2003-2011) : une catégorisation prudente *73*

2.3 Le « locuteur natif » : la mort d'un paradigme ? *77*

2.4 L'apport de Martine Derivry-Plard : une enquête sociologique inédite *91*

2.5 Le capital « natif » : un trésor fragile ? *95*

2.6 L'inversion nécessaire : se décentrer pour mieux appréhender la problématique de l'apprenant « non natif » *99*

2.6.1. Deux notions positives: *multicompetence* et *L2 user* 100

2.6.2. *Thinking back to front* : le revers de l'enseignant « natif » 102

3. LE PROFESSEUR D'ANGLAIS « NATIF » ENTRE LE MONDE ANGLOPHONE ET LE MONDE FRANCOPHONE : IDENTITE PROFESSIONNELLE ET DYNAMIQUES INTERCULTURELLES 104

3.1. Le concept d'identité *106*
Les stratégies identitaires et adaptatives 110
3.2. Identité et « ego langagier » *116*
3.3. L'identité du « sujet plurilingue » *120*
3.4. L'identité professionnelle des enseignants *124*
3.4.1. *Teacher professional identity* : l'apport de Beijaard *et al.* 126
3.4.2. La perspective sociologique 129
3.4.3. Le concept d'espace 136
3.4.4. « *Legitimate peripheral participation* » 139
3.5. L'identité professionnelle des PALN et questionnements interculturels *140*
4. METHODOLOGIE ET POSITIONNEMENT DU CHERCHEUR 146
4.1 Des méthodes mixtes dans une perspective ancrée et compréhensive *147*
4.1.1. Les étapes de l'enquête 149
4.1.2. Les objectifs de l'enquête 151
4.1.3. Du parcours professionnel de la chercheuse au choix du sujet 152
4.1.4. Positionnement épistémologique 154
4.1.5. Vers une première triangulation des résultats 157
4.2 Cadrage théorique des outils méthodologiques *158*
4.2.1. Le questionnaire exploratoire 159
4.2.2. L'entretien compréhensif : un outil souple 162
4.3 Recueil et traitement des données *164*
4.3.1. Le questionnaire 165
4.3.2. Analyse des entretiens (1): NVivo 165
4.3.3. Analyse des entretiens (2) : des outils analytiques complémentaires 167
Les outils analytiques de James Paul Gee 168
De la subjectivité dans le langage 169
L'alternance codique 170
Le concept de *« voice »* 173
DEUXIEME PARTIE 176

2 VERS UNE COMPRÉHENSION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES PALN : UNE ENQUÊTE EN DEUX TEMPS 178

1. DE LA GENESE A L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE 178
1.1. De la phase de test du questionnaire 2.0 à l'architecture finale *180*
1.2. Diffusion institutionnelle et non institutionnelle du questionnaire 2.0 ..... *182*
1.3. Analyse des données du questionnaire *183*
L'établissement d'exercice 184
Le grade 184
Le mode d'accès au statut actuel 185
Les professeurs d'anglais « natifs » sont-ils des novices ? 185
Apprendre la spécialité de l'autre : les différents diplômes 186
Les échanges scolaires européens 188
Assistants et lecteurs 188

Le programme Erasmus : quelle mobilité ? 189
Les PALN et les langues : 191
La distribution géographique des PALN 194
Les PALN ont-ils des collègues « natifs » ? 194
Formation et encadrement 195
Les questions d'opinion 196
Nationalité et pays de naissance 198
Profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) des parents 199
2 LES ENTRETIENS : PARCOURS, PERCEPTIONS ET DISCOURS 202
2.1 Les effets de contexte 202
2.2 Parcours, langues et mobilité 203
2.2.1 Étudier l'anglais en France : perceptions et discours 203
2.2.2 Études de français et de langues étrangères : *the big switch* ? 208
2.2.3 Qualifiées pour enseigner 218
2.2.4 Étude de cas n° 1 : Liz et le fil d'Ariane 221
2.2.4 L'identité bi/plurilingue : le cas du gaélique 224
2.2.5 Les différentes facettes de la mobilité des PALN 227
3 RECRUTEMENT ET FORMATION PROFESSIONNELLE 243
3.1 Le CAPES 243
3.1.1 Une motivation pas si simple 243
3.1.2 La préparation du CAPES : un vecteur d'interculturation ? 250
3.1.3 *Stories and peer know-how* 257
3.2 L'agrégation : une reconnaissance douce-amère ? 260
3.3 La formation professionnelle : expériences contrastées 265
3.4 Stratégies adaptatives et modes de participation 273
3.4.1 Gérer les contraintes du contexte local 273
3.4.2 Étude de cas n° 2. Liz *: the best of both worlds ?* 282
3.4.3 La participation périphérique comme principe d'équilibration 286
4 VIES ET IDENTITES PROFESSIONNELLES DES PALN 291
4.1 Le « revers » du PALN 291
4.2 Des avantages plus transparents 295
Étude de cas n° 3 : Liz et la vision bifocale – quels avantages ? 297
4.3 Problématiques bilingues et biculturelles : le « capital natif » à l'épreuve du contact et du temps 300
4.3.1 La langue d'« origine » : *Paradise Lost* ? 302
4.3.2 Le français au travail 305
4.3.3 Considérations culturelles et le déplacement du concept de « *home* » 307
4.4 Les différents degrés de l'intégration professionnelle des PALN 311
4.5 Regards des PALN sur l'enseignement-apprentissage de l'anglais en France 315
4.6 « Voice » et alternance codique dans le corpus : les traces de l'identité complexe des PALN 321
4.7 D'un PALN à l'autre : les conseils des participants aux futurs enseignants anglophones 333
TROISIEME PARTIE 336
3 TRIANGULATION, EXPÉRIMENTATION ET FORMATION DES ENSEIGNANTS 338

1.1 La triangulation des sources : un mini-corpus révélateur *338*
1.1.1 Études et trajectoires scolaires et universitaires 339
1.1.2. Le concours 343
1.1.3. Quelle(s) langue(s) de travail ? 346
1.1.4. La formation initiale : un positionnement différent ? 347
1.1.5. Avantages et inconvénients du statut « natif » : l'aura de l'enseignant plurilingue 349
1.1.6. L'identité professionnelle des professeurs de langue(s) « natifs » : le poids de l'institution et des stéréotypes 352
1.1.7. Intégration et pratiques professionnelles 357
1.1.8. Un « capital natif » à entretenir et à enrichir 360
1.1.9. Conseils aux futurs enseignants « natifs » : le miroir de l'expérience 362
2.1 Une formation expérimentale à l'IUFM de Paris : bilan et perspectives *364*
3.1 Pistes pour la formation des enseignants et l'intégration des PALN *370*

CONCLUSION 375

Table des annexes

A Article 126 du traité sur l'Union européenne (de Maastricht)

B Article d'une ancienne assistante d'anglais en France

C Tableau synoptique des commentaires et recommandations des testeurs (questionnaire 2.0)

D La lettre adressée aux recteurs d'académie

E Projet de lettre aux chefs d'établissement (non expédiée)

F Le questionnaire 1.0 (questionnaire-pilote)

G Le questionnaire 2.0 mis en ligne sur le site de sharing-data

H Capture d'écran du questionnaire numérique 2.0

I Récapitulatif des graphiques issus du questionnaire 2.0

J Liste des catégories socioprofessionnelles de publication courante (PCS, INSEE, 2003)

K Préparation de l'entretien

L Tableau synoptique des entretiens qualitatifs

M Profils des répondants de l'enquête

N Tableau croisé : mobilités et expériences professionnelles

O Le corpus : les entretiens de l'enquête principale

P Les entretiens de la triangulation

Q L'alternance codique dans les entretiens

R Modélisation des trajectoires des PALN participants

S Note explicative sur la transcription des entretiens

T Éléments de cadrage de l'UE2-6 (2008-9)

U Citations Davies (2003)

V Citations Shaules (2007)

W Production écrite collaborative UE2-6

Tableaux, modèles et graphiques

1. Le nombre de stagiaires britanniques et irlandais à la rentrée 2010..……71
2. Enseignants titulaires ou stagiaires de discipline « Anglais » en activité (02/2011)…….71
3. Total d'admis britanniques et irlandais depuis 1993…….72
4. Lecture transversale des rapports de jury (CAPES, 2003-2011)……...76
5. Les huit types de triangulation d'après Pourtois et Desmet…….…157
6. Les fonctions de l'alternance codique……..172
7. Les différentes catégories de questions du questionnaire 2.0……..181
8. Les diplômes des enquêtés……...187
9. Niveau de qualification des PALN comparé à celui des enseignants du second degré……...188
10. Répartition des locuteurs par langue et par niveau du CECRL (questionnaire 2.0)……..183
11. Distribution des langues par niveau du CECRL (questionnaire 2.0)……192
12. Le type d'affectation (questionnaire 2.0)……...195
13. Les responsabilités professionnelles des PALN (questionnaire 2.0)……196
14. Profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) des parents……199
15. Le diplôme le plus élevé des parents (questionnaire 2.0)……..201
16. La trajectoire d'Helen : un accès direct au CAPES……...236
17. La trajectoire de Lucy : une double qualification professionnelle……237
18. La trajectoire de Karen : une triple qualification professionnelle……..237
19. La trajectoire de Jessica : les doutes du sujet plurilingue……..238
20. La trajectoire de Jenny : une double qualification professionnelle et une expérience professionnelle internationale……...239
21. La trajectoire d'Anita : la double qualification d'une PALN polyvalente……...….240
22. La trajectoire de Clara : une chance saisie……241
23. Le taux d'admission des candidats britanniques et irlandais à l'agrégation interne……..264
24. Liste ciblée des inconvénients d'être PALN……..294
25. Liste ciblée des avantages d'être PALN……295
26. Continuum « le français au travail »……..306
27. Les différents degrés d'intégration des PALN……...314
28. Graphique illustrant le taux d'alternance codique par entretien……327
29. La trajectoire sans licence d'Adele……339
30. La trajectoire directe de Marina……342
31. La trajectoire double d'Hannah……343

Liste des principales abréviations

ALS Acquisition d'une langue seconde

APLV Association des professeurs de langues vivantes

CAER Concours interne d'accès aux échelles de rémunération de professeur du second degré

CAFEP Certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignant du second degré dans les établissements d'enseignement privés sous contrat

CAPES Certificat d'aptitude au professorat du second degré

CECRL Cadre européen de référence pour les langues

CNED Centre national d'enseignement à distance

CRPE Concours de recrutement des professeurs des écoles

CS Code-switching

DGRH Direction générale des ressources humaines

EFL English as a foreign language

EIL English as an international language

ELF English as a lingua franca

EMILE Enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère

EMT English mother tongue

HDip Higher Diploma

IUFM Institut de formation des maîtres

LN Locuteur natif

LNN Locuteur non natif

NEST Native-speaking English teacher

NNEST Non native-speaking English teacher

PALN Professeur d'anglais locuteur natif

PCS Profession et catégorie socioprofessionnelle

PGCE Postgraduate Certificate in Education

PRAG Professeur agrégé de l'enseignement secondaire affecté dans le supérieur

SAES Société des anglicistes de l'enseignement supérieur

SLA Second language acquisition

TESOL Teachers of English to Speakers of Other Languages

TZR Titulaire sur zone de remplacement

VOICE *V*ienna *O*xford *I*nternational *C*orpus of *E*nglish

ZEP Zone d'éducation prioritaire

Introduction

Notre époque est caractérisée par une accélération de la circulation des biens, matériels et immatériels, mais aussi des populations. Les mouvements de populations ne sont pas nouveaux et, selon Dominique Schnapper, ont toujours existé pour des raisons politiques et économiques (Schnapper, 1992 : 9). La migration crée inévitablement des zones de contact[1], où le frottement des cultures et des visions du monde apporte des changements pour les parties concernées. Une des difficultés pour les « migrants spontanés[2] », c'est-à-dire les personnes qui font l'expérience de la mobilité de leur plein gré, sans y être contraintes pour des raisons politiques ou économiques, est la transparence[3] de leur statut. En effet, immigrer sans être identifié comme immigré (Anne-Catherine Wagner, 1998) peut être source de tensions, à la fois pour l'individu im/migrant et pour les « nationaux » (Schnapper) qui, cherchant à « identifier » celui-ci, ne voient pas, ou pas encore, le citoyen, le « même ». L'im/migrant adulte arrive en ayant déjà été socialisé dans son pays d'« origine », en ayant intériorisé un ensemble de règles, de normes et de valeurs, qui ont une dimension nationale : « La dimension nationale est présente dans le droit, dans les manières de vivre et de penser, dans l'inconscient collectif que l'individu intériorise tout au long de sa socialisation » (Schnapper, 1992 : 17). La France est réputée exiger un fort degré d'intégration[4] de la part des personnes voulant s'installer sur son sol. Pour cette sociologue, la France est « sans doute la plus politique des nations européennes ; elle s'est constituée autour de l'idée nationale pendant la Révolution et de la lutte entre cette idée et la tradition de l'Ancien Régime » (Schnapper, 1992 : 20). D. Schnapper écrit ceci à propos de la spécificité du modèle d'intégration « à la française » :

> *La France diffère par la plus grande variété des origines des migrants et, surtout, par sa tradition unitaire et son refus de reconnaître les particularismes culturels dans l'ordre public et politique, et par la séparation proclamée de l'Église et de l'État*[5].

---

[1] Le terme a été employé par Pratt (1999), que Claire Kramsch cite dans *The Multilingual Subject*, Cambridge : Cambridge University Press, 2009, p. 2.
[2] Dominique Schnapper parle de « migration spontanée », *op. cit*., p. 14.
[3] Au sens de « dont la présence n'est pas remarquée par autrui, qui est comme sans existence », *Trésor de la langue française informatisée*.
[4] D. Schnapper définit l'intégration ainsi : « le processus par lequel les individus participent à la vie collective par l'activité professionnelle, l'apprentissage des normes de consommation, l'adoption des comportements familiaux et sociaux, l'établissement de relations avec les autres », *ibidem*, p. 18.
[5] *Ibid*., p. 114.

La France reconnaît donc le principe de la « citoyenneté individuelle »[6] et refuse le communautarisme. Mais comment passe-t-on du statut d'immigré à celui de citoyen ? Comment trouver sa place dans le système éducatif français lorsque l'on est « ressortissant européen » non-francophone, quoique bi/plurilingue, et que l'on n'incarne pas l'enseignant-citoyen de la nation ? Comment s'intégrer dans un pays comme la France et assumer des responsabilités professionnelles qui sont intimement liées à l'histoire et aux développements socioculturels et politiques du pays dans lequel on n'a pas grandi ou été scolarisé ? Pour Dominique Schnapper, il est inévitable que les immigrés restent attachés à leur culture d'origine : « Quelles que soient les politiques adoptées, les immigrés connaissent un processus d'acculturation à la société d'installation tout en conservant le noyau dur de leur culture d'origine[7] ». Elle affirme également que l'une des valeurs des démocraties modernes est l'« authenticité[8]», ce qui pose le problème de l'équilibre à trouver par l'individu im/migrant entre acculturation et attachement à la culture d'origine, à l'identité issue de la socialisation primaire et secondaire (Berger et Luckmann, 1966 ; Claude Dubar, 2000), c'est-à-dire celle reçue au sein de la famille au cours de l'enfance[9], puis à l'école et dans le cadre des activités extra-scolaires (associatives, sportives, culturelles, artistiques, etc.), de la formation et de l'emploi. Schnapper conclut son ouvrage en soulignant que, pour être efficace, l'intégration doit reposer sur la prise en main, par les populations issues de l'immigration, de leur propre destin, ce qui passe nécessairement par une participation à la vie collective[10], à la vie de la « cité ».

Depuis les débuts de la construction européenne et notamment depuis le traité de Maastricht[11] (1992), l'Europe connaît de nouvelles mobilités qui ne sont pas comparables à celles vécues par des migrants économiques ou des demandeurs d'asile. Elizabeth Murphy-Lejeune a exploré la question de l'impact de la mobilité des étudiants européens sur l'identité de ceux-ci. À la différence des

---

[6] *Ibid*., p. 114.
[7] *Ibid*., p. 126.
[8] *Ibid*., p. 128.
[9] La socialisation est une notion complexe qui divise les théoriciens de celle-ci. François Dubet et Danilo Martuccelli résument bien l'opposition entre la version « enchantée » de la socialisation : « Le lien entre l'individuation et la différenciation sociale assure, dans un seul et même mouvement intellectuel et pratique, à la fois l'autonomie personnelle et l'intégration sociale de l'individu. C'est la socialisation qui rend compte du lien entre l'action individuelle et l'ordre social dans la mesure où l'acteur, souvent de manière inconsciente, agence des principes d'action qui définissent la cohérence de la société. Mais si la vie sociale repose sur un ensemble de valeurs partagées et de principes d'action plus ou moinscirconscrits, l'individu reste maître du choix définitif », Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école, in *Revue française de sociologie*, 1996, vol. 37, n° 4. p. 514-515. Dubet et Martuccelli qualifient la deuxième version de la socialisation de « désenchantée » et critique : « La socialisation apparaît comme une forme de programmation individuelle assurant la reproduction de l'ordre social à travers une harmonisation des pratiques et des positions ». Les travaux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron sur la reproduction sociale (1964, 1970) représentent cette deuxième approche.
[10] *Ibid*., p. 172.
[11] Voir annexe A, p. 5.

enseignants im/migrants, ces étudiants des années 2000, tout comme les migrants qualifiés, peuvent vivre leur mobilité de façon fluide et non quasi-définitive :

> *La mobilité, qui peut n'être que géographique se décline en général, et l'on parle de mobilité linguistique, sociale, psychologique, professionnelle, culturelle. Les conditions sociales actuelles accroissent la mobilité individuelle et contribuent à une redéfinition du migrant moderne. Alors qu'autrefois émigrer évoquait une sorte de mort psychique et sociale imposée, l'ouverture des espaces de communication et de voyage donne à davantage de migrants la capacité de choisir tout comme de maintenir les contacts avec leur culture d'origine. Dans un monde en mutation constante, caractérisé par la fluidité des contacts et des rencontres, la mobilité d'aujourd'hui diffère qualitativement de la migration du passé. Elle se conçoit de façon continue et multiple, non plus comme un aller simple définitif* (Elizabeth Murphy-Lejeune, 2003 : 11).

Si les enseignants im/migrants que nous avons rencontrés dans le cadre de la présente recherche revendiquent peu le terme « immigré » pour s'auto-catégoriser − d'où la barre oblique dans « im/migrant » pour symboliser une certaine ambivalence à l'égard de leur propre statut parfois incertain − beaucoup sont des résidents « longue durée » n'envisageant pas un retour définitif au pays d'« origine ». Ce ne sont des « vagabonds » que potentiellement. Cependant, la « rupture biographique » (Lahire, 2001 : 40) provoquée par le déplacement initial a des conséquences sur leur rapport à la synchronie et à leur histoire personnelle, familiale, ou à celle de leur pays :

> *Dans la synchronie aussi, le temps de l'étranger est bouleversé. Entre deux temps biographiques, les décalages s'accumulent : décalage entre soi et soi dans deux espaces-temps différents, décalage dans les liens personnels et sociaux comme en suspens, décalage dans les routines sociales. Les liens établis dans l'autre espace sont distendus par l'éloignement, les liens dans le nouvel espace sont à construire, à l'horizon de l'avenir* (Elizabeth Murphy-Lejeune, 2003 : 25).

S'appuyant sur différentes théories de l'étranger (Schütz, 1944, 1987 ; Simmel, 1908, 1999 ; Stonequist, 1937), Murphy-Lejeune nous rappelle que l'étranger occupe souvent une position excentrée, étant celui qui peut potentiellement « déranger » parce qu'il questionne ce qui est pré-établi, étant lui-même dérouté par un système « étrange » qu'il cherche à décoder[12]. Si sa position parfois périphérique peut être source de handicap en raison d'un sentiment de marginalité, elle peut également le libérer paradoxalement de certaines contraintes liées au « poids du sol » :

---

[12] Elizabeth Murphy-Lejeune, *op. cit*., p. 27.

> *(...) l'individu qui est parti apprend « à considérer le monde dans lequel il est né et a grandi avec, en quelque sorte, le détachement de l'étranger (...) L'effet de la mobilité et de la migration est de séculariser des relations qui étaient auparavant sacrées » (R. Park, 1928 : 888). L'individu migrateur, allégé d'ancrages culturels et du poids du sol, on l'a dit, est en position de s'émanciper. Les énergies contrôlées par la tradition sont déliées. Les modes de pensée et d'action peuvent s'affranchir des inhibitions de la convention : le « gâteau de la coutume » est brisé. D'un côté, les statues sont déboulonnées, la révélation n'est plus. De l'autre, la nouvelle société n'aura jamais le caractère sacré que la société d'origine avait de par son antériorité et son enracinement dans l'enfance. L'individu se retrouve seul, mais fortifié, l'individuation de la personne accompagnant la sécularisation de la société* (Murphy-Lejeune, 2003 : 27-28).

Le fait de vivre et de travailler dans une deuxième langue et d'avoir, par certains côtés, une « personnalité diminuée » (Harder, 1980) liée au statut de l'apprenant-utilisateur de L2, du moins au début, peut entraîner, chez l'étranger, des périodes de crise qui ne sont pas linéaires mais plutôt cycliques (Murphy-Lejeune, 2003 : 33). La position de l'étranger est souvent symboliquement ambivalente (Murphy-Lejeune, 2003 : 31) du fait de son appartenance à plus d'un espace social, linguistique, culturel, national et du fait de sa vision potentiellement bi-focale ou démultipliée. L'ajustement à un nouvel environnement oblige l'individu à développer des stratégies « identitaires » et « adaptatives » (Camilleri, 1991 ; Manço, 2002) qui vont l'aider à agir et à avoir des projets pour lui-même, et à interagir avec le milieu, ce qui peut avoir pour conséquence le développement de certaines capacités liées au processus d'acculturation (Berry, 1990) et/ou d'interculturation (Demorgon *et al*., 1999). Selon Otto Filtzinger, le « concept classique d'acculturation suggère une relation linéaire ; on lui préfèrera aujourd'hui celui d'« interculturation » qui prend en compte les effets d'interaction et qui correspond mieux aux réalités présentes[13] ». Après avoir rappelé la genèse de la notion d'« acculturation » (attribuée, selon lui, à G.W. Powell qui l'emploie « pour désigner les transformations culturelles des immigrants dans la société américaine »), Jacques Demorgon, écrivant dans le même ouvrage, définit la notion d'interculturation comme le « partage d'influences » permettant « d'étudier les situations réelles des interculturations, égalitaires ou non, ainsi que leurs modalités et leur impact, que ce soit entre deux ou plusieurs groupes, deux ou plusieurs sociétés[14] ». Quelles traces le

[13] Otto Flitzinger, Interculturalité européenne dans le travail social, in J. Demorgon *et al*., *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz, 1999, p. 102.
[14] Jacques Demorgon, *op. cit*., p. 204.

processus d'interculturation laisse-t-il sur l'identité professionnelle des professeurs d'anglais « locuteurs natifs » (désormais PALN) exerçant en France depuis le traité de Maastricht ? Ce processus a-t-il des limites ?

Dans le cadre de la construction de l'identité professionnelle de ces enseignants, nous pouvons nous interroger sur l'importance symbolique, pour ces personnes, de l'anglais lui-même. Si l'anglais constitue un bien linguistique et culturel, une sorte de « capital natif » précieux, n'a-t-il pas d'autres fonctions symboliques au regard de la trajectoire d'un individu-enseignant « natif » ? A-t-on toujours le même rapport à sa langue-culture au milieu ou à la fin de sa carrière qu'au début de celle-ci ? Ce « capital natif » est-il toujours un atout ou peut-il, au contraire, être source de difficultés aussi bien dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'anglais que dans l'« agir professionnel » (Cicurel, 2007) pris dans son ensemble (participation à la vie de l'établissement, missions diverses, formation, développement professionnel) ?

Enseigner sa langue « maternelle » en dehors des pays anglophones plonge l'enseignant désormais « natif », dans un tourbillon idéologique qui le précède et qui peut le traverser, presque malgré lui, pour peu que celui-ci ne se soit jamais interrogé sur le statut de l'enseignant « natif » et « non-natif » et, *a fortiori*, sur le paradigme dominant dans l'enseignement-apprentissage des langues : le « locuteur natif », cette idole déboulonnable. Dans le champ si vaste et hétérogène de l'enseignement de l'anglais, la disctinction entre « natif » et « non-natif », entre *Native English-speaking Teacher* (NEST) et *Non Native English-speaking Teacher* (NNEST), a suscité de nombreux débats, depuis la fin des années 1990 en parallèle avec le développement des recherches sur l'anglais *lingua franca* et les différents *world Englishes*, faisant éclater au grand jour une vérité essentielle : le monolinguisme n'est pas la norme (Jenkins, 2000 ; Holliday, 2005). L'essor inexorable de l'anglais comme langue internationale (Crystal, 1997 ; Holliday, 2005 ; Graddol, 2006) a nécessairement un impact sur les politiques linguistiques éducatives, mais aussi sur l'attitude que les non-anglophones peuvent avoir vis-à-vis de celui-ci. Claire Kramsch pose la question des enjeux qui sous-tendent l'enseignement-apprentissage des langues en Europe :

> *Now this national education has to be made consonant with the goals of a European citizenship that is, for the moment, more economic than it is political. What is at stake in the teaching of foreign languages in European schools is the future of nation states' autonomy within a multilingual, multicultural Europe. In addition, and especially for the teaching of English as a foreign language, at stake is the future of Europe in the global economy. (...) The debates surrounding the teaching of foreign languages are symptomatic of a deeper malaise regarding the place of national sovereignty within a globalized economy, and its growing counterpart – global*

terrorism. They raise the question of what school education should be in an increasingly commodified global culture[15] (Kramsch, 2005 : 561).

Pour Claire Kramsch, il est vital que les chercheurs en didactique des langues mettent en evidence les liens qui existent entre les problèmes de langue et les contextes historiques et géopolitiques qui les ont entraînés : « *It is the responsibility of applied linguists, as researchers and as language educators, to openly show the connection between language problems and the larger historical and geopolitical conditions that have brought them about, and to re-frame the problems accordingly*[16] ». Ainsi, les PALN exerçant en France dans le cadre de l'enseignement scolaire institutionnel sont-ils confrontés à trois difficultés potentielles en lien avec l'enseignement-apprentissage de l'anglais : premièrement, ils doivent chercher à comprendre la place de l'anglais dans le système éducatif français, telle qu'elle est définie par les politiques linguistiques éducatives nationales ; deuxièmement, il leur faut décrypter les attitudes des différents acteurs du système éducatif (dont celles des parents d'élèves et des élèves eux-mêmes) envers la langue anglaise et l'anglais objet d'étude ; troisièmement, ils sont nécessairement amenés à faire des liens entre ces deux premiers points et ce qu'ils représentent, eux les PALN, dans le champ de l'enseignement des langues et dans celui de l'éducation en général. En effet, il peut y avoir un antagonisme entre le modèle « natif » valorisé par certains, mais mis à distance par d'autres. Une autre difficulté concerne la dissonance qu'il peut y avoir entre le discours véhiculé par un enseignant « natif » et celui correspondant aux attentes précises des élèves français sur ce qu'un professeur d'anglais devrait être : « *Beyond the structures of the language they use, teachers and learners are often not aware of the cultural nature of their discourse* » (Kramsch, 1993 : 43). Les PALN sont donc confrontés à plusieurs espaces qui s'entrecoupent et qui les concernent directement ou indirectement dans leur vie professionnelle : l'espace local (la classe protéiforme, la salle des professeurs, l'établissement scolaire et sa « communauté éducative »), l'espace régional et national (les orientations ministérielles dans le domaine des langues et leur application dans les différentes académies de France ; la spécificité de la didactique[17] de l'anglais (et des langues) dans le contexte

---

[15] Claire Kramsch, 9/11: Foreign Languages between Knowlege and Power, in *Applied Linguistics* 26/4, 2005, p. 545-567

[16] *Ibidem*, p. 561.

[17] Christian Puren définit la didactique des langues étrangères comme suit : « discipline d'observation, d'analyse et d'intervention sur le processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage des langues-cultures ». Voir Puren 2000b : Pour une didactique complexe, in Marquillo Laurry Marine (dir.), *Les Cahiers FORELL* (Revue de la Maison de l'Homme et des Sociétés, Poitiers), Actes des Journées d'Étude de Poitiers des 20-22 janvier 2000, « Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère) », p. 21-29. Si l'on tient compte de cette définition, notre objet de recherche ne s'inscrit pas à proprement parler dans le champ de la didactique, mais s'intéresse à des questions d'ordre axiologique concernant le rapport que les participants de l'enquête entretiennent avec la didactologie/didactique de l'anglais et le champ de l'éducation.

français), l'espace global (la place de l'anglais en Europe et dans le monde) ; la didactique de l'anglais telle qu'elle a évolué ailleurs qu'en France.

Le choix d'étudier l'identité professionnelle des professeurs d'anglais « natifs » originaires du Royaume-Uni et d'Irlande émane d'un désir de comprendre la socialisation et l'intégration professionnelles des enseignants im/migrants anglophones. L'implication forte du chercheur dans l'espace local en tant que professeur d'anglais du second degré, puis de formateur auprès des professeurs d'anglais stagiaires, a amené celui-ci peu à peu vers ce choix. Son expérience professionnelle et son appartenance au groupe-cible constituent le point de départ de cette étude, car l'on ne choisit jamais un sujet de recherche par hasard. Les choix méthodologiques reposent sur la nécessité d'explorer et de comprendre les attitudes, les discours et les trajectoires des participants, dans une démarche compréhensive où l'empathie[18] tient une place importante. Notre enquête s'appuie sur des méthodes mixtes, qualitatives, mais aussi quantitatives dans les limites de nos compétences. Notre démarche compréhensive et ancrée qui sera explicitée à la fin de la première partie de la thèse, repose sur la conviction suivante : les participants ne sont pas à considérer comme de simples mines d'informations dans lesquelles le chercheur va puiser des « données », mais comme des individus à part entière avec leurs forces et leurs fragilités, leurs perceptions subjectives et leurs contradictions. Martine Kervran rappelle les caractéristiques de la recherche qualitative dans sa thèse pour le doctorat :

> *L'analyse qualitative a pour objets de prédilection les phénomènes et processus humains que l'explication causale héritière des sciences exactes ne peut suffire à analyser. Si l'on se réfère aux caractéristiques de l'approche qualitative, telles que les retiennent Miles et Huberman (2003 : 21), on remarque qu'elle vise à capter les phénomènes « de l'intérieur ». Il s'agit de se donner pour tâche essentielle d'essayer « d'expliquer la façon dont les personnes, dans des contextes particuliers, comprennent*

---

[18] Le *Trésor de la langue française* donne la définition suivante de l'empathie : « **Empathie,** psychol. Subst. Fém., « Mode de connaissance par une forme de sympathie qui atteint autrui en lui-même, sans toutefois s'identifier à lui » (FOULQ., 1971). **Empathique**, adj. « Qui relève de l'empathie. *L'identification du bébé et de la maman, sur le mode empathique correspondant par exemple à l'incorporation orale de la mère »* (*Traité sociol.,* 1968, p.409). *L'empathie ou la perception empathique (...) c'est de percevoir le monde subjectif d'autrui «comme si on était cette personne - sans toutefois perdre de vue qu'il s'agit d'une situation comme si...»* (C. ROGERS, M. KINGET, *Psychothérapie...,* I, 1963, p.187-188 in FOULQ., 1971) ». Des voix s'élèvent dans le champ de la didactique des langues pour souligner l'importance que l'empathie devrait avoir dans l'enseignement-apprentissage des langues (voir notamment Joëlle Aden, L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues, in J. ADEN *et al*., *Teaching Language and Culture in an Era of Complexity: Interdisciplinary Approaches for an Interrelated World / Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, Bruxelles, Peter Lang, Coll.GramR., 2011, p. 23.

progressivement, rendent compte, agissent et sinon gèrent leurs situations quotidiennes » et d'essayer de rechercher, à travers l'étude de situations singulières, des récurrences et des relations avec l'espoir d'y repérer des recoupements significatifs qui ne sont ni quantifiables ni définis a priori, en s'orientant davantage vers le « pourquoi » que vers le « quoi » et vers le « comment » que vers le « combien[19] ».

Adopter une approche compréhensive, c'est donc chercher à comprendre et à rendre compte de la complexité du réel, à travers l'étude de cas et la recherche de dénominateurs communs, de tendances, de traits saillants et de divergences. Nous nous appuierons, de ce fait, sur une pluralité de méthodes à la fois pour la constitution du corpus et pour l'analyse et l'interprétation de celui-ci, lesquelles seront guidées par un souci constant de contextualisation.

Notre travail de thèse comprend trois parties : une première partie présentant le cadre théorique articulé autour de quatre grands axes qui sont :1) les différents contextes de l'enseignement de l'anglais, global, euopéen et national ; 2) les implications du schéma hyper-ancré qui est celui du « locuteur natif » et la construction du concept du « revers » du PALN en lien avec les différents inconvénients inhérents à son statut d'enseignant « natif » ; 3) l'exploration du concept d'identité professionnelle des enseignants et des stratégies adaptatives faisant partie intégrante de la construction et du développement de l'identité professionnelle ; 4) la méthodologie et le positionnement du chercheur. La deuxième partie porte sur la genèse du questionnaire et l'analyse des données de celui-ci, l'analyse détaillée du corpus d'entretiens et propose des études de cas permettant une mise en relief d'un cas atypique (une PALN socialisée en France à partir de l'âge de 6 ans). Celui-ci constitue un révélateur par contraste et comparaison avec l'ensemble du corpus. La troisième partie, enfin, concerne les résultats de la triangulation menée auprès d'une poignée d'enseignants « natifs » qui enseignent d'autres langues que l'anglais (l'allemand, l'italien, le grec moderne). Nous présenterons également dans cette dernière partie une formation expérimentale menée en 2008-2009 à l'IUFM de Paris auprès de professeurs d'anglais « locuteurs natifs », ainsi que des pistes pour la formation des enseignants, suite aux conclusions de la présente enquête.

---

[19]Martine Kervran, *Apprentissage de l'anglais et éveil aux langues à l'école primaire : développement et transfert de compétences métalinguistiques dans le cadre d'une didactique intégrée.* Thèse de Doctorat − Université du Maine, 2008.

Première partie

Cadre théorique

Nous nous attacherons, dans cette première partie, à contextualiser notre recherche sur l'identité professionnelle des professeurs d'anglais « natifs » en explorant les relations complexes qui existent entre l'anglais, langue mondiale par excellence, et l'enseignement de l'anglais dans un contexte local institutionnel en France depuis le traité de Maastricht. Nous examinerons la question de la mobilité des étudiants et des enseignants de langue dans une Europe multilingue afin de préparer la voie pour une appréciation plus complète des trajectoires des participants de notre enquête.

Après avoir posé notre cadre théorique dans le domaine du paradigme hyper-ancré du « locuteur natif » et dans celui de l'identité professionnelle enseignante en général et du professeur d'anglais « locuteur natif » en particulier, nous exposerons nos choix méthodologiques tout en explicitant notre positionnement épistémologique.

1 L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES PROFESSEURS D'ANGLAIS « NATIFS » : CONTEXTES, CONCEPTS ET QUESTIONNEMENTS

1. Du contexte global au contexte local : enseigner l'anglais dans un « monde galopant »

Dès 1999, dans les *Reith Lectures*[20], Anthony Giddens exposait ses analyses de la mondialisation avec toutes les conséquences qu'il percevait déjà à la veille du XXIe siècle : selon lui, nous vivons désormais dans une société cosmopolite mondialisée aux frontières de plus en plus floues et à la communication de plus en plus instantanée ; nous sommes la première génération à vivre au cœur de cette société inédite dont nous percevons à peine encore les contours. Mais l'impact de ce monde incontrôlé est déjà perceptible dans nos vies : « *It is the way we now live*[21] ». Un peu plus d'une décennie plus tard, les conférences de Giddens résonnent encore : ce monde galopant, emballé, et les problématiques qu'il génère, entre global et local, imprègnent notre quotidien.

L'une des conséquences de la mondialisation est l'augmentation des flux migratoires et de la mobilité en général. Non seulement, celui ou celle qui, pour telle ou telle raison, change de pays, aura l'impression de vivre dans un monde incontrôlé, mais encore cette impression se doublera de toutes les conséquences liées à une *rupture biographique* : le migrant/émigré/immigré intègre une société où il n'a pas été socialisé enfant, et risque de se voir confronté à des difficultés en tous genres, quel que soit son degré de maîtrise de la langue ou de sa connaissance antérieure du fonctionnement de la société d'accueil. Pour espérer trouver sa place dans ce nouveau milieu, le migrant/émigré/immigré devra développer des compétences interculturelles que Manço définit comme des « compétences psychologiques particulières » que l'on peut définir ainsi :

---

[20] Voir les Reith Lectures : http://www.bbc.co.uk/radio4/reith1999/lecture1.shtml
[21] *Ibidem*.

> *[…] elles permettent aux personnes (et pas uniquement aux jeunes issus de l'immigration) de faire face, de manière plus ou moins efficiente, à des situations complexes et difficiles engendrées par la multiplicité de référents culturels dans des contextes psychologiques, sociologiques, économiques et politiques inégalitaires* (Manço, 2002 : 18).

Pour Manço, c'est la *projectivité* qui est à la base d'une intégration heureuse, soit l'alliance d'une attitude pro-active à l'égard de la société d'accueil et d'une confiance en ses propres ressources. Le professeur d'anglais « natif » arrive en France avec le poids de tout son héritage socioculturel, avec des comportements et des attitudes incorporés et ce sont ses savoir-faire adaptatifs qui lui permettront de s'insérer dans ce nouveau milieu, alliés naturellement à sa maîtrise de la langue et à sa connaissance préalable de la culture française et de l'organisation de la société :

> *Les compétences sociopsychologiques ont pour fonction de permettre à l'individu de composer avec les effets de ses environnements actuels et passés, de s'y lier, de se projeter dans le temps passé et à venir, de faire face aux déterminismes externes et de tendre positivement vers l'articulation du « je-nous »* (Manço, 2002 : 31).

Pour satisfaire aux exigences du système éducatif français, mais aussi pour trouver un équilibre professionnel et identitaire, le professeur d'anglais anglophone doit composer avec la complexité permanente de sa situation. En effet, si, *a priori*, le fait d'être « locuteur natif » peut constituer un avantage par rapport à la réussite au concours du CAPES, lorsque d'autres critères sont également remplis, il n'est pas certain que ce « capital natif » soit le seul critère d'intégration professionnelle réussie, car l'identité professionnelle du professeur d'anglais dépasse largement le seul cadre familier et sécurisant de la salle de classe. Dès lors que les murs de cette salle de classe s'évanouissent, il quitte le champ de l'enseignement des langues pour celui de l'Éducation, ce qui suppose une construction de l'identité professionnelle basée sur une articulation fine entre ces deux champs interdépendants. L'enseignant « natif » doit non seulement comprendre ce que l'on attend de lui en tant que professeur de langue, mais il doit également s'adapter à un système éducatif dont il ignore, dans une plus ou moins grande mesure, le fonctionnement, l'histoire et les règles ; autant d'éléments beaucoup plus familiers à un enseignant qui a été socialisé dans le système en tant qu'élève. Pour la plupart des enseignants, en effet, l'identité professionnelle se construit en référence à un passé d'élève ayant déjà intériorisé les normes, règles et codes implicites du système éducatif.

Lors de l'entrée dans la profession, comprendre le monde de l'Autre est un véritable défi pour l'enseignant étranger, et si nous pouvons supposer que le professeur d'anglais est amené à mieux comprendre le système éducatif français avec le temps, il y a fort à parier que la complexité

demeure toujours présente sous une forme ou une autre, indépendamment du nombre d'années d'enseignement. Un élément de cette complexité semble lié, pour le PALN, à la projection[22] dont il est l'objet de la part des autres acteurs du système éducatif (élèves, collègues, parents d'élèves, autres membres de la communauté éducative) ; projection qui s'effectue parfois à leur insu sur le professeur d'anglais, sur le ressortissant britannique ou irlandais et sur l'association des deux (professeur d'anglais + ressortissant britannique ou irlandais) : l'enseignant « natif » qui enseigne sa propre langue en dehors de son pays d'« origine », au sein du système éducatif d'autrui. Pour Edgar Morin, la complexité est :

> *(...) un tissu (complexus : ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés : elle pose le paradoxe de l'un et du multiple. Au second abord, la complexité est effectivement le tissu d'événements, actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléa, qui constituent notre monde phénoménal* (Morin, 2005 : 21).

Le PALN est comme traversé par un ensemble de projections et de problématiques qui peuvent lui échapper au début et qu'il devra apprendre à décoder et à relativiser avec le temps, en tant qu'acteur ancré dans un contexte local qui fait systématiquement signe vers un contexte global où la langue anglaise cristallise des siècles de tensions et d'histoire.

1.1 Le contexte global : l'anglais dans le monde

Si les langues étrangères figurent dans les programmes scolaires à travers le monde, comme l'explique H.G. Widdowson, aucune n'a tout à fait le même statut que l'anglais qui, lui, a un statut mondial[23]. Les langues ne servent pas seulement à communiquer, elles sont l'expression même de l'identité sociale d'une communauté de locuteurs. En prenant l'exemple du danois et du thaï, Widdowson montre que l'apprenant de l'une de ces deux langues a accès à ce que signifie être membre d'une communauté de « locuteurs natifs », Danois ou Thaï. Le cas de l'anglais est profondément différent, car il n'y a pas d'adéquation entre la langue et la culture d'une communauté de « locuteurs natifs ». L'anglais s'est répandu dans des circonstances exceptionnelles

---

[22] Claire Kramsch évoque la question de la projection des apprenants sur la L2 : « *Learners' imagination can be heavily at work, building imagined communities of native speakers endowed with timeless attributes that are projected onto the language itself* ». Voir C. Kramsch, *The Multilingual Subject*, Oxford, Oxford University Press, 2009, p. 13.

[23] « English » in Byram *et al*., *Routledge Encyclopedia of LanguageTeaching and Learning*, 2004, p. 193-196.

pour devenir la *lingua franca* la plus répandue dans le monde[24], à savoir une langue employée en tant que moyen de communication entre des personnes ou des groupes qui ne sont pas des « locuteurs natifs » de la langue commune[25]. House (1999) donne la définition suivante d'une *lingua franca* : « *ELF interactions are defined as interactions between members of two or more different linguacultures in English, for none of whom English is the mother tongue* » (cité par Jenkins, 2006 : 161). Du point de vue de la culture, Gnutzmann souligne le fait que l'anglais international est une langue « dé-nationalisée », à peine reliée aux valeurs des cultures anglo-américaines. Du point de vue de l'usage, il affirme que la référence à une norme LN ne garantit en rien le succès d'une communication entre « non-natifs » :

> *Since English as lingua franca communication is not based on any particular national linguistic standard of English, relying on NS norms (or near-native speaker norms) does not necessarily guarantee that the communication will be successful. On the contrary, using elaborate linguistic structures or vocabulary may even be harmful to the success of the communication* (Gnutzmann, 2004 : 358).

Rappelons, qu'en France, il est demandé à l'enseignant d'anglais d'enseigner une langue normée ainsi que des éléments de culture anglo-américiane, entre autres, c'est-à-dire que l'on enseigne la langue en tant que langue des nations et non comme une *lingua franca*. Mais nous pouvons nous demander s'il n'y a pas une tension entre la conception de l'anglais, telle qu'elle est explicitée dans les programmes et celle, plus proche de l'anglais international « véhiculaire », qui correspondrait aux attentes de certains élèves et de leurs parents.

Dans le monde, l'anglais est à la fois une langue officielle *de facto* ou une langue officielle (ou co-officielle) instituée, une langue internationale (EIL), une *lingua franca* (ELF – ce terme semble englober aujourd'hui ELF et EIL comme l'explique Jennifer Jenkins[26]), une langue de scolarisation et une langue étrangère (EFL) que l'on apprend à l'école ou ailleurs. Selon David Crystal, l'anglais a un statut spécial (administratif) dans plus de 70 pays[27] et plus de 100 pays considèrent l'anglais comme la principale langue étrangère à proposer à l'école (Crystal, 2006 : 423). Qu'est-ce qui a favorisé l'émergence de l'anglais, langue mondiale ?

---

[24] Voir l'article de Claus Gnutzmann in Byram *et al*., *op.cit.* p. 357.

[25] *Ibid*., p. 357.

[26] « *The term EIL (or English as an International Language) is often used interchangeably with ELF. However, the latter has come to be preferred by researchers because it highlights the predominant use of this kind of English, i.e. as a lingua franca among non-native speakers, and pre-empts misinterpretations of the word international, which is sometimes wrongly assumed to refer to international native speaker varieties* » The ABC of ELT…ELF in *IATEFL Issues*, December 2004-January 2006, p. 9.

[27] David Crystal, The language that took over the world in *The Guardian*, 22 February 1997 (repris dans *Spotlight*, Germany, 7/1997, p. 12-16.

1.1.1. L'émergence de l'anglais mondial

Si certains avaient anticipé l'émergence de l'anglais mondial il y a deux cents ans (Crystal renvoie le lecteur à Bailey, 1991, ch. 4), d'après Crystal (2006 : 422), le phénomène tel que nous le connaissons aujourd'hui est plutôt récent, à savoir que le terme « global » pouvait s'appliquer à l'anglais en 2000 (Crystal, 2006 : 423) : l'anglais est la langue de travail par excellence, qui se présente comme une alternative aux traductions à directions multiples qui sont coûteuses. Dans cet article récent, s'appuyant sur diverses sources et prenant les précautions nécessaires, Crystal opère des extrapolations révélatrices en ce qui concerne le nombre de personnes dans le monde ayant un niveau d'anglais utile pour la communication : il en déduit qu'une personne sur quatre dans le monde détient ce niveau (Crystal, 2006 : 425). Il s'empresse de relativiser cette donnée approximative : le revers de la médaille est que trois personnes sur quatre n'atteignent pas ce niveau d'anglais. Par ailleurs, le rapport entre locuteurs « natifs » et locuteurs « non natifs » est de 1 pour 3 : « *We now have a situation where there are as many people speaking (English) as a second language and many more speaking it as a foreign language*[28] ». Par ailleurs, le nombre de personnes apprenant l'anglais dans le monde est énorme : plus d'un milliard, en 1997, d'après les statistiques du British Council à l'époque. Mais pourquoi l'anglais est-il devenu une langue mondiale et pas une autre langue ?

Pour David Crystal, l'explication ne tient sûrement pas à d'éventuelles qualités intrinsèques de la langue anglaise qui serait, à en croire certains, « plus facile » que d'autres langues. L'explication est extrinsèque : c'est le lien entre l'anglais et la domination politique, militaire, économique et culturelle des pays anglophones (et notamment les États-Unis) qui peut expliquer l'essor inexorable de l'anglais mondial :

> *Language has no independent existence; it exists only in the brains, mouths, ears, hands and eyes of its users. When they succeed, their language succeeds. When they fail, their language fails* (Crystal, 1997 : 13).

Le contexte international a également contribué à accélérer la diffusion de la langue anglaise sur tous les continents. N'oublions pas qu'après la seconde guerre mondiale, le besoin d'une *lingua franca* se faisait sentir : entre 1945 et 1997, le nombre de pays membres de l'ONU est passé de 51 à 180. Crystal nous rappelle qu'il y avait un besoin urgent de communication entre les pays. Le linguiste pointe deux événements qui ont contribué à faire de l'anglais une langue à part : la

---

[28] *ESL (English as a second language)* : l'anglais est appris en plus de la L1, souvent dans le cadre scolaire ; *EFL (English as a foreign language)* : l'anglais est appris en tant que langue étrangère, sans être pour autant une langue de communication quotidienne ; *EMT (English as a mother tongue / first language)* : l'anglais est la première langue.

révolution électronique et la marche vers l'indépendance politique de pays où l'anglais a désormais un statut privilégié (Crystal, 1997 : 14) : « *The English language has repeatedly found itself in the right place at the right time*[29] ».

1.1.2. EIL et ELF : une profession complexe

Dans un court article de 2005, Barbara Seidlhofer revient sur les différentes appellations dont l'anglais international/ *lingua franca* a bénéficié :

> *ELF is part of the more general phenomenon of 'English as an international language' (EIL) or 'World Englishes'. EIL, along with 'English as a global language' (e.g. Crystal, 2003; Gnutzmann, 1999), 'English as a world language' (e.g. Mair, 2003) and 'World English' (Brutt-Griffler, 2002) have for some time been used as general cover terms for users of English spanning Inner Circle, Outer Circle, and Expanding Circle contexts (Kachru, 1992). The traditional meaning of EIL thus comprises uses of English within and across Kachru's 'Circles', for intranational as well as international communication* (Seidlhofer, 2005 : 339).

L'auteure souligne le fait que l'anglais subit désormais autant d'influence de la part de ses « locuteurs non natifs » que de ses « locuteurs natifs », ce qui appelle des recherches sur les aspects phonologiques et le fonctionnement syntaxique de cette *lingua franca*. Jennifer Jenkins a apporté des éclairages essentiels dans le domaine de la phonologie de l'anglais international, notamment sur la question de l'erreur qui ne devrait plus être définie en rapport aux normes s'appliquant à l'anglais L1 (*standard native English*), mais en rapport à l'anglais non natif (*mutually intelligible non-native English*) (2000). Elle a également travaillé sur le rapport entre l'attitude des enseignants non natifs envers leur accent en anglais et leur identité professionnelle[30] dans le cadre de ses recherches sur l'anglais *lingua franca* et le *Lingua Franca Core* (LFC, 2000, 2002). Son étude a révélé l'ambivalence des attitudes des enseignants « non natifs » interviewés à l'égard de leur propre accent en anglais (Jenkins, 2005 : 537). Si les participants ont une attitude plutôt positive à l'égard de la « prononciation ELF », la plupart persiste à catégoriser les écarts vis-à-vis de l'anglais RP ou de l'américain GA comme étant « incorrects ». Jennifer Jenkins en conclut qu'il n'est pas évident que des enseignants du cercle en expansion souhaitent que leur anglais avec accent local (*accented*

---

[29] XVIIe-XVIIIe siècles : l'anglais est la langue de la première nation coloniale, la Grande-Bretagne ; XVIIIe-XIXe siècles: l'anglais est la langue du pays où a lieu la révolution industrielle (Grande-Bretagne) ; fin XIXe et début XXe : l'anglais est la langue de la première puissance économique, les USA ; depuis les années 1960, la décolonisation et le mouvement vers l'indépendance politique, la révolution électronique (Internet), voir D. Crystal, 1997.

[30] Implementing an International Approach to English Pronunciation: The Role of Teacher Attitudes and Identity in *TESOL Quarterly,* vol. 39, n° 3, September 2005, p. 535-543. doi: 10.2307/3588493.

English) serve de canal d'expression de leur identité L1. Le principal frein semble être la nécessité de réussir, qui passe pour l'heure par une identification au modèle LN. Jenkins estime qu'il faudra un changement conceptuel si l'on veut arriver, un jour, à ce que la prononciation ELF soit considérée comme une variation susceptible de jouer en la faveur des apprenants-utilisateurs et non contre ceux-ci[31].

Toujours dans le domaine de l'anglais *lingua franca*, Barbara Seidlhofer a lancé la version pilote de *VOICE* en 2001 *(*the *V*ienna-*O*xford *I*nternational *C*orpus of *E*nglish), un corpus d'interactions en anglais *lingua franca* (ELF)[32]. Ces travaux nous donnent accès à l'anglais, tel qu'il est parlé non pas en tant que *English Mother Tongue* (EMT), mais en tant que *lingua franca* (ELF). Selon Seidlhofer, enseigner l'anglais est devenu de plus en plus complexe :

> *English teaching, which once seemed such a straightforward activity, has become a much more complicated affair. Whereas language teachers used to be preoccupied mainly with the description and instruction of the language as such, we now find a much wider variety of concerns, with cultural, political, social, ecological, psychological, technological, and managerial issues demanding at least as much attention as the language proper. This has led to a broader conception of the profession, and to a discourse of ELT in which notions of 'correctness', 'norms', 'mistakes' and 'authority' seem to have largely given way to an ethos characterized by 'learner-centredness', 'cooperative learning', 'awareness' and 'reflection'* (Seidlhofer, 2000 : 51).

Seidlhofer[33] rappelle que la principale conséquence des développements récents dans le domaine de l'enseignement de l'anglais pour la majorité des enseignants « non natifs » est que l'anglais n'est plus la chasse gardée des « natifs », qui ne sont pas les seuls « propriétaires » de la langue[34] (Widdowson, 1994, 1998). Cela a favorisé l'émergence d'une réflexion poussée sur la place et l'expertise potentielle de l'enseignant « non natif », donnant lieu à de nombreuses recherches sur la question des *Nonnative English-speaking Teachers in TESOL*[35] (désormais NNESTs), qui

---

[31] Jennifer Jenkins, *ibidem*, p. 542.

[32] http://www.univie.ac.at/voice/page/what_is_voice

[33] Mind the gap: English as a mother tongue vs. English as a lingua franca, in *View[z] Vienna English Working Papers*, n° 1, vol. 9, août 2000.

[34] « *How English develops in the world is no business whatever of native speakers in England, the United States or anywhere else…The very fact that English is an international language means that no nation can have custody over it…But the point is that it is only international to the extent that it is not their language. It is not the possession which they lease out to others while still retaining the freehold. Other people actually own it* ». 'The ownership of English' in V. Zamel et R. Spack (Eds.): *Negotiating Academic Literacies*. Mahwah, NJ: Erlbaum: p. 244-5.

[35] L'auto-description de l'association telle qu'elle figure dans la section *About us* du site wwww.tesol.org : « *Incorporated in 1966, Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL), is a global association for*

constituent un groupe très actif à l'intérieur de *TESOL*[36]. Dans son article de 2000, Seidlhofer soutient que, malgré ces évolutions, la langue de référence des enseignants d'anglais reste celle des « locuteurs natifs » (EMT), voire celle des LN cultivés/instruits, ce qui soulève la question de l'avantage indéniable que possèdent les enseignants « natifs » en termes de pouvoir, question que nous ne manquerons pas d'explorer plus loin. L'auteure cite David Crystal qui, dans *English as a Global Language* (1997) se réjouit d'être un natif, même s'il n'emploie pas le terme, optant pour celui plus neutre de « *fluent user of the language* » (Seidlhofer, 2000 : 53). Mais du point de vue de l'enseignant, est-ce si simple ?

Nous avons vu que la majorité des professeurs d'anglais de par le monde sont des « non-natifs » : les « natifs » sont minoritaires, surtout à l'intérieur des systèmes éducatifs nationaux. Pour Holliday (2005), enseigner l'anglais international est une lutte. Il n'est pas si simple, pour le chercheur, d'écrire sur une zone de conflit lorsque l'on vient du côté des dominants, du « cercle intérieur » de Kachru[37] :

> *But the struggle also resides in how it is possible to write about an area of conflict while being situated within it in a position of power and prestige – from an English-speaking West which has dominated the TESOL world with its well-resourced institutions of teaching, training and publishing and the residues of a colonial past* (Holliday, 2005 : ix).

Holliday soutient que le monde de *TESOL* est complexe, varié et divisé car celui-ci est bâti sur des inégalités par rapport à la matière première, l'anglais. L'idéologie du « locuteur natif » (*native-speakerism*), sur laquelle nous reviendrons en détail au chapitre 2, repose sur l'idée que l'anglais appartient aux « locuteurs natifs » et que ceux-ci sont les mieux placés pour enseigner « leur » langue. Écrivant au milieu des années 2000, Holliday semble penser que cette idéologie est si bien ancrée dans le monde de l'enseignement de l'anglais qu'elle est difficile à « éradiquer » et que

---

English language teaching professionals headquartered in Alexandria, Virginia, USA. TESOL encompasses a network of approximately 52,000 educators worldwide, consisting of more than 12,000 individual members and an additional 40,000 educators within the 100 plus TESOL affiliate associations. Representing a multifaceted academic discipline and profession, TESOL offers members serial publications, books, and electronic resources on current issues, ideas, and opportunities in the field of English language teaching. TESOL also conducts a variety of workshops and symposia, including an annual convention, regarded as the foremost professional development opportunity for English language educators worldwide. TESOL's mission is to develop and maintain professional expertise in English language teaching and learning for speakers of other languages worldwide ».

[36] http://nnest.asu.edu/

[37] Les cercles de B. B. Kachru (1985, 1992, 2006) : le Cercle central (*Inner circle*) (L1 : Royaume-Uni, États-Unis, Australie, etc. ; Cercle extérieur (*Outer circle*) (langue additionnelle : Inde, Singapour, des pays africains comme le Ghana ou le Kenya) ; Cercle en expansion (*Expanding circle*) (ELF : Chine, Japon, Russie, pays où l'anglais est lingua franca).

même des « non-natifs » peuvent parfois la véhiculer[38]. Mais les bouleversements du monde contemporain rendent une telle posture tout simplement intenable, ce qui amène Holliday à théoriser une nouvelle position pour les enseignants d'anglais : les « natifs » et les « non-natifs » doivent travailler ensemble ; le contexte local est la norme, le LN ne l'est pas ; l'enseignante d'anglais extérieure à l'Occident anglophone est chez elle, l'anglais lui appartient, elle a sa propre façon de faire et toute sa légitimité, et peut être amenée à s'expatrier tout comme un LN ; l'enseignante venant d'un pays anglophone d'Occident parle une variété dominante d'anglais, elle a besoin de repenser la normalité de ce qu'elle apporte et de ce qu'elle rencontre[39]. Il y a un besoin urgent, pour les collègues anglophones (d'Occident, précise Holliday) de repenser leur manière de vivre avec les autres et de « problématiser l'ensemble de leur rôle » afin qu'ils sachent exactement ce qu'ils peuvent apporter et à qui. Le portrait que dresse Holliday, à travers ses recherches, des professeurs d'anglais LN à l'étranger est peu flatteur :

> *We have a very complex picture of a professional group which, in order to find a status which it cannot find at home, propels itself into the professional dominance of other education systems in other countries, while maintaining distance from them; and sees itself as liberally humanist even when it blatantly reduces foreign colleagues and students to a problematic generalized Other* (Holliday 2005 : 29).

Holliday constate que ce qu'il appelle le « culturalisme » s'est malheureusement développé de façon négative à l'intérieur de la profession. À la toute fin de sa critique des attitudes essentialistes[40] qui réduisent l'autre à moins que ce qu'il est, à savoir un sujet dans toute sa complexité, et qui cherchent à le changer[41], l'auteur prône le dépassement de l'héritage LN et un retour à une approche écologique qui tienne compte du contexte socioculturel, du milieu dans lequel on enseigne et/ ou on met en place des programmes d'enseignement : *Holliday and Cooke (1982 : 126) explain that the curriculum should interact 'with a milieu of attitudes and expectations of all parties involved'* (Holliday, 2005 : 147). Holliday insiste sur la nécessité de trouver une continuité culturelle au sein des programmes d'enseignement : « *the curriculum should connect and integrate at a deep level with the cultural realities of the milieu within which it is being carried out »*. Et il cite, à l'appui, cette synthèse d'Anderson résumant très bien les deux grands courants à l'intérieur de *TESOL*, afin de clarifier son propre positionnement :

---

[38] *Op. cit.,* p. 9.
[39] *Op.cit.,* p. 12.
[40] « *Essentialism presumes 'that particular things have particular essences which serve to identify them as particular things that they are' (Bullock and Trombley, 1997: 283)* » Holliday, p. 17.
[41] Holliday cite l'exemple de la *Audiolingual method* qui, selon Pennycook (1998), était basée sur la priorité dominante « phonocentrique » de l'oral et de la phonologie.

> *Anderson (...) suggests that the imperialism thesis sees the (global expansion of English as oppressive', and recommends 'change to the global political system' (Phillipson, 1992) or critical pedagogy (Pennycook, 1994); Canagarajah, 1999). In contrast, appropriate methodology (Holliday, 19994a) is 'liberal reformist' and recommends that TESOL should 'adapt itself to cultural differences' (Anderson, 2003b: 84-5)* (Holliday, 2005 : 140).

L'enseignement de l'anglais dans le monde semble en effet très complexe. Premièrement, l'évolution de la langue elle-même amène chacun des acteurs engagés dans ce domaine à se (re)positionner par rapport à la langue et à l'histoire de celle-ci et par rapport à ceux qui l'apprennent dans un contexte donné. Deuxièmement, la dichotomie « natif »/ « non-natif » oblige le PALN à regarder l'héritage LN en face, afin de mieux se comprendre et de comprendre comment cet héritage peut influencer notre enseignement ainsi que les relations pédagogiques et professionnelles que nous sommes amenés à entretenir. Car, derrière l'idéologie LN, Holliday voit une volonté de contrôler l'autre, de le changer, de « corriger » sa culture. Cette volonté de domination est à l'opposé de la « continuité culturelle » basée sur une velléité de comprendre le monde et autrui et, si l'on va plus loin, sur l'empathie qui peut jouer un rôle clé dans l'enseignement-apprentissage des langues :

> *This distinction is present in Said's definition of two types of knowledge within a broader political sphere, that of American policy in the Middle East:*
> *But there is a difference between knowledge of other peoples and other times that is the result of understanding, compassion, careful study and analysis for their own sakes, and knowledge that is part of an overall campaign of self-affirmation. There is, after all, a profound difference between the will to understand for purposes of co-existence and enlargement of horizons, and the will to dominate for the purposes of control (Said, 2003)* (Holliday, 2005 : 157).

À la fin de son ouvrage, Holliday fait preuve d'empathie envers tous ceux qui ont été victimes de l'idéologie impérialiste des « premiers fournisseurs d'anglais » (*original purveyors of English*)[42], ce qui semble confirmer à quel point il est compliqué d'écrire sur la question épineuse de l'anglais

[42] « *While we may not agree with the entire linguistic imperialism thesis, we need to remember that, consciously or unconsciously, the original purveyors of English have tried hard to dominate and re-categorize the lives of students and colleagues whom they thought could be culturally changed for the better in the process. We need to remember how difficult it has been for people, who have found themselves the victims of the process, to struggle for identity while wishing and trying to take part in an educational venture which leads them to love and hate at the same time* », p. 176.

dans le monde lorsqu'on est soi-même issu du cercle intérieur[43] (Royaume-Uni, États-Unis, Australie…).

Pas plus qu'Holliday, Janina Brutt-Griffler (2002) n'adhère à la thèse impérialiste que nous aborderons plus en détail au chapitre 2. Jenkins résume la position de cette linguiste ainsi, expliquant qu'elle est loin d'être la seule à l'adopter :

> *Brutt-Griffler (2002) (...) presents the spread of WEs (World Englishes) as resulting from the agency of its non-mother tongue speakers rather than from their passivity and exploitation. This is a position that she shares with ELF researchers* (Jenkins, 2006 : 165).

En tout cas, il semble y avoir une vraie place pour le débat à l'intérieur de la profession, ce qui est encourageant. Jenkins affirme que, depuis 1991, il y a eu de plus en plus de publications émanant de *TESOL*, qui reflètent une volonté de relier l'enseignement-apprentissage de l'anglais aux réalités de la diffusion et de l'emploi de celui-ci (selon Jenkins, on ne recense aucune publication dans le *TESOL Quarterly* sur l'ELF avant 2003. Celle-ci précise, ailleurs, que la recherche sur l'anglais *lingua franca* a commencé vers 1990[44] et est aujourd'hui prolifique en même temps que se développe l'étude de *World Englishes*). 1991 fut l'année du grand débat entre Quirk et Kachru (*The English Today debate*, Jenkins, 2006 ; Seidlhofer, 2003), le premier prônant l'anglais monolithique du locuteur natif pour tous, quel que soit le contexte (« *World Standard English* », Jenkins, 2006 : 160) et le second incarnant une approche « pluricentrique » étiquettée *liberation linguistics* par son adversaire. Kachru appelait de ses vœux un changement de paradigme. La recherche sur l'anglais *lingua franca* reste controversée et difficile à appliquer concrètement, car la légitimité de celui-ci est contestée (y compris par Kachru, signale Jenkins), mais il est important de prendre connaissance du débat et des tensions qui l'animent, même si les professeurs d'anglais de l'Éducation nationale sont peut-être moins exposés aux retombées que leurs homologues exerçant dans d'autres régions du globe. Une notion centrale de la recherche sur ELF est celle d'« accommodation » qui peut trouver un écho auprès de nombreux enseignants bien au fait de ce phénomène, eux aussi. Nous y reviendrons plus loin au chapitre suivant. Voici ce que Jennifer Jenkins écrit :

> *ELF researchers do not believe any such monolithic variety of English does or will ever exist. Rather, they believe that anyone participating in international communication needs to be familiar with, and have in their linguistic repertoire for use, as and when are appropriate, certain forms (phonological, lexicogrammatical,*

---

[43] Voir *supra* pour un rappel des cercles concentriques de B. Kachru.

[44] Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua France in *TESOL Quarterly*, vol. 40, n° 1, March 2006, p. 161.

etc.) that are widely used and widely intelligible across groups of English speakers from different first language backgrounds. This is why accommodation is so highly valued in ELF research. At the same time, ELF does not at all discourage speakers from learning and using their local variety in local communicative contexts, regardless of whether this is an inner, outer, or expanding circle English (Jenkins, 2006 : 161).

Pour comprendre le contexte local dans lequel le PALN exerce sa profession, il est nécessaire de comprendre l'émergence de l'anglais mondial et les tensions qui traversent l'enseignement de l'anglais dans le monde, mais aussi le nouveau contexte européen qui a amené des changements dans le paysage éducatif des pays membres de l'U.E., depuis le traité de Maastricht.

1.2. Le contexte européen : mobilité et plurilinguisme depuis le traité de Maastricht

Avant le traité de Maastricht, l'éducation ne faisait pas partie des domaines d'action de la CEE[45]. L'article 126 du traité[46] confère aux Douze[47] des compétences dans le domaine de l'éducation et incite les pays membres à « favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants », à « promouvoir la coopération entre les établissements d'enseignement » et à « développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes d'éducation des États membres ». Quinze ans plus tard, la mobilité reste un défi pour l'Europe du vingt-et-unième siècle.

À l'heure où la mobilité internationale semble être un « nouvel enjeu de la formation des maîtres »[48], mobilité parfois difficile à concrétiser une fois l'enseignant en poste dans un établissement scolaire, pour diverses raisons, il nous paraît important d'aborder la question de la mobilité des étudiants et des enseignants en Europe, car nous supposons que l'on ne devient pas enseignant dans un autre pays de l'Union européenne par pur hasard. Si la mobilité encouragée par la stratégie de Lisbonne et le processus de Bologne est différente de celle d'un ressortissant européen qui décide de s'installer pour une durée longue, voire à titre définitif dans un pays autre

---

[45] Le Conseil de l'Europe, fondé peu de temps après la seconde guerre mondiale, le 5 mai 1949 (traité de Londres), eut pour principale vocation de poser les fondations de la (re)construction européenne dans le domaine juridique et celui des droits de l'homme.

[46] Voir annexe A, p. 5.

[47] Les douze pays de la CEE : République fédérale d'Allemagne, Belgique, France, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Danemark, Irlande, Royaume-Uni, Grèce, Espagne, Portugal.

[48] Daniel Charbonnier, inspecteur général de l'éducation nationale, *Le courriel européen des langues*, n° 13 : http://www.ciep.fr/courrieleuro/2008/1308_point.htm

que le sien, celle-ci peut être un déclencheur, car une mobilité de courte durée peut donner envie de changer de projet de vie et de développer son degré de plurilinguisme ultérieurement.

1.2.1. La mobilité étudiante

Bien que la mobilité des étudiants soit croissante, encouragée depuis 1987 par le programme d'échange universitaire Erasmus, elle reste encore limitée, d'après une étude publiée par le Céreq[49] en novembre 2007. Au cours de la dernière décennie, l'Union européenne a exprimé sa volonté de faciliter la mobilité étudiante et enseignante en créant un espace européen d'enseignement supérieur (EEES) (déclaration de Bologne, 1999) et en faisant de l'enseignement supérieur un « canal stratégique permettant à l'Europe de devenir "l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde" (stratégie de Lisbonne, 2000) ». Pour l'année universitaire 2004-2005, la France s'est classée deuxième, après l'Allemagne, en termes de mobilité étudiante : 1 % des étudiants français, soit 22 000 personnes, ont pu partir étudier dans le cadre du programme Erasmus (1,39 % en 2009-2010). Dans leur article, les chercheurs du Céreq démontrent que le nombre d'étudiants mobiles est directement corrélé à celui des enseignants. En France, à peine 3 % des enseignants ont bénéficié du programme Erasmus en 2004-2005:

> *Globalement en Europe, on compte en moyenne sept étudiants mobiles pour un enseignant mobile. En France, la proportion est un peu plus importante, de dix étudiants pour un enseignant. Mais entre 2000 et 2005, le rythme de progression du nombre d'enseignants français partis dans le cadre du programme Erasmus n'a pas suivi celui de l'Europe, et il en va de même pour les étudiants (+31 % contre +45 % ; +26 % contre +29 %)*[50].

Rappelons que le programme Erasmus intéresse souvent les étudiants de langues étrangères – 11 % des étudiants mobiles en 2004-2005 – ainsi que ceux qui souhaitent améliorer leurs compétences en langue dans le cadre de leur spécialité. Pour les premiers, Erasmus est une alternative universitaire à l'année d'assistanat.

Au tout début des années quatre-vingt-dix, la question de la mobilité en Europe occupait déjà les esprits, certains accusant les décideurs européens de faire l'Europe de la libre circulation des capitaux et non « celle des échanges des expériences et des idées »[51]. Cependant, si la mobilité reste parfois difficile pour ceux qui n'ont pas de compétence suffisante en langues ou pour des couples

---

[49] Les échanges européens Erasmus…Accroître la mobilité des enseignants pour développer celle des étudiants, Centre d'études et de recherches sur les qualifications, *Bref* n° 246, novembre 2007.
[50] *Idem*. p. 3.
[51] Michel Rousselet, La mobilité européenne, *Le Monde* du 29 janvier 1992.

dont l'un obtient un poste dans un autre pays de l'Union sans que l'autre puisse en faire de même, il ne faut pas perdre de vue les effets bénéfiques des programmes créés pour inciter les étudiants européens à partir en séjour d'études. Les objectifs affichés ne sont, certes, pas encore atteints (faire partir 10 % des étudiants), cependant, de plus en plus d'étudiants sont concernés.

En 2007, Erasmus fêtait ses vingt ans. Ce fut le premier programme européen de mobilité universitaire. D'après Maryline Baumard et Philippe Jacqué[52], l'étudiant français n'est plus ce qu'il était : « On disait l'étudiant français casanier et pantouflard. Mobile, presque globe-trotteur, il s'est internationalisé ». Le bilan de 2009-2010 précise que 2,3 millions d'étudiants ont bénéficié d'une bourse Erasmus depuis la création du programme en 1987-1988. L'objectif affiché est de subventionner la mobilité de 3 millions d'étudiants d'ici à 2012-2013[53]. Un séjour dans une université étrangère est devenu un passage obligé dans certaines filières comme la gestion d'entreprises, les technologies ou l'ingénierie… En 2000, le plan d'action pour la mobilité (PAM), né d'une initiative française, avait permis de relancer la mobilité étudiante en encourageant l'adoption des ECTS (*European Credits Transfer and System*) par les établissements universitaires de l'Union (la non-reconnaissance de la formation effectuée en dehors de son propre pays constituait – et constitue encore parfois un frein à la mobilité).

Si le nombre d'étudiants français qui optent pour une mobilité dans le cadre du programme Erasmus est en hausse constante (+30 % entre 2000-2001 et 2009-2010), les étudiants britanniques, pour leur part, sont beaucoup moins mobiles que les jeunes Français. Les chiffres sont révélateurs : pour l'année universitaire 2009-2010, seuls 8 053 étudiants britanniques ont participé au programme Erasmus contre 24 426 Français[54]. Jean-Pierre Langellier[55] attire notre attention sur le fait que de moins en moins d'étudiants britanniques viennent étudier sur le continent européen, malgré un léger rebond depuis la date de publication de son article :

> *[…] ce phénomène tient à plusieurs raisons. La première est d'ordre linguistique. Le nombre de jeunes qui choisissent d'étudier une langue étrangère diminue régulièrement en Grande-Bretagne. La racine du mal est dans l'enseignement secondaire. De 1992 à 2004, l'apprentissage d'une langue étrangère était obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. Ce n'est plus le cas.*

Si l'on ajoute à cela le coût élevé des droits d'inscription universitaire en Grande-Bretagne (environ £8, 678 soit 10 253 € par an en avril 2011), nous trouvons une explication à ce taux de participation

---

[52] Étudier en Europe : la dynamique Erasmus, *Le Monde* du 15 novembre 2006.

[53] Erasmus facts, figures and trends: The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2009/2010. http://ec europa eu/education/erasmus

[54] Source : www.europe-education-formation.fr

[55] Jean-Pierre Langellier, Les Britanniques sont parmi les moins mobiles, *Le Monde* du 15 novembre 2006.

bas aux programmes de mobilité universitaire (0,49 % de la population étudiante globale). En effet, les jeunes Britanniques sont pressés de trouver un emploi dès la fin de leur cursus pour pouvoir rembourser leurs dettes et optent seulement pour un séjour à l'étranger si celui-ci constitue une partie obligatoire de leurs études. Du point de vue des étudiants Erasmus entrants au Royaume-Uni, le pays reste une destination phare[56], devancée néanmoins par l'Espagne (35 386 étudiants) et la France et concurrencée fortement par l'Allemagne et l'Italie.

En République d'Irlande, le programme Erasmus semble avoir du succès, car le nombre d'étudiants bénéficiaires d'une bourse a connu une baisse au milieu des années 2000 avant de remonter en 2009-2010 à 1600 étudiants (pour l'année universitaire). Le pourcentage de la population étudiante à bénéficier d'une bourse Erasmus a progressé de 0,95 % en 2007-8 à 1,17 % en 2009-2010.

À l'occasion des 20 ans du programme Erasmus, en 2007, Fred Dervin[57] a entrepris l'analyse d'un corpus de 325 témoignages laissés par d'anciens étudiants Erasmus sur le site de l'association *Erasmus Student Network*. Son hypothèse était que *«* les expériences des étudiants Erasmus étaient emblématiques des mondes contemporains » et que les témoignages déposés seraient l'expression de ce qu'il appelle *«* les mythes de l'hypermobilité existentielle des mobilités estudiantines ». En effet, Dervin nous rappelle la proximité qui se crée fréquemment entre les étudiants Erasmus appréciant de vivre dans le « cocon » (Papatsiba, 2003 : 168), ou la « bulle » (Dervin, 2007a) Erasmus. Au final, l'existence de ces « tribus » peut « empêcher l'engagement dans un processus d'inter-connaissance, d'inter-compréhension et d'empathie avec l'autre culturellement différent, représentant de la culture dans laquelle l'étudiant se trouve immergé » (Papatsiba, 2003 :170-171 cité par Dervin, 65). L'analyse des commentaires postés sur le site n'a pas permis de confirmer l'hypothèse théorique d'une hypermobilité existentielle, qui se serait exprimée dans les témoignages. Dervin conclut en expliquant qu'il est compliqué d'affirmer son hypermobilité existentielle, car cela peut avoir des connotations négatives (évocatrices d'une maladie psychologique telle que la dissociation[58], par exemple, Dervin, 2007 : 75), d'où la présence d'un

---

[56] http://www.2e2f.fr/erasmus-statistiques.php

[57] Fred Dervin, Erasmus: 20 ans d'hypermobilité/hypomobilité existentielle? *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n° 4, 2007, p. 63-78.

[58] Le *Trésor de la langue française* propose la définition suivante de la dissociation en psychanalyse : 1. B. *Au figuré*., *PSYCHANAL.* Rupture de l'unité psychique correspondant à un trouble profond de la personnalité. *Dissociation du moi; dissociation psychique. Quand on approche de la névrose, la dissociation s'opère de deux façons* (MOUNIER, *Traité caract.,* 1946, p. 577).

L'association britannique *Mind* a publié un livret sur les différentes manifestations dissociatives dont voici un extrait :

« Your sense of reality and who you are depend on your feelings, thoughts, sensations, perceptions and memories. If these become 'disconnected' from each other, or don't register in your conscious mind, your sense of identity, your memories, and the way you see things around you will change. This is what happens during dissociation. Everyone has periods when disconnections occur naturally and, usually, unconsciously. We often drive a familiar route, and arrive with no memory of the journey or of what we were thinking about. Some people even train themselves to use

certain vide sémantique dans le discours des anciens Erasmus qui fait penser à des slogans conformes à « la doxa sur Erasmus ».

Il sera intéressant, dans le cadre de notre recherche sur l'identité professionnelle des professeurs d'anglais « natifs », d'explorer le discours de ceux qui ont participé au programme Erasmus en tant qu'étudiant, avant de s'installer en France et de passer le CAPES ou l'agrégation. Les enquêtés reviendront-ils sur cette expérience au cours de l'entretien ? La mobilité Erasmus aura-t-elle eu un impact sur la construction de l'identité professionnelle émergente ? Aura-t-elle participé au développement des compétences psychosociales et interculturelles qu'analyse Manço (2002 : 31-45) ?

1.2.2. Les assistants d'anglais

Les étudiants qui n'optent pas pour le programme Erasmus et qui pensent entrer dans l'enseignement à l'issue de leurs études supérieures ou qui souhaitent faire une première expérience, peuvent être assistants d'anglais. Aujourd'hui, le programme des assistants est géré par le Centre international d'études pédagogiques de Sèvres qui publie chaque année un guide et un carnet de route destinés aux assistants étrangers. En 2011-2012 la France a offert 1 147 postes d'assistants d'anglais pour des Britanniques et 88 postes d'assistants pour des ressortissants irlandais[59]. Depuis 2008-2009, la couverture est totale en ce qui concerne le nombre de postes offerts aux Britanniques et le nombre de postes pourvus et l'on note une légère baisse dans le nombre de postes qui est passé de 1 175 en 2008-9 à 1 147 en 2011-2012. En revanche, les postes offerts aux Irlandais ne sont pas tous pourvus chaque année. À noter en particulier un hiatus important en 2008-2009, avec seulement 50 postes pourvus sur 98 offerts.

Il serait logique de supposer que les étudiants anglophones qui font une année d'assistanat se destinent à l'enseignement du français dans leur pays d'origine et, de fait, les universités qui encouragent leurs étudiants à participer au programme savent que cette expérience constitue une excellente préparation au métier d'enseignant et permet également aux participants de parfaire leur niveau de français. Malgré des témoignages parfois traumatisés d'anciens assistants qui ont vécu un baptême du feu dans des zones particulièrement difficiles[60], des témoignages positifs fleurissent sur Internet.

---

dissociation to calm themselves, or for cultural or spiritual reasons. Dissociation is also a defence mechanism that can help us survive traumatic experiences ».
Voir http://www.mind.org.uk/help/diagnoses_and_conditions/dissociative_disorders#what

[59] Statistiques communiquées par le Département langues et mobilité, CIEP.

[60] Voir annexe B, p. 6.

Par le biais du questionnaire que nous allons soumettre à des professeurs d'anglais « natifs » du Royaume-Uni et de République d'Irlande, nous allons tâcher de découvrir si le fait d'avoir été assistant d'anglais a facilité l'entrée dans la profession en France, par la suite. Au départ, l'assistant d'anglais est un futur professeur de français. Qu'est-ce qui pousse celui-ci à changer d'orientation pour enseigner non pas la langue du pays dont il a étudié la langue-culture à ses compatriotes, mais plutôt sa langue « maternelle » aux jeunes d'un pays étranger ? Quelles sont les conséquences de cette conversion/inversion au plan de l'identité professionnelle ?

1.2.3. La mobilité des enseignants

« L'ouverture des frontières en 1993[61] va-t-elle déclencher un vaste mouvement d'échange entre les 3 800 000 enseignants que comptent les douze pays membres de la Communauté ? » s'interrogeait Christine Garin dans *Le Monde* au début des années quatre-vingt-dix[62]. Elle écrivait :

> *Le raz de marée ou l'exode massif sont-ils à craindre ou est-il plus raisonnable de penser que les particularités de chaque système d'éducation, qu'il s'agisse du recrutement, de la formation et du mode de gestion des enseignants, mettent ces derniers à l'abri, et pour longtemps, d'un grand brassage européen ?*

Ici, il est essentiel de faire la distinction entre la notion de mobilité ponctuelle – celle qui permet à un enseignant de découvrir un système éducatif européen en faisant un échange poste à poste ou en partant quelques mois dans un pays de l'U.E. – et la mobilité qui débouche sur une carrière entière ou partielle passée dans un de ces pays, ce qui s'apparente à une migration. En ce qui concerne la mobilité ponctuelle, Daniel Charbonnier[63] estime qu'elle « est en passe de devenir une composante majeure de la formation initiale des professeurs », mais signale toutefois que la mobilité des professeurs (de langues) dans le cadre de la formation continue devient plus difficile, car il y a de moins en moins de candidatures du côté des partenaires étrangers.

Quant à la mobilité/ migration-expatriation, rappelons qu'une modification du paysage éducatif français a vu le jour avant Maastricht. En effet, dès 1988, une directive européenne a permis la reconnaissance, par les douze pays membres, des diplômes d'enseignement supérieur attestant des « formations professionnelles d'une durée minimale de trois ans ». La conséquence pour la France

---

[61] L'ouverture des frontières intérieures était programmée pour le 31 décembre 1992.

[62] Le marché unique des enseignants, le grand brassage des professeurs à travers la Communauté n'est pas pour demain, *Le Monde* du 26 mars 1992.

[63] *Op. cit.*, p. 2.

est bien connue : un arrêté du 2 janvier 1991 modifie les conditions d'accès aux CAPES[64]. Désormais, tout ressortissant de droit d'un État membre détenteur d'un diplôme niveau bac +3 peut passer le concours de recrutement de l'enseignement secondaire.

Si cette nouvelle donne a fait sauter un premier verrou, et si le traité de Maastricht affirme une volonté européenne de « favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants », pour Christine Garin, en 1992 « l'Europe des professeurs semble, encore, pour une large part, une vue de l'esprit » en raison des différences qui séparent les enseignants européens qui n'ont ni les mêmes règles de recrutement, ni les mêmes conditions de travail et de service. Elle nous renvoie à la particularité française :

> *La France est la seule, parmi les Douze, à former ses enseignants dans une seule discipline, la bivalence étant la règle partout ailleurs. Autre particularité française : l'existence d'un super-concours comme l'agrégation et la coexistence, dans les mêmes établissements d'enseignement secondaire, de professeurs ayant des statuts, des niveaux de rémunération et des conditions de service différents*[65].

On pouvait effectivement se demander, en 1992, si les conditions de travail – plus favorables en France que dans certains pays voisins – n'allaient pas attirer des enseignants d'autres pays membres. Signalons également qu'au début des années 1990, la France, tout comme le Royaume-Uni, rencontrait une pénurie d'enseignants sauf que pour ce dernier, le recrutement d'enseignants étrangers était loin d'être une nouveauté. Outre-Manche, en effet, les enseignants ne sont pas fonctionnaires. Or, fonctionnaires, les enseignants français ayant obtenu le CAPES ou l'agrégation le sont encore. Bien que la condition minimale pour exercer la profession d'enseignant du second degré en France, tout au moins en tant que vacatataire, soit théoriquement la licence – le master 2 pour devenir titulaire – comme dans la plupart des pays membres de l'U.E., il est nécessaire de réussir un concours d'enseignement afin d'avoir la garantie de l'emploi et du niveau de salaire adéquat. L'obtention du concours confère une sorte de valeur ajoutée au diplôme de base.

Martine Derivry-Plard souligne le caractère symbolique de la sélection des « meilleurs » candidats qui auront droit, en réussissant un des concours de recrutement, à une formation pédagogique spécifique au métier d'enseignant :

---

[64] Arrêté du 2 janvier 1991 modifiant l'arrêté du 10 septembre 1987 fixant les licences, titres ou diplômes requis des candidats aux concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré, *JORF* n°6 du 8 janvier 1991, p. 362. « Art. 3. En application de la directive du Conseil des communautés européennes du 21 décembre 1988 susvisée, sont admis les titres ou diplômes sanctionnant un cycle d'études postsecondaires d'au moins trois années, délivrés dans un autre État membre de la Communauté économique européenne ».
Voir www.legifrance.gouv.fr.

[65] Christine Garin, *ibidem*.

D'un point de vue symbolique, le message implicite délivré par les concours français est que si une licence dans une université parisienne ou réputée équivaut théoriquement à une licence délivrée dans n'importe quelle université, cette égalité de départ se rejoue dès lors que l'on prépare un concours. La réelle difficulté d'accès à la profession d'enseignant en France lui confère, par là même, un prestige intellectuel certain. Même si, depuis 30 ans, la profession a subi une certaine dévalorisation sociale due à l'augmentation considérable de ses membres pour répondre à la « massification » de l'enseignement, la difficulté d'accès à la profession perdure et reste peu compréhensible pour la plupart des autres pays européens[66].

Pour un ressortissant britannique ou irlandais, choisir de passer les concours de recrutement français, c'est faire un choix qui repose sur une mobilité initiale – on quitte son pays d'origine pour s'installer en France – mais qui sera plutôt synonyme de stabilité à partir de la titularisation que de mobilité internationale, malgré les possibilités de mobilité offertes à l'intérieur du système éducatif français[67]. Dans la deuxième partie de la thèse, nous essaierons de comprendre ce qui a influencé les professeurs d'anglais anglophones que nous avons sondés ou interviewés. Pour quelles raisons ont-ils choisi de s'installer en France et de passer le CAPES ou l'agrégation ? Est-ce suite à leur année d'Erasmus, d'assistanat ou de séjour en solo ? Décide-t-on, aujourd'hui, de devenir professeur d'anglais au sein du système éducatif français pour les mêmes raisons qu'en 1992 ? Une mobilité de type Erasmus ou assistanat aide-t-elle le professeur d'anglais « natif » à faire la transition d'un monde à l'autre et à devenir un « sujet plurilingue » / « médiateur (inter)culturel » ?

1.2.4. Le paradigme du plurilinguisme et le cas de l'anglais

Il est intéressant de constater qu'au moment même où nous préparons ce chapitre, Christian Puren publie sur son site le résumé d'un ouvrage de Bruno Maurer, à propos de ce que celui-ci appelle la

---

[66] Martine Derivry-Plard, Les concours de langues et les enseignants « natifs » in *Les Langues Modernes*, n°1, 2004, p. 49. La France n'est toutefois pas le seul pays européen à maintenir le recrutement par concours. Selon www.eurydice.org, la Slovénie maintient également un examen d'état et il est question d'un examen final dans le parcours des futurs enseignants de Slovaquie. L'Allemagne conserve son examen d'état (*Staatsexamen für Sekundarstufe zwei*). L'Italie a suspendu le concours de recrutement depuis plusieurs années. Voir fiches par pays. Les enseignants appartiennent à la fonction publique d'état (« *career civil servant* ») et bénéficient d'un emploi à vie en France, en Espagne, en Grèce, à Chypre et à Malte. En Irlande, au Portugal, en Allemagne, en Slovénie, les enseignants sont assimilés à la fonction publique. Pour le détail précis, pays par pays, voir *Key Data on Education in Europe 2012*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012. doi:10.2797/77414

[67] Enseigner dans un établissement français à l'étranger, faire un échange de poste à poste, muter sur un poste dans les DOM-TOM.

« nouvelle idéologie dominante » du plurilinguisme[68]. Les critiques avancées par Maurer et Puren sont sévères en ce qui concerne un prétendu abandon du débat démocratique dans le domaine de l'orientation de la politique linguistique éducative préconisée par le Conseil de l'Europe. Maurer va même jusqu'à parler d'une « contradiction majeure » entre l'importance de l'émergence d'une citoyenneté européenne visée par l'éducation plurilingue et interculturelle, et le « déficit de citoyenneté » résultant de la manière dont les réformes en matière de langues s'opèrent[69]. Maurer demande un moratoire sur les politiques linguistiques qu'il déconstruit dans l'ouvrage que Puren appuie. Les deux exigent un « véritable débat tant démocratique que scientifique sur le projet du Conseil de l'Europe » (Puren, 2012 : 7). Or, si nul ne peut nier l'importance du débat démocratique, on peut se demander dans quelle mesure l'exigence d'un moratoire sur ces politiques linguistiques signifie implicitement que les auteurs souhaitent une suspension temporaire de l'application de ces mêmes politiques. Une telle suspension entraînerait nécessairement des retombées au niveau de l'enseignement-apprentissage des langues, désormais imprégné des orientations plurilingues du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) qui ont insufflé des dynamiques nouvelles dans de nombreuses pratiques.

Le contexte européen et la construction d'un « espace de valeurs communes »

Véronique Castellotti rappelle que la pluralité linguistique est « de plus en plus présente et de mieux en mieux acceptée dans de nombreuses sphères de la vie sociale » (Castellotti, 2001c : 366). Les mutations d'ordre mondial, une plus grande mobilité et des échanges intensifs mettent en relief la nécessité de renforcer l'apprentissage des langues dans un contexte mondial où l'anglais est bel et bien la nouvelle *lingua franca* (Castellotti parle d'un double phénomène : l'émergence de l'ELF (« la suprématie de l'anglais *»)* et une pluralité de plus en plus sollicitée[70]. Si les publics d'élèves ont changé, l'élève bi-/ plurilingue étant tout sauf un phénomène exceptionnel, les « représentations sociales restent encore largement marquées par des conceptions monolingues (ou, au mieux, bilingues) de la communication verbale et de l'apprentissage des langues[71]». Rappelons que Castellotti écrit cela à une période antérieure à l'adossement des programmes au CECRL, qui commence avec l'inscription du niveau A1 dans les programmes définitifs de l'école élémentaire

[68] Compte rendu de lecture : Maurer, Bruno (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des archives contemporaines. www.christianpuren.com janvier, 2012.
[69] Voir Puren, p. 2.
[70] *Op. cit.*, p. 367.
[71] Castellotti, *op. cit*.

(2002)[72]. Le nouvel espace européen qui a permis, et même rendu incontournable la circulation transfrontalière, et par voie de conséquence la prise en compte et la valorisation des compétences plurilingues et interculturelles, a impulsé la nécessité de trouver un nouveau cadre pour l'enseignement-apprentissage des langues en y amenant une « dimension identitaire » (Zarate, 2003 : 3). Zarate nous rappelle, d'ailleurs, qu'avant la période de construction que nous connaissons :

> *l'espace de diffusion des langues européennes hors de leurs frontières nationales était soumis à des conflits d'influence qui avaient pour objectif la promotion de systèmes de valeurs politiquement orientés* (Zarate, 2003 : 4).

La construction d'une identité européenne fait partie des objectifs politiques des pays européens. Celle-ci est fondée sur le principe de « valeurs partagées, qui ont un socle commun, constitué par des valeurs démocratiques[73] ». La volonté de construire un « espace de valeurs communes » est inscrite dans le traité de Maastricht (1992) et dans la Charte des droits fondamentaux de l'Union (2000), comme le rappelle Geneviève Zarate : « Ainsi, dans cette dernière : "Les peuples de l'Europe, en établissant entre eux une union sans cesse plus étroite, ont décidé de partager un avenir pacifique fondé sur des valeurs communes" »[74]. Cette experte explique qu'il peut y avoir des décalages entre les affirmations de principe et les réalités, en raison de diverses fractures historiques, politiques, économiques et sociales, identitaires (le cas de la Bosnie Herzégovine) et que ces fractures doivent être identifiées par l'espace politique européen « *afin de mieux les réduire* ».

Évolution des modèles de référence en didactique des langues-cultures

Dans le champ de la didactique des langues, on peut noter une évolution, entre les années 1970 et la parution du CECRL, d'une « *dualité antagoniste natif / étranger* » et donc d'un modèle binaire, vers un modèle plus ouvert et plus souple :

> *Dans une description qui n'est plus centrée sur un modèle de communication simplifié où l'étranger à tout à apprendre du natif, et inégal, sous forme d'une relation unilatérale à la différence culturelle, il y a place pour un modèle moins radical, qui se réfère à un apprenant compétent, qui n'amalgame pas étranger et*

---

[72] *B.O.* Hors série n°4 du 29 août 2002.
[73] Zarate, *op. cit.*, p.4.
[74] Zarate, *op. cit.*, p. 4.

handicap, qui distingue la performance linguistique du statut social (Zarate, 2003 : 7).

Et c'est la notion de médiation culturelle, fondée sur celle d'acteur social, qui devra retenir toute notre attention dans le cadre de la présente enquête, car les PALN sont des acteurs sociaux ayant été socialisés dans une communauté (*cf.* la définition de l'acteur social proposée par Byram & Zarate, 1998), et qui sont « confrontés à des valeurs qui sont partagées par un autre groupe ». La position de médiateur est très spécifique[75] :

> *Amené à occuper une position de médiateur, l'acteur social occupe une position spécifique, obtenue à condition de renoncer aux catégories de pensée dans lesquelles il a été socialisé et aux solidarités identitaires immédiates qui le lient à sa communauté d'origine. Pour occuper cette position tierce, il se démarque également des adhésions et des adhérences qui font l'ordinaire de la communication dans l'autre communauté, avec laquelle il est en interaction. Les bénéfices qui peuvent être escomptés de cette position qui met simultanément les effets de la familiarité et de la distance ont été maintes fois repérés, en particulier en ce qui concerne l'opposition radicale entre culture d'appartenance et culture étrangère* (Zarate, 2003 : 9).

Nous pouvons toutefois nous interroger sur la nécessité de « renoncer à ses catégories de pensée », comme si pour être médiateur il fallait abdiquer un aspect de son identité, oublier, le temps de la médiation, d'où l'on vient et ce que l'on pense. Les notions de distance critique, de relativité et de synthèse nous semblent peut-être plus vivables que celle de renoncement.

Si le CECRL, dans sa version définitive[76] (2001), ne va pas suffisamment loin, aux yeux de Zarate, dans la prise en compte des compétences interculturelles, il a au moins le mérite de proposer une définition du plurilinguisme qui, malheureusement, souligne-t-elle, n'a pas son équivalent pour le pluriculturalisme. Voici la définition de l'approche plurilingue selon les auteurs du *Cadre* :

> *L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/ elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence*

---

[75] La précision suivante apportée par Zarate clarifie la dimension extra-nationale de l'acteur social : « Indépendante de toute marque d'appartenance nationale, la notion d'acteur social situe tout individu dans un environnement social pluriel et promeut une vision dynamique de ses compétences » (*op. cit.*, p. 20).

[76] Une version antérieure fut publiée en 1996.

communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues ont en corrélation et interagissent. (...) De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place (CECRL, 2001 : 11).

Le multilinguisme est, pour l'individu, le fait de connaître plusieurs langues ou, pour la société, d'avoir plusieurs langues qui cohabitent sur son territoire. Le plurilinguisme, lui, est très différent. Jean-Claude Beacco définit le plurilinguisme ainsi :

Le terme de plurilinguisme peut prêter à malentendus, car il n'est nullement synonyme de polyglottisme, un polyglotte étant un locuteur plurilingue particulièrement expert. Il désigne en fait la capacité que possède un individu d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quel que soit le degré de maîtrise de ces langues. Cet ensemble de savoir-faire constitue la compétence, complexe mais unique, à utiliser dans la communication sociale plusieurs langues que l'on maîtrise à des degrés divers et à des fins diverses (Beacco, 2005 : 19).

Le répertoire plurilingue de chacun est le reflet de langues différentes ; les compétences, ainsi que le niveau de maîtrise, peuvent différer d'une langue à l'autre. Pour Beacco, chacun porte en soi potentiellement une diversité linguistique, mais il ne suffit pas d'en prendre conscience pour « *fonder*, mécaniquement, une perception positive de la diversité des langues de l'autre, même si certaines sont partagées ». Beacco rappelle que, dans l'espace européen (et dans le monde), il existe des formes d'identification plurielles, des appartenances multiples (allant au-delà des appartenances nationales) et qu'une forme d'« appartenance culturelle ouverte » peut être encouragée ou renforcée par « la capacité à reconnaître la richesse des répertoires linguistiques et à se reconnaître collectivement et affectivement dans cette pluralité » (Beacco, 2005 : 21). L'enjeu crucial, qui fonde l'éducation plurilingue et pluriculturelle dans l'espace européen, est d'amener une certaine « manière d'être aux langues » (Beacco, 22) qui serait un facteur « d'acceptation positive de la diversité », un barrage contre la fragmentation, le conflit et l'implosion. En effet, si toutes les langues des États membres de l'UE[77] ont le statut de langue officielle, la formation plurilingue des

[77] « L'Union européenne (UE) compte vingt-trois langues officielles et de travail : l'allemand, l'anglais, le bulgare, le danois, l'espagnol, l'estonien, le finnois, le français, le grec, le néerlandais, le hongrois, l'irlandais, l'italien, le letton, le lituanien, le maltais, le polonais, le portugais, le roumain, le slovaque, le slovène, le suédois et le tchèque. Le premier règlement européen définissant les langues officielles a été adopté en 1958. Il désignait le néerlandais, le français,

citoyens européens est inscrite dans les textes fondateurs comme une priorité, depuis le début des années 1950 (Cali[78], 2006 : 120).

Dans le champ de la didactique des langues-cultures, l'approche plurilingue et pluriculturelle (ce dernier aspect, nous l'avons vu, étant peu défini dans le CECRL[79]) amène un changement de paradigme par rapport au modèle contesté/ abandonné du « locuteur natif idéal », le but n'étant plus d'acquérir une maîtrise quasi native de la langue. L'introduction de la notion de compétence partielle et de répertoire langagier permet de relier l'apprentissage de différentes langues et de créer des passerelles sous la forme d'autres langues, dont parfois l'ELF (Cali, 2006 ; Hülmbauer, Böhringer & Seidlhofer, 2008). Si l'on conceptualise l'apprentissage de plus d'une langue comme un continuum plutôt que comme des entités distinctes cloisonnées qui se juxtaposent, le plurilinguisme devient une « multicompétence » (Cook, 2002, cité par Hülmbauer, Böhringer et Seidlhofer 2008 : 29). Ainsi, l'alternance codique ou l'innovation linguistique ne sont plus perçues de façon négative, comme des insuffisances ou des faiblesses. Castellotti (2001c) signale que les enseignants de langues eux-mêmes peuvent avoir des conceptions renvoyant à un besoin de séparation des compétences dans chaque langue. Cet auteur avance qu'une conception encore monolingue semble toujours dominer l'apprentissage des langues-cultures à l'heure de la publication de son article, même si bon nombre d'enseignants sont confrontés à un bi-/ plurilinguisme chez leurs élèves :

> *Dans leurs propos, en particulier, de nombreux enseignants faisaient très souvent montre de méfiance vis-à-vis du rôle de la langue première dans l'apprentissage d'autres langues, ainsi, éventuellement, que de celui d'autres langues apprises précédemment ou en même temps* (Castellotti, 2001c : 366).

---

l'allemand et l'italien comme étant les premières langues officielles et de travail de l'UE, puisqu'il s'agissait des langues pratiquées dans les États membres de l'époque. Depuis, avec l'arrivée d'autres pays au sein de l'UE, le nombre de langues officielles et de travail a augmenté ».
Source : http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eu-languages_fr.htm

[78] « Si le premier règlement du Conseil européen en 1958 scelle la diversité multilingue de l'Europe, en accordant le statut de langues officielles à toutes les langues des Etats membres, le souci de la formation plurilingue des citoyens européens date de bien plus tôt, dans des textes émanant du Conseil de l'Europe. L'article 2b de la Convention culturelle européenne de 1954 notamment stipulait déjà l'engagement réciproque des parties contractantes à développer l'apprentissage de leur(s) langue(s), civilisation et histoire. La recommandation R(98) du Comité des ministres l'actualisera en 1998. La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires en 1992 élargira le champ d'action aux langues non officielles. En 1994 sera créé le Centre européen pour les langues vivantes de Graz (…). Enfin les propositions du Livre blanc de la Commission (1995) préconisant l'apprentissage d'au moins deux langues étrangères dans les systèmes éducatifs vont marquer un tournant, en quantifiant la norme a minima du plurilinguisme européen idéal : le trilinguisme. Cette proposition sera entérinée en 2002 par le Conseil européen de Barcelone », Chantal Cali, Didactique des langues tierces, didactique du plurlinguisme : une nouvelle approche pour optimiser l'enseignement/ apprentissage des langues et maintenir la diversité linguistique en Europe, *Synergies Europe* n° 1, 2006, p. 119-128. Voir également Claude Truchot (2002).

[79] Voir Zarate, 2003.

L'auteure préconise, tout comme Coste (1998), que la pluralité soit prise en compte dans la formation des enseignants de langue-culture afin de faciliter la construction d'une compétence plurilingue (et pluriculturelle), dès le début de l'apprentissage. Il s'agit d'amener les enseignants à identifier leur propre répertoire plurilingue et celui des élèves, ainsi que « les relations entre les langues, tant du point de vue du rôle de la langue première dans l'apprentissage des langues étrangères que de celui des différentes langues étrangères entre elles, sous l'angle des pratiques et des représentations » ; de rendre visible « le caractère pluriel, partiel et déséquilibré de la compétence plurilingue » (Coste, Moore et Zarate (1997) cités par Castellotti, 2001c: 370).

Et c'est bien la question des représentations qui est au cœur de l'approche plurilingue et sans doute absente des objections présentées par Christian Puren dans son résumé de Maurer. Véronique Castellotti a publié, en tandem avec Danièle Moore, une étude de référence dans le cadre du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, sur les représentations sociales des langues et enseignements :

> *Les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser* (Dabène, 1997) (Castellotti et Moore, 2002 : 7).

Ces représentations ne sont pas figées et peuvent évoluer. Castellotti et Moore soulignent l'importance de la notion d'attitude dans les problématiques des études menées dans le domaine des représentations sur les langues depuis les années 1960 :

> *L'attitude est généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet : « une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet » (Kolde 1981 cité dans Lüdi et Py 1986 :97). Les informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituent ainsi son stock de croyances sur l'objet. Ces croyances peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes. Elles peuvent aussi être modifiées et évoluer* (Castellotti et Moore, 2002 : 7-8).

Le fait que les représentations sociales des langues (et des locuteurs) soient souvent des raccourcis stéréotypés a un impact direct sur l'enseignement-apprentissage, car il y a un lien étroit entre représentation et apprentissage. De nombreuses études (Byram et Zarate, 1997 ; De Carlo, 1997 ; Cain, 1990, 1994) ont mis en évidence ce fait. En effet, les représentations que se font les apprenants d'une langue, des locuteurs et des pays peuvent renforcer ou inhiber/ accélérer

l'apprentissage de celle-ci[80]. Il est intéressant de noter que dans les recherches de Castellotti et Moore (1999), les adolescents voient les langues comme des « collections à inventorier, des catalogues dans lesquels on peut puiser selon ses besoins, des puzzles à compléter ». Les dessins que les enfants font pour représenter le plurilinguisme sont tout aussi évocateurs de séparation :

> *Ces dessins laissent percevoir des espaces cloisonnés, où chaque langue occupe une aire spécifique et bien distincte des autres, et où le plurilinguisme semble construit par juxtaposition plutôt que par complémentarité. L'association un pays-une langue rend d'autant plus visible le caractère monolingue des représentations du plurilinguisme exhibées* (Castellotti et Moore, 2002 : 14).

Et c'est justement parce que les plurilingues sont souvent assimilés à des personnes qui cherchent leurs mots, font des mélanges, hésitent[81], et qui, potentiellement, peuvent désapprendre leurs langues premières[82], qu'une autre image plus positive du plurilinguisme est véhiculée aujourd'hui par différents outils, tels le *Portfolio européen des langues* (désormais PEL). Le PEL met en valeur la notion de « capital de toute une vie » (Coste, Moore et Zarate, 2009), qui devrait permettre à l'apprenant de concevoir sa propre compétence plurilingue (et pluriculturelle) comme étant « fluide » et « évolutive ». Mais, compte tenu des tensions et des écarts qui peuvent exister entre les représentations des acteurs (enseignants, élèves) et le cadrage théorique des politiques linguistiques éducatives, nous pouvons nous interroger sur le rôle de l'école dans l'acquisition d'une telle compétence plurilingue. Coste, Moore et Zarate rappellent que « la scolarisation première, pour la plupart des traditions scolaires, opère dans le sens d'une recherche d'unification plus que dans celui d'une éducation à la différence »[83]. N'est-il pas difficile de s'ouvrir au pluriel lorsque l'on est si centré sur l'un ?[84]

---

[80] *Op. cit.,* p. 10.

[81] « Le plurilinguisme est ainsi souvent associé à la confusion, à l'oubli, au mélange. La perplexité supposée des plurilingues concerne essentiellement les décisions lexicales, ainsi que les choix de langues. Les difficultés semblent tenir à une insuffisance des traitements automatisés : les plurilingues « cherchent » leurs mots, ils doivent réfléchir, tâtonner, essayer, recommencer : « non c'est pas cette langue là » (Castellotti et Moore, 1999) », voir Castellotti et Moore, 2002, p. 14.

[82] Coste, Moore et Zarate, *op. cit.* p. 16 sur la notion de semilinguisme.

[83] *Op. cit*., p. 14. Vers la fin de leur étude, les auteurs insistent sur les résistances au pluralisme inhérentes au système scolaire: « Il faut d'abord insister sur des assertions déjà esquissées et qui ne profilent pas l'école, historiquement et institutionellement, comme un lieu ouvert au plurilinguisme et au pluriculturalisme. Toute illusion à cet égard serait contre-productive » (p. 23).

[84] « Se construit dans ce processus une lecture des frontières et des voisins au-delà de ces frontières. La stabilisation et l'affirmation identitaires sont censées passer par cette centration sur une langue, une histoire, un pays, une littérature, à côté et autour de quoi se dessinent des limites, des marges, des ailleurs. Certes, la pluralité n'est pas niée, d'autant moins qu'elle a sa place dans la construction de l'identité, mais elle n'est pas pleinement prise en compte ni, a fortiori, intégrée », Coste, Moore et Zarate, *op. cit*., p. 14.

La compétence pluriculturelle

La notion de compétence pluriculturelle est dérivée de celle de plurilinguisme (Coste, Moore et Zarate 2009 : 20) et s'inscrit dans la trajectoire familiale et professionnelle de l'individu qui est amené, du fait de son « degré élevé de familiarité avec l'altérité », « à opérer un choix et à gérer au mieux le risque, à mettre en œuvre des stratégies diversifiées au sein de logiques sociales et culturelles partiellement compatibles[85] ». Un autre aspect de la notion de compétence pluriculturelle, selon ces mêmes auteurs, est la relation différente à l'institution scolaire « amenant à des conduites autonomes par rapport à l'orthodoxie scolaire ». Il importe de situer l'individu en fonction de sa trajectoire sociale dans une « sociologie de la durée », car la mobilité, les choix, les rêves exprimés, réalisés ou non, par les générations antérieures constituent une « forme de capital qui sera plus ou moins exploité » par le plurilingue lui-même :

> *(...) l'histoire de la relation à l'altérité de l'adulte plurilingue peut prendre sens dans une familiarité avec un contexte familial déjà en prise sur les contacts binationaux (vécu frontalier, par exemple) ou un vécu plurinational (autres membres de la famille expatriés), dans un projet d'expatriation parentale effectif mais marqué par l'échec ou rêvé mais jamais mené à bien, dans des espérances d'ascension sociale qui passent par une mobilité géographique* (Coste *et al*., 2009 : 21).

Si l'on conceptualise le pluriculturalisme comme un phénomène complexe résultant de diverses influences, l'on constate que ce capital culturel n'a pas qu'une dimension individuelle mais également familiale, voire générationnelle[86]. Coste *et al*. conceptualisent ce résultat à travers la notion de marché qu'ils empruntent à Bourdieu (l'économie des biens symboliques 1992, 1994) : l'adulte plurilingue peut « faire fructifier son capital linguistique et culturel en termes de capital social ». Il pourra, par exemple, investir son expérience de l'altérité et sa compétence pluriculturelle dans sa profession, mettre à profit le « capital symbolique » qu'il a acquis à travers son expérience d'autres cultures. L'« expertise » de l'adulte plurilingue peut être monnayée sur un marché professionnel où il peut avoir un positionnement très différent de celui de la communauté en général :

> *Alors qu'un groupe social tend à imposer comme légitimes des représentations fondées sur l'adhésion et la reconnaissance de ses propres valeurs, le plurilingue est celui qui arrive à imposer comme représentation légitime ou supérieure sa*

---

[85] *Op. cit*., p. 20. Principes pour une desciption de la compétence pluriculturelle.
[86] *Op. cit*., p. 21.

compétence relationnelle avec d'autres communautés culturelles (Coste *et al*., 2009 : 22).

De nombreux travaux analysent les stratégies identitaires des immigrés et des enfants issus de l'immigration dans le cadre de l'insertion sociale (Charlot, Beautier, Rochez, 1993 mentionné par Coste *et al*., 2009 : 20 ; Camilleri, 1990 ; Manço, 2002), lesquels permettent d'apporter un éclairage différent par rapport à la notion négative de « handicap socioculturel » : les stratégies adoptées peuvent être originales et mener à des « réussites atypiques »[87]. Une des difficultés pour le plurilingue qui opte pour un des métiers de l'enseignement pourrait résider en le fait que l'école ne soit pas le lieu où l'on affiche son plurilinguisme et son pluriculturalisme, car ceux-ci sont peu compatibles avec la transmission de valeurs communes, homogénéisées :

> *Définie comme un lieu de socialisation nationale, l'école, dans son fonctionnement habituel, est un marché peu ouvert à la reconnaissance de toute forme de transgression frontalière. Le plurilingue n'a pas intérêt à y faire la démonstration des compétences culturelles qu'il maîtrise certes, mais qui y sont socialement dévalorisées ou non-pertinentes. L'école, en tant que marché particulier, peut être même le lieu par excellence où certaines compétences culturelles doivent être masquées* (Coste *et al*., 2009 : 22).

Dans le cadre de la présente enquête, nous tenterons d'aborder la dimension plurilingue et pluriculturelle de l'identité professionnelle des PALN en tenant compte des questionnements suivants :

- Les participants ont-ils conscience de leur propre plurilinguisme ? Est-il affiché ?
- La compétence culturelle transparaît-elle à travers les discours et les représentations des participants ?
- Y a-t-il des points de frottement latents ou manifestes entre l'expertise plurilingue et pluriculturelle des participants et le milieu professionnel ?

L'anglais, l'allié du plurilinguisme ?

Il n'est plus à démontrer que l'anglais est la première langue étrangère enseignée/ étudiée aussi bien en primaire que dans l'enseignement secondaire général en Europe. Les statistiques d'Eurostat pour l'année 2009 sont claires :

[87] Coste *et al*., p. 20.

Dans l'UE27 en 2009, 82 % des élèves de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire ainsi que 95 % de ceux du deuxième cycle de l'enseignement secondaire général ont étudié l'anglais comme langue étrangère. La deuxième langue étrangère la plus couramment étudiée du primaire et au premier cycle du secondaire était le français (16 % des élèves), suivi de l'allemand (9 %) et de l'espagnol (6 %), tandis qu'au niveau du deuxième cycle du secondaire il s'agissait de l'allemand (27 %) puis du français (26 %) et de l'espagnol (19 %). Le français est la deuxième langue la plus couramment étudiée dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire[88].

Dans son étude *L'anglais en Europe : Repères*, Claude Truchot retrace très brièvement l'histoire de l'enseignement de l'anglais en Europe : l'anglais est enseigné à partir du XVIe siècle en Europe continentale, essentiellement pour des raisons professionnelles, dans le cadre d'échanges avec la Grande-Bretagne, mais c'est seulement à partir de 1880 que l'anglais entre en concurrence avec le français et l'allemand dans l'enseignement secondaire (Truchot, 2002 : 7). Dans la deuxième moitié du XXe siècle, les choses s'accélèrent et l'anglais dépasse l'allemand et le français dans bon nombre de pays européens. La chute du Mur de Berlin, en 1989, débouche sur la « mise en concurrence des langues » en Europe de l'Est. Les années 1990 scellent la généralisation de l'enseignement de l'anglais partout en Europe, y compris dans le primaire[89] où l'anglais emporte la mise par rapport aux autres langues. Truchot cite des domaines clés où l'anglais a un rôle essentiel à jouer et où celui-ci apporte une véritable plus-value : l'enseignement supérieur qui s'internationalise progressivement – l'anglais y est un « argument de vente » ; les sciences, domaine au centre duquel se trouvent les recherches américaines ; l'économie s'internationalise après la seconde guerre mondiale[90]. À partir des années 1970, l'anglais devient la « langue véhiculaire » au sein des institutions européennes, même si « le français est toutefois resté majoritaire jusqu'au début des années 1990 »[91]. Pour Truchot, cette réalité s'explique par la progression de l'anglais dans la communication internationale et européenne plus que par l'adhésion du Royaume-Uni et de l'Irlande en 1973. L'anglais a également supplanté le français comme langue principale d'édition des textes primaires de la Commission européenne[92].

La réalité européenne est donc paradoxale : l'Union européenne est profondément multilingue, mais une seule langue domine ce paysage pluriel. Si certains considèrent l'anglais *lingua franca*

---

[88] Source: Eurostat, communiqué de presse, STAT/11/38.
[89] Truchot, *op. cit.*, p. 8.
[90] *Op. cit.*, p. 12.
[91] *Op. cit.*, p. 16.
[92] *Op. cit.*, p. 18.

comme une menace à différents niveaux, d'autres voix s'élèvent pour dire que l'ELF est une composante du plurilinguisme, car il fait partie de la réalité quotidienne de tant d'individus en Europe[93]. Il s'agit pour eux d'un « partenaire aux côtés du plurilinguisme », ce qui fait écho à ce que Véronique Castellotti avance par rapport aux langues de la médiation : « l'anglais et d'autres langues peuvent avoir un statut de passeur, d'intermédiaire, de médiateur » (Castellotti, 2001c : 18). L'avenir dira si l'anglais *lingua franca* constitue une menace réelle vis-à-vis des autres langues européennes. Pour l'heure, si nous adoptons le point de vue de House et Rehbein, qui considèrent que l'anglais facilite le dialogue entre les langues et permet de maintenir la diversité linguistique, nous pouvons peut-être nous autoriser à l'espérer[94]. Nous pouvons penser, avec Jacqueline Quéniart, que l'anglais n'est pas nécessairement l'ennemi du plurilinguisme, à condition que l'apprentissage de celui-ci ne soit pas exclusif. Cet ancien membre de la commission Thélot (2003-2004) et agrégée d'anglais, s'explique sur *curiosphère.tv* de France télévisions : « *Bien maîtriser l'anglais ne suffit pas. Il faut apprendre une, voire deux autres langues. Mais quand vous disposez déjà de compétences linguistiques, vous les apprenez plus vite*[95] ».

1.3. Le contexte local : la place de l'anglais dans le système éducatif français

Sans être obligatoire, l'anglais est de toute évidence la première langue apprise en France, y compris à l'école primaire. Le premier ministre, Jean-Pierre Raffarin, y était favorable[96] suite à la proposition de la commission Thélot (2004) qui mettait l'accent sur la priorité, pour les Français, de maîtriser l'anglais « de communication internationale ». La commission considère que l'anglais, tout comme les nouvelles technologies, constitue une « compétence essentielle » du XXIe siècle:

> *Il ne s'agit pas d'imposer l'anglais comme langue étrangère exclusive mais de considérer comme une compétence essentielle la maîtrise de l'anglais nécessaire à la communication internationale : compréhension des diverses variétés d'anglais parlées par les anglophones et les non-anglophones, expression intelligible par tous.*

---

[93] Cornelia Hülmbauer, Heike Böhringer & Barbara Seidlhofer (2008), p. 26.

[94] « From this perspective, ELF does not undermine multilingual diversity but actually helps to sustain it by entering 'into a relationship with other languages' (House and Rehbein, 2004: 2) », Hülmbauer, Böhringer & Seidlhofer, *op. cit.*, p. 26.

[95] Voir http://www.curiosphere.tv/ressource/25336-lenseignement-des-langues-vivantes/page_url=/html/anglais-obligatoire03_role.cfm

[96] Faut-il rendre l'apprentissage de l'anglais obligatoire dès le CE2 ?, article de Virginie Malingre, *Le Monde.fr*, 21 octobre 2004.

> *Ne pas être capable de s'exprimer et d'échanger en anglais de communication internationale constitue désormais un handicap majeur, en particulier dans le cadre de la construction européenne* (Rapport Thélot, 2003-2004 : 54).

La commission préconise que l'apprentissage de l'anglais sorte du cadre strict de la discipline pour acquérir un statut de « compétence transversale », ce qui augmenterait logiquement le temps de pratique de la langue[97]. Jacqueline Quéniart, qui a fait partie de la commission du débat national sur l'avenir de l'école, soutient cette position :

> *Je considère que l'anglais fait partie du bagage du citoyen du XXIe siècle. Selon moi, ne pas maitriser l'anglais de communication est handicapant. C'est la troisième langue en nombre de locuteurs, après le chinois et l'hindi, mais la seule langue internationale*[98].

Ces recommandations vont à contrecourant du rapport sur l'enseignement des langues étrangères en France (2003) du sénateur Jacques Legendre, un proche collaborateur du président Chirac. Ce sénateur était favorable à ce qu'une langue étrangère fasse partie du socle commun de compétences à condition que ce ne soit pas l'anglais :

> [Jacques Legendre] estime qu'*« il est légitime d'inclure une langue étrangère dans le socle commun de compétences. Mais pas l'anglais. Idéalement, il faudrait d'ailleurs mieux commencer par apprendre une autre langue, car toute une série de facteurs poussent de toute façon à l'apprentissage de l'anglais »*[99].

La journaliste rappelle la position de Claude Hagège, qui souhaitait que l'apprentissage de l'anglais ne soit pas possible à l'école primaire[100]. L'autre point sensible dans le débat sur la place de l'anglais à l'école est le flou entourant la notion d'anglais de communication internationale, notion peu compatible avec une approche à forte entrée culturelle qui est caractéristique de l'enseignement des langues dans le système éducatif français. Il semblerait qu'il y ait, en France, un tiraillement permanent entre, d'une part, la nécessité d'accompagner les élèves français vers une plus grande maîtrise de la langue anglaise et, d'autre part, le maintien, à l'intérieur du pays comme sur la scène européenne et internationale, d'une politique linguistique de défense du plurilinguisme qui va de pair avec la promotion du français dans d'autres pays. Ainsi, Francis Goullier, inspecteur général de

---

[97] Pour que l'anglais international et la technologie de l'information et de la communication sortent effectivement du cadre strict des disciplines et acquièrent le statut de compétences transversales, on devrait veiller à ce que, aussi fréquemment que possible, les élèves soient mis en situation de les utiliser, y compris dans d'autres domaines (à l'image de ce qui se fait dans les sections européennes), rapport Thélot, p. 54.

[98] http://www.curiosphere.tv/ressource/25336-lenseignement-des-langues-vivantes/page_url=/html/anglais-obligatoire03_place-dominante.cfm

[99] Article de Virginie Malingre du 21 octobre 2004.

[100] *Idem*.

l'Éducation nationale, souligne-t-il la diversité de langues offertes dans le second degré en France par rapport à d'autres pays européens :

> *Même s'il est habituel d'en souligner les limites et d'en dénoncer les aspects contraignants, la France présente la caractéristique remarquable d'être, avec l'Allemagne, le pays en Europe où l'offre de langues étrangères enseignées au titre de l'enseignement obligatoire est la plus large (13 langues auxquelles viennent s'ajouter 10 langues régionales)*[101].

M. Goullier nuance cette donnée en précisant qu'un pourcentage minime d'élèves apprennent les langues autres que l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien dans l'ensemble des collèges et des lycées, mais que la diversité de fait reste « le trait saillant d'une politique linguistique éducative permanente ». À l'heure où d'autres pays optent pour l'apprentissage obligatoire de l'anglais (l'Italie, décret d'octobre 2005 mentionné par F. Goullier), ou décident de rendre l'apprentissage d'une LE facultatif (c'est le cas de l'Angleterre où la langue étrangère fut retirée du *core curriculum* à partir de septembre 2004 sous le gouvernement travailliste, rendant cet apprentissage facultatif dès 14 ans), la France continue de refuser le modèle d'une seule première langue étrangère : l'anglais. Pour M. Goullier, le choix de la diversité va de pair avec le maintien du français dans d'autres systèmes éducatifs[102]. Celui-ci conçoit la défense du français moins comme « une concurrence avec d'autres langues européennes », qu'une « promotion de la diversité et de la nécessité du plurilinguisme ». Mais de quelle diversité parle-t-on ?

Dans le second degré, en 2009, 94 % des élèves qui étudient une première langue vivante étudient l'anglais. L'allemand LV1 est choisi par 7 % des élèves tandis que 2 % des élèves seulement étudient une autre première langue[103]. 80 % des élèves étudient une deuxième langue et c'est l'espagnol qui est dominant (71 %). L'allemand est stable à 14,8 % en 2009. 7% des élèves du lycée général et technologique choisissent une troisième langue :

> *Le bilan de l'apprentissage des langues vivantes dans le second degré montre que, quelle que soit la place qu'elles occupent dans le choix des élèves (première, deuxième ou troisième langue), l'anglais est enseigné à près de 98 % des élèves, l'espagnol à 40 %, l'allemand à 15 %, l'italien venant loin derrière (4 %)*[104].

---

[101] Francis Goullier, L'apport du système éducatif français à la dynamique européenne dans l'enseignement des langues in *La revue de l'inspection générale* 03, p. 43.
[102] *Op. cit.*, p. 44
[103] *Repères et références statistiques* – édition 2010. [Les élèves du second degré]. Sources: MEN-MESR-DEPP/ Système d'information SCOLARITÉ et enquête n°16 auprès des établisements privés hors contrat.
[104] P. 122.

L'anglais a progressé de 1 % depuis 2006, l'espagnol et l'allemand sont stables. Dans le même temps, le « bilanguisme » ou « l'apprentissage à part égale de deux premières langues étrangères » a progressé de 5 % en 2004 à 12 % en 2009 et le nombre d'élèves scolarisés dans des sections européennes a progressé de 10 % (23 600 d'élèves de plus en 2009 qu'en 2008) et l'anglais y est le plus souvent la langue étrangère dominante.

Si l'anglais n'a pas encore un caractère obligatoire officiel dans le discours des acteurs politiques et des cadres de l'Éducation nationale, il est *de facto* la première langue étrangère étudiée par les élèves français[105]. Cette tension est sans doute révélatrice d'une certaine ambivalence envers cette langue, à la fois de la part des politiques et des citoyens français. Ce sentiment d'ambivalence semble avoir des racines complexes liées à l'histoire de deux peuples rivaux[106], à la défense de la langue française face à la progression galopante de l'anglais[107] et à l'attitude des Français eux-mêmes qui est décrite de façon caricaturale sur des sites d'organismes privés d'enseignement linguistique:

> *La plupart des Français reconnaissent l'utilité de parler anglais pour les affaires et les voyages. Par contre, l'anglais n'est pas un sujet* (sic) *très valorisé dans les écoles, et de bons résultats en mathématiques et en sciences sont un chemin plus sûr vers le succès académique que la maîtrise de l'anglais. Les français sont également timides lorsqu'il s'agit d'utiliser l'anglais, et préfèrent parler français avec les étrangers, convaincus que leur anglais est faible et leur accent incompréhensible*[108].

Les langues étrangères sont souvent présentées comme le point faible des élèves français / des Français par les médias : c'est le « talon d'Achille » (*AFP* du 13 octobre 2009), le « mal français » (dossier du *Monde de l'Education*, Langues vivantes : le mal français, 1er février 2002). Les ministres de l'Éducation successifs ont tous souhaité trouver un remède au « mal » et, notamment, en raison des performances insuffisantes des élèves français dans les tests d'anglais ayant une diffusion internationale qui fournissent des indicateurs de comparaison entre les pays. Ainsi, Nicolas Sarkozy, dans l'annonce de son « plan d'urgence pour les langues étrangères au lycée »[109] a-t-il mis en relation le pourcentage du PIB que la France consacre à l'éducation (5,8 %) et le rang

---

[105] « L'anglais est étudié par 5 128 200 élèves, soit 95 % de ceux qui étudient une première langue vivante». Source : *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris : la DEPP, 2012, p. 127.

[106] Christine Geoffroy explore ces aspects historiques dans *La mésentente cordiale : voyage au coeur de l'espace interculturel franco-anglais,* Paris : Grasset / Le Monde (2001).

[107] *Cf.* La loi Toubon, 1994 et ses applications; article de Bruce Crumley dans TIME - "Why France is Pushing its Students to Master English": www.time.com/time/world/article/0,8599,1932422,00.html?arId=1932422?contType=article?chn=world

[108] http://www.ef.com.fr/epi/country-profiles/france/

[109] *AFP*, 13 octobre 2009.

peu brillant de la France comparé au classement d'autres pays européens et du monde[110]. Mais des observateurs étrangers s'étonnent de l'ambition démesurée de cette annonce qui intervient quelques mois après la remise du rapport Descoings[111] sur la réforme du lycée :

> *Earlier this month, French President Nicolas Sarkozy unveiled an "emergency plan" for teaching foreign languages in the nation's schools with the lofty objective that "all our high school students must become bilingual, and some should be trilingual." Why the panic? Because as Sarkozy noted, a nation that spends 5.8 %[112] of its annual GDP on education – the fifth-highest percentage in the world – simply must do better than its current rank of 69th among 109 countries on the standardized Test of English as a Foreign Language (TOEFL)[113].*

D'autres recommandations du rapport Descoings sont mentionnées par Nicolas Sarkozy dans la même annonce : plus d'oral, une meilleure adéquation entre la nécessité de pratiquer la langue orale, et l'évaluation des compétences au baccalauréat qui n'évaluait que l'écrit dans la plupart des séries[114], plus de voyages linguistiques, développement de l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE), la mise en place de groupes de compétences (déjà expérimentée), la valorisation de la série L qui devient la série de « l'excellence linguistique », la généralisation des accords d'échange, la multiplication des contacts avec des « natifs »[115].

On se souviendra du discours ambitieux du ministre Jack Lang qui, promettant une « avancée à marche forcée », soulignait l'importance de la présence de locuteurs natifs à l'école primaire:

> *La présence de locuteurs natifs est essentielle, non seulement pour aider les enseignants à assumer cette nouvelle mission de l'École, mais surtout pour donner l'occasion aux élèves d'être exposés à une langue dont l'authenticité ne peut que difficilement être égalée, de rencontrer des représentants de la langue et de la culture enseignées. La compétence de ces locuteurs natifs leur permet également de mener avec les élèves des activités diverses dans la langue[116].*

---

[110] Ces résultats sont bien sûr à relativiser

[111] Le rapport Descoings a été remis au Président de la République le 2 juin 2009.

[112] Cette donnée semble réaliste d'après la publication de l'OCDE, *Regards sur l'éducation* 2010.

[113] Bruce Crumley, *Time.com*, 31 octobre 2009.

[114] « Il faut enfin se résoudre à mettre davantage l'accent sur la communication et la pratique orale. Pour cela, nous allons réviser la nature et le contenu des épreuves du baccalauréat », a dit M. Sarkozy (AFP du 13 octobre 2009).

[115] « Le président a souhaité que soient « multipliés » les contacts des lycéens avec des personnes dont la langue maternelle est celle enseignée: cela pourrait se faire « via le développement des visioconférences et l'augmentation du nombre d'assistants de langues dans les établissements », en faisant notamment appel aux étudiants étrangers séjournant en France » (*AFP*, 13 octobre 2009).

[116] Application du plan « Langues vivantes à l'école primaire ».

L'annonce de la suppression de 1 000 postes d'intervenants en langues à la rentrée 2011 témoigne depuis du changement radical de modèle : aujourd'hui c'est le professeur des écoles qui est chargé d'enseigner la langue et les postes d'assistants et d'intervenants diminuent[117]. Il s'agit là d'un transfert d'expertise qui s'est réalisé de façon très progressive entre les premières expérimentations d'un enseignement d'initiation aux langues étrangères (EPLV puis EILE), en 1989 sous Lionel Jospin, et la généralisation de l'enseignement à proprement parler qui commence en 2002 avec la « consécration des langues vivantes au nombre des disciplines obligatoires[118] ». Aujourd'hui, cette généralisation est quasi-effective en cycle 3, mais l'absence de diversité de l'offre dans le primaire est source d'inquiétude pour certains (*cf.* rapport du Sénat). En 2010, René Macron, directeur du bureau des écoles à la DGESCO, expliquait la situation pour le dossier *Hors-série : L'enseignement des langues vivantes en France. Les langues vivantes en primaire* du 19 novembre 2011, publié sur le site *Vousnousils*, le webzine de l'éducation (créé en 2002) :

> *La majorité des écoles ne proposent qu'une seule langue, à savoir l'anglais. Il n'est donc pas possible de choisir : « la taille des établissements est souvent réduite, ce qui ne permet pas de proposer plusieurs langues », justifie René Macron. « Or, il est difficile d'imposer une autre langue que l'anglais à l'ensemble des élèves. » Résultat : plus de 90 %[119] des écoliers apprennent l'anglais.*

L'anglo-centrisme[120] se retrouve donc à tous les niveaux, y compris dans la lettre de mission adressée par le ministre Luc Châtel à Mme Suzy Halimi, le 29 mars 2011, dans le cadre du « Comité stratégique des langues » chargé de mener une réflexion sur l'évolution de l'enseignement des langues vivantes « notamment l'anglais devenu nécessaire dans le domaine social, économique et professionnel ». Dans son analyse de la place de l'anglais à l'école, Gilles Forlot théorise la situation paradoxale dans laquelle on se trouve :

> *Le système éducatif (et par là même la plupart de ses acteurs, qu'ils soient enseignants, inspecteurs, parents…) est sans doute passablement schizolingue (cf. Forlot, 2009a), obéissant tant bien que mal à des injonctions paradoxales (voir aussi Castellotti, 2008b) : développer le plurilinguisme et l'ouverture à la pluralité dans l'espace scolaire tout en répondant implicitement à la demande sociale très forte du « tout anglais » et « du plus en en plus d'espagnol »* (Forlot, 2010 : 109) .

---

[117] En 2009, l'enseignement était assuré par les professeurs des écoles dans 90 % des cas. Source : enquête DGESCO 2009 (*vousnousils.fr*).

[118] Rapport du Sénat, 2003-2004.

[119] Source : Enquête 2009 de la DGESCO. 8,67% des élèves apprennent l'allemand et 1,59 % apprennent l'espagnol. Les effectifs restants se partagent entre l'italien, le portugais, le chinois, le russe et l'arabe.

[120] Terme employé par Gilles Forlot dans son article : Place de l'anglais et paradoxes des apprentissages à l'école, *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 7, n° 1, mars 2010.

Forlot imagine différents scénarios pour l'anglais : l'apprentissage de l'anglais ferait partie des 2 ou 3 langues enseignées et serait comme un « socle à l'apprentissage linguistique diversifié » ; l'anglais deviendrait un outil de promotion de la diversité dans un scénario du plurilinguisme, une sorte de « statu quo amélioré » où le métalinguistique aurait une place importante (Forlot, 2010 : 116). Dans sa conclusion, Forlot sous-entend que la didactique plurilingue n'est pas encore une réalité en dehors des « débats scientifiques entre universitaires ».

En conclusion, l'anglais a une place dominante dans le système éducatif français en raison de la forte demande sociale et des configurations structurelles dans le premier degré, mais il peine à être associé à une image positive en termes de résultats et d'efficacité. Le développement des classes bilangues (deux langues au programme en 6e) et européennes semble traduire un intérêt réel pour les langues mais, pour l'heure, ces deux dispositifs concernent une minorité d'élèves seulement. Une meilleure adéquation entre la pratique de l'oral au lycée et les modalités d'évaluation du baccalauréat général et technologique sera effective à la session 2013[121] et cela dans toutes les séries, suite à une expérimentation en STG. On notera qu'il aura fallu quatre ans pour que les épreuves intègrent l'évaluation de l'oral préconisée par le rapport Descoings. Il faudra donc attendre les retombées des réformes récentes pour pouvoir en mesurer les effets, tout en sachant qu'apprendre une langue étrangère est un processus lent qui ne peut se faire uniquement dans le cadre scolaire, ce qui amène à nous interroger sur la faisabilité de ce métier dont le succès dépend en grande partie du désir, de la volonté et de l'implication des élèves eux-mêmes.

1.4. Enseigner (l'anglais) : un métier impossible ?

Dans *The Very Thought of Education* (2009), Deborah Britzman nous rappelle que les métiers de l'éducation sont fondés sur l'instable, l'imprévisible, car l'éducation ne peut être achevée : elle nous renvoie sans cesse à notre inachèvement : « *Education itself will be interminable because it is always incomplete and because it animates our own incompleteness* » (Britzman, 2009 : 3). Nous devons à Freud[122] l'expression de « métier impossible » même si d'après certaines recherches, il ne fut pas le premier à employer celle-ci[123]. Les trois métiers « impossibles » sont guérir / soigner (la

[121] NORMENE1129172N, note de service n° 2011-200 du 16-11-2011, MEN - DGESCO A2-1.
[122] Préface à *Jeunesse à l'abandon* d'Aichhorn (1925) et *Analyse terminée et analyse interminable* (1937).
[123] Mireille Cifali explore l'ambiguïté de cette paternité dans son article Métier « impossible » ? une boutade inépuisable in *Le Portique*, n°4, 1999.

psychanalyse), gouverner et éduquer. Mireille Cifali revisite le célèbre passage de Freud sur les trois métiers en proposant une relecture plus nuancée que celle que nous connaissions. C'est la substitution du verbe « échouer » par « un succès insuffisant » qui permet une réinterprétation du texte freudien:

> *Freud aurait plutôt écrit : « Il semble presque, cependant, que l'analyse soit le troisième de ces métiers "impossibles" dans lesquels on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant. Les deux autres connus depuis beaucoup plus longtemps, sont éduquer et gouverner ». Il serait donc moins question d'« échouer » que d'avoir un succès insuffisant, le doute transparaissant dans le « il semble » encore redoublé du « presque »* (Cifali, 1999 : 3).

Selon Freud, le « succès insuffisant » de notre action éducative y est inscrit dès le départ, reliant les limites de nos pratiques pédagogiques à la complexité des sujets que nous avons en face de nous[124]. Comme tous les métiers de l'humain, souligne Britzman, nous avons à faire à des sujets dont l'altérité nous échappe, car il est impossible de lire dans leurs pensées. C'est l'intersubjectivité du monde de l'éducation qui rend le métier d'enseignant si complexe :

> *It is an intersubjective world we cannot know in advance of its event since its qualities are unstable, unrepeatable, and capable of movement, transformation, fixation, and regression. These professions are subject to both their own mind and to the minds of others that they cannot read* (Britzm an, 2009 : 20).

Britzman et Cifali évoquent toutes deux la fragilité de ces professions de l'humain : nous éduquons toujours dans un monde en crise ; les relations asymétriques ne facilitent pas cette entreprise car l'adulte a perdu de sa légitimité sociale, ce qui l'amène à abuser de son pouvoir lorsque l'autre, à savoir son élève, n'obéit pas (Cifali, 1999 : 5)[125]. Il nous semble essentiel de ne pas prendre la formule de Freud au pied de la lettre : ce n'est pas parce que l'éducation est un métier au succès incertain ou insuffisant que celui qui s'y engage doit penser que son action va nécessairement échouer. Cifali parle même « d'assumer « l'impossible » comme un bien précieux pour ne pas nous figer dans un état de théorie qui se prendrait pour une vérité intemporelle » (Cifali, 1999 : 7).

---

[124] « *The idea that a profession is impossible proposes to link the limits of practice to the complexity and uncertainty of its subjects* » (Britzman, p. 20).

[125] « L'adulte a perdu sa légitimité sociale ; sentant son pouvoir inopérant, il se défend de la blessure narcissique infligée par celui qui lui échappe ; un langage guerrier, une parole qui humilie, du rejet, une non reconnaissance, des dévalorisations et des généralisations, deviennent ses armes face à celui qui n'obéit pas. Punition et sanction, signes visibles du pouvoir, semblent n'avoir plus les effets attendus ; elles viennent trop tard ou trop dans la violence. On assiste alors à des face-à-face que rien ne médiatise. Les abus apparaissent comme par le passé, mais aujourd'hui la tension est parfois si forte que l'adulte n'en sort qu'apparemment vainqueur. Il peut aussi choisir d'éviter toute confrontation, ne pas inscrire d'interdit en laissant celui qui grandit dans une toute puissance en miroir. Chacun paie alors le prix fort pour cette absence de rencontre ».

Si, pour Britzman, il semble primordial que les enseignants assument le fait qu'ils sont dépendants de l'inconnu (Britzman, 2009 : 44) et qu'ils comprennent l'éducation comme un projet consistant à apprendre à vivre avec les autres, Cifali centre ses conclusions sur le domaine de l'éthique en expliquant l'importance de reconnaître l'enfant en tant que sujet irréductible :

> *Mettre l'inconscient et la subjectivité au fondement de l'acte d'éducation implique cette démarche interminable, quelles que soient les vérités déjà énoncées et écrites. Ce succès insuffisant serait donc à entendre jusqu'au plan de l'Histoire. En accepter les termes ne revient pas à s'adonner au pessimisme mais à se reconnaître sujet d'une histoire humaine, où le savoir est là pour rendre possible sa reconstruction par tout un chacun* (Cifali, 1999 : 9).

Le professeur de langue peut très vite se trouver confronté à une sorte de *double bind* : (1) ne pas « s'adonner au pessimisme » pour des raisons liées au fait qu'il exerce une profession « impossible » car il est enseignant ; (2) ne pas cesser de croire en son choix de devenir professeur de langue lorsqu'il est confronté à la réalité de l'enseignement-apprentissage en milieu institutionnel où les progrès peuvent mettre longtemps à se manifester et où de nombreux paramètres influent sur l'acquisition de la langue étrangère (conditions de travail – favorables/défavorables ; pratique régulière de la langue/peu ou pas de pratique en dehors des cours ; séjour(s) à l'étranger/pas de séjour à l'étranger ; cours particuliers/pas de cours particuliers ; bi- ou plurilinguisme de certains élèves ; positionnement de l'apprenant vis-à-vis de la L2-C2 ; passif scolaire pouvant engendrer une résistance face à la langue étrangère; attitude utilitariste de certains élèves face à une matière « qui ne sert à rien » ; choix didactiques inadaptés, etc.).

Le professeur d'anglais « natif », pour qui le système éducatif français, le langage administratif et parfois même le langage des élèves revêtraient encore quelque sens obscur peut se dire qu'il cumule les difficultés. Il sait, toutefois, qu'apprendre une langue étrangère n'est pas impossible et que « tout apprentissage requiert une liberté qui s'engage »[126]. Pour devenir le sujet bi- ou plurilingue qu'il est aujourd'hui, le professeur d'anglais « natif » s'est engagé en faisant l'expérience d'une autre réalité (Kramsch, 2009 : 2). La langue a pris corps pour être une réalité vécue : « *Language for them (those who study foreign languages) is not just an unmotivated formal construct but a lived embodied reality* » (Kramsch, 2009 : 4). Le PALN devra se souvenir de ce

[126] Philippe Meirieu écrit : « Tout apprentissage – à moins qu'il ne s'agisse de l'acquisition de réflexes conditionnés – requiert une liberté qui s'engage. Nous n'apprenons rien sans une prise de risque, un saut dans l'inconnu, une décision personnelle irréductible à tous les accompagnements et à toutes les préparations » (Eduquer: un métier impossible? ou « Éthique et pédagogie », in *Pédagogie collégiale*, vol. 6 n° 1, septembre 1992).

moment où l'apprentissage du français venait bousculer son système de représentations[127], car cela pourra sans doute l'aider à comprendre ce qui se passe chez un élève français dont les représentations sont bousculées à leur tour, non pas par la langue étrangère que leur enseignant a mis des années à apprendre, mais par la langue « maternelle » / première langue de cet autre enseignant « natif ».

Nous pouvons donc nous demander comment le PALN vit le fait d'être et d'exister entre le monde francophone et le monde anglophone. De quelles problématiques est-il l'héritier ? Le métier de professeur d'anglais est-il plus ou moins « impossible » pour celui ou celle qui enseigne sa L1 ?

2. Par-delà le « locuteur natif » : les limites d'un schéma hyper-ancré

À partir du moment où il y a une situation de mobilité extranationale, tout locuteur devient un « locuteur natif » de sa langue « maternelle »[128]. Le candidat anglophone au concours de recrutement, tout comme l'enseignant anglophone en poste est un « natif » pour les autres. Qu'il le veuille ou non, qu'il reprenne le terme à son compte ou non, il est étiqueté par opposition à la grande majorité des professeurs d'anglais qui sont des « locuteurs non natifs ». Or, la notion même de « locuteur natif » est problématique. Les questions autour des « natifs » et des « non-natifs » ont fait l'objet de débats animés au sein de l'association *TESOL*[129] au cours des dix dernières années et ont donné lieu à de plus en plus de publications dans le champ de la linguistique appliquée/ didactique. L'émergence d'un discours NNEST (que l'on pourrait transposer en français par le biais du sigle PALNN : professeur d'anglais locuteur non natif) se construit en référence à (et en réaction à) un paradigme hyper-ancré dans le champ de l'enseignement de l'anglais (et des langues) : celui du « locuteur natif idéal ».

La majorité des professeurs d'anglais dans le monde sont des « non-natifs » : George Braine s'appuie sur des estimations récentes pour dire que 80 % des enseignants d'anglais dans le monde sont des « non-natifs » (Braine, 2010 : p. x de l'introduction). Ils sont souvent en concurrence avec

---

[127] *Ibid.* p. 38.

[128] Martine Derivry-Plard le rappelle également dans l'introduction de sa thèse: « Tout locuteur « natif » est d'abord un locuteur « non-natif ». Tout locuteur est le locuteur « natif » d'une variété linguistique et le locuteur « non-natif » d'une autre variété linguistique », p. 9.

[129] Depuis 1998, l'association a un collectif interne (NNEST interest section) d'enseignants non natifs (voir www.tesol.org). Voir également G. Braine, *op. cit.*, préface.

les enseignants « natifs », jugés « meilleurs »[130] et qui, traditionnellement, ont occupé les postes de choix. Cependant, il est intéressant de voir que le vent tourne dans le monde de *TESOL,* car le premier éditeur non natif du *TESOL Quarterly* a été nommé en 2005[131]. En France, la dichotomie « natif »/« non-natif » est inhérente au champ de l'enseignement des langues étrangères pour des raisons historiques : longtemps le modèle du « locuteur natif » a servi de point de référence aux politiques linguistiques éducatives qui ont fait très largement appel à des assistants LN, à des lecteurs et des vacataires LN pour le supérieur, et à des intervenants extérieurs (pouvant être des LN) pour le primaire. Les enseignants « non natifs », de ce fait, étaient en quelque sorte secondés par des non-titulaires « natifs », car le nombre d'enseignants « natifs » titulaires était infime en raison de la condition de la nationalité française pour pouvoir accéder au statut d'enseignant titulaire de la fonction publique avant 1993. Martine Derivry-Plard soulignait, en 2003, le manque de visibilité des enseignants « natifs » dans le secteur public, car ceux-ci sont proportionnellement moins nombreux que dans le secteur privé. En revanche, ils bénéficient du même traitement que les « non-natifs » et sont, selon l'auteure, plus à l'abri des tensions de la concurrence que dans le privé[132] :

> *[Les enseignants « natifs »] sont traités de la même façon que les enseignants « non natifs » ; ils ont les mêmes statuts, les mêmes rémunérations, les mêmes classes et la sécurité de l'emploi nécessaire ou propice à l'investissement intellectuel. Le contexte général d'enseignement du public semble de fait beaucoup plus apaisant, non menaçant, non concurrentiel pour les enseignants, n'étant pas soumis à la loi stricte du marché et à la mise en concurrence des enseignants de langues et tout particulièrement à celle qui veut opposer les enseignants « natifs » aux enseignants « non natifs »* (Derivry-Plard, 2003 : 241).

Dans ce chapitre, nous allons étudier les données dont nous disposons concernant la proportion de candidats britanniques et irlandais au concours du CAPES et de l'agrégation avant d'analyser le concept de « locuteur natif » de Chomsky à Braine. Nous essaierons de comprendre pourquoi ce paradigme est si tenace malgré le « mouvement des enseignants non natifs » et l'abandon officiel

---

[130] Voir Martine Derivry-Plard.

[131] Il s'agit de Suresh Canagarajah. George Braine rappelle que depuis sa création en 1966, TESOL avait toujours eu un président « locuteur natif ». En 2006, le tout premier président « non natif » a été élu par les adhérents de l'association. Voir Braine, *Nonnative Speaker English Teachers: Research, Pedagogy and Professional Growth*, 2010, p. 1.

[132] « Le rapport entre les deux types de professeurs diffère fortement selon le contexte d'enseignement ; il est fondé structurellement sur une coexistence dans le public alors qu'il est structurellement concurrentiel dans le privé. D'autre part, le poids respectif des « natifs » dans les deux secteurs est profondément différent ; peu « visibles » dans le public, ils sont très présents dans le privé, voire majoritaires en formation continue, et en niveau post-bac hors les BTS », M. Derivry-Plard, *op. cit*., p. 241.

avéré dans le CERCL et les programmes d'enseignement de l'Éducation nationale de l'objectif d'atteindre un degré de maîtrise en langue étrangère comparable à celui d'un LN. Si l'on tient compte du fait que le PALN est un im/migrant, un acteur social entre deux, voire plusieurs pays, régions et communautés linguistiques, on ne peut évacuer des problématiques liées à son statut de « natif » de la langue-culture qu'il enseigne, fût-ce au nom des principes d'égalité et de non-différenciation chers à la République. Si le PALN dispose d'un « capital natif » à investir directement dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais, quels sont les revers de cet atout ? Quels sont les points faibles potentiels des enseignants LN selon les linguistes et didacticiens qui se sont déjà intéressés à la question ? Enfin, nous explorerons deux notions qui peuvent peut-être permettre d'atténuer les tensions liées à la « dichotomie infernale » natif / non-natif : celles de *L2-user* et de *multicompetence* (Cook, 1999).

2.1 La proportion de candidats britanniques et irlandais aux concours de recrutement

Il est très difficile à obtenir des statistiques concernant le nombre exact de professeurs d'anglais anglophones titulaires en raison de la politique française à l'égard des données concernant la nationalité des fonctionnaires. Grâce à l'aide incontournable de la Direction générale des ressources humaines (DGRH), nous disposons toutefois de statistiques clés dans les trois domaines suivants :

1 - Le nombre de stagiaires britanniques et irlandais de la discipline « anglais » à la rentrée 2010.

L'information « nationalité » étant demandée lors de l'inscription aux concours, la DGRH dispose de statistiques lors de l'entrée dans la carrière. Sur 1105 stagiaires de la discipline « anglais » nommés à la rentrée 2010, 36 ont une nationalité européenne (soit 3 %). 27 des 36 stagiaires d'origine européenne sont britanniques ou irlandais soit 2,4 %.

Nationalité	Rentrée 2010
Allemande	3
Belge	1
Britannique	22
Irlandaise	5
Néerlandaise	2
Norvégienne	1
Roumaine	2
Total	**36**

Source : DGRH - Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2011.

2 - Le « stock » des enseignants dans la discipline « anglais ».

Le bureau de pilotage de gestion explique que « les informations contenues dans notre base de données « EPP » (emplois-postes-personnes), issues d'agrégats des bases académiques, ne permettent pas de préciser la nationalité des enseignants car cette donnée n'est pas souvent renseignée ». Le tableau ci-dessous détaille, par corps, les enseignants en activité au mois de février 2011, sans préciser l'origine de ceux-ci :

Enseignants titulaires ou stagiaires de discipline « Anglais » en activité – Février 2011

	Professeurs agrégés	Professeurs certifiés	Professeurs de lycée professionnel	Professeur d'enseignement général de collège	Adjoint d'enseignement	Total
Professeurs d'anglais titulaires ou stagiaires en activité	3 071	28 600	4 501	683	37	36 892

Source : EPP février 2011
PP (personnes physiques)

Par ailleurs, le ministère a indiqué qu'il y a actuellement 1 900 professeurs contractuels qui ont été recrutés en sus des enseignants titulaires ou stagiaires. Le stock total est ainsi aux alentours de 38 792 enseignants dans la discipline.

3 - Les ressortissants britanniques et irlandais admis au Capes dans la discipline « anglais » depuis 1993.

La DGRH du ministère de l'Enseignement supérieur dispose de données sur la nationalité des candidats inscrits et admis aux concours de recrutement depuis la session de 1993, soit depuis l'ouverture des concours français aux ressortissants européens. Ces données, qui nous ont été

communiquées en octobre 2010, nous ont permis de faire une tentative d'extrapolation en ce qui concerne le nombre de ressortissants britanniques et irlandais certifiés depuis 1993.

	Total d'admis britanniques et irlandais depuis 1993
CAPES EXTERNE	594
CAPES INTERNE	183
CAPES 3e CONCOURS (statistiques disponibles depuis la session de 2006)	7
TOTAL	**784**

Ces agrégats ne nous donnent pas accès au nombre total des professeurs d'anglais « natifs » du Royaume-Uni et de République d'Irlande, mais nous pouvons faire une extrapolation qui ne tient compte ni du nombre de contractuels appartenant à la même catégorie ni du nombre de PALN ayant été titularisés avant la première session post-Maastricht et qui détenaient nécessairement la nationalité française (par alliance ou par naturalisation). Cette extrapolation ne tient pas non plus compte des départs à la retraite d'enseignants titulaires depuis 1993, des affectations dans le supérieur ou des démissions éventuelles. Ainsi, sur un stock de 28 600 professeurs d'anglais certifiés (février 2011), environ 2,7 % sont des enseignants « natifs » britanniques ou irlandais. Ce chiffre est comparable à la proportion d'admis de ces mêmes pays à la première session ouverte du CAPES (3,4 %). La proportion des admis d'origine britannique et irlandaise au CAPES externe d'anglais n'a jamais dépassé 4,8 % (sessions de 1994 et de 1995) même si le taux de réussite est généralement supérieur à celui des candidats « non-natifs »[133]. Notre extrapolation n'a pas de valeur scientifique, mais nous pouvons néanmoins constater que le groupe-cible de notre enquête est un groupe minoritaire, environ 97 % des certifiés étant de nationalité française.

[133] M. Derivry-Plard, *op. cit*.

2.2. Les rapports de jury de l'agrégation et du CAPES externe (2003-2011) : une catégorisation prudente

Les membres de jury du CAPES et de l'agrégation auditionnent chaque année des candidats anglophones que nous pouvons supposer friands de conseils, à l'instar de leurs collègues francophones. Cependant, les rapports de jury du CAPES et de l'agrégation d'anglais ne sont pas riches en conseils spécifiquement destinés aux candidats anglophones, même si nous constatons une tendance à la hausse dans le rapport de jury du CAPES externe 2011 en comparaison avec tous les rapports depuis 2003. Cela s'explique sans doute par le nombre minime de candidats LN rapporté au nombre total de candidats, mais nous pouvons également supposer que les membres du jury souhaitent faire le moins de distinctions possibles entre les candidats, dans une logique égalitariste et républicaine.

Parmi les conseils que nous avons répertoriés, certains portent sur la maîtrise du français :

> *Inversement, on recommandera aux candidats anglophones de prêter une attention particulière au caractère syllabique du rythme du français. On recommandera de même aux candidats anglophones de ne pas plaquer les schémas intonatifs de l'anglais sur leurs énoncés en français. On rappellera qu'en français, les phrases affirmatives sont souvent associées à des schémas descendants simples alors que les phrases plus longues le sont souvent à un mouvement ascendant suivi d'un mouvement descendant. Les associations entre phrases affirmatives et schémas ascendants sont cependant assez fréquentes* (Rapport de jury CAPES externe, 2011 : 67).

L'emploi de l'adverbe « inversement » est significatif, car il ne faut pas oublier que les candidats anglophones sont souvent dans une position inversée en comparaison de leurs collègues francophones : la priorité pour les rédacteurs des rapports de jury est de faire une synthèse des qualités, mais surtout des points à travailler dans le domaine de la maîtrise de l'anglais oral. Les candidats anglophones peuvent ne pas se sentir concernés par ces recommandations, même si, pour certains, il y a manifestement des progrès à accomplir en ce qui concerne le choix du registre et la

richesse lexicale[134]. Nous avons relevé une seule référence au candidat anglophone dans le rapport de jury de l'agrégation externe 2011, portant sur la note maximale en langue orale :

> *Les oraux d'un concours de langue constituent d'abord un moyen d'évaluer des connaissances théoriques et un savoir-faire linguistique, mais il s'agit aussi de jauger les capacités d'un individu à communiquer et à convaincre son public, ce dernier point justifiant que tout candidat anglophone n'obtienne pas forcément la note maximale en expression orale. Il faut donc respecter un certain nombre de règles en la matière (...)* (Rapport de jury de l'agrégation externe d'anglais, 2011 : 116).

Le rapport de jury de l'agrégation externe 2007 relativise la qualité de l'anglais oral des candidats anglophones, qui varie d'un candidat à l'autre tout comme la qualité de français des candidats francophones peut fluctuer :

> *Par ailleurs, il va de soi que tous les candidats anglophones ne s'expriment pas dans une langue également riche et élégante – élégante ne signifie pas empruntée. Ceci explique que les candidats anglophones obtiennent des notes certes dans une moyenne élevée mais pouvant varier d'un candidat à l'autre, à l'instar des candidats francophones qui, se présentant à l'oral de l'agrégation de Lettres Classiques ou Modernes, ne s'expriment pas nécessairement dans un français de même qualité, tant s'en faut.* (Rapport de jury de l'agrégation externe d'anglais, 2007 : 85).

En 2005, le rapport de l'agrégation externe souligne que les candidats anglophones ne se voient pas nécessairement attribuer les meilleures notes pour la maîtrise de l'anglais oral. En 2004, encore, le rapport de jury de l'agrégation externe relativise l'avantage des « locuteurs natifs » :

> *S'il a pu arriver que certains candidats anglophones, bilingues ou quasi-bilingues, puissent obtenir de très bonnes notes d'anglais parlé tout en ne maîtrisant pas du tout leur sujet, le cas de figure est rare, et encore plus rare le cas inverse* (Rapport de jury de l'agrégation externe d'anglais, 2004 : 77).

Globalement, les rapports de jury du CAPES externe comportent plus de recommandations destinées aux candidats anglophones que ceux de l'agrégation. Il est intéressant de constater que le jury n'a pas comme exigence que les candidats francophones « s'expriment de manière à être pris pour des locuteurs anglophones » (Rapport de jury du CAPES externe, 2010 : 77). Si les rapports de

---

[134] « Plus généralement, on ne saurait trop conseiller aux candidats de varier leur vocabulaire (un conseil qui s'adresse aussi aux anglophones ou quasi-anglophones qui ont parfois la fâcheuse tendance à penser qu'un bel accent les dispense d'employer un lexique suffisamment riche) et d'éviter le recours au sempiternel « *the author talks of* »», *Rapport de jury de l'agrégation externe*, 2004, p. 54.

jury de l'agrégation externe ne sont pas très explicites par rapport à un éventuel manque de préparation ou d'entraînement des candidats anglophones, les rapports de jury du CAPES externe le sont davantage. À travers certaines citations, nous avons un aperçu des difficultés que rencontrent bon nombre de candidats anglophones : l'épreuve du concours, si elle peut comporter des difficultés d'ordre linguistique, les épreuves en français requérant une très bonne maîtrise de la langue de scolarisation (soit la langue étrangère du candidat anglophone), nous semble incontestablement d'ordre socioculturel. Il s'agit, en effet, de recruter de futurs enseignants qui exerceront au sein du système éducatif français et qui, à ce titre, sont censés connaître et comprendre à la fois la tradition universitaire française (l'art de la dissertation ou de la présentation orale), les enjeux de l'école d'aujourd'hui, en France, ainsi que les enjeux spécifiquement liés à l'enseignement de l'anglais. De ce fait, il n'est pas surprenant de trouver la remarque suivante dans le rapport de jury du CAPES externe de 2008 :

> *Rappelons aux candidats anglophones que, s'ils disposent d'**une sorte d'avantage linguistique naturel**, ils se trouvent comme les autres candidats, dans l'obligation de faire la preuve qu'ils ont compris et intégré la rigueur de la tradition universitaire française en matière d'interrogation orale. La familiarité ou une approche par trop informelle risquent de desservir, là où une déférence sans obséquiosité est un atout.* (Rapport de jury du CAPES externe, 2008 : 119).

Ceci implique que les candidats anglophones ont intérêt à s'inscrire à une préparation au concours délivrée par l'université française, car comment intégrer cette tradition sans passer par un minimum d'immersion dans le système ? Le rapport de jury du CAPES externe 2007 laisse transparaître une certaine exaspération des membres du jury face à une absence ou une insuffisance de préparation de la part de certains candidats anglophones :

> *À l'attention des candidats anglophones, il convient de préciser **qu'il ne suffit pas de parler correctement l'anglais pour obtenir le CAPES** : ce concours implique des **règles** et des **principes hérités de la culture française**, en particulier au niveau de la **présentation**, des **rapports hiérarchiques entre le candidat et les membres du jury**, ce qui doit exclure toute **familiarité** ou tout signe pouvant être interprété comme tel. Pour être clair, à titre d'exemple, il ne convient pas que le candidat adresse ses bons souhaits à un membre du jury qui éternue…(…) Il importe d'insister sur le fait que les **anglophones doivent se préparer aux épreuves comme n'importe quel autre candidat**[135]*. (Rapport de jury du CAPES externe, 2007 : 148).

[135] C'est nous qui soulignons.

Les points saillants suivants ressortent d'une lecture transversale des rapports de jury du CAPES externe entre 2003 et 2011 :

La traduction (dont la version en particulier).	Rapport de jury du CAPES (2005 : 70).
La maîtrise du français.	*Idem*., p. 77.
La compréhension de la tradition universitaire française et des rapports hiérarchiques entre candidats et membres du jury.	Rapport de jury du CAPES (2008 : 119).
La restitution d'un document oral en français[136].	Rapport de jury du CAPES (2004 : 64).
Un manque d'entraînement.	Rapport de jury du CAPES (2007 : 148).
Langue anglaise insuffisamment riche, attitude inadaptée.	Rapport de jury du CAPES (2004 : 77).

Pour une partie des candidats anglophones (ceux qui n'ont pas déjà enseigné en milieu institutionnel en France), le CAPES et l'agrégation sont l'antichambre de la carrière. C'est lors de la préparation et de la passation du concours que ces personnes vont entrer en contact avec un système éducatif différent du leur, avec son histoire, ses règles et ses codes implicites. Dans le même temps, les candidats anglophones vont prendre conscience de leur statut d'agrégatif ou de capésien anglophone qui est quelque peu différent de celui d'un(e) étudiant(e) français(e) ayant fait toute sa scolarité en France. En effet, il suffit de faire un tour sur des forums d'enseignants auxquels participent des candidats au CAPES et à l'agrégation d'anglais pour constater que la catégorisation *English Native Speaker / French Native Speaker* ou *English and French Native Speaker* est reprise dans la « signature » des membres[137]. En revanche, cette catégorisation n'est pas présente dans les rapports de jury, comme si le terme de « locuteur natif » avait été délibérément exclu de ce lexicon. L'absence de ce terme peut être interprétée comme une confirmation qu'il s'agit là d'une notion épineuse, quelque peu remise en question : nous avons relevé les termes suivants : « anglophone(s) », « anglophone natif », « locuteur anglophone », mais l'association de « locuteur » et de « natif » reste exceptionnelle : nous avons relevé une seule occurrence dans le rapport de jury de l'agrégation externe de 2007 en lien avec la capacité de stockage du LN de mots-clés dans la mémoire à court terme, suite à l'écoute d'un document audio (épreuve de restitution). Le substantif « anglophone » signifie « une personne qui parle anglais » (le terme était rare en

[136] « Les anglophones doivent s'entraîner comme les autres car leurs résultats ne sont pas meilleurs, attendu que la restitution en français n'est pas toujours excellente ». Mot de la présidente, *Rapport de jury du CAPES externe*, 2004, p. 64.
[137] Nous pensons notamment au forum très populaire, *Agrég-Ink*.

anglais avant les années 1960 d'après l'*Oxford Dictionary*), tandis que celui de « locuteur natif » semble moins neutre, ayant des résonances de domination et de supériorité.

Quelles définitions trouve-t-on du « locuteur natif » dans les différentes branches de la linguistique ? Quelle place le « locuteur natif » occupe-t-il dans la littérature professionnelle du champ de l'enseignement-apprentissage de l'anglais ? En quoi la question du « locuteur natif » est-elle politique ? Peut-on construire une image en creux des inconvénients d'être un « enseignant natif » dans un système éducatif national étranger à partir du paradigme dominant que Thomas Paikeday (1985) a déclaré mort ?

2.3 Le « locuteur natif » : la mort d'un paradigme ?

Le lexicographe, Thomas Paikeday, a mis à mal le concept de « locuteur natif » dans son célèbre ouvrage *The Native Speaker Is Dead!* (1985), affirmant, dès la préface, qu'il pense avoir affaire à un mythe plutôt qu'à une réalité : « *the more I study it (the native speaker), the more it seems a myth propagated by linguists* » (Paikeday, 1985 : xiv). Non sans humour, l'auteur prétend que le concept nous échappe un peu, à la manière du Yéti[138]. Parmi les arguments avancés se trouvent ceux qu'Alan Davies et d'autres vont développer plus tard : la naissance ne peut être le principal critère pour dire si tel ou tel locuteur est un « natif » ; la « langue maternelle », la « première langue » et la « langue native » ne sont pas nécessairement identiques ; certains « locuteurs natifs » sont plus compétents dans une langue autre que leur « langue maternelle » ; les « locuteurs natifs » ont des lacunes en ce qui concerne leur connaissance de la langue[139] ; un des professeurs interrogés souligne le fait que tous les « locuteurs natifs » ne s'expriment pas bien[140]. L'analyse de Paikeday relève avant tout du domaine de la linguistique et n'a pas les résonances politiques des textes d'auteurs comme Phillipson, Pennycook ou plus tard Braine. Il est, en quelque sorte, un précurseur du « mouvement non natif » et sa publication de type pamphlet, a ouvert la voie à des débats qui se poursuivent encore aujourd'hui, débat que Rampton reprend en 1990 dans son article *Displacing*

---

[138] *Op. cit.*, p. 3.

[139] Paikeday cite Christophersen (1973): *« It should not be forgotten that so-called "native speakers" often have surprising lacunae in their knowledge of the language, and yet we react differently to these. We may be amused: "Fancy not knowing that!" But we let the mistake pass because, "After all, it is his own language!" With a foreigner, the expectation that sooner or later he is going to slip up sometimes lead to the presumptions of mistakes which do not exist »*, p. 3.

[140] *Prof Chambers: "One need not be proficient at all – not unusually articulate, or rhetorically gifted, or endowed with a large vocabulary – to be a NS" op.cit.*, p. 30.

the 'native speaker': expertise, affiliation and inheritance[141]. Rampton, qui donne une orientation sociolinguistique à sa contribution, commence par dresser le constat suivant : les termes « *native speaker* » et « *mother tongue* » posent problème et sont très résistants malgré des tentatives de modification qui témoignent, sans doute, du pouvoir de ceux-ci. L'auteur relève cinq définitions du « locuteur natif » (Rampton, 1990 : 97) liées au contexte d'enseignement, et qui sont largement contestées :

1. *A particular language is inherited, either through genetic endowment or through birth into the social group stereotypically associated with it.*
2. *Inheriting a language means being able to speak it well.*
3. *People either are or are not native / mother tongue speakers.*
4. *Being a native speaker involves the comprehensive grasp of a language.*
5. *Just as people are usually citizens of one country, people are native speakers of one mother tongue.*

Cette présentation binaire reprend des définitions déjà en circulation depuis Paikeday, et souligne l'aberration de l'équation un pays-une langue qui ne tient pas compte des réalités multilingues très différentes que nombre d'enseignants connaissent dans leur métier ou dans leur vie. Rampton pense que le paradigme dominant du « locuteur natif » permet de maintenir le Royaume-Uni et les États-Unis au centre de la profession (ELT) et que ces deux pays ont intérêt à ce que le concept reste en circulation. Aujourd'hui, dans un contexte hyper-globalisé où l'anglais est devenu la *lingua franca* moderne, cette présentation des choses semble quelque peu schématique, car les enjeux commerciaux ne concernent plus que ces deux pays. Le monde a profondément changé depuis la publication de cet article, ce qui peut expliquer un tel décalage. Rampton propose de remplacer le terme « *native speaker* » par celui d'« *expert* »[142], car un expert acquiert sa compétence qui n'est pas innée (Rampton, 1990 : 98). Un expert peut être mis en cause ; il ne sait jamais tout : « *In addition, the notion of expert shifts the emphasis from 'who you are' to 'what you know', and this has to be a more just basis for the recruitment of teachers* » (Rampton, 1990 : 99). Et surtout ici, la notion d'expert déplace le sujet de l'inné vers l'acquis, de l'identité reçue à l'identité construite.

Davies (2003) explore le sens commun du terme *native speaker*, qu'il définit comme un individu qui peut revendiquer ce statut en vertu de son lieu de naissance ou de son pays d'adoption : « *The native speaker is for a start one who can lay claim to being a speaker of a language by virtue of place or country of birth (or adoption)* » (*Preface* : viii). Ce concept va de pair avec le fait que le

---

[141] *ELT Journal,* vol. 44, n° 2, April, Oxford, Oxford University Press.

[142] Ce terme est accompagné de deux autres : « *inheritance* » et « *affiliation* » qui sont problématiques même pour Rampton, *cf.* p. 100.

« locuteur natif » ne choisit pas de l'être : « *The cognate of native is naïf (both through old French) meaning natural, with the sense of "not being able to help it"»* (Davies, 2003 : viii). Dans le domaine de la linguistique appliquée, le « locuteur natif » est quelqu'un qui a une connaissance intime de la langue, de l'intérieur (Davies, 2003 : 1). Pour Péter Medgyes, en revanche, dans un article sur le *native speaker* (in Byram *et al.,* 2004), l'une des difficultés rencontrée par le linguiste ou le sociolinguiste réside dans le flou qui entoure les critères définissant l'appartenance ou non à cette catégorie sociale, le critère de naissance, comme nous l'avons vu avec Rampton, étant pour le moins problématique :

> *Who then is a native speaker? A native speaker is traditionally defined as someone who speaks a language as their 'native language', also called mother tongue or 'first language'. The trouble is that all the criteria for determining 'native speakerness' are fuzzy and controversial, including birth, the most oft-cited prerequisite* (Medgyes, *in* Byram et al., 2004 : 436).

Medgyes rappelle la théorie des cercles concentriques de Kachru (1985), qui place les pays anglophones historiques (Royaume-Uni, USA, Australie, etc.) dans le cercle central (*inner circle*), car ces pays fournissent la norme linguistique par rapport aux pays du cercle extérieur (*outer circle*) qui sont dépendants de celle-ci. Pour Ward (cité par Kachru), la notion même de *Standard English* est une vue de l'esprit : « *No one can define [standard English], because such a thing does not exist*[143] ».

Nous avons vu précédemment qu'un mouvement des professeurs d'anglais non natifs avait pris de l'ampleur depuis le début des années 2000, mouvement qui reprend à son compte le terme même de *non-native English-speaking teacher* (NNEST), catégorisation qui, paradoxalement, pourrait sembler perpétuer le clivage et les tensions entre ces deux groupes, car il s'agit d'une catégorisation construite contre le modèle dominant. Medgyes rappelle que des substituts ont été proposés à plusieurs reprises pour remplacer les termes de *native speaker* / *non-native speaker*, mais qu'aucun n'a réussi à s'imposer face à une étiquette si commode :

> *For example, Edge (1988) offered 'accomplished users of English'; Rampton (1990) coined 'expert speakers and affiliation', while Jenkins (1996) extended the traditional use of 'bilingual speakers' to include both natives fluent in another language and non-natives fluent in English* (Medgyes *in* Byram *et al*., 2004 : 437).

Visiblement, le terme « locuteur natif » est utile : il offre un raccourci commode et la difficulté à en donner une définition précise en arrange certains, comme le pense Medgyes à propos de Halliday

---

[143] *Cf.* Medgyes, *op. cit*., p. 436.

que cite Thomas Paikeday (1985). Une des notions clés dans ce débat est celle d'appartenance : Davies estime que l'on est un LN ou un LNN à partir du moment où l'on revendique son appartenance à tel groupe. Kramsch (1997) ajoute qu'il faut être reconnu comme tel par le groupe en question or, le plus souvent, les apprenants d'une langue étrangère n'ont pas pour but de devenir de simples imitations/copies conformes du LN. Pour Kramsch, être « locuteur non natif » est même un privilège[144]. Cette affirmation forte permet de retourner le paradigme, car habituellement, ce sont les « locuteurs natifs » qui sont perçus comme des privilégiés. D'où vient ce privilège ? Pourquoi le mythe est-il si pérenne ?

Dans un article intitulé *Post 9/11: Foreign Languages between knowledge and Power*[145], Kramsch revient sur les orientations de la recherche sur l'acquisition d'une langue seconde aux États-Unis:

> *The fact that second language acquisition research in the USA initially gravitated towards models of language learning developed by Universal Grammar linguists and by psycholinguists, like Larry Selinker and Steven Krashen, rather than by linguistic anthropologists, like Dell Hymes, says something about the way it viewed the language learner – as an autonomous brain, equipped with a built-in syllabus, a natural order of acquisition, and with learning and communicating strategies to deal with problems arising from mismatches between the individual mind and the social context* (Kramsch,2005 : 548).

Si nous lisons entre les lignes, ici, nous pouvons détecter l'influence de Noam Chomsky sur les représentations du « locuteur natif » en didactique des langues : « *everyone is a native speaker of the particular language states that the person has grown in his/her brain. In the real world, that's all there is to say* »[146]. Le « locuteur natif » est à la fois une personne en chair et en os, mais aussi une abstraction idéalisée, et c'est sans doute cette idéalisation qui a contribué à perpétuer un mythe en ce qui concerne la compétence linguistique des personnes LN :

> *Noam Chomsky (1965 : 34) refers to the native speaker as being both the arbiter of the grammar and (when idealized) as somehow being the model for the grammar. "A grammar is…descriptively adequate to the extent that it correctly describes the intrinsic competence of the idealized native speaker*[147].

---

[144] Kramsch (1997, p. 368), cité par Medgyes, *op. cit*., p. 437. Kramsch revient sur ce point dans un article qu'elle a co-écrit avec Patricia Sullivan en 2005 : le locuteur non natif a le privilège de « braconner sur le territoire de l'autre ». Voir Appropriate Pedagogy, in *ELT Journal*, vol. 50, n° 3, July 1996, Oxford University Press, p. 199-212.

[145] *Applied Linguistics*, 2005, 26/4 : p. 545-567.

[146] Cité par Davies, *op. cit*., p. 3.

[147] Cité par Davies, *op. cit*. p. 5. George Braine reconnaît également le rôle joué par le modèle chomskyen dans la construction du modèle LN dominant : « This 'superiority' of NS teachers had been bolstered by Chomsky's (1965)

N'y a-t-il pas un conflit évident entre le « locuteur natif » incarné avec sa compétence linguistique variable et parfois défaillante, et l'abstraction idéelle ? Davies explore les notions importantes de langue maternelle, langue première, langue seconde, langue dominante afin de démontrer que notre langue dominante peut changer au cours de la vie et que la définition proposée par Bloomfield (1933), à savoir que l'on est le « locuteur natif » de la langue que l'on parlait « sur les genoux de sa mère » n'est pas toujours tenable :

> *The mother tongue and the first language may be different. / What was one's first language can change over time. One language may be dominant in certain areas of life. / Native speaker means having language X as one's mother tongue, as one's first language, as one's dominant language, as one's home language* (Davies, 2003 : 17-18).

Le « locuteur natif » en chair et en os ne peut donc pas être défini selon des critères communs à tous les « locuteurs natifs ». La réalité derrière le « locuteur natif » stéréotypé (qui, selon Kramsch (2005 : 549) correspondait, au tout début de l'approche communicative, à une personne blanche appartenant à la classe moyenne : « *the authentic white middle-class native speaker* ») est complexe, variée et sujette au changement, loin de l'image de l'expert monolingue véhiculé par le mythe. Voici une synthèse des aspects linguistiques du LN d'après Davies (2003 : 41-42) :

- On ne finit pas d'apprendre une langue.
- Il existe une très grande variété de LN si l'on tient compte de la chronologie, de la géographie et de la dimension sociale qui modélise la langue (*cf.* accent, intonation, dialecte, etc.).
- La grammaire de deux LN ne sera pas nécessairement identique.

Si nous partons du principe évoqué par Davies (2003 : 72) que le simple fait d'être un « locuteur natif » ne garantit pas la réussite aux études, nous pouvons mieux situer les remarques des membres de jury du CAPES externe citées précédemment : être anglophone ne suffit pas pour réussir le CAPES, etc. Être « locuteur natif » d'anglais et être PALN ne sont pas synonymes, comme le souligne à plusieurs reprises Martine Derivry-Plard dans sa thèse en abordant la question du « pouvoir symbolique dominant de l'anglais » (Derivry-Plard, 2003 : 35) sur le marché international des langues où une « hiérarchie symbolique des langues » est le produit de « luttes historiques d'ordre politique, économique et culturel entre les nations ». Cependant, mieux comprendre les compétences du « locuteur natif » peut permettre de mieux cerner les points qu'il

---

notions that the native speaker is the authoriy on language and that he/she is the ideal informant on grammar », *Nonnative speaker English Teachers: Research, Pedagogy and Professional Growth*, 2010, p. 3.

faudra travailler en tant que PALN, points que nous aborderons plus loin. En attendant, quelles sont les compétences que le « locuteur natif » est censé posséder ?

D'abord, selon Davies[148], il est censé :

- Avoir des antennes pour reconnaître si tel ou tel énoncé est acceptable ou non ;
- Reconnaître sa langue ;
- Dire si tel ou tel énoncé, son, ou texte pourrait faire partie de sa langue, mais qu'il n'est pas tout à fait « conforme » ;
- Savoir si un nouveau mot ou une nouvelle expression qu'il entend pour la première fois ou qu'il décide d'inventer fait partie de la langue : « *in other words, the NS has the capacity and authority for generative creativity in the language* » (2003 : 90).

Nous pouvons ajouter à cette typologie les intuitions que le LN peut avoir à propos de sa langue (Paikeday, 1985 : 30), ainsi que la notion de continuum de la naissance à la mort évoquée par David Crystal dans l'ouvrage de Paikeday : « *In an ideal NS*[149]*, there is a chronologically based awareness, a continuum from birth to death where there are no gaps. In an ideal non-native speaker, this continuum either does not start with birth, or if it does, the continuum has been significantly broken at some point* » (Paikeday, 1985 : 69).

Pour Davies, c'est la capacité à maîtriser la syntaxe qui différencie le LN du LNN, sauf qu'être LN ne peut se réduire à la seule compétence linguistique et ne peut être séparé de la compétence de communication, c'est-à-dire l'utilisation de la langue dans un contexte social. Dans sa critique de la linguistique moderne, Hymes (1966) cible Chomsky qui ne tient pas compte de l'aspect socioculturel de la langue :

> *Consider a recent statement, one that makes explicit and precise an assumption that has underlain much of modern linguistics (Chomsky, 1965, p. 3):*
> *Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech community, who knows* ***its***[150] *language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance* (Hymes in Duranti (dir.), 1966 : 54).

---

[148] *Op. cit.*, p. 84.

[149] Ici, nous comprenons le terme « ideal NS » dans le sens de « locuteur natif compétent » et non dans le sens chomskyen. Cette notion de continuum paraît ancrée dans une conception purement monolingue du LN.

[150] C'est nous qui soulignons.

Dans sa critique de la théorie de Chomsky, Hymes estime que l'absence de toute dimension socioculturelle et l'assimilation, dans cette théorie, de la performance linguistique réelle, concrète, à quelque chose d'imparfait (« *fairly degenerate in quality* », Chomsky (1965 : 31) cité par Hymes, 1966) ne relèvent pas du hasard[151]. Pour Hymes, la théorie linguistique chomskyenne est une théorie pour le jardin d'Eden :

> *Human life seems divided between grammatical competence, an ideal innately-derived sort of power, and performance, an exigency rather like the eating of the apple, thrusting the perfect speaker-hearer out into a fallen world. Of this world, where meanings may be won by the sweat of the brow, and communication achieved in labor (Bonhoffer, 1965, p. 365), little is said. The controlling image is of an abstract, isolated individual, almost an unmotivated cognitive mechanism, not, except incidentally, a person in a social world* (Hymes, 1966 : 55-56) .

Davies inclut un chapitre sur la compétence de communication dans son ouvrage, rappelant que le LN sait improviser ou indiquer de façon tacite à son interlocuteur qu'il a compris. On peut s'attendre à ce que le LN sache également employer la langue de façon appropriée et qu'il fasse appel à des stratégies et à des compétences pragmatiques. D'autres avantages mentionnés par Davies concernent la capacité du LN à faire des enchaînements fluides, à effectuer des répétitions pour les besoins de la communication, à faire appel à son répertoire paralinguistique, et à avoir une certaine souplesse d'expression[152]. Il met l'accent sur le comportement approprié correspondant au groupe d'appartenance[153].

Selon Claire Kramsch[154], l'approche communicative (*Communicative Language Teaching* ou *CLT*) a émergé en réponse à une demande sociale et commerciale croissante dans les années 1970. L'importance du modèle du « locuteur natif » était le reflet d'une certaine conception de ce que « bien communiquer » voulait dire : « *Successful communication was seen as a matter of correct grammar, coherent discourse, and appropriate sociolinguistics. But it was also in part the outcome of an expanding market place* » (Kramsch, 2005 : 548). Pour Kramsch, l'approche communicative constitue une première tentative de démocratisation de l'apprentissage des langues, dans la mesure

---

[151] « *I do not think the failure to provide an explicit place for sociocultural features to be accidental. The restriction of competence to the notions of a homogeneous community, perfect knowledge, and independence of sociocultural factors does not seem just a simplifying assumption, the sort that any scientific theory must make* », Hymes, *op. cit*., p. 55.

[152] *Op. cit*., p. 200. Cela rejoint ce que Hartmann avance : « *The communicative competence of the NS includes the ability to vary their usage according to the situation in which they find themselves as well as the ability to recognise such variation* », cité par T. Paikeday, p. 39.

[153] *Op. cit.*, p. 98.

[154] *Op. cit*., p. 548.

où celui-ci est ancré dans l'aspect fonctionnel de la communication ordinaire avec, comme point de référence incontournable, le « locuteur natif » :

> *The initial purpose of CLT was to understand each other's intended meanings by comprehending not only the words but the speech acts and notions behind the words. In this respect CLT represented a first attempt to democratize language learning by wrestling it from the exclusive control of philologists and literature scholars. It brought language use down to the functional level of streets and supermarkets, under the emulation of the authentic white middle-class native speaker* (Kramsch, 2005 : 549).

Mais derrière la question des normes linguistiques et sociolinguistiques à atteindre se profile celle, complexe, du pouvoir. Holliday (2006) propose une courte synthèse du concept de *native-speakerism*, l'idéologie qui, selon lui, domine le champ de l'enseignement de l'anglais (ELT). Le terme « *native speaker* » et son pendant « *non-native speaker* » sont des constructions idéologiques qui servent les intérêts du groupe dominant, ce même groupe qui fait preuve, selon l'auteur, d'attitudes essentialistes envers les apprenants et les collègues qui ne sont pas du monde occidental anglophone (Holliday, 2006 : 385). Si les enseignants LN souhaitent comprendre les discours et les réalités de leurs étudiants et collègues venant de pays situés en dehors de l'Occident anglophone, et si l'on souhaite détricoter cette idéologie, il faudra que les membres du groupe dominant changent leur manière de penser afin de promouvoir de nouvelles relations qui permettent de rompre avec le mythe dans lequel l'enseignant « natif » apporterait « *a 'superior' culture of teaching and learning to students and colleagues who are perceived not to be able to succeed on their own terms* » (Holliday, 2006 : 386). Pour Holliday, même la pédagogie centrée sur l'apprenant est suspecte, dans la mesure où elle peut masquer des intentions non déclarées (*hidden agenda*) visant à corriger la culture du « non-natif »[155].

Linguistic imperialism

- The British Empire has given way to the empire of English

Phillipson

Des critiques de Holliday aux théories impérialistes et politiques de Phillipson et Pennycook il n'y a qu'un pas, même si Holliday se différencie clairement de ses deux collègues, dénonçant plus des

[155] « *The emphasis on close monitoring, learner training and precise methodological staging in current practice can be seen as hiding a subtle agenda aimed at correcting non-native speaker culture (Anderson, 2005), one which cand be traced back tot he behaviourist lockstep oft he structural or audiolingual approach (Holliday 2005 : 39)* », Holliday, *op. cit.,* p. 386.

attitudes dans la profession que la diffusion calculée de l'anglais dans le monde. Phillipson – un plurilingue vivant au Danemark – déplore le fait que l'enseignement de l'anglais ait été séparé des sciences humaines (Phillipson, 1992 : 2), ce qui le prive d'une perspective « macro » nécessaire. L'anglais a accompagné le commerce des esclaves et l'impérialisme qui en résulta – il joua également un rôle clé dans la lutte pour l'abolition de l'esclavage[156]. Pour Phillipson, la « distribution » de l'anglais (et d'autres langues) dans le monde témoigne d'une conquête, puis d'une adoption de la langue par les autochtones. La diffusion efficace de l'anglais n'est pas le fruit du hasard, mais d'une volonté politique de la part des pays anglophones historiques où s'est développée une véritable « industrie » de l'enseignement-apprentissage de l'anglais à partir des années 1960 :

> *A working definition of English linguistic imperialism is that the dominance of English is asserted and maintained by the establishment and continuous reconstitution of structural and cultural inequalities between English and other languages. (...) English linguistic imperialism is one example of linguicism, which is defined as "ideologies, structures, and practices which are used to legitimate, effectuate, and reproduce an unequal division of power and resources (both material and immaterial) between groups which are defined on the basis of language* (Phillipson, 1992 : 47).

Cet « impérialisme linguistique » est anglocentrique et profite à ceux qui sont compétents dans la langue. Nous trouvons chez Phillipson quelques-uns des fondements du « culturalisme » de Holliday : l'anglocentrisme est une forme d'ethnocentrisme qui dévalorise d'autres langues de façon explicite ou implicite (Phillipson, 1992 : 47). Pour l'auteur, les inégalités entre les langues sont d'ordre structurel, un puissant exemple étant le soutien des États-Unis à la « doctrine » audio-orale. Un des problèmes majeurs dans l'enseignement de l'anglais (ELT) est le fait que celui-ci ne soit pas relié aux réalités sociales, politiques et économiques[157]. Phillipson, le plurilingue, prône un cadrage multilingue dont l'anglais ferait partie au plan international comme à l'intérieur de chaque pays anglophone (Phillipson, 1992 : 23).

La clé de voûte de la théorie de Phillipson est le concept de *native speaker fallacy*, concept qui renvoie au mythe, à l'illusion, voire à l'erreur. Phillipson remonte à 1961 pour trouver l'origine de

---

[156] Phillipson, *op. cit.*, p. 5.

[157] *Op. cit.*, p. 67. « *Pennycook pleads for a critical applied linguistics, because language teaching that refuses to explore the cultural and political aspects of language learning has more to do with assimilating learners than empowering them* », p. 15.

ce qu'il appelle la « doctrine de l'enseignement de l'anglais ». Le rapport de Makerere fonderait l'idéologie du « professeur locuteur natif » :

- *English best taught monolingually.*
- *The ideal teacher of English is a NS.*
- *The earlier English is taught, the better the results.*
- *The more English is taught, the better the results.*
- *If other languages are used much, standards of English will drop*[158].

(Makerere Report, 1961)

En résumé, pour Phillipson il s'agit bien d'une véritable idéologie fondée sur la suprématie du modèle LN et qui, en outre, visait à restructurer le monde des apprenants non natifs[159] : « *the white man's burden had been metamorphosised into the British native-speaking teacher's burden* » (Phillipson, 1992 : 179). En réalité, ceux qui partaient pour enseigner l'anglais à l'étranger, dans les années 1960, étaient peu ou pas qualifiés. Phillipson développe cet aspect de son analyse dans un article publié la même année à l'*ELT Journal*. Il met en relief les dangers potentiels liés au manque de formation de l'enseignant « natif », car il ne suffit pas d'être LN pour savoir enseigner sa langue maternelle : « *The untrained or unqualified native speaker is in fact potentially a menace because of his ignorance of the structure of the mother tongue* »[160]; « *many recruited into ELT do not know much about their language* » ; « "*A teacher is not adequately qualified to teach a language merely because it is his mother tongue" warns the UNESCO monograph on the use of the vernacular languages in education (UNESCO, 1953 : 69)*" » (Phillipson, 1992a : 15).

À l'idéal du professeur « natif », Phillipson oppose tout simplement celui du professeur « non natif » qui serait peut-être mieux qualifié pour enseigner une langue étrangère à un public dont il comprend les besoins et les difficultés. Sa position d'apprenant l'aiderait à mieux analyser les processus d'apprentissage et à expliquer le fonctionnement de la langue.

> *In the European foreign language teaching tradition, (...), the ideal teacher has near-native-speaker proficiency in the foreign language, and comes from the same linguistic and cultural background as the learners. It is arguable, as a general principle, that NN teachers may, in fact, be better qualified than NS, if they have gone through the complex process of acquiring English as a second or foreign*

---

[158] Phillipson, *op. cit.*, p. 184-5.
[159] *Op. cit.*, p. 193.
[160] Robert Phillipson, ELT: the native speaker's burden? *ELT Journal*, OUP, 46/1, January 1992, p. 14.

language, have insight into the linguistic and cultural needs of their learners, a detailed awareness of how mother tongue and target language differ and what is difficult for learners, and first-hand experience of using a second or foreign language (Phillipson, 1992a : 15).

Pennycook (1994) rend hommage au fait que Phillipson ait propulsé le terme *linguistic imperialism* sur le devant de la scène tout en faisant une critique de sa théorie qu'il juge réductrice[161] : non seulement Phillipson n'analyse pas beaucoup les effets de la diffusion de l'anglais dans le monde, mais il soutient que l'impérialisme linguistique est structurel, ce que Pennycook trouve problématique[162] en raison de son a priori déterministe. Le positionnement de Pennycook est différent, car il écrit dans une perspective pédagogique. En effet, il prône une pédagogie critique dans laquelle l'anglais serait relié aux enjeux sociaux, politiques et économiques. Sa position poststructuraliste tient compte du facteur social : le langage, l'individu et la société sont tous reliés et interdépendants (Pennycook, 1994 : 29). Dans ce nouvel ordre mondial, on ne peut plus raisonner en termes de schéma centre-périphérie, car le local et le global sont tissés ensemble, si bien que la notion même de culture est de plus en plus « multivocale » (Clifford, 1988, cité par Pennycook). Or, l'accès aux langues et aux discours n'est pas équitable : l'éducation, dans les sociétés capitalistes, joue un rôle dans la reproduction des inégalités (Pennycook renvoie le lecteur à Bourdieu, 1973). D'où la question : « *Who has access to the significant means to make particular meanings in English?* » Il conçoit la linguistique moderne ainsi que la consolidation de la norme que symbolise l'*Oxford English Dictionary* (1928) comme des outils au service du contrôle de la langue. Il reproche à la linguistique, de Saussure à Chomsky et au-delà, d'être ancrée dans une perspective monolingue, alors que la réalité européenne est multilingue (Pennycook, 1994 : 121).

Là où Pennycook rejoint Phillipson, c'est sur le lien étroit qui existe entre le langage et le pouvoir. Il ancre l'émergence de la discipline *Applied Linguistics* dans le contexte post-1945 : « *Churchill argued that the battles of the post-war period were to be fought over people's minds, with language playing a key role* »; « *the growth of applied linguistics after the war must be understood in this context of the search for new means of social and political control in the world* » (Pennycook, 1994 : 134). L'anglais est donc la « poule aux œufs d'or », une commodité à exporter au service des intérêts commerciaux et politiques des États-Unis et du Royaume-Uni, avec, comme modèle, le professeur international « locuteur natif ». Dans le contexte de l'enseignement de l'anglais

[161] D'autres critiquent l'impact négatif que celle-ci peut avoir sur les enseignants d'anglais, car la notion d'impérialisme linguistique sous-entend que ceux qui enseignent la langue-culture dominante sont en quelque sorte coupables (Canagarajah, 1999 ; Rajagopalan, 1999 ; Modiano, 2001).

[162] Voir Pennycook, p. 56.

international, Pennycook propose une « pédagogie critique » qui tient compte des considérations éthiques centrales à l'éducation, de la nécessité de lutter contre l'inégalité et l'injustice[163] et de la manière dont les identités des enseignants et des apprenants se construisent. Pennycook reprend les traits saillants de la pédagogie critique tels que Kramsch (1993) les synthétise. L'enseignant doit :

- être conscient du contexte global ;
- bien connaître le contexte local de ses élèves – comprendre pourquoi les apprenants parlent de telle façon et dans quel but ; comprendre pourquoi ils sont parfois silencieux ;
- avoir une capacité d'écoute, de ses élèves et de soi-même, car l'enseignant n'est pas habituellement formé pour s'écouter pour questionner ses propres croyances *a priori*.

Si la notion de *voice,* revendiquée par Pennycook vers la fin de son ouvrage, nous semble pertinente dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'anglais international, car il est important que l'enseignant encourage l'expression personnelle, qu'il aide ses élèves à trouver leur voix dans la LE, nous ne pouvons pas suivre l'auteur lorsqu'il explique que ce sont des voix d'insurgés :

> *The notion of voice is not one that implies any language use, the empty babble of the communicative language class, but rather must be tied to a vision of the creation and transformation of possibilities (cf. Simon, 1987). These voices that we are seeking to help students to find and create are insurgent voices, voices that speak in opposition to the local and global discourses that limit and produce the possibilities that frame our students' lives*[164] (Pennycook, 1994 : 311).

C'est en cette restriction binaire que nous trouvons sans doute les limites de la pédagogie critique et de *cultural politics* qui se construisent souvent *contre* : aider quelqu'un à trouver sa voix ne se limite pas à une forme d'opposition, mais devrait englober toutes sortes de discours dont celle-ci, évidemment. Cela étant dit, Pennycook a conscience du risque potentiel de dogmatisme lié à cette pédagogie et écrit son livre à une époque où les dérives de l'approche communicative commencaient à se faire sentir.

Malgré les différentes remises en cause du modèle dominant LN, le débat LN-LNN se poursuit, nourri par des pratiques discriminatoires en faveur de l'enseignant « natif » lors de recrutements

---

[163] *Op. cit*., p. 298.

[164] Plus récemment, la notion de « voix » a été redéfinie par Jan Blommaert. Ce professeur d'anthropologie linguistique souligne l'aspect social du discours : « *The social nature of discourse: discourse is what transforms our environment into a socially and culturally meaningful one. / A critical analysis of discourse in our contemporary societies is an analysis of voice. Voice stands for the way in which people manage to make themselves understood or fail to do so* », *Discourse*, Cambridge : Cambridge University Press, 2005, p. 4. Dans le contexte de l'enseignement-apprentissage des langues et de l'identité professionnelle enseignante, la problématique des voix est centrale : se faire ou ne pas se faire entendre ? Comment ? Quand ? De quelle manière ? Avec les mots de qui ?

dans le cadre de programmes intensifs ou dans certaines zones géographiques où des salaires très attractifs sont proposés pour attirer des « natifs »[165]. Dès 1991, l'association *TESOL* a pris des mesures pour lutter contre la discrimination, dans ses publications et dans le monde professionnel (Braine, 2010 : 11), ce qu'elle a réitéré en 2006. Au cours des années 1990 et 2000, des recherches ont permis de mieux comprendre les points forts et les points faibles des enseignants « non natifs » (Reves et Medgyes, 1994 ; Brutt-Griffler, 1999 ; Ellis, 2002). L'enquête menée par Reves et Medgyes auprès de 216 enseignants, dans 10 pays, a révélé que les enseignants « non-natifs » étaient préoccupés par la précision linguistique et par les caractéristiques formelles de l'anglais[166], mais qu'ils avaient une connaissance plus approfondie de la langue que leurs collègues « natifs » ; ils étaient mieux à même d'anticiper les difficultés de leurs élèves en raison de leur appartenance au même groupe (« *because of their shared linguistic, cultural and educational backgrounds* »). Une autre étude (Samimy et Brutt-Griffler, 1999) souligne la capacité de l'enseignant « non natif » à relier la théorie au contexte de sa propre expérience d'apprenant, ce que l'enseignant « natif » ne peut pas faire. Les deux enquêtes ont montré que des difficultés d'ordre linguistique (lexical, entre autres) gênaient ces enseignants dans l'exercice de leur métier[167]. Selon Benke et Medgyes (2005), les enseignants « non natifs » préparent mieux aux examens en raison de leur statut d'initiés. D'après Pasternak et Bailey (2009), les « enseignants non natifs » seraient plus à l'aise pour expliquer le fonctionnement grammatical de la langue, alors que leurs collègues « natifs » seraient plus à l'aise dans l'utilisation appropriée des règles pour des tâches orales ou écrites. Ces chercheurs expliquent que ces différences existent en raison de la distinction connue entre *declarative knowledge* et *procedural knowledge*[168].

Aujourd'hui, avec le recul que le mouvement NNEST a apporté vis-à-vis des tensions inhérentes à l'enseignement de l'anglais dans le monde, et avec ce que nous savons des points forts des enseignants « non natifs », l'article provocateur de Péter Medgyes *The schizophrenic teacher* (1983), détonne en raison du recours à la métaphore de la maladie : la plupart des enseignants « non natifs » souffrent d'un dédoublement de la personnalité, car ils sont à la fois des enseignants et des apprenants. La tâche qui leur incombe leur semble insurmontable car leurs connaissances sont si instables (Medgyes, 1983 : 2). Ils ont peur de ne pas comprendre les supports audio authentiques et

---

[165] Voir Braine, *op. cit*., p. 11 sur le *NET scheme* à Hong-Kong.
[166] Voir Braine, *op. cit*., p. 18.
[167] *Idem*., p. 29.
[168] *Idem*, p. 83. « *Language awareness has been defined as the relationship between implicit (intuitive) and explicit (conscious) knowledge of a language. According to R. Ellis (2005), for second language users, implicit knowledge is "procedural, is held unconsciously and can only be verbalized if it is made explicit". (...) Explicit knowledge is held consciouslsy and is learnable, can be verbalized, (...)* ».

finissent par ne plus les utiliser ; ils craignent que leurs élèves n'apprécient plus leur accent en anglais une fois qu'ils auront eu accès à de l'anglais authentique. La situation semble désespérée :

> *Both the apathetic and the aggressive types (of non-native teacher) suffer from a harrowing sense of guilt for something they are not to be blamed for: both have been chasing something they do not have the slightest chance of catching, that is, a native-like command of English* (Medgyes, 1983 : 5).

Le « remède », selon Medgyes, serait que ces enseignants reconnaissent, devant leurs élèves, le fait qu'ils seront toujours des « non-natifs », et qu'ils ne cesseront jamais d'apprendre, ce qui les placerait sur le même continuum que ces derniers, mais à un stade plus avancé. Cela ferait disparaître la « maladie ». Cet article surprenant met le doigt sur un malaise potentiel chez les enseignants « non natifs » qui pourraient en effet être confrontés à un sentiment de frustration en fonction de leur positionnement vis-à-vis de la langue, de l'erreur et des questions déstabilisantes des élèves. On pourrait toutefois se demander si le fait de présenter l'enseignant « non natif » comme un schizophrène n'a pas contribué à renforcer l'idée que celui-ci manque non seulement de compétence, mais de confiance en soi et l'on peut comprendre que cette métaphore négative fut choisie pour provoquer une réaction face à une problématique émergente dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais appelé à prendre de plus en plus d'ampleur. Si le fait de reconnaître ses limites devant ses élèves peut aider l'enseignant « non natif » à mieux accepter son statut, on peut néanmoins douter que cela atténue la « souffrance symbolique » (Derivry-Plard, 2003) que ces enseignants connaissent en raison de la « violence symbolique »[169] que constitue « la légitimité sociale dominante des enseignants natifs » dans le « champ linguistique de l'enseignement » (voir Derivry-Plard, 2003 : 377-378). Martine Derivry-Plard a entrepris une enquête comparative majeure pour mieux comprendre les tensions liées à la dichotomie « natif »/ « non-natif » au sein du système éducatif français dont nous allons maintenant rappeler les résultats.

[169] « La violence symbolique, c'est cette violence qui extorque des soumissions qui ne sont même pas perçues comme telles en s'appuyant sur des « attentes collectives », des croyances socialement inculquées », pour une définition parmi d'autres de ce concept in P. Bourdieu, *Raisons pratiques*, *op. cit.*, p. 190 », Derivry-Plard, *op.cit*., p. 378.

2.4 L'apport de Martine Derivry-Plard : une enquête sociologique inédite

Dans son article *Native or non-native : who's worth more ?* (1992), Péter Medgyes renvoyait dos à dos ces deux catégories d'enseignants suivant une perspective volontairement contrastive et concurrentielle. L'auteur part du principe que le LNN ne pourra jamais devenir un LN parce qu'il est dépendant de la norme et parce que son anglais n'est qu'une imitation (Medgyes, 1992 : 343). Dans un monde professionnel où le modèle dominant est celui de l'enseignant « natif », il est tout à fait normal que la question de la « valeur » des « natifs » et des « non-natifs » se pose, explique Medgyes. Sa première question était de savoir si, en raison de leur compétence linguistique, les enseignants « natifs » étaient plus efficaces et, deuxièmement, si l'efficacité des enseignants « non-natifs » dépendait du degré de compétence linguistique de ceux-ci[170]. Medgyes va finalement supposer que c'est justement la compétence linguistique instable de l'enseignant « non natif » qui permet à celui-ci de concurrencer le « natif », car il constitue un modèle convaincant de réussite pour ses élèves (« *only non-NESTs can serve as imitable models of the successful learner of English* ») tandis que l'enseignant « natif » peut être un modèle linguistique à imiter (« *perfect language model* ») ; l'enseignant « non natif » est également plus à même d'enseigner des stratégies d'apprentissage à ses élèves parce qu'il a dû les apprendre, il a une meilleure connaissance du fonctionnement de la langue étrangère, et peut faire preuve d'empathie (lorsque ses élèves rencontrent des difficultés) parce que lui-même ne cesse d'apprendre. Medgyes arrive à la conclusion suivante :

> *I would argue that NESTs and non-NESTs can be equally effective, because in the final analysis their respective strengths and weaknesses balance each other out. From a native/non-native perspective, therefore, 'The more proficient in English, the more efficient in the classroom' is a false statement. By the same token, the question 'Who's worth more: a native or a non-native?' does not make sense, and may be conducive to forming wrong judgements about the differences found in their teaching practice* (Medgyes, 1992 :347).

La question fondamentale que pose Medgyes, avant de conclure, est de savoir si un enseignant « natif » peut donc acquérir les compétences précieuses du « non-natif ». Et la réponse est oui, mais

[170] Medgyes, *op.cit.*, p. 346.

à condition que celui-ci ait une très bonne maîtrise de la langue « maternelle » de ses élèves[171]. L'enseignant « natif » doit, par ailleurs, améliorer sa connaissance de la grammaire anglaise. Il est intéressant de noter que dans les deux articles de Medgyes, les différences entre les enseignants « natifs » et « non natifs » semblent être uniquement d'ordre linguistique, hormis la question du modèle d'apprentissage.

La thèse de Martine Derivry-Plard sur les « enseignants natifs » et « non natifs »[172] en France reprend les questions explorées par Medgyes, mais de façon plus holistique et contextualisée. L'enquête s'inscrit dans une perspective comparatiste et sociologique : les professeurs d'anglais sont des acteurs sociaux qui évoluent à l'intérieur du *champ linguistique de l'enseignement* où non seulement l'anglais est la langue dominante, mais où le modèle dominant est celui du professeur « locuteur-natif ». Son hypothèse était qu'il ne pouvait y avoir d'enseignants « meilleurs » si la seule différence entre les enseignants « natifs » et « non-natifs » était la première socialisation (celle-ci étant différente pour les « natifs » qui sont nés et qui ont été scolarisés dans des pays anglophones) : « dans un même contexte d'enseignement, les pratiques professionnelles devaient être similaires et, par conséquent, il ne pouvait y avoir de « meilleurs » résultats des uns par rapport aux autres » (Derivry-Plard, 2003 : 470). L'enquête a été réalisée auprès de 38 enseignants « natifs » et « non-natifs » préparant leurs élèves à l'examen de BTS. Finalement, l'enquête n'a pas confirmé cette hypothèse et a révélé des différences, notamment en ce qui concerne les élèves faibles en anglais :

> *L'enquête empirique a infirmé cette hypothèse, montrant que l'effet « professeur » ne jouait pas pour les bons élèves en anglais mais qu'en revanche, les enseignants « non-natifs » faisaient mieux réussir leurs élèves faibles en anglais que les enseignants « natifs » et que ces derniers expliquaient la différence de réussite au profit des enseignants « non-natifs », différence statistiquement significative* (Derivry-Plard, 2003 : 460).

En se référant à Bourdieu, Derivry-Plard explique ces résultats par la force de l'*habitus*[173] des enseignants « non-natifs », qui, « sans le savoir », font des choses qui vont aider les étudiants « faibles » à réussir. En parallèle, les étudiants « faibles » expriment souvent une préférence pour les enseignants « non-natifs », même si celle-ci n'est pas directement en rapport avec l'examen :

---

[171] *Op. cit.*, p. 348.

[172] « Les enseignants d'anglais natifs et non-natifs. Concurrence ou complémentarité de deux légitimités », Thèse de doctorat, Université Sorbonne-Nouvelle, sous la direction de G. Zarate, 2003.

[173] Un *habitus* est la « structuration des façons de percevoir de penser et d'agir ». Martine Derivry-Plard en propose un résumé très clair : « Tout locuteur exprime par sa langue un *habitus* particulier, une vision du monde social, une perception des autres, de leur *hexis* corporelle (forme et volume de leur corps, « mise en scène » du visage, manière de se tenir, espace attendu entre les agents, mais aussi la voix, la prononciation, le vocabulaire et la syntaxe) », p. 32.

> *La force de l'habitus est commune aux enseignants « non-natifs » et à leurs étudiants les moins intéressés par l'anglais, permettant une alchimie, une adéquation inconsciente entre ces enseignants et ces étudiants aux spécificités d'un examen français au sein d'un système éducatif français, leur évitant de perdre trop de points pour la réussite au BTS* (Derivry-Plard, 2003 : 461).

Les enseignants « natifs » ne sont donc pas meilleurs que leurs collègues « non natifs », mais continuent de bénéficier de l'image positive que l'opinion sociale se fait d'eux, ce qui renforce leur légitimité sociale (à la fois en milieu institutionnel et non-institutionnel depuis le traité de Maastricht), et cela malgré la remise en cause par la sociolinguistique du modèle dominant du « locuteur natif » : « la norme linguistique du locuteur monolingue-monoculturel est battue en brèche par la prise en compte de locuteurs plurilingues-pluriculturels » (Derivry-Plard, 2003 : 463). Il ressort de l'enquête – menée auprès d'enseignants « ayant les mêmes caractéristiques socio-professionnelles et [qui] intervenaient auprès d'étudiants disposant des mêmes caractéristiques socio-scolaires[174] » – que :

- des tensions entre « natifs » et « non-natifs » existent dans le secteur privé parmi les vacataires[175], car ces derniers font l'objet de discriminations à l'embauche ;
- dans le secteur public, les enseignants « natifs » ont l'impression « d'avoir à se battre pour obtenir les « bonnes » classes » ; ces mêmes enseignants « ont le sentiment d'avoir subi des discriminations tout aussi réelles (celles d'avoir dû obtenir la nationalité française pour pouvoir enseigner dans ce secteur, d'avoir dû repasser tous leurs diplômes pour la préparation aux concours »[176] ;
- l'hypothèse d'une légitimité dominante des enseignants « natifs » est confirmée ;
- les résultats obtenus par les enseignants « natifs » et « non natifs » ne sont pas égaux ;
- les étudiants sondés dans le cadre de l'enquête « préfèrent à une écrasante majorité avoir un enseignant « natif » ».

Ce qui se dégage des entretiens croisés est extrêmement intéressant de par l'inversion des critiques émises les uns envers les autres :

> *(...) les enseignants « natifs » critiquent principalement les enseignants « non-natifs » sur leur compétence linguistique en anglais, ce que critiquent également les*

---

[174] *Op. cit.*, p. 471.

[175] « (…) les enseignants « non-natifs » vacataires subissent de véritables discriminations d'embauche et d'affectations de classes (on ne leur propose que des classes « exigeantes » comme les classes de BTS ou des préparations écrites, laissant les préparations orales ou les classes moins exigeantes comme celles de la formation continue ou les classes plus prestigieuses des 3e et 4e années de cycle « commerce international » ou « marketing » aux enseignants natifs) », p. 473.

[176] *Idem*, p. 473.

enseignants « non-natifs » envers eux-mêmes, les enseignants « non-natifs » critiquent principalement les enseignants « natifs » sur leur compétence pédagogique (connaissance du BTS, des étudiants etc.), ce que critiquent également les enseignants « natifs » envers eux-mêmes (Derivry-Plard, 2003 : 475).

Le paradigme du « locuteur natif » confère une « légitimité d'enseignement »[177] aux enseignants « natifs » et opère une « violence symbolique » sur les enseignants « non natifs » qui finissent par ne pas parler anglais avec leurs collègues « natifs », se privant parfois de parler anglais avec leurs enfants par peur qu'ils aient un « mauvais » accent, alors que par ailleurs ils font tout pour entretenir leur niveau d'anglais, langue qu'ils ont néanmoins choisie par passion[178] – une note d'information de la DEPP, de janvier 2008, confirme que la majorité des professeurs de langues étrangères viennent à l'enseignement « par passion de la langue enseignée ». Martine Derivry-Plard conclut sur l'importance, pour les enseignants « natifs » et « non natifs », de travailler ensemble au service de l'éducation à l'altérité, qui doit être prise en compte dans la formation des enseignants, et d'apprendre à mettre à distance la « violence symbolique » du modèle dominant[179].

Martine Derivry-Plard a choisi d'aborder la dichotomie « natif » / « non-natif » dans une perspective comparatiste. Dans son enquête, elle a exploré les représentations des enseignants de BTS (entretiens croisés), mais aussi celles des étudiants de BTS (questionnaire). Les résultats obtenus appellent les questions suivantes :

- dans quelle mesure les enseignants « natifs » souffrent-ils en raison de la « violence symbolique » du modèle dominant avec lequel ils peuvent se confondre malgré eux ?
- que masque le paradigme du « locuteur natif », hormis la non-obtention de meilleurs résultats ?
- y a-t-il réellement une corrélation, dans le second degré, entre le paradigme du LN et l'avancement de carrière des enseignants « natifs » ?

L'enquête sociologique comparatiste de Martine Derivry-Plard est innovante. Elle fut entreprise à un moment où le mouvement des enseignants « non natifs » commençait à s'organiser dans le monde de *TESOL* et avant la publication, en France, de la version définitive du CECRL (2001). Il serait intéressant de voir si les perceptions des enseignants et des étudiants ont changé depuis l'adossement des programmes d'enseignement français au CECRL. L'enquête est innovante

[177] *Op. cit.*, p. 469.
[178] *Op. cit.*, p. 481.
[179] *Op. cit.*, p. 482.

également, car elle s'attache au contexte spécifique de l'enseignement de l'anglais en France, où la question de la concurrence entre « enseignants natifs » et « non natifs » était peu visible.

Dans la présente enquête, nous avons opté non pas pour une perspective comparatiste, mais pour une approche centrée sur la question de l'identité professionnelle des enseignants « natifs » britanniques et irlandais. Une des questions qui est à l'origine de notre enquête concerne l'entretien, dans le temps, du « capital natif ». L'*avantage naturel* évoqué dans un des rapports de jury (voir *supra*) en est-il toujours un ? Qu'est-ce qui peut le fragiliser ou le déstabiliser ? Si le fait d'être un LN peut constituer un avantage pour réussir un concours de recrutement, est-ce le cas pour enseigner l'anglais dans un contexte français parfois difficile à décoder ?

2.5 Le capital « natif » : un trésor fragile ?

Dans le domaine de la sociologie, trois grandes traditions coexistent : la tradition compréhensive (Max Weber) qui s'intéresse à l'autonomie de l'acteur, la tradition objectiviste (Durkheim, Bourdieu) qui conçoit l'individu plus comme un « agent » qu'un « acteur » en tant que membre d'une structure collective, et la tradition interactionniste (Simmel) qui part du principe que l'acteur social se construit socialement, dans l'interaction. On constate aujourd'hui que l'acteur est bel est bien revenu sur la scène sociologique et que les sociologues des professions revendiquent une marge d'autonomie à l'acteur social qui doit composer avec des collectifs pré-existants qui sont largement déterminés avant qu'il ne les rejoigne (*cf.* Dubar).

Les différentes théories de l'acteur constituent un ensemble à deux pôles allant de l'unicité de l'acteur à la fragmentation interne de celui-ci (Lahire, 2001) :

> *D'un côté, on est à la recherche de sa vision du monde, de son rapport au monde ou de la « formule génératrice de ses pratiques », et de l'autre, on admet la multiplicité des savoirs et savoir-faire incorporés, des expériences vécues, des « moi » ou des « rôles » intériorisés par l'acteur (répertoire de rôles, stock de connaissances, réserve de connaissances disponibles…)* (Lahire, 2001 : 25).

À l'opposé du « mythe de l'identité invariable », largement remis en question par la psychologie expérimentale et culturelle (Lahire, 2001 : 31), se trouve la « fragmentation généralisée » que critique Lahire qui préfère la notion de pluralité chère à Maurice Halbwachs : tous les acteurs sociaux sont « porteurs d'habitudes hétérogènes » qui sont parfois contradictoires[180]. Chaque acteur

[180] «Tout corps (individuel) plongé dans une pluralité de mondes sociaux est soumis à des principes de socialisation hétérogènes et parfois même contradictoires qu'il incorpore » in B. Lahire, *op. cit*., p. 50.

social est « plongé en même temps successivement dans plusieurs groupes » (Halbwachs 1968 : 67-68, cité par Lahire). L'entrée dans une profession constitue la rencontre de l'acteur individuel et du groupe professionnel avec son histoire, son esprit et ses règles : « Tout homme qui entre dans une profession doit, en même temps qu'il apprend à appliquer certaines règles pratiques, se pénétrer de cet esprit qu'on peut appeler corporatif, et qui est comme la mémoire collective du groupe professionnel » (Halbwachs in Lahire, 2001 : 44). Pour Anselm Strauss (1993), cette « multi-appartenance » à des mondes sociaux différents est le propre même de la vie moderne : cela est valable tout autant pour l'enseignant « non natif » qui, lui, n'est pas en situation d'émigration, que pour l'enseignant « natif » ayant changé de monde. Ce qui différencie en revanche ces deux catégories d'acteurs sociaux est le fait que la période de socialisation primaire (familiale) et une partie de la période de socialisation secondaire (école, groupe de pairs, travail)[181] ne s'effectuent pas dans le pays où la profession est exercée. À l'intérieur du champ social, les différents « capitaux » sont distribués de façon inégale : il y a des acteurs[182] qui sont « nés dans le champ » ou « nés dans le jeu » dont les parents sont, par exemple, universitaires ou professeurs d'anglais, et des acteurs qui sont nés « hors champ »[183]. On peut considérer que les PALN sont à la fois « nés dans le champ » et « hors champ » : l'anglais est leur langue « maternelle » ; en raison de la socialisation primaire dans un pays anglophone, le PALN a acquis un capital culturel et linguistique « natif » qui constitue un atout non négligeable pouvant l'aider dans l'exercice de sa profession. Rappelons la définition que Bourdieu donne du capital culturel incorporé :

> *La plupart des propriétés du capital culturel peuvent se déduire du fait que, dans son état fondamental, il est lié au corps et suppose l'incorporation. L'accumulation de capital culturel exige une incorporation qui, en tant qu'elle suppose un travail d'inculcation et d'assimilation, coûte du temps et du temps qui doit être investi personnellement par l'investisseur (elle ne peut en effet s'effectuer par procuration, pareille en cela au bronzage : travail personnel, le travail d'acquisition est un travail du «sujet» sur lui-même (on parle de «se cultiver»). Le capital culturel est un avoir devenu être, une propriété faite corps, devenue partie intégrante de la «personne», un* ***habitus****. Celui qui le possède a «payé de sa personne», et de ce qu'il a de plus personnel, son temps. Ce capital «personnel» ne peut être transmis instantanément (à la différence de la monnaie, du titre de propriété ou même du titre*

[181] B. Lahire fait une synthèse de la théorie des champs (du pouvoir), p. 57-58.
[182] Bourdieu préfère le terme « agent » à celui d'« acteur » pour se démarquer des théories accordant une grande liberté d'action à l'homme.
[183] *Op. cit.*, p. 57.

de noblesse) par le don ou la transmission héréditaire, l'achat ou l'échange ; (...) il dépérit et meurt avec son porteur (avec ses capacités biologiques, sa mémoire, etc.) (Bourdieu, Les trois états du capital culturel, 1979 : 3-6).

Ce capital culturel acquis peut devenir un capital hautement symbolique dans le contexte très spécifique de la situation pédagogique car, nous l'avons vu, les enseignants « natifs » bénéficient d'une légitimité d'enseignement en raison du paradigme dominant. Cependant, n'ayant pas été socialisé en France, le PALN se retrouve souvent « hors champ », face à des difficultés plus ou moins anticipées :

- comprendre le fonctionnement et les règles implicites du système éducatif français ;
- acquérir de nouvelles habitudes langagières (Bernstein, 1975), de nouvelles manières de dire et d'agir ;
- trouver un équilibre entre un « passé incorporé » et le « présent de l'action » (Lahire, 2001 : 79) ;
- entretenir le capital culturel (et linguistique) associé au pays d'origine ;
- construire une identité professionnelle qui laisse respirer son habitus anglophone tout en répondant aux exigences de ce nouveau monde professionnel étranger.

Si le capital culturel et linguistique[184] « natif » peut compenser le déficit de « capital scolaire » dans le contexte précis de l'enseignement-apprentissage en classe, le déficit de capital culturel et social « non-natif » peut constituer un réel handicap dans le *champ de l'éducation,* lorsque le PALN interagit avec des acteurs sociaux qui ne sont pas des élèves (personnels de direction, membres du personnel non enseignant, parents d'élèves, CPE, enseignants d'autres disciplines, etc.). Un des dangers pour le PALN est ce qu'Anselm Strauss appelle *loss of world* (1959 : 40) : dans toute expérience transformationnelle, il y a le risque potentiel de perdre son monde, tel qu'il l'avait connu jusqu'au moment de la « rupture biographique » (Lahire, 2001 : 40) : « *A problematic world presents not only discovery but danger. The danger consists in the possibility that one may lose his world and his possessions* » (Strauss, 1959, éd. 1997 : 38).

La question de la fragilité du capital culturel « natif » de l'enseignant anglophone semble occultée pour l'instant par les recherches sur la place et l'identité professionnelle de l'enseignant « non

[184] C'est la famille et l'école qui transmettent le capital linguistique qui est une composante du capital culturel. Derivry-Plard cite Bourdieu à ce sujet, p. 23 : « Les lois de la transmission du capital linguistique étant un cas particulier des lois de la transmission légitime du capital culturel entre les générations, on peut poser que la compétence linguistique mesurée selon les critères scolaires dépend, comme les autres dimensions du capital culturel, du niveau d'instruction mesurée aux titres scolaires et de la trajectoire sociale », Bourdieu, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Fayard, Seuil, 2001, p. 94.

natif ». Or, l'« *avantage naturel* » des candidats anglophones au CAPES et à l'agrégation n'est pas nécessairement un avantage tout au long de la carrière et peut même être source de difficultés chez les enseignants débutants qui ne savent pas comment se positionner face aux élèves et face à des exigences différentes de celles du système éducatif de leur pays d'origine. Le capital « natif » est fragile parce qu'il doit être entretenu : la situation d'expatriation peut mener à une impression de ne plus être informé de l'actualité dans son pays natal ; il peut être difficile d'actualiser sa langue « maternelle », ce qui peut même déboucher sur le sentiment que l'on perd sa langue, même si les enseignants utilisent l'anglais en classe et pour certains, parlent anglais avec leur conjoint et/ou avec leur(s) enfant(s) :

> *Membership too can lapse after disuse and there is general acceptance for the view that native speakers can cease to possess language as NSs after longish periods among NNSs, in at least three ways. First, they lose out on contemporary uses, for example, slang, new coinages and idioms. Second, they lose some of their generative capacity and tend to become fixed in the locutions of their time of exile, and third, they become increasingly prescriptive and less tolerant of change* (Davies, 2003 : 203).

Un autre danger pour le PALN est le fait de vouloir se faire passer pour un « locuteur natif » du français, la langue dominante de l'école et du groupe de professeurs d'anglais majoritaire : les « non-natifs ». « *Trying to pass as a native speaker can put you at a disadvantage, culturally*[185] ». En effet, les pistes sont brouillées et les acteurs du système « d'accueil » peuvent être déroutés par un collègue parlant sans accent, mais qui est parfois confronté à des difficultés d'ordre lexical, culturel ou qui ont trait à l'implicite. Davies semble suggérer qu'il est souhaitable, du point de vue de l'identité, de conserver son accent. Nous posons que le CAPES et l'agrégation et, plus largement, les premières années de socialisation secondaire en France, constituent un tournant (*turning point*) dans la vie des enseignants « natifs ». Ce tournant oblige les PALN à s'aligner sur les pratiques et les attitudes du système éducatif français, ce qui, à terme, peut amener ces personnes à opérer une sorte de *conversion* (Strauss, 1959 : 125) :

> *A striking example of the « milestone » is found in the autobiographies of many immigrants to America who later visited their native lands, only then realizing how little affinity they had retained, how identified they had become with America and Americans. Any return home, insofar as you have really left it, will signalize some sort of movement in identity* (Anselm Strauss, 1959, édition de 1997 : 96).

---

[185] Davies, *op. cit.*, p. 72.

Si la notion de conversion peut sembler déstabilisante, car elle implique une transformation et l'adoption de nouvelles valeurs (*cf.* le *Trésor de la langue française*) et de ce fait ne trouvera pas d'échos dans tous les récits de vie des enseignants en situation d'expatriation, la notion d'*inversion*, en revanche, nous sera précieuse pour tenter de définir les points particuliers dont les PALN doivent avoir conscience dans la pratique de leur métier, car ils ont en commun le fait d'être des « natifs » alors que leurs élèves, en général, sont des « non-natifs » et que, dans la majorité des cas, la relation pédagogique est construite sur la base d'un modèle linguistique d'identification et d'une culture scolaire commune à l'enseignant « non natif » et aux élèves.

2.6 L'inversion nécessaire : se décentrer pour mieux appréhender la problématique de l'apprenant « non natif »

Un des effets pervers de la suprématie du modèle LN est le caractère inatteignable de celui-ci. Par définition, les apprenants d'une L2 ne peuvent devenir des « locuteurs natifs » : « *L2 students cannot be turned into native speakers without altering the core meaning of native speaker. Asserting that "adults usually fail to become native speakers" (Felix, 1987 : 140) is like saying that ducks fail to become swans* » (Cook, 1999: 187). La norme du « locuteur natif » affecte à la fois les enseignants et les élèves de L2 qui s'efforcent de tendre vers celle-ci : « *Non-native teachers and students alike are intimidated by the NS norm and understandably try to approximate this norm during the course of their work together* » (Kramsch, 1993 : 9). Une autre source de frustration est la comparaison constante entre l'apprenant de L2 et ce qu'il n'est pas ou pas encore (à savoir, implicitement, un LN): « *Traditional methodologies based on the native speaker usually define language learners in terms of what they are <u>not</u>, or at least <u>not yet</u>* » (Kramsch, 1998 : 28) et Vivian Cook de poursuivre : « *Or, one might add, <u>not ever</u>* ». Cook explique que la recherche en ALS (Acquisition d'une langue seconde ou *SLA*), malgré une volonté affichée de détacher la question de l'apprentissage d'une L2 du « locuteur natif », est souvent tombée dans le travers de la *comparative fallacy* (Bley-Vroman, 1983, cité par Cook, 1999) : « *Despite some recognition that the L2 user should be treated as independent in SLA research, the native speaker often maintains a ghostlike presence* » (Cook, 1999 : 190). Comment libérer l'apprenant de L2 de cette influence intimidante ?

2.6.1. Deux notions positives: *multicompetence* et *L2 user*

Cook (1991) a forgé le terme de *multicompetence* pour englober l'interlangue de L2 et de L1 : « *Multicompetence covers the total language knowledge of a person who knows more than one language, including L1 competence and the L2 interlanguage* »[186]. Cook estime que ce terme est assez neutre et qu'il a également le mérite d'inclure la connaissance de L1, car nous oublions trop souvent que la « multicompétence est plus complexe que le monolinguisme »[187]. En effet, pourquoi chercher à mesurer la compétence d'un *L2 learner/user* à l'aune de celle d'un LN monolingue ? La *multicompetence* a un impact à la fois sur la L2 et sur la L1. Le recensement que fait Cook des différentes conséquences du bi/plurilinguisme nous éclaire sur ce qui se passe chez l'utilisateur de L2 et chez le PALN qui, bien qu'il mobilise sa L1 dans le cadre de son travail, vit dans une société où sa L2 est la langue de communication dominante. Cook recense les effets de L2 sur L1 comme suit :

- Dans le domaine de la **phonologie**, le *Voice Onset Time*[188] (désormais *VOT*) est affecté : « *the timing of voicing at the beginning of plosive consonants (i.e., voice onset time or VOT) in the L1 moves slightly towards that found in the L2, French L1 speakers of English having a slightly longer VOT for /t/ in their L1 as French monolinguals do (Flege, 1987)* » (Cook, 1999 : 192).
- En ce qui concerne le **lexique**, les mots empruntés à L2 par L1 ont un sens légèrement différent pour ceux qui connaissent la langue dont proviennent les emprunts.
- Plusieurs expériences ont montré que la maîtrise de L2 s'accompagne en contrepartie d'un **ralentissement du traitement de L1** (Cook renvoie à Magiste, 1986).
- La **lecture** peut être affectée.
- La **réaction à certaines constructions syntaxiques** peut être affectée : « *Francophones and Anglophones learning the respective L2s have different reactions to middle verb constructions in their L1 than monolinguals do (Balcom, 1998)* ».

---

[186] P. 190. Selinker (1972, 1992) est supposé être à l'origine de la théorie de l'interlangue que Rod Ellis définit comme « *interim grammars which learners build on their way to full target language competence* », Ellis, 1994 : 30, cité par Ruth Cherrington dans l'entrée « Interlanguage » de la *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, M. Byram (Ed.).
[187] Cook, *op.cit*., p. 191.
[188] Il s'agit des « délais d'établissement du voisement », voir David Birdsong, Authenticité de prononciation en français L2 chez des apprenants tardifs anglophones : analyses segmentales et globales, in *Aile* n° 18, 2003.

Nous pouvons ajouter à cette liste la notion de « *backward transfer* » ou « *backward intereference* » évoquée par Michael Swan dans une synthèse en ligne sur l'influence de la langue maternelle sur l'acquisition du vocabulaire en L2[189].

En conclusion, Cook évoque la possibilité d'une perte partielle de L1, ce qui devrait retenir toute notre attention, car les PALN sont confrontés non seulement aux effets du français sur leur anglais, mais aussi aux effets du temps, ce qui nous fait dire que lorsque l'on enseigne sa L1 dans un pays où celle-ci est la L2, un enseignant « natif » doit non seulement chercher à entretenir et enrichir son capital culturel et linguistique originel, mais il doit également faire face à quelques-uns des phénomènes évoqués ci-dessus. Une prise de conscience de l'impact potentiel de L2 sur L1 peut aider le PALN à mieux comprendre et à accepter ces réaménagements, car il est un *L2 user* dans la vie quotidienne. Cela permet une décentration par rapport à sa position de « locuteur natif » et une valorisation de la « *multicompetence* » qui s'accompagne toutefois de petits inconvénients qui concernent potentiellement tous les *L2 users*.

S'appuyant sur des différences reconnues entre plurilingues et monolingues (Cook, 1999 : 193), Cook pose que les personnes plurilingues sont changées par la ou les langues qu'elles parlent. Par conséquent, l'objectif du « locuteur natif » n'a pas de sens car « *[L2 users are] not just monolinguals who happen to know another language* »[190]. « *L2 users have to be looked at in their own right as genuine L2 users, not as imitation native speakers* »[191]. Pour Cook, l'enseignement-apprentissage des langues devrait se concentrer davantage sur l'apprenant en tant qu'utilisateur potentiel de L2 et se préoccuper moins du « locuteur natif », en déterminant des objectifs appropriés aux besoins réels des *L2 learners*, en intégrant des situations et des rôles où figurent des utilisateurs de L2 au lieu d'avoir systématiquement des modèles LN à imiter et en reconnaissant la L1 des apprenants au lieu de l'évacuer. Cook espère que ces changements auront un impact sur la motivation des apprenants qui peuvent se sentir découragés par une bataille perdue d'avance : devenir « natif »[192].

---

[189] http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/influence-second-language.htm
Swan donne quelques exemples de ce phénomène rencontré chez des Britanniques expatriés en France : (1) *I'll unbranch the telly.* (French *débrancher = unplug*.) (2) *Can I confide these trousers to you?* (French *confier = entrust.*) *(3) That's very correct on his part.* (French *C'est très correct de sa part = That's very punctilious/scrupulous of him*.)

[190] *Op. cit*., p. 194.

[191] *Idem*., p. 195. Cook, qui reprend l'argument de Labov (1969) pour dire qu'aucun groupe social ne doit être comparé à un autre : il est juste différent, pour exprimer de façon plutôt véhémente son indignation face au traitement du *L2 user* jugé souvent défaillant alors que sa compétence pourrait être valorisée : *« L2 users should be treated as people in their own right, not as deficient native speakers. Halliday (1968) wrote, « A speaker who is made ashamed of his own language habits suffers a basic injury as ahuman being: to make anyone, especially a child, feel so ashamed is a s indefensible as to make him feel ashamed of the color of his skin »*, p. 195.

[192] *Op. cit*., 204.

2.6.2. *Thinking back to front* : le revers de l'enseignant « natif »

Si l'enseignant « natif » est souvent érigé en modèle pour les raisons que nous avons étudiées, il reste minoritaire au sein des systèmes éducatifs nationaux. De ce fait, les élèves doivent s'habituer à un style d'enseignement et à un positionnement qui peuvent être différents de ceux des enseignants « non natifs » qu'ils ont déjà eus. Il semble difficile pour des élèves de concevoir un instant que celui qui correspond à une sorte d'idéal puisse rencontrer des obstacles en raison de son statut même d'enseignant « natif ». En fait, les parties concernées par cet enseignement (élèves, parents d'élèves, chefs d'établissement…) font un immense crédit au PALN qui peut se retrouver sous pression, car il doit être à la hauteur de cet idéal discutable et prendre conscience que, pour réussir à faire réellement progresser les élèves, il ne suffit pas d'être un « natif ». Il faut au contraire se décentrer pour se mettre à la place de l'apprenant de L2 francophone, ce qui demande de l'observation, du temps, de l'imagination et de l'empathie.

Prenant appui sur des études recensant les points forts et les points faibles des enseignants « non natifs » (Medgyes, 1983, 1994 ; Reves et Medgyes, 1994 ; Samimy et Brutt-Griffler, 1999), nous pouvons dégager une typologie du « revers[193] » de l'enseignant « natif » :

- Le PALN n'a pas obligatoirement une connaissance aussi approfondie de « l'anglais-objet d'étude » que le PALNN.
- Le PALN, à l'inverse du PALNN, n'a pas appris l'anglais de façon explicite, et peut avoir du mal à anticiper sur les difficultés que ses élèves vont rencontrer dans l'apprentissage de L2[194], notamment dans le domaine de la grammaire[195] et de la phonologie.
- L'anglais parlé par l'enseignant « natif », du moins au début de sa carrière, est plus proche de l'anglais « authentique » que celui d'un enseignant « non natif » (*cf.* « *more real, unhampered natural language* » (Medgyes *in* Braine, ch. 3) et de ce fait peut constituer un obstacle à la compréhension et à la reproduction orales.

---

[193] Le *Trésor de la langue française* donne la définition suivante du mot *revers* : « A. (1) Côté opposé à celui qui est présenté comme principal ou à celui qui se présente en premier. Synon. *dos, envers, verso* ». (2) *Au revers de*, loc. prép. Derrière, de l'autre côté de. A*u fig. Le revers de la médaille.* Le côté désagréable, les inconvénients d'une chose qui apparaît d'abord sous un jour favorable.

[194] Voir Medgyes in Braine, *op. cit*., p. 18.

[195] Dans leur article, The English patient: English grammar and teaching in the Twentieth Century, *Journal of Linguistics,* vol. 41, n° 3, 2005, p. 593-622, Hudon R. & Walmsley, J. expliquent que l'enseignement de la grammaire anglaise a été quasi-inexistante à l'école en Angleterre et cela jusqu'au début des années 2000, selon eux : « *For several decades up to about 2000, most state schools in England taught little or no grammar, and it is still normal for school leavers to know virtually nothing about grammar; for example, in 1998 it was found that "younger teachers had generally not been taught grammar explicitly as part of their own education" (Anon 1998b:26)* ».

- Le PALN n'a pas la même sensibilité vis-à-vis de la langue anglaise que le PALNN (*cf.* l'étude de Samimy et Brutt-Griffler (1999) auprès d'enseignants « non natifs » nouvellement diplômés)[196].
- Il est peut-être moins évident de manifester de l'empathie envers ses élèves dans des situations où les obstacles ne sont pas transparents pour le PALN en raison du non-partage de la L1 (*cf.* étude de Reves et Medgyes, 1994).

Cette notion d'inversion des schémas peut aider l'enseignant « natif » à mieux appréhender la problématique de l'apprenant de L2 qui, non seulement se heurte à des difficultés intralinguistiques (le code oral de l'anglais, nouveaux phonèmes, complexité de certains aspects de l'anglais tels que les verbes à particule, etc.) et à des difficultés interlinguistiques (faux amis, influence de L1 sur L2, etc.), mais a devant lui un modèle que nous savons quasi-inimitable.

Nous posons que le positionnement différent, que l'inversion des schémas exige de la part du PALN, aura nécessairement un impact sur l'identité professionnelle de celui-ci. Le fait que le PALN soit obligé de se poser des questions qui semblent aller de soi pour un enseignant « non natif » apprenant-utilisateur d'anglais L2 n'influera-t-il pas sur la manière dont le PALN accompagne les élèves sur le chemin de l'acquisition de sa propre L1 ? Saura-t-il tirer parti de sa position particulière entre-deux-mondes ?

---

[196] Braine, *op. cit*., p. 22. Kramsch rappelle que pour l'apprenant de L2, les signes sont déconnectés de leur contexte naturel et possèdent un potentiel symbolique fort : « *The referential relation between signs and their objects is not (yet) perceived as natural and necessary, and the symbolic possibilities of the sign are much more evident than at later stages* » (2009 : 13). Le PALN et le PALNN n'ont peut-être pas la même 'sensibilité symbolique'. Plus loin, Kramsch aborde la connotation subjective des mots nouveaux en L2 : « *A new word can come to mean 'what a foreign language means to me* », (2009 : 30). « *Since [a language] cannot be spoken or written without engagibng the body of the speaker/writer, its use leaves cognitive and affective traces in the user's perceptual make-up and in his or her sense of self. These traces are different for insiders for insiders who have been socialized in a given speech community and for outsiders who are acquiring or using the language of a different speech community* » (2009 : 41).

3. Le professeur d'anglais « natif » entre le monde anglophone et le monde francophone : identité professionnelle et dynamiques interculturelles

Dans *L'invention de soi* (2004), Jean-Claude Kaufmann rappelle que le concept d'identité a une « tonalité particulière par rapport à d'autres concepts » (Lipiansky *et al*., 1990). Qui décide d'ouvrir cette « boîte noire conceptuelle » (Kaufmann, 2004 : 10) peut très vite se retrouver avec une sorte de « barbe à papa » théorique, ce que Kaufmann lui-même reproche à certains collègues éminents qui s'y sont aventurés : « Comment situer l'identité entre substance et perception, entre changement permanent et fixité ? » se demande Kaufmann[197], en proposant un tour d'horizon au lecteur qui apprend rapidement que l'identité est somme toute un concept moderne[198] indissociable de l'« autonomisation du politique » qui a engendré une « déstructuration des communautés » et créé le besoin de fabriquer le condensé d'identité matériel que constitue la carte d'identité : « L'État inventait son propre monde en se séparant de ses administrés. Il lui fallait dès lors les connaître, les mesurer, les compter » (Kaufmann, 2004 : 17). Kaufmann explique que c'est la carte d'identité, qui apparaît sous l'Occupation[199], qui allait populariser le terme « identité »[200]. Mais l'identité ne peut se réduire à un simple papier :

> *L'identité, tellement mouvante et contradictoire, tellement incommensurable qu'il est impossible même pour son propriétaire d'en faire le tour, ne saurait être ainsi fixée, à tout jamais, en quelques mots en une image sur un bout de papier timbré* (Kaufmann, 2004 : 23).

L'individu est le résultat de son histoire, tout en étant le moteur de celle-ci qui continue[201] et qui, écrit Kaufmann, est tissée par le récit :

> *L'histoire de vie ne serait bien entendu rien sans les faits vécus eux-mêmes, elle résulte d'une trajectoire objective. Anthony Giddens (1991) souligne cependant la différence essentielle résultant de la réflexion sur cette trajectoire, qui pour l'identité*

---

[197] *Op.cit*., p. 16.
[198] Pour Kaufmann, l'identité est « un processus marqué historiquement et intrinsèquement lié à la modernité », p. 17.
[199] *Journal officiel de la République Française* du 20 novembre 1940. Voir Kaufmann, p. 20.
[200] *Op. cit*., p. 22-23.
[201] *Cf.* Renaud Sainsaulieu, L'identité au travail (1977) *in* Kaufmann, *op.cit*., p. 45.

prend logiquement une forme narrative. La mise en récit démultiplie le processus identitaire : ego transforme le simple reflet en réflexivité par les intrigues qu'il invente à partir de sa propre existence (Kaufmann, 2004 : 152).

Dans son ouvrage récent, *Quand Je est un autre*, Kaufmann va pousser la logique de l'identité-processus jusqu'à l'extrême. La thèse de ce livre est que l'individu « est un mouvement continuel » (Kaufmann, 2008 : 9) ; l'identité est « un processus ouvert sur le présent et l'avenir, en reformulation permanente. L'individu se fabrique jour après jour par ses choix, et redéfinit continuellement la totalité – changeante – qui donne sens à sa vie »[202]. La cohérence vient de l'accumulation d'habitudes qui constitue une sorte de sédimentation de la mémoire de soi[203]. On aura reconnu l'*habitus* de Bourdieu, ce phénomène où le social se retrouve inscrit « au cœur de l'individu » (Bourdieu, 1972). Voici comment Kaufmann revisite cette notion fondamentale :

C'est ainsi, jour après jour (plus dans les périodes privilégiées comme l'enfance, mais le processus est permanent), et geste microscopique après geste microscopique, que nous accumulons lentement ce qui fait notre manière d'être et d'agir. Que nous bâtissons une culture spécifique, que nous stockons la mémoire de nous-mêmes[204].

Kaufmann explore les notions de fluidité mentale, de flux en rapport avec la vie subjective (William James) et affirme qu'« il n'existe aucun centre de soi »[205]. Il préfère parler de « centre de gravité narratif », terme qui lui vient de Denett (1992). Si l'individu est en perpétuel remaniement et qu'il ne cesse de se fabriquer autre dans l'interaction avec autrui (Dubar, 1991 *in* Kaufmann, 2008 : 195), qu'en-est-il de celui qui a connu une « bifurcation[206] » transfrontalière et qui « change de monde », ce qui entraîne nécessairement une « rupture biographique » (Dubar, 1991 ; Kaufmann, 2004, 2008) ? Que devient l'*habitus* d'un individu étranger qui cumule, souvent pendant des décennies, des habitudes dans un pays autre que son pays de naissance ? Peut-on parler d'*habitus* mixte ou hybride ou d'intégration des *habitus* anglophones et francophones ? *Je* est-il un autre en fonction de son interlocuteur et de la langue de communication ? L'identité professionnelle des PALN fluctue-t-elle en fonction du partenaire impliqué dans la relation à tel ou tel moment (élève, parent d'élève, personnel non-enseignant, collègues enseignants, collègues de la discipline, etc.) ?

---

[202] *Ibidem*., p. 21.
[203] *Ibid*., p. 28.
[204] *Ibid*., p. 27.
[205] *Ibid*. P. 59.
[206] La bifurcation « ouvre sur un bouleversement biographique majeur, irréversible et marqué dans le temps », Kaufmann, *op. cit*., p. 195.

3.1. Le concept d'identité

Il est nécessaire, pour comprendre le concept d'identité professionnelle, d'explorer celui d'identité qui est central à différents champs tels que la psychologie, l'anthropologie, la psychanalyse et la sociologie. Erik H. Erikson[207] a été le premier à évoquer la « crise d'identité » des vétérans de la seconde guerre mondiale, concept qu'il appliquera ultérieurement à la crise que traversent les adolescents et des minorités d'origine étrangère (Camilleri *et al*., 1990 : 8). Erikson évoque l'existence d'une « base relativement stable » mais qui « peut être modifiée dans la vie adulte sans changer profondément » (Erikson, 1965). Erving Goffman (1959, 1967), pour qui la vie sociale est une scène de théâtre et les personnes des « acteurs », reconnaît que l'identité est mouvante. La question qui fait moins débat aujourd'hui qu'au milieu du vingtième siècle est de savoir s'il y a une sorte d'« identité profonde » unifiée, un « noyau profond de la personne » (Camilleri et al., 1990 : 16) derrière les différentes identités sociales des « acteurs », une continuité sous les changements perpétuels de l'identité existentielle.

Camilleri souligne l'importance des travaux et des recherches de terrain entrepris dans les années 1970-1980, qui ont permis de remettre en question l'« hypothèse d'une identité unique »[208] : « Il y a aujourd'hui un consensus pour supposer que chaque individu (et chaque groupe) peut disposer successivement ou même simultanément, de plusieurs identités dont la matérialisation dépend du contexte historique, social et culturel où il se trouve » (Camilleri *et al*., 1990 : 18). La sociologie, la psychologie sociale et la philosophie mettent l'accent sur le caractère dynamique de l'identité comme résultant d'un processus « qui intègre les différentes expériences de l'individu tout au long de la vie »[209]. La relation à autrui est la clé d'une identité fluctuante construite dans l'interaction : chacun se définit en référence à l'Autre et cette relation Moi-Autrui influe directement sur la conscience de soi[210].

Pour la psychologie sociale, l'identité n'est pas une donnée de fait, mais une construction subjective complexe qui est ancrée dans une histoire : « Une approche psychosociale de la notion d'identité suppose une relation entre le champ social et l'identité des personnes. (…) L'identité, non seulement, n'est pas une donnée stable, mais s'inscrit dans une histoire, l'histoire propre et

---

[207] Kaufmann rappelle un fait intéressant à propos de Erik Erikson : celui-ci invente un nouveau patronyme et par conséquent une nouvelle identité au moment où il devient citoyen américain, *op.cit*., p. 28. Son patronyme était en réalité Homberger.
[208] Camilleri *et al*., *op. cit*. p. 18.
[209] *Op. cit*., p. 22.
[210] Camilleri, *op. cit*., p. 20.

celle des échanges avec le milieu » (Florence Giust-Desprairies, 2002 : 50). Dans l'identité du sujet, le psychique et le social sont mêlés. L'identité est en partie inconsciente et elle est tributaire de l'« expérience affective relationnelle » :

> *Au niveau psychique, l'identité du sujet est une représentation de soi, une construction subjective qui s'inscrit dans une temporalité (...) en partie inconsciente, elle procède de l'introjection précoce d'objets ambivalents et des identifications à des images parentales et sociales qui initialisent des modalités singulières de résolution de conflits et d'évitement de l'angoisse à travers des mécanismes défensifs singuliers (...) elle relève également des répercussions de l'expérience affective relationnelle, prise dans une historicité, qui infléchit les positions psychiques et ouvre au renouvellement des identifications* (Giust-Deprairies, 2002 : 50).

Si l'identité est reconnue comme un processus dynamique toujours en construction, le sujet garde néanmoins une conscience de son unité, à travers les représentations et les sentiments qu'il développe à propos de lui-même, ce qui permet de « rester le même, de se réaliser soi-même et de devenir soi-même, dans une société et une culture données, et en relation avec les autres » (Pierre Tap[211], 2004 : 57, cité par Dominique Bret, 2005 : 123). Les auteurs de *Stratégies identitaires* mettent en relief le paradoxe de l'unité diachronique du processus de l'identité : « Malgré le caractère mouvant – suivant les situations – et changeant – dans le temps – de l'identité, le sujet garde une conscience de son unité et de sa continuité, de même qu'il est reconnu par les autres comme étant le même » (Camilleri *et al*., 1990 : 23).

Le sociologue Claude Dubar (1991, 4e éd. 2010) a théorisé la construction des identités sociales (et professionnelles) à travers le prisme de la socialisation. Il analyse l'identité sociale comme l'interconnexion de deux processus : le processus de socialisation biographique et le processus de socialisation relationnelle, ce qui confère une dualité à l'identité sociale. La trajectoire de l'acteur social joue sur la manière dont celui-ci se définit :

> *Chacun des acteurs a une histoire, un passé qui pèse aussi sur ses identités d'acteur. Il ne se définit pas seulement en fonction de ses partenaires actuels, de ses interactions face à face, dans un champ déterminé de pratiques, il se définit aussi en fonction de sa trajectoire aussi bien personnelle que sociale* (Dubar, 2010 : 11).

---

[211] Kaufmann cite une définition de l'identité proposée par Tap qu'il trouve particulièrement claire : L'identité « est un système de sentiments et de représentations de soi, (c'est-à-dire) l'ensemble des caractéristiques physiques, psychologiques, morales, juridiques, sociales et culturelles à partir desquelles la personne peut se définir, se présenter, se connaître et se faire connaître, ou à partir desquelles autrui peut la définir, la situer ou la reconnaître » (Tap, 1979, p. 8, cité par Kaufmann, *op.cit*., p. 43).

C'est à l'intersection de l'*axe synchronique* (identité pour autrui, identité sociale « virtuelle » ; *cf.* le « contexte d'action », la définition d'une situation donnée) et de l'*axe diachronique* (identité pour soi, identité sociale « réelle » ; *cf.* la « trajectoire subjective », l'« interprétation de l'histoire personnelle socialement construite ») que l'identité sociale émerge à travers les différentes manières de se définir et d'être défini par les autres. Dubar rappelle l'importance du langage dans la construction identitaire : « Toutes les identités sont des constructions sociales et langagières qui s'accompagnent, plus ou moins de rationalisations et de réinterprétations les faisant parfois passer pour des « essences » intemporelles[212] ». Si l'identité se construit dans l'enfance, elle se reconstruit tout au long de la vie en interaction avec les autres et constitue un bien paradoxalement insaisissable :

> *L'identité d'un être humain est devenue ce qu'il a de plus précieux : la perte d'identité est synonyme d'aliénation, de souffrance, d'angoisse et de mort. Or l'identité humaine n'est pas donnée une fois pour toutes, à la naissance : elle se construit tout au long de la vie. Et l'individu ne la construit jamais seul : son identité dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. L'identité est le produit de socialisations successives* (Dubar, 2010 : 15).

Pour Jane Danielewitz, la notion de compréhension de soi et de l'autre est centrale à sa définition de l'identité : « *Identity is our understanding of who we are and of who we think other people are. Reciprocally, it also encompasses other people's understandings of themselves and others (which includes us) »* (Danielewitz, 2001 : 10). À l'instar de Dubar, Danielewitz analyse le rôle du discours[213] dans la construction de l'identité personnelle :

> *As active participants in a variety of discourses, individuals have agency to shape selves. On the other hand, discourse (and all other participating individuals) affect the development of those individuals. Identities are then the result of dynamic interplay between discursive processes that are internal (to the individual) and external (involving everyone else)*[214].

Un individu peut participer à des discours multiples, ce qui amène Danielewitz à affirmer que « *Others make me even as I'm in the act of making myself* »[215]. Il ne suffit pas d'affirmer son identité, car l'identité sociale n'est pas une affaire unilatérale. Les autres acteurs sociaux doivent

---

[212] Claude Dubar, *op. cit.*, p. 12.
[213] Jane Danielewitz définit « *discourse »* ainsi: « *a system of belief, attitudes and values that exist within particular social and cultural practices* », p. 11. L'auteur rappelle également la définition de Williams (1983) : « *the ways in which language functions in specific social or institutional contexts and in the social, ideological relations which are constructed in and through language* », p. 39.
[214] Jane Danielewitz, *op. cit.*, p. 11-12.
[215] *Op. cit.*, p. 12.

valider ou non l'identité revendiquée par soi (Jenkins, 1996 : 21, cité par Jane Danielewitz) et il peut ne pas y avoir de convergence entre l'identité personnelle et l'identité sociale, ce qui peut mener à une forme de discordance.

Le concept de socialisation est primordial pour qui veut comprendre l'adaptation des im/migrants qui « changent de monde », et qui doivent construire ou reconstruire une identité professionnelle la plus confortable possible. Pour Durkheim, la socialisation est une « contrainte verticale exercée par les institutions et leurs agents sur les individus considérés comme tables rases et des êtres éminemment passifs et suggestionnables » (Durkheim, 1922, édition PUF 1993 cité par Dubar, 2010 : 7). Piaget critiquera Durkheim pour avoir sous-estimé le rôle que joue l'individu dans sa propre socialisation : celle-ci est une « construction interactive des conduites sociales à la fois cognitive et relationnelle »[216]. La socialisation est donc un processus dynamique qui dépend du contexte de l'action : « La socialisation est un processus de construction, de déconstruction et reconstruction d'identités liées aux diverses sphères d'activités (notamment professionnelles) que chacun rencontre au cours de sa vie et dont il doit apprendre à devenir acteur »[217]. Dubar revisite les travaux de A. Percheron[218]pour qui la socialisation est « comme une acquisition d'un code symbolique résultant de « transactions » entre l'individu et la société (Percheron, 1974 : 25, citée par Dubar 2010 : 31). La socialisation n'est jamais acquise, mais doit être négociée en permanence :

> *Cette socialisation latente est souvent impersonnelle, voire non intentionnelle : si l'on peut parler d'apprentissage, c'est d'un apprentissage informel et implicite qui joue un rôle d'autant plus important qu'il prolonge celui de l'ensemble de l'enseignement et de la majorité des messages de la société* (Percheron 1974 : 27 citée par Dubar).

Or, le professeur d'anglais « natif » a été socialisé dans un pays anglophone et, par conséquent, son *habitus*, « l'incorporation durable des manières « de sentir, de penser, et d'agir » de la classe sociale d'origine » (rappel de Dubar, 2010 : 67), sera le reflet de la culture du groupe d'origine, du moins au début de sa carrière. Au cours de la socialisation secondaire poursuivie en France au sein du système éducatif, l'enseignant anglophone connaîtra des phases d'ajustement et d'accommodation où il « tendrait à se modifier pour répondre aux pressions et aux contraintes de son environnement » (Percheron, 1974 : 25[219]). L'identité complexe de l'im/migrant est tributaire

---

[216] Claude Dubar, *op.cit*., p. 8.
[217] *Idem*, p. 10.
[218] A. Percheron, *L'univers politique des enfants*, FNSP Armand Colin, 1974.
[219] In Dubar, *op.cit*., p. 31.

des socialisations plurielles. La mobilité initiale peut engendrer une crise d'identité (Dubar, 2000) : la manière dont les autres identifient l'im/migrant sera nécessairement différente de celle dont les concitoyens de celui-ci l'étiquetaient dans son « pays d'origine ». L'écart entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui peut sembler très grand à ce moment-là, mais celui-ci est de toute façon toujours fluctuant : « Je ne puis jamais être sûr que mon identité pour moi-même coïncide avec mon identité pour Autrui. L'identité n'est jamais donnée, elle est toujours construite et à (re)construire dans une incertitude plus ou moins grande et plus ou moins durable »[220]. L'individu peut accepter l'identité attribuée par les autres ou au contraire la refuser et se définir autrement. Malgré le poids des déterminismes sociaux, il reste une marge de manœuvre à l'individu pour se définir et pour trouver un nouvel équilibre.

Les stratégies identitaires et adaptatives

La situation d'immigration entraîne nécessairement un « remodelage de l'identité » (Taboada-Leonetti *in* Camilleri *et al*.) qui peut être compliqué à vivre, d'autant que le modèle républicain français est fondé sur la construction d'une identité nationale fortement monolingue qui cherche à gommer les différences au nom de l'uniformisation :

> *En France, l'instruction se veut nationale, laïque et s'adresse à des individus, le droit français ne reconnaissant ni groupe, ni communauté, ni minorité, à l'exception des associations (loi 1901). L'école française est donc traditionnellement assimilationniste, son rôle étant de transmettre les valeurs républicaines aux enfants, d'en faire des citoyens, de « mieux assurer la cohésion de la société, mieux contrôler le corps social et faire émerger une nation » (Obin & Obin-Coulon, 1999, p. 108) Chaque enfant doit alors laisser à la porte de l'école ses caractéristiques socioculturelles singulières pour accéder à la citoyenneté et à « l'universel », l'uniformisation étant le but recherché.* (Olivier Meunier, 2007[221]).

Lorsqu'un individu est en « situation prolongée d'étranger » (Ana Vasquez *in* Camilleri *et al*., 1990 : 146), il doit non seulement s'adapter aux normes et aux codes culturels du « pays d'accueil », mais il doit souvent faire face à la réification de sa culture d'origine, « cet ensemble de normes, croyances, représentations de soi et pratiques qu'un vaste groupe d'individus, généralement

---

[220] Claude Dubar, *op.cit*., p. 104.

[221] Tiré du chapitre « L'éducation interculturelle en France » in *Approches interculturelles en éducation : étude comparative internationale*, INRP, 2007.

vivant dans un espace et un laps de temps relativement délimités, revendique comme siennes »[222]. En effet, la perception que les autres ont de sa « culture d'origine » ne tient pas toujours compte du fait que les valeurs et les mythes partagés par les membres d'une communauté nationale donnée sont eux-mêmes contestés dans le pays et en mouvement perpétuel. Dans la lutte pour trouver un nouvel équilibre identitaire, que ce soit dans un contexte d'émigration ou non, l'acteur social peut jouer sur plusieurs identités et celles-ci peuvent être contradictoires[223]. Pour trouver sa place dans la *société 2* et une « équilibration » identitaire, l'individu émigré adopte des stratégies identitaires[224] en fonction de la situation d'interaction sociale (pour rendre plus ou moins visible sa similitude ou sa différence, son altérité ou sa mêmeté). Lipiansky met en évidence le fait que la situation de groupe constitue une menace potentielle pour l'individu minoritaire : « Lorsqu'on est minoritaire dans un groupe, c'est-à-dire lorsque le reste du groupe possède une caractéristique commune que nous ne possédons pas, la demande de reconnaissance semble d'autant plus grande qu'il faut surmonter cette différence, la faire accepter » (Lipiansky in Camilleri *et al*., 1990 : 180). Cette situation groupale peut donner lieu à une recherche de reconnaissance émanant du « besoin d'exister », de « se sentir visible pour autrui », d'« être pris en compte », d'être « inclus dans la communauté des nous[225] ». Selon les contextes, favorables ou menaçants, l'individu peut chercher à s'affirmer ou à se replier, à se distinguer ou à s'effacer. Quoi qu'il en soit, il faudra bien apprendre à vivre avec son identité complexe : « C'est en acceptant les différentes facettes de son identité que face à lui-même et face à autrui « la personne en vient à être ce qu'elle est » (Carl Rogers, 1968 : 85)[226].

Pour Altay Manço, les personnes issues de l'immigration ont à leur disposition un atout non négligeable : « la multiplicité des référents culturels est assurément une ressource psychologique potentielle et non nécessairement un problème de société » (Manço, 2002 : 19). Il importe de trouver un équilibre entre « la tendance ontologique et la tendance pragmatique du moi[227] », ce qui passe par la mobilisation d'un certain nombre de compétences psychosociales (« savoir aller vers les autres » ; « savoir attirer l'attention »), de capacités cognitivo-affectives (« planifier son action

---

[222] C'est ainsi qu'Ana Vasquez définit provisoirement la culture d'origine, *op. cit*., p. 147.
[223] *Idem*, p. 144.
[224] Camilleri propose la définition suivante des stratégies identitaires : « Procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une ou des finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation » (Camilleri, 1990 : 24).
[225] *Idem*, p. 180-182.
[226] Cité par Lipiansky, *op.cit*., p. 201.
[227] Manço, *ibidem*, p. 81. Manço emploie le terme « conservation ontologique » en référence à la culture familiale. Voir p. 82.

en fonction d'attentes collectives »), et de capacités langagières (Manço, 2002 : 31). Il est également important pour ces personnes de savoir « gérer les contraintes » liées à l'antagonisme entre des contextes socioculturels différents. Une « flexibilité interne » et un certain « détachement pragmatique » doivent faciliter une « appartenance multiple » (Manço, 2002 : 36) qui ne fragilise pas l'individu au niveau de son identité. Le concept d'interculturalité tient une place de choix dans l'approche de Manço qui en souligne les aspects positifs :

> *L'interculturalité fait donc référence au croisement, à la relation, au contact, au mixage, au frottement, à la négociation, à l'intersection, à l'interpénétration ou l'interstructuration positive des cultures (cf. Flye Saint Martin et Tisserant, 1997). (...) Elle correspond, au niveau individuel, à la capacité d'intégration d'identités plurielles dans le concept de soi* (Manço, 2002 : 45).

C'est dans cette perspective que Manço pose que la migration est susceptible d'entraîner, chez l'individu, le développement d'aptitudes et de compétences particulières[228] favorisant l'intégration dans le milieu actuel, sans être aliéné de son environnement passé, et la possibilité de « tendre positivement vers l'articulation du je-nous[229] ».

Cependant, le degré d'adaptation d'une personne en situation de mobilité peut varier dans le temps (voir la préface de Michael Kelly à Shaules, 2007 : ix). Joseph Shaules nous rappelle que l'expérience interculturelle peut mener au conflit, au malentendu, voire au dénigrement[230] de l'autre. Différentes situations de mobilité peuvent induire un « stress acculturatif » important, car il faut s'adapter au nouveau contexte socio-culturel, ce qui demande des efforts constants : « *Crossing borders opens a gap between one's existing internal competencies and the competencies necessary to function in a new environment. (...) This gap is more than simply a lack of information. Dealing with cultural difference creates stress* » (Shaules, 2007 : 19). L'adaptation au nouvel environnement requiert une acculturation progressive de l'arrivant. Acton et Walker de Felix (1986) proposent un modèle d'acculturation en quatre étapes :

Tourist
Survivor
The acculturation threshold
Immigrant
Citizen

[228] Voir Manço, *ibid*., p. 43.
[229] *Ibid*., p. 31.
[230] *Op. cit*., p. 4.

Pour Acton et Walker de Felix, peu de personnes parviennent à franchir le seuil d'acculturation. La différence entre les troisième et quatrième étapes est que le citoyen se fond dans le nouveau paysage, même au niveau de sa prononciation et de ses gestes :

> *Citizen: The stage that is almost at the level of the NS, in which one has acculturated to the degree that one is rarely tripped up by the subtleties of the language and culture. We would expect this person to have both pronunciation and gestures very similar to those of natives* (Acton et Walker de Felix, 1986 : 22).

Ce qui peut surprendre dans cette définition est le fait que l'on ne bute plus beaucoup sur les subtilités linguistiques et culturelles de la L2-C2, ce qui correspond à une vision non complexe de la langue et de la culture. Aujourd'hui, la complexité s'impose comme une évidence et fait partie intégrante des langues-cultures : ce n'est pas parce que l'on a été socialisé dans la société où l'on continue de vivre que les choses sont nécessairement dépourvues de zones d'ombre et de nuances opaques.

Pour Claire Kramsch, la langue et la culture sont inextricables : le locuteur signale son identité à travers son utilisation de la langue : « *Speakers identify themselves and others through their use of language; they view their language as a symbol of social identity. (...) Thus we can say that language symbolizes cultural reality* » (Kramsch, 1998 : 3). Le terme « culture » provient du latin *colere*, qui signifie « cultiver » : « *culture refers to what has been grown and groomed. Like nature (culture) is a "gift", but of a different kind* » (Kramsch, 1998 : 4). Pour cette auteure, la langue perpétue la culture[231], et ne peut pas être traitée comme si elle était totalement séparée de celle-ci. Au contraire, explique Kramsch, les membres d'une même communauté linguistique échangent dans ce que Malinowski a appelé un « *context of culture* », c'est-à-dire le contexte institutionnel et idéologique que partage les interlocuteurs[232]. De ce fait, la culture exclut et inclut parce qu'elle est intimement liée à la question du pouvoir et du contrôle : « *Culture, as a process that both includes and excludes, always entails the exercise of power and control*[233]». Kramsch pense que l'enseignement de la culture est difficile en raison des contradictions qui peuvent exister entre la réalité et le mythe (Kramsch, 1993 : 207), mais qu'il importe de ne pas balayer les mythes, car cela peut aider les apprenants de L2 à mieux comprendre les mythes de leur propre culture : « *Besides trying to understand the foreign culture on its own terms, learners have to be aware of their own*

---

[231] *Op.cit.*, p. 8.

[232] Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford : OUP, 1993, p. 9. Dans une communciation récente à l'ACEDLE, Claire Kramsch a rappelé que l'idée du LN rattaché à une culture nationale est aujourd'hui remise en question, et ce depuis les années 2000.

[233] Claire Kramsch, *Language and Culture*, Oxford, OUP, 1998, *Ibid*, p. 8.

cultural myths and realities that ease or impede their understanding of the foreign imagination »[234]. Et c'est là que le recours à une perspective interculturelle est nécessaire.

Edward Hall fut le premier à employer le terme de « communication interculturelle » (Shaules, 2007 : 26). Celui-ci postule que la communication interculturelle est difficile, car la culture constitue un « langage silencieux » (Hall, 1973) qu'il faut essayer de rendre visible. Shaules, qui a mené des entretiens auprès de personnes en situation de mobilité transfrontalière, a trouvé que le concept de culture tel qu'il est défini par Hall avait des résonances chez les participants de son enquête : « *Hall's view of culture as a system of shared mearning and expectations fits well with the way that expats describe their intercultural learning experiences*[235] ». Shaules explore le concept de « *deep culture »* et les réactions que le contact avec les différences culturelles marquées peut entraîner:

> *Simply being present in a new environment constitutes a demand for change. Our perceptual world demands that we make sense of what we experience and modify our worldview accordingly. When affective reactions are negative, it is a short step to increased prejudice*[236].

L'apprenant de L2 exposé aux différences culturelles et préparé à une sorte d'éveil aux cultures apprend à mettre à distance l'ethnocentrisme, sans quoi il n'y aurait pas de place pour l'empathie : « *With an increasing degree of ethnorelativism, learners gain the ability to empathize – look at the world through the cultural lenses of others. In doing so, their construal of the nature of culture and cultural difference becomes more sophisticated* » (Shaules, 2007 : 91). Le relativisme culturel permet une plus grande compréhension de ses propres *a priori* culturels : on peut plus facilement faire le tour d'une situation en croisant les points de vue, tel l'homme multiculturel[237] d'Adler (1977), que Shaules convoque dans sa discussion de l'éducation interculturelle.

Le concept bien connu de *culture shock* (Bennet, 1998 ; Weaver, 1993 ; Oberg, 1960), bien qu'un peu dépassé à l'ère de l'hyper-mobilité, mériterait un rappel dans la mesure où il est relié à une perte de repères rassurants. Shaules, dans sa synthèse des travaux de Weaver (1993), souligne trois aspects clés de ce choc : 1) l'individu est privé des repères (*cues*[238]) qui lui sont familiers ; 2) la

---

[234] Claire Kramsch, 1993, *op.cit*., p. 216.
[235] Joseph Shaules, *op.cit*., p. 35.
[236] *Op. cit*., p. 73.
[237] « *Someone whose 'essential identity is inclusive of life patterns different from his own and who has psychologically and socially come to grips with a multiplicity of realities* (Adler, 1977) », Shaules, *op.cit*., p. 92.
[238] « *Cues are signposts which guide us through our daily activities in an acceptable fashion which is consistent with the total social environment. They may be words, gestures, facial expressions, postures, or customs which help us make sense out oft he social world that surrounds us. They tell us when and how to give gifts or tips, when tob e serious or to be humorous, how to speak to leaders and subordinates, who has status, what to say when wa meet people, when and*

communication interpersonnelle peut ne pas fonctionner ; 3) il peut y avoir une crise d'identité[239] : « *It is almost as though the demands of an intercultural experience strip away our normal sense of self layer by layer as ever deeper demands call into question more fundamental parts of self* »; « *In a global age, it is easy to forget how traumatic it can be to live in a new cultural environment* » ; « *Humans are creatures of perceptual habits and can be thrown into deep states of disorientation when these habits are interrupted* » (Shaules, 2007 : 107).

Si le stress induit par l'exposition à un nouvel environnement peut déclencher une crise d'identité, la perte de repères qui en découle peut aussi avoir un parfum de libération, car nous pouvons agir et percevoir différemment (Shaules, 2007 : 110). Différents modèles tentent de décrire les phases par lesquelles les individus passent lorsqu'ils apprennent à vivre dans un pays étranger. Le modèle de la courbe en U traduit une phase initiale positive, suivie d'une phase descendante, puis une amélioration liée à l'ajustement[240] de l'individu au nouvel environnement culturel. Une variante de la courbe en U est la courbe en W qui traduit un choc inversé vécu lors du retour au pays. Shaules signale, toutefois, que certaines recherches n'ont pas révélé un degré élevé de stress lié à l'expérience d'expatriation (Lewthwaite, 1996 ; Ward *et al*., 1998). Une des différences fondamentales entre le visiteur temporaire et le résident-citoyen (*cf.* Acton et Walker de Felix), est que l'adaptation interculturelle est un processus au long cours chez ce dernier, ce qui implique un remaniement en profondeur de sa vision du monde, de sa culture et de celle dans laquelle il ne cesse d'apprendre à vivre. Le résident-citoyen peut difficilement s'abriter derrière une posture d'adaptation superficielle qui pourrait masquer une résistance[241] à la culture 2. Si l'adaptation culturelle peut déstabiliser son sentiment d'identité, notamment lors des retours dans son pays d'origine, celle-ci n'implique pas l'effacement identitaire, mais l'intégration de nouveaux modes d'être, d'agir et d'interagir. Quand le *je* traverse une expérience longue de contact interculturel, la question de l'identité concerne peut-être moins le *qui suis-je?* que le *quand, où et comment suis-je ?*, selon Trinh Minh-ha (1992)[242]. Kath Woodward soutient que l'identité est inséparable du lieu où l'on se trouve (Woodward, 2002 : 65), mais souvent l'identité se construit en rapport au lieu d'où l'on vient et tient moins compte du processus en cours : « *identities are more often*

---

how to shake hands, how to eat, and so on. They make us feel comfortable because they seem automatic and natural », Weaver (1993) cité par Shaules, *op.cit*., p. 108.

[239] Voir Shaules, *op.cit*., p. 106.

[240] Shaules, *op. cit*., p. 115.

[241] « *Resistance is one of the primary ways that sojourners may react to adaptive demands. Resistance is defined as an unwillingness to change in response to the adaptive demands of a new cultural environment. This doesn't mean that one doesn't change, but that if one does so it is done unwillingly* », Shaules, *op.cit*., p. 150.

[242] « *Trinh Minh-ha has argued, the question of identity is moving away from traditional questions about who I am, to transform into questions of when, where and how I am (1992)* », Kath Woodward, 2002, p. 46.

constructed in relation to the place we have come from than the place we might be going to »[243]. Woodward nous met en garde contre la tentation d'expliquer l'identité remaniée en termes d'hybridité, car ce concept repose non pas sur un processus pluriel mais sur une catégorie binaire :

> *Non-essentialist readings of identity produce categories of hybridity and contingency, which may not only fail to fulfil desires to stabilize our sense of who we are, but present their own problems. Hybridity may establish new and constraining binaries, which close off innovation and change outside those dualisms. How are people marked out as hybrid? If we are all hybrids, who are we? An excess of fluidity and movement, which classifies identity as hybrid may leave us with no meaningful ways of placing ourselves. In order to mark out difference hybridity may enforce an identification with the place of origin among those who are classified as 'hybrid'* (Woodward, 2002 : 157).

Si l'identité dépend du lieu où l'on se trouve, elle est intimement liée à la langue que l'on parle. Le rapport à la langue est au cœur de son rapport à soi : on peut avoir le sentiment que l'on n'est pas le/la même en anglais qu'en français. Si l'utilisateur de L2 a la possibilité de se réinventer, de se construire de manière créative à travers cette langue autre, elle peut aussi donner à celui-ci l'impression d'être en quelque sorte moins que soi-même[244]. *Je* est-il vraiment un autre « diminué » en L2 ?

3.2. Identité et « ego langagier »

Comme l'explique Marie-Christine Deyrich (Synthèse HDR, 2007 : 53), la L2 « appartient à un autre univers langagier » et, si elle n'est pas « étrangère en soi », l'apprenant et l'utilisateur de L2 ne l'entendent ni ne la parlent ni ne l'écrivent comme la L1 : « notre regard est en quelque sorte 'formaté' en fonction du vécu dans la L1 qui est la nôtre »[245]. Et même après des années de pratique, l'utilisateur avancé de L2 peut encore être confronté à une sonorité dépaysante ou à une locution dont il reconnaît les mots individuellement, mais dont il ignore le sens global ou la polysémie. Parfois, la langue semble être en 2D au lieu d'avoir la profondeur de la 3D. Ce que Joseph Shaules décrit, à propos du contact interculturel qui peut ne pas fonctionner en raison des différences au niveau de la « culture implicite » (E. Hall), est tout aussi valable pour le sujet-

---

[243] *Op. cit.*, p. 72.
[244] « *I feel lost outside the French language. The other languages which, more or less clumsily, I read, decode or sometimes speak, are languages I shall never inhabit* », Jacques Derrida (1996), cité par Alison Phipps, 2007, p. 126.
[245] M.-C. Deyrich, *op. cit.*, p. 54.

énonciateur de L2. Le sentiment d'avoir un « soi diminué » s'explique socialement mais aussi linguistiquement : *« Stevick (1980) argues that language learners feel great stress due to limitations in their sense of having a viable social self in a foreign language* » (Shaules, 2007 : 142). Shaules évoque un possible sentiment de dépossession : la langue ne permet pas à l'utilisateur de L2 de s'exprimer en accord avec la complexité et la subtilité de son « ego langagier *»* de L1. La théorie de Guiora est intéressante à plusieurs titres : elle permet une meilleure compréhension des facteurs émotionnels facilitant ou freinant le passage de L1 à L2 ; elle permet de relier l'apprentissage d'une langue étrangère au concept d'identité car, potentiellement, la L2 peut constituer une menace pour celle-ci :

> *Les premiers travaux de Guiora et al. (1972) traitent de l'empathie nécessaire chez les apprenants pour qu'ils consentent à se diriger vers une authenticité de la prononciation. C'est pour ces auteurs un élément-clé dans la représentation de soi (« ego self representation »). Dans cette perspective, la langue n'est pas un simple moyen permettant la communication mais elle constitue aussi un élément essentiel de l'image que l'individu a de lui-même. [Guiora] développe le concept d'« ego linguistique » qui traduit des caractéristiques plus profondes de la personnalité par lesquelles l'être humain se préserve en se raccrochant à sa communauté linguistique* (Deyrich, 2007 : 70).

L'enfant prend progressivement conscience des limites de son propre corps (*body ego*) et apprend à faire la différence entre lui-même et les objets extérieurs. D'après Guiora (1979), c'est la frontière de notre *ego langagier* qui nous empêche de parler une langue étrangère « comme un natif » :

> *D'après les tests auxquels Guiora (1979) a procédé, le développement de cet « ego langagier » serait complètement achevé à l'âge de cinq ans. Le concept de frontière de l'ego (« language ego boundarie »s) réfère aux représentations de soi et aux frontières que ces représentations instituent (Guiora, op.cit.). De son point de vue, nous ne parvenons pas à apprendre correctement la prononciation d'une LE parce que notre « ego linguistique » s'oppose à ce qui se présente comme une « attaque » contre notre identité, contre notre appartenance à une communauté linguistique* (Deyrich, 2007 : 70).

Le passage des frontières de cet ego n'est pas acquis, car nous ne sommes pas les mêmes en L2 qu'en L1[246]. Pour Guiora, le degré d'acculturation possible est lié à l'équilibre initial de l'ego et à

---

[246] *« One feels like a different person when speaking a second language and often indeed acts differently as well. To have permeable ego boundaries entails having a well defined, secure, integrated ego or sense of self in the first place* », Guiora (1979 : 99), cité par Hinchley 1997 *in* Deyrich 2007.

l'estime de soi, comme Acton et Walker de Felix le rappellent peu de temps après les tests de 1979 :

> *One's experience of acculturation, from Guiora's perspective very much depends on the psychological health of the first language ego. If learners have strong self-esteem in their own culture, their chances of becoming true "citizens" of another culture are enhanced significantly. In a sense, although we can never "go home again", we cannot truly "leave" either* (Acton et Walker de Felix, 1986 : 28).

Une perméabilité de l'*ego langagier* est donc nécessaire pour pouvoir franchir la barrière entre L1 et L2, ce qui n'est pas sans conséquence pour l'enseignement-apprentissage de L2. En effet, l'enseignant d'anglais rencontre souvent des résistances, en cours, qui peuvent se manifester par un refus de la part de l'élève de « prendre l'accent anglais » ou de participer à l'oral en classe, de se montrer sous un jour différent parce que parler une langue étrangère nous change. La théorie de Guiora peut aider les PALN à mieux comprendre ces phénomènes courants que ces derniers pourraient être tentés d'expliquer par des raccourcis « culturalistes » (Holliday, 2005) de type : « Les Français ont un complexe en langues / sont « nuls » en langues. Les médias ne cessent de le rappeler. Voilà pourquoi les élèves ne veulent pas apprendre à prononcer l'anglais de façon plus authentique ».

La notion de perméabilité de l'*ego langagier* retient également notre attention pour ce qui relève de l'identité de l'enseignant de langue : si nous partons du principe que pour devenir un utilisateur très expérimenté d'une langue étrangère (le français pour le PALN) une très grande perméabilité de la frontière de l'ego est requise, nous pouvons nous interroger sur les implications de celle-ci sur une longue période (la carrière en France et au-delà). Acton et Walker de Felix évoquent brièvement cette question ainsi :

> *Guiora has described the process of developing a second language identity as that of essentially adding on another personality. The experience of anyone who has come close to mastering a second language surely supports that notion. There inevitably comes a time when learners become aware of their new personas in the new language, when instead of just "acting French", for example, they start to "be French" unconsciously, at least occasionally, perhaps doing things they would never think of doing in their native auras*[247].

Cette vision de l'identité, comme résultant d'une addition, semble trop binaire et restreinte aujourd'hui où le concept de sujet plurilingue (Kramsch, 2009) tient compte de la complexité de

[247] Acton et Walker de Felix, *op.cit.*, p. 27-28.

l'identité non compartimentée. La notion d'« ego langagier » ne permet pas non plus d'expliciter l'impression d'*empowerment* que le fait de parler une L2 peut conférer à l'apprenant/utilisateur. Si l'on ne peut devenir Allemand, Espagnol ou Britannique, on peut apprendre à « libérer sa langue » et à dessiner de nouveaux contours à ses mondes : « *Through languaging people come to make sense of and to shape their worlds* » (Phipps et Gonzalez, 2004 : 167). Et le fait d'être entre deux langues, deux cultures, deux pays ouvre un espace pour un devenir interculturel où, à la perte identitaire s'ajoute le gain, ce que Phipps appelle « *a gain of new dimensions* » (2007 : 59). Cet auteur affirme que le développement d'un nouvel *habitus* est possible dans la langue-culture 2 : « *Language learning diminishes risks that are ontological, epistemological, material and affective. It does so by enabling the development of a different habitus both at home, in the language classroom and as a tourist*[248] *»*. Apprendre une langue étrangère conduit l'apprenant vers des manières d'habiter de nouveaux mondes (Phipps, 2007 : 195). C'est un processus transformationnel qui implique aussi le corps. Phipps a recours à la métaphore de l'instrument de musique : *[Learning a language is]* « *learning to play a different tune on the body* »[249].

L'existence de ce nouvel *habitus* [250] ne pourrait-il pas expliquer pourquoi certains élèves s'étonnent de savoir que leur enseignante est une « vraie » Anglaise / Irlandaise ? : « Mais vous êtes vraiment Anglaise ? Vous vivez là-bas ? Non, je ne vous crois pas ! » La fusion progressive des *habitus* du sujet bi-plurilingue reflète bien la notion d'identité-processus et pose la question de l'identité du sujet vivant dans cet entre-deux :

> *What difference does it make that this is not my language or my culture? What difference does it make that I dwell in between, or that I 'dwell-in-travel'? What difference does it make, to use Clifford's (1997) words, that it is not longer a question of 'where I am from but of where I am in between'* (Phipps et Gonzalez, 2004 : 28).

Qu'est-ce qu'un sujet bi/plurilingue ? Quand le PALN est-il « entre deux » ? Est-ce un atout ou un obstacle pour son intégration professionnelle ? Comment l'identité bi/plurilingue de l'enseignant « natif » peut-elle jouer sur les interactions avec les autres acteurs du champ de l'éducation ?

---

[248] Phipps, *op. cit*., p. 63.
[249] *Idem*., p. 126.
[250] Où d'un *habitus* secondaire remanié (voir Kramsch, 2009 : 113).

3.3. L'identité du « sujet plurilingue »

Dans *The Multilingual Subject*, Claire Kramsch insiste sur le fait que l'apprentissage d'une langue est une expérience qui implique le corps, les émotions et tout ce que l'apprenant a de plus intime (Kramsch, 2009 : 2). Parler une L2 nous donne accès à une autre réalité et joue un rôle important dans la construction des couches successives de signification que nous sommes[251]. Apprendre une langue étrangère, écrit Kramsch, n'est pas juste une sorte d'accessoire pour une élite dont l'identité est déjà solidement établie : c'est une réalité *incarnée*[252] qui amène l'apprenant/utilisateur de L2 à regarder ce qui lui est familier avec un autre regard, avec plus de distance[253]. Dans son exploration de la dimension symbolique[254] des langues, Kramsch présente l'accès à ce nouveau *pouvoir symbolique* comme une contrainte et une liberté. La langue étrangère libère l'utilisateur des conventions de la L1 et lui donne l'occasion de créer d'autres réalités symboliques en même temps qu'elle oblige celui-ci à se conformer à d'autres conventions qui sont celles de la nouvelle communauté linguistique :

> *By conforming to the conventions of a language they are given symbolic power to enter a historical speech community and be accepted as members of that community. However such membership has its price: grammaticality, social acceptability, and cultural appropriateness put limits on what an individual may say or write* (Kramsch, 2009 : 6). (…) *For non-native speakers, the power that comes from being able to sound like or even pass for someone else, to put one's own experience into someone else's words, to speak English but to feel Persian or speak German with an American sensibility, creates new symbolic power relations that enable learners to break with conventions and to bring about other symbolic realities* (Kramsch, 2009 : 7).

Si la recherche en Acquisition d'une langue seconde (*SLA*) a tenté de définir ce qui pourrait favoriser la construction d'une nouvelle identité en langue étrangère, celle-ci semble avoir occulté le besoin humain d'identification avec une autre réalité que celle qui nous entoure (Kramsch, 2009 :

---

[251] « *Because it is not only a code but also a meaning-making system, language constructs the historical sedimentation of meanings that we call our 'selves'*», *op.cit*., p. 2.
[252] *Op. cit*., p. 4.
[253] « *The experience of the foreign always implies a reconsideration of the familiar* », *op.cit*., p. 5.
[254] « *Language use is symbolic" 1) because it mediates our existence through symbolic forms that are conventional and represent objective realities 2) because symbolic forms construct subjective realities such as perceptions, emotions, attitudes, and values* » *op.cit*., p. 7.

14). L'apprenant de L2 peut avoir besoin de s'identifier à l'Autre, à un locuteur natif ou bien à une autre image de soi. Le concept de « *désir* » dans l'apprentissage des langues est relié à l'ouverture du champ des possibles, car le sujet peut chercher à générer une identité qui vient de l'intérieur : « *As Taylor would say, (desire) is the drive for 'subjectivation' that is, the construction of an 'inwardly generated identity', a quest for a horizon of significance larger than the self* » (Kramsch, 2009 : 15). Ainsi, dans leur quête du dépassement de soi, les adolescents peuvent devenir « cools », faire semblant d'être quelqu'un d'autre, etc. Ils peuvent prendre conscience de ce qu'ils sont et de ce qu'ils pourraient être et avoir accès à des possibilités d'épanouissement personnel, car l'apprentissage d'une langue ne concerne pas que l'esprit, mais également le cœur et le corps (Kramsch, 2009 :18). Le sujet est construit, il n'est pas donné :

> *The subject is a symbolic entity that is constituted and maintained through symbolic systems such as language. It is not given, but has to be consciously constructed against the backdrop of natural and social forces that both bring it into being and threaten to destroy its freedom and autonomy* (Kramsch, 2009 : 17).

Dans le discours, le sujet plurilingue peut se positionner de différentes façons, simultanément, ce qui amène Kramsch à se demander si celui-ci est vraiment un autre en fonction de la langue parlée ou s'il ne s'agit que de positionnements différents du sujet[255]. Un autre aspect de l'identité du sujet plurilingue concerne le corps de celui-ci, car le langage fait partie intégrante du corps humain. N'y a-t-il pas potentiellement un risque de tension ou de conflit entre l'empreinte corporelle de la première langue et l'accueil de la nouvelle par ce même corps?

> *How does our body accommodate to the new sounds while retaining an embodied memory of the old? In other words, how does one become a speaker of a FL while one's own body retains the memory and the values attached to one's own native tongue?* (Kramsch, 2009 : 47).

Apprendre une langue étrangère a un impact sur le corps de l'apprenant : cet apprentissage sollicite le corps qui garde ensuite des traces de celui-ci. Apprendre une langue peut accroître la conscience que l'apprenant a de son propre corps (Kramsch, 2009 : 66) et amener les apprenants de L2 à penser parfois différemment de ceux qui ne parlent pas d'autres langues :

> *Language learners make meanings in ways that are sometimes different from the way NS make meaning in their daily lives – They make analogical relations between words and things, where ordinary speakers would just see through the words to the things they refer to* (Kramsch, 2009: 53).

---

[255] Kramsch, *op.cit*., p. 22.

Mais les apprenants et les utilisateurs de L2 sont confrontés au fait qu'ils n'ont pas ce que Kramsch appelle « *an extended self* ». Concrètement, ils apprennent de nouvelles façons de nommer les choses, sauf qu'ils ne peuvent pas établir de lien entre les mots et le déjà-vécu stocké sous forme de souvenirs (Kramsch, 2009 : 71). Une des conséquences pour les « enseignants natifs » exerçant au sein du système éducatif français est que les nouveaux répertoires sociaux, éducatifs et didactiques, appris au cours de la formation, ne peuvent pas encore fonctionner en réseaux, reliés à l'histoire du système comme ils le seraient pour un enseignant ayant vécu le système de l'intérieur. Cela peut évoluer, mais il faut se résoudre à n'avoir qu'une vision partielle des choses, du moins au début.

L'analyse que fait Claire Kramsch du « *subject-in-process* » peut s'inscrire au cœur de notre recherche sur l'identité professionnelle des PALN : le professeur d'anglais locuteur natif a appris un système de signes différent, la langue de l'Autre (du Français). Comment embrasser la langue de l'Autre et la vivre au jour le jour en tant que professionnel du système éducatif de l'Autre, sans se perdre en le faisant[256] ? Car, parler une langue étrangère c'est embrasser d'autres modes d'être. Si l'utilisateur de L2 prend plaisir à se rendre invisible, à se fondre dans le paysage, à échapper aux tentatives de catégorisation (Kramsch renvoie le lecteur à Piller, 2002), n'y a-t-il pas un risque de brouillage identitaire[257] ? Comment ne pas se demander où et comment appartenir ? Comment ne pas faire les frais de la division qui peut résulter du fait d'être entre deux ou plusieurs langues-cultures, espaces nationaux, communautés linguistiques ? « *Many language learners have indeed mastered another symbolic system only to feel divided in their allegiances, conflicted in their identity, or rejected from both their native and the target speech communities* (…) » (Kramsch, 2009 : 96).

Cela étant dit, l'analyse du « sujet-en-procès »[258] que propose Kramsch à partir du concept forgé par Julia Kristeva (1986) nous laisse optimiste pour le sujet plurilingue : face à la division entre le soi et l'autre théorisée par Lacan qui postule que la langue maternelle est toujours celle de l'Autre, et que nous cherchons toujours une unité impossible, qui nous échappe, Kristeva propose un sujet-en-procès, toujours en construction, émergeant à la frontière du sémiotique et du symbolique, se positionnant toujours différemment :

> *In Revolution in Poetic Language (1986: 99-100) Kristeva transforms Lacan's notion of subject into that of a subject in process. According to her, the subject emerges at*

---

[256] « *The self is not just learning another system of signs but the language of a foreign Other. How can it learn to speak like the Other without losing itself in the process, that is, how does it construct itself as a multilingual subject*? », *op. cit*., p. 78.

[257] Sur le mimétisme de l'apprenant / utilisateur de L2 potentiellement perçu de façon négative, voir Kramsch, *op. cit*., p. 139.

[258] 1) *The subject-in-process*; 2) *The subject on trial*.

the intersection of a world without words and a world of words. The first she calls the realm of the semiotic, the second, following Lacan, the realm of the symbolic. The subject is born as it positions itself not within the symbolic, but at the border between the semiotic and the symbolic. This positioning process, that she calls thetic (from the Greek 'thesis' or positioning) is ongoing, the subject always hovering on the thetic border, is never finished, it is always in construction (Kramsch, 2009 : 96).

C'est en reconnaissant l'Autre à l'intérieur de soi-même que le sujet peut « s'interroger », « se problématiser » et faire preuve d'empathie envers les autres. Et si l'on étend cela au contexte de l'enseignement-apprentissage de l'anglais en France, il peut être précieux pour le PALN de comprendre que ce qu'il a à offrir à ses élèves va bien au-delà de sa *native speakership* et à une quelconque incarnation de la langue-culture que l'on retrouve dans les attentes des parents d'élèves et des élèves eux-mêmes (Derivry, 2003 ; Timmis, 2002 ; Lasagabaster, 2005). Ce que le PALN a à offrir, c'est justement son expérience de ce que Kramsch appelle « *symbolic competence* », notion qu'elle propose pour remplacer la métaphore de « *third place* » qui était courante dans les années 1990 et qui lui semble aujourd'hui trop statique :

In the way I described it in 1993, the third culture or third place of the language learner had a subversive carnavalesque character. It evokes a bilingual, oppositional culture that, like pop culture, thrives on the interstices of dominant monolingual cultures, whether they be C1 or C2 (Kramsch, 2009 : 192).

La notion de *symbolic competence* est plus dynamique et souple et permet d'envisager l'enseignement-apprentissage de L2 moins comme une *conversion* à un autre ordre symbolique monolingue qui viendrait se substituer au premier, mais comme une expérience impliquant le corps et libérant la parole. L'enseignant bi/plurilingue a beaucoup à offrir dès lors qu'il ne cherche pas à opposer de façon binaire deux mondes et qu'il s'appuie sur ce qu'il a appris en vivant sur un mode bi/plurilingue et en s'adaptant en permanence aux exigences d'un monde complexe :

The goals of traditional language teaching have been found wanting in this new era of globalization. Its main tenets (monolingual native speakers, homogeneous national cultures, pure standard national languages, instrumental goals of education, functional criteria of success) have all become problematic in a world that is increasingly multilingual and multicultural) even though for many language teachers they are still convenient fictions. An education based on the transmission of information or a communicative training does not prepare the new generations adequately for the complexities of a multilingual world. The competencies required

to become a multilingual subject are of a much more symbolic nature than has been acknowledged up to now[259].

Ce qu'il manque au PALN, de par sa socialisation première (et secondaire), peut être compensé par un positionnement « pluri » qui met à profit sa compréhension du monde social et des conséquences de la mobilité moderne : « *Multilingual subjects have multiple embodied understandings of social reality and a broader and more varied range of options than others to act on these understandings* »[260].

3.4. L'identité professionnelle des enseignants

Education is about growth and transformation, not only of culture, but of persons too – Jane Danielewitz

« L'individualisme a longtemps été le mode de régulation de la profession enseignante, depuis les décrets de 1950 régissant le statut des enseignants », écrivent Christophe Hélou et Françoise Lantheaume[261] dans *La souffrance des enseignants* (2008). De son côté, Anne Barrère (2002) souligne l'hétérogénéité du monde enseignant français qui comprend, aujourd'hui encore, des situations professionnelles très diverses : agrégés, certifiés, PEGC, contractuels, vacataires, et depuis la réforme de la mastérisation, étudiants M1-M2 et stagiaires titulaires d'un master se côtoient dans les établissements du second degré. Une des spécificités du corps enseignant français reste son statut : celui de fonctionnaire, synonyme aux yeux du grand public, de protection contre le chômage et la concurrence économique (Barrère, 2002 : 11), quand d'autres travailleurs sont en concurrence directe sur le marché du travail. Cependant, l'accès à ce statut plutôt confortable[262] ne va pas sans contrepartie, notamment au début de la carrière, comme l'écrit Anne Barrère : « Ainsi, l'entrée dans le métier s'accompagne bien souvent d'un déracinement, doublé d'une expérience professionnelle difficile. (…) Le confort statutaire peut ainsi être contredit, les premières années, par un grand inconfort existentiel et professionnel »[263]. Pour Anne Barrère, c'est l'absence de

---

[259] *Op. cit.*, p. 190.
[260] *Op. cit.*, p. 124.
[261] Christophe Hélou et Françoise Lantheaume, Les difficultés au travail des enseignants : exception ou part constitutive du métier ?, in *Recherche et formation* n° 57, 2008, p. 77.
[262] « Les aspects statutaires sont appréciés même si les enseignants n'assument pas la sécurité de l'emploi, les vacances et le temps libre comme des motivations prioritaires », *op.cit.*, p. 16.
[263] *Op. cit.*, p. 19. Marie-Claude Riopel (2006) parle même du « choc de la réalité » vécu par l'enseignant débutant, p. 10.

perspectives qui crée un malaise chez les enseignants du second degré, car très peu parviennent à « rentabiliser une thèse », et le nombre d'enseignants qui optent pour une « mobilité verticale » (IA-IPR, personnel de direction, etc.) est très restreint[264]. Il reste les « mobilités horizontales », à savoir, la possibilité de demander une mutation dans un établissement de centre-ville. Pour Anne Barrère, cela équivaut à une promotion à défaut d'autres perspectives.

Si le statut de fonctionnaire constitue encore un point commun entre une majorité d'enseignants du second degré, les réalités professionnelles sont très diverses en raison de la grande disparité des cadres de travail. Barrère explique que les motivations professionnelles varient en fonction du type de poste et de variables différentes dont, par exemple, le nombre de classes, le nombre d'élèves par classe, le lieu d'exercice, etc., ce qui amène l'auteur à conclure que « le confort statutaire global du métier d'enseignant a donc ses limites » (Barrère, 2002 : 21). D'ailleurs, le statut de fonctionnaire n'a pas toujours été suffisant pour attirer de nouveaux enseignants, car la profession a connu une crise de recrutement au milieu des années 1980, suite à des politiques éducatives visant une massification qui a souvent été tenue pour responsable d'une dégradation[265] des conditions de travail des enseignants. À la fin de la décennie, la professionnalisation du métier d'enseignant implique que celui-ci doit être bien plus qu'un spécialiste de sa discipline : les Instituts universitaires de formation des maîtres, créés en 1991, ont pour tâche d'inclure dans leur offre de formation des formations transversales communes à tous les enseignants (Barrère, 2002 : 27). L'enseignant « nouveau modèle » est un « expert » :

> *L'enseignant « expert » est une nouvelle figure du paysage scolaire, qui sollicite les acquis des divers modèles pédagogiques novateurs, et en particulier la préoccupation d'une adaptation individuelle de l'enseignement aux élèves selon leur profil, leurs représentations préalables, ou encore leurs stratégies d'apprentissage* (Barrère, 2002 : 30).

D'une manière générale, le travail enseignant s'est progressivement élargi à de nouvelles tâches[266] dont notamment, aujourd'hui, celles intégrant les TIC (cahier de textes numérique, validation du B2i2e, etc.) même si, selon Barrère, le travail tourne autour de trois tâches fondamentales : préparation, prestation, correction de copies, les trois aspects d'un travail « routinier ». Mais le travail enseignant est aussi « incertain », car la motivation des élèves est toujours précaire et la relation à la classe peut avoir un « caractère cyclothymique »[267]. L'entrée dans la carrière peut être

---

[264] *Op.cit.*, p. 20.
[265] « L'image d'un monde paisible perturbé par la massification ne résiste pas à l'analyse », *op.cit.*, p. 24.
[266] Anne Barrère renvoie le lecteur au B.O. du 22 mai 1997, circulaire n°97-123 MEN-DLC, DGES.
[267] *Op.cit.*, p. 129.

vécue comme une crise en raison de l'aspect routinier et incertain du travail enseignant, mais également parce que l'enseignant novice doit enjamber l'écart[268] qui existe entre le métier imaginé et le métier-à-vivre, la culture scolaire et la « culture savante et universitaire » :

> *Les sociologues interactionnistes américains décrivent d'une manière générale l'entrée dans une carrière professionnelle comme un passage « **de l'autre côté du miroir** », un temps de crise inévitable où l'on s'aperçoit de la distance entre les connaissances expertes acquises lors de la formation et les pratiques professionnelles réelles* (Barrère, 2002 : 70-71)

La métaphore du « passage à travers le miroir » employée pour traduire une sorte de « conversion, au sens religieux, de l'individu à une nouvelle conception de soi et du monde, bref à une nouvelle identité »[269] est celle d'Everett Hughes dans *Men and their Work* (1958). Pour ce qui est de l'entrée dans l'enseignement, cette socialisation professionnelle spécifique est à la fois rassurante, étant le prolongement d'un univers connu, celui de l'école, et potentiellement source de stress, car l'enseignant se situe désormais de l'autre côté de la socialisation primaire.

3.4.1. *Teacher professional identity* : l'apport de Beijaard *et al.*

La question de l'identité professionnelle[270] des enseignants (*Teacher Professional Identity*) a émergé vers la fin des années 1980. Beijaard, Meijer et Verloop (2004) font une synthèse des principales recherches dans le domaine et prennent comme point de départ le concept d'identité forgé par Erikson (1968) : l'identité n'est pas fixe mais se développe tout au long de la vie (Beijaard *et al*., 2004 : 107). L'identité a également une dimension sociale que Gee résume bien : « *Identity development occurs in an intersubjective field and can best be characterized as an ongoing process, a process of interpreting oneself as a certain kind of person and being recognized as such in a given context* » (Gee, 2001, cité par Beijaard *et al*., 2004 : 108). Globalement, Beijaard *et al*. ont repéré trois types de travaux dans le domaine de l'identité professionnelle des enseignants, portant sur :

---

[268] « Par définition, un débutant « mesure l'écart entre ce qu'il imaginait et ce qu'il vit, sans savoir que cet écart est normal et ne tient pas à son incompétence ou à sa fragilité personnelle, mais au saut que représente la pratique autonome par rapport à tout ce qu'il a connu », (Perrenoud (1996) cité par M.-C. Riopel, *op.cit*., p. 11.

[269] Claude Dubar, *La socialisation*, édition de 2010, p. 135.

[270] Claude Dubar donne une définition riche du terme « profession » : « En français, le terme « profession » a (au moins) deux sens principaux correspondant à deux termes anglais différents ; il désigne à la fois : 1) l'ensemble des « emplois » (en anglais *occupations*) reconnus dans le langage administratif, notamment dans les classifications des recensements de l'État ; 2) les « professions » libérales et savantes (en anglais *professions*), c'est-à-dire les *learned professions* sur le modèle des médecins et des juristes notamment », *op. cit*., p. 123.

1) la formation de l'identité professionnelle des enseignants ; 2) l'identification de caractéristiques de la *TPI* faite par les enseignants eux-mêmes ou par le chercheur à partir des données recueillies ; et 3) l'identité professionnelle telle qu'elle est relayée par les récits écrits ou oraux d'enseignants (Beijaard *et al*., 2004 : 109).

Mawginney et Xu (1997) explorent la lente (re)construction de l'identité professionnelle d'enseignants étrangers dans un nouvel environnement anglophone qui est celui du Canada. Pour Coldron et Smith (1999), l'identité professionnelle reflète l'environnement dont l'enseignant fait partie. Pour Cooper et Olson (1996), l'identité professionnelle est à multiples facettes « *Historical, sociological, psychological, and cultural factors may all influence the teacher's sense of self as a teacher* » (Beijaard *et al*., 2004 : 113). Samuel et Stephens (2000) étudient la relation entre la perception de soi et le développement de l'identité professionnelle : « *professional identity is a perlocated understanding and acceptance of a series of competing and sometimes contradictory values, behaviors and attitudes grounded in the life experiences of the self in formation* » (synthèse de Beijaard *et al*., 2004 : 113). Selon Beijaard *et al.*, la plupart des chercheurs figurant dans leur synthèse voient l'identité professionnelle comme un « processus d'intégration de ce qu'il y a de personnel et de ce qu'il y a de professionnel dans le fait de devenir et d'être un enseignant »[271]. Pour Gee et Crawford (1998), nous pouvons adopter des identités différentes en fonction du contexte social et celles-ci peuvent être reliées entre elles.

Les découvertes de Sugrue (1997) sur les théories personnelles (*lay theories*) des enseignants en formation initiale (*student teachers*) peuvent nous aider à comprendre les récits des PALN. Sugrue souligne l'importance que joue(nt) : 1) la famille proche ; 2) la famille élargie et les autres significatifs ; 3) l'apprentissage à travers des périodes d'observation ; 4) des séquences d'enseignement atypiques ; 5) le contexte institutionnel, les traditions pédagogiques et les archétypes culturels ; 6) la compréhension implicite. D'autres influences sont citées dans la synthèse dont les modèles d'enseignant et les expériences antérieures marquantes. Beijaard *et al.* indiquent que l'identité professionnelle des enseignants évoluent dans le temps : Connelly et Clandinin (1999) ont recours au concept de *shifting selves* dans leur exploration de récits d'enseignants et de personnels non enseignants dans lesquels ils ont décelé une reliance[272] entre le savoir, le contexte professionnel et l'identité. Ils définissent l'identité professionnelle comme un

[271] *Op. cit*., p. 113.

[272] Le terme « reliance » (« *interrelatedness* » en anglais) renvoie à la notion d'interdépendance en général. Ce concept a été exploré dans *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : approches interdiciplinaires pour un monde en reliance* de Joëlle Aden, Trevor Grimshaw et Hermione Penz, (dir.), Bruxelles,Peter Lang, 2010.

ensemble de récits qui peut potentiellement guider l'enseignant dans sa vie professionnelle (« *stories to live by* »).

L'identité professionnelle résulte de l'interaction entre un enseignant et le milieu, le contexte professionnel dans lequel il travaille, ce qui donne lieu à des récits susceptibles de varier dans le temps. Dans une perspective constructiviste de l'apprentissage, l'activité de l'apprenant est déterminante, d'où l'importance du dialogue et du récit dans la construction de l'identité et de l'identité professionnelle (Giddens, 1991 ; Bakhtine, 1981 ; Gee, 2001), car nos récits tissent ce que nous sommes, si bien que Gee voit dans les récits des enseignants, tissés socialement, une sorte de « *core identity* » (in Beijaard *et al*., 2004 : 123). Vue comme un processus interactionnel et discursif, l'identité professionnelle est dynamique et concerne à la fois l'individu et l'environnement dans lequel celui-ci évolue, car les enseignants font partie d'un paysage professionnel[273]. Beijaard *et al*. soutiennent que « *identity formation is a process of practical knowledge-building characterized by an ongoing integration of what is individually and collectively seen as relevant to teaching* »[274]. Enfin, pour ces auteurs, ce qui est « professionnel » est lié à tout ce qui touche aux attitudes, aux comportements des enseignants et à la manière dont ils assument leurs responsabilités et interagissent avec les autres et ne concerne pas que la connaissance.

Dans une publication antérieure, Beijaard, Verloop et Vermunt (2000) ont exploré les perceptions que les enseignants ont de leur identité professionnelle. Beijaard et al. établissent un lien entre ces perceptions et l'efficacité dans l'action et la capacité d'évolution professionnelle : « *Teachers' perceptions of their own professional identity affect their efficacy and professional development as well as their ability and willingness to cope with educational change and to implement innovations in their own teaching practice* » (Beijaard *et al*., 2000 : 750). Pour les auteurs, les « perceptions » des enseignants correspondent aux représentations qu'ont ces derniers de leur propre identité professionnelle. Les auteurs ont retenu trois modèles d'enseignant pour les besoins de leur enquête : un questionnaire a été envoyé aux enseignants de douze établissements du second degré situés dans le sud-ouest des Pays-Bas. Ces trois modèles sont :

1. L'enseignant expert de sa discipline (« *teacher as subject matter expert* »).

[273] Beijard *et al*., *op. cit*., p. 125. Reynolds (1996) a forgé le concept de « *workplace landscape* ».
[274] *Idem*., p. 123.

2. L'enseignant expert en pédagogie (« *teacher as pedagogical expert* ») : l'accent est mis sur la connaissance des élèves, sur les manières de communiquer avec et de parler des autres et de gérer les problèmes personnels que les élèves peuvent rencontrer[275].
3. L'enseignant expert en didactique *(*« *teacher as didactical expert* ») : l'accent est mis sur les modèles d'enseignement, de planification, de mise en œuvre et d'évaluation. L'enseignant construit son enseignement en rapport avec ses connaissances théoriques et des résultats de la recherche.

Les résultats de cette enquête semblent indiquer que la perception de l'identité professionnelle des enseignants varie en fonction de la matière enseignée et évolue dans le temps. Ainsi, les enseignants débutants ont tendance à se percevoir comme des experts de la discipline. Cette perception change au cours de la carrière (Beijaard *et al*., 2000 : 757). L'identité professionnelle des enseignants est liée au contexte d'enseignement, aux « *teaching cultures and school cultures* » qui vont avoir un impact sur les récits et le discours de ces enseignants[276] et elle ne se limite pas un seul des trois schémas décrits par Beijaard *et al*. : « *Teachers derive their professional identity from (mostly combinations of) the way they see themselves as subject matter experts, pedagogical experts, and didactical experts* »[277]. Connaître ses propres perceptions des différents aspects de son identité professionnelle pourrait aider les enseignants à faire face aux différents changements auxquels ils sont confrontés dans leur profession.

3.4.2. La perspective sociologique

Dans son élaboration d'un cadre d'analyse pour l'identité professionnelle enseignante, Branka Cattonar[278] (2001) analyse les différents aspects de celle-ci pour poser l'hypothèse qu'il existe une « identité professionnelle plurielle ». Tout d'abord, si nous parlons d'identité professionnelle enseignante, nous partons du principe qu'il existe une identité « spécifique » au champ de l'enseignement (Blin, 1997 : 178) qui est « commune » ou partiellement commune aux membres de ce groupe professionnel (Cattonar, 2001 : 6). Cette identité spécifique « leur permet de se reconnaître et d'être reconnus comme tels, dans un rapport d'identification (au groupe professionnel enseignant) et de différenciation (avec les « non-enseignants ») »[279] : « Blin définit ainsi l'identité professionnelle comme un ensemble « d'éléments particuliers de représentations

[275] Beijaard et De Vries (1997) ont trouvé que beaucoup d'enseignants considèrent que cet aspect de leur activité professionnelle est plus importante que l'aspect disciplinaire et l'aspect didactique (voir Beijaard *et al*., 2000 : 752).
[276] *Op. cit*., p. 753.
[277] *Op. cit*., p. 751.
[278] Branka Cattonar est sociologue, chercheur au GIRSEF en Belgique.
[279] *Op. cit*., p. 6.

professionnelles, spécifiquement activé en fonction de la situation d'interaction et pour répondre à une visée d'identification/différenciation avec des groupes sociétaux ou professionnels » (Blin, 1996 : 187) »[280]. L'enseignant vit donc une expérience professionnelle « intime », dans un univers de travail marqué par une « culture professionnelle partagée » (Tardif et Lessard, 1999) par les différents membres du collectif enseignant[281] :

> *Blin parle de « référentiel commun au collectif de travail », à partir duquel les individus se construisent un ensemble de représentations professionnelles qui leur servent de « grille de lecture » et leur permettent de donner un sens à leurs activités et au contexte où ils agissent (Blin, 1997 : 54). Cette « culture professionnelle » n'est pas immuable, définie une fois pour toutes, mais renvoie à un contexte socio-historique particulier* (Cattonar, 2001 : 6).

Au cours de la phase de socialisation professionnelle, les enseignants acquièrent des savoirs spécifiques au champ de l'enseignement qui, pour Dubar sont des « machineries conceptuelles comprenant un vocabulaire, des recettes, un programme formalisé et un véritable « univers symbolique » véhiculant une conception du monde qui (…) sont définis et construits en référence à un champ spécialisé d'activités » (Dubar, 1996a, cité par Cattonar, 2001 : 6).

Ainsi, l'identité professionnelle est en partie commune aux enseignants : c'est une des dimensions de « l'identité sociale » de chaque enseignant qui, en dépit des différences évoquées par Anne Barrère par rapport au système éducatif français, partage certaines caractéristiques avec d'autres enseignants. Tout comme l'identité sociale, l'identité professionnelle est « à la fois similitude et altérité, identification et différenciation »[282]. Si l'identification au groupe professionnel joue un rôle clé dans la construction de l'identité professionnelle, encourageant un sentiment d'appartenance au groupe fondé sur un besoin de ressemblance et de reconnaissance, le processus de différenciation que P. Tap a appelé « identisation » n'est pas moins important. M.-C. Riopel explique que celle-ci « permet à celui qui exerce son métier de rester lui-même lorsqu'il joue son rôle professionnel » (Riopel, 2006 : 30). L'identité professionnelle enseignante est, par conséquent, « en partie individuelle », « propre à l'individu-enseignant, liée à son histoire singulière et à ses caractéristiques particulières », comme l'explique Branka Cattonar[283] qui considère que

---

[280] *Idem*., p. 6.
[281] *Idem*., p. 6. M.-C. Riopel évoque les différents aspects du processus de socialisation professionnelle qui, pour Nault (1999 : 140) « désigne l'acquisition « des attitudes, des connaissances et des comportements conformes aux exigences requises pour pratiquer certains actes », *op. cit*., p. 32.
[282] Branka Cattonar, *op.cit*., p. 5.
[283] *Op. cit*., p. 7.

l'enseignant n'assimile « ni passivement ni entièrement » les « règles-normes-valeurs professionnelles »[284] :

> *S'il peut les reproduire, il peut aussi les réinterpréter, les filtrer, les sélectionner, les travailler, les transformer et participer à leur création. (...) Pour Percheron, la « représentation du monde » auquel aboutit le processus de socialisation n'est pas imposée toute faite à l'individu par les « agents socialisateurs », mais chaque individu « se les compose lentement, en empruntant certaines images aux diverses représentations existantes mais en les réinterprétant pour en faire un tout original et neuf » (Percheron, cité par Dubar, 1996a : 24)*[285].

Dans cette perspective, l'enseignant est impliqué dans la construction de son identité professionnelle qu'il ne reçoit pas passivement, tel un héritier. D'ailleurs, à ce sujet, Cattonar nous rappelle que pour Dubar et d'autres, la socialisation – qui est un processus « sans fin » – n'est jamais complètement « réussie », car l'individu n'intériorise pas tout ce qui a cours à l'intérieur de son propre groupe professionnel[286]. L'auteur pense qu'il est nécessaire de tenir compte, dans l'analyse de l'identité professionnelle, des « conditions d'existence qui déterminent [la personne] en partie et avec lesquelles elle entretient un rapport actif »[287] et bien qu'elle reconnaisse l'importance du concept d'*habitus* pour expliquer en quoi l'individu n'est pas totalement libre, elle ne rejoint Bourdieu qu'en partie, car la vision de celui-ci présente l'individu comme :

> *Agi principalement et inconsciemment par des manières d'être et de penser reflets de sa position sociale ; conception qui ne permet pas de « saisir le travail de réécriture que le sujet effectue afin de transformer la façon dont l'histoire agit en lui »* (de Gaulejac, 1999 : 43 cité par Cattonar, 2001 : 9).

Nous partageons l'approche de Branka Cattonar dans la mesure où elle n'évacue aucune piste : dans son approche de l'identité professionnelle enseignante, elle propose de tenir compte à la fois des « conditions objectives d'existence », de la trajectoire sociale individuelle et collective, ainsi que du projet d'avenir de l'individu. L'individu n'entre pas dans une profession vierge de toute expérience antérieure (Tardif et Lessard, 1999), mais construit son identité professionnelle à la

---

[284] *Op. cit.*, p. 7.
[285] *Op. cit.*, p. 7.
[286] *Ibidem*.
[287] « Il s'agit en quelque sorte de considérer l'individu comme « le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet » (de Gaulejac, 1999 : 1). Comme le soulève Sartre: « l'essentiel n'est pas ce qu'on fait de l'homme, mais ce qu'il fait de ce qu'on a fait de lui » (Sartre, cité par Terrail, 1987, p. 256) », Cattonar, *op.cit.*, p. 8.

jonction de la vie professionnelle, de sa trajectoire personnelle et de son appartenance, présente et passée, à d'autres champs sociaux[288].

Une notion qui nous semble particulièrement pertinente dans le cadre de la présente enquête est celle de rupture entre la socialisation primaire et secondaire. S'il peut y avoir une continuité harmonieuse entre la socialisation primaire et la socialisation professionnelle, il est possible qu'un individu vive la transition vers le monde professionnel comme une rupture conduisant à un processus de déstructuration/restructuration de l'identité (Dubar, 1996a : 102 in Cattonar)[289]. Nous pouvons nous demander dans quelle mesure ce phénomène affecte les enseignants « natifs » qui ont participé à notre enquête. La problématique de la conversion intéresse également Cattonar, car l'individu doit réactualiser sans cesse les modèles intériorisés au cours de son existence, ceux-ci étant évolutifs :

> *La socialisation est inséparable des changements structurels qui affectent les « systèmes d'action » et qui peuvent induire des « conversions » des identités préalablement constituées et des constructions mentales qui leur sont associées (Dubar, 1996a : 262). Là aussi, il ne s'agit pas de considérer cette « adaptation » de manière « mécaniste » et passive, mais plutôt de considérer un individu capable de modifier la « représentation du monde » qui lui a été transmise en fonction des changements de son environnement social, capable « d'adapter les dispositions acquises aux situations vécues, et même de modifier au besoin les normes et valeurs intériorisées en fonction de certains problèmes qu'il est amené à résoudre » (Cherkaoui, 1993 : 208)*[290].

L'identité professionnelle, loin d'être quelque chose de stable et de fixe, est un processus qui est affecté par des influences diverses, présentes et passées, sociales et biographiques. Elle peut fluctuer en fonction de la phase de la carrière dans laquelle l'enseignant se trouve et reflète les différentes trajectoires vécues par celui-ci. Le contexte contribue à façonner l'identité professionnelle d'un enseignant dans les relations que celui-ci entretient avec ses collègues. Cattonar avance l'hypothèse d'un « noyau central » de l'identité professionnelle qui serait commun à tous les enseignants, ce que Blin (1997) appelle une « identité collective de compromis », à savoir des représentations partagées :

---

[288] Voir Cattonar, *op.cit*., p. 10.

[289] *Op.cit*., p. 10. Voir Berger et Luckmann (1966), *The Social Construction of Reality. A Treatise oft h Sociology of Knowledge*. Traduction : La construction sociale de la réalité. Paris. Armand Colin. 2006.

[290] Branka Cattonar, *op.cit*., p. 11.

Il constate par exemple que la majorité des enseignants enquêtés choisissent comme qualité pour définir le « bon élève », la motivation (Blin, 1997 : 116), attribuent l'échec scolaire aux problèmes familiaux (op.cit., 190), reconnaissent comme qualité professionnelle l'équilibre (...) comme compétence professionnelle la maîtrise des savoirs disciplinaires et, enfin, comme motivation professionnelle l'intérêt pour les jeunes (Blin, 1997 : 191)[291].

Autour de ce noyau central, Cattonar identifie des « ensembles périphériques » qui sont liés aux « sous-groupes professionnels » et aux « effets de contexte ». C'est ici que nous pouvons établir un lien avec les travaux de Beijaard *et al*. (2004) sur les différents modèles d'enseignant qui peuvent varier en fonction du contexte professionnel. Le style d'enseignement peut varier, être plus proche du schéma pédagogique ou du schéma didactique, mais selon le cadre d'interaction, l'enseignant fera ressortir des « éléments consensuels » ou des éléments « différenciateurs » (Blin, 1997 cité par Cattonar, 2001 : 15).

Cattonar conçoit que la construction de l'identité professionnelle enseignante « se joue dans l'articulation entre les systèmes d'action et les « trajectoires vécues[292] », et renvoie également à un travail que l'individu exerce sur lui-même, par et dans la relation avec les autres ». Dans le processus de socialisation, des « transactions externes » ont lieu entre l'individu et « les autres significatifs » « visant à tenter d'accommoder l'identité pour soi et l'identité pour autrui » (Dubar, éd. 2010), mais parallèlement à cela il y a des transactions internes à l'individu « entre la nécessité de sauvegarder une part de ses identifications antérieures (identités héritées) et le désir de nouvelles identités dans l'avenir (identités visées) ». Pour Sainsaulieu (1985), les rapports au travail sont le lieu de « l'affrontement des désirs de reconnaissance dans un contexte d'accès inégal, mouvant et complexe au pouvoir » (Dubar, 2010 : 115).

La construction de l'identité professionnelle est un processus continu qui « se poursuit à travers les multiples expériences et relations au travail tout au long de la carrière de l'enseignant et qui prend appui sur les socialisations antérieures à son entrée dans le champ professionnel enseignant » (Cattonar, 2001 : 17). C'est ce que Tardif et Lessard (1999) appellent « socialisation préprofessionnelle » et que Nault associe à une phase de « rêve » avant la rencontre avec la réalité du terrain. Il s'agit d'une « phase de socialisation de type informel où les motifs qui interviennent dans le choix de la carrière d'enseignement influencent le processus de socialisation, où déjà se

---

[291] Cattonar, *op.cit*., p. 14.

[292] La « trajectoire vécue » selon Dubar est « la manière dont les individus reconstruisent subjectivement les événements qu'ils jugent significatifs de leur biographie sociale », note de Cattonar, *op.cit*., p. 16.

construit une image inconsciente de ce que l'enseignant doit être ; le "moi professionnel étant alors un moi idéalisé" (Nault, 1999 : 143) » (Cattonar, 2001 : 17).

Cattonar rappelle l'influence durable des « savoirs préprofessionnels » qui peuvent continuer à façonner la manière d'enseigner et d'être au travail et expliquer la stabilité de certains modèles d'enseignement (notamment le cours magistral) malgré la découverte de nouvelles pratiques pédagogiques au cours de la formation. S'il est important de nuancer la continuité entre la socialisation préprofessionnelle et l'expérience pratique, on peut se demander dans quelle mesure les enseignants étrangers vivent la socialisation professionnelle comme une continuité. Quels sont les dénominateurs communs entre le « métier d'élève[293] » d'un Français et d'un Britannique ou d'un Irlandais ? Lors de la deuxième phase de socialisation professionnelle – la formation initiale – on pourrait supposer qu'un enseignant étranger connaîtrait une période de rupture plus forte que ses pairs français en raison des différences en termes de culture scolaire et de savoirs préprofessionnels acquis dans leur pays d'origine, avant le choc de la réalité lors de la troisième phase de socialisation correspondant à l'entrée dans le métier en tant qu'enseignant diplômé (et certifié ou agrégé en France) et les premières années d'enseignement.

L'entrée dans le métier et les premières années de pratique constituent une « étape cruciale » dans la construction et le développement de l'identité professionnelle d'un enseignant (Boutin, 1999 ; Tardif et Lessard, 1999). Le passage souvent délicat du statut d'étudiant à celui d'enseignant titulaire peut être vécu comme une véritable « crise d'identité » parce que l'enseignant débutant doit apprendre tant de choses à la fois et, bien qu'il soit accompagné à des moments planifiés par des conseillers ou par des formateurs, a le sentiment d'être seul :

> *Cette période est assez souvent décrite comme une période difficile, une « période de survie » (Gervais, 1999 : 114), une « expérience critique » provoquée entre autres par le « choc de la réalité », un moment de « malaise profond » qui se traduit par un sentiment de défaite, une angoisse, une impression d'impuissance, une remise en question de soi, un sentiment d'être seul, etc. (Baillauquès, 1999). Selon Bauillauquès, il s'agit là d'une « crise d'identité », qui se donne à voir comme un problème de sens et qui est provoquée par une transformation identitaire (Baillauquès, 1999 : 26-27)*[294].

Une des difficultés de cette phase précise de la socialisation professionnelle est qu'il est parfois difficile de trouver une identité professionnelle avec laquelle l'enseignant débutant se sente à l'aise. Pour peu que celui-ci tente de ressembler à un de ses modèles idéaux d'enseignant (tuteur, collègue,

---

[293] Tardif et Lessard, *op.cit*., p. 337.
[294] Cattonar, *op. cit*., p. 19.

enseignant ayant déclenché un processus identificatoire dans son passé d'élève), il peut vite se retrouver à jouer un rôle qui ne lui correspond pas malgré son désir de ressemblance et de reconnaissance par autrui. Il s'agit là du problème des « identités fausses[295] », du « faux soi » évoqué par Claude Dubar (2010) dans son analyse de la dynamique des identités professionnelles et sociales et qui, d'ailleurs, ne se limite pas nécessairement à la phase d'insertion professionnelle. Au fur et à mesure de l'installation dans le métier, l'enseignant connaît une phase de « socialisation personnalisée », ce qui correspond à une quatrième phase de socialisation chez Nault (1999). Pendant cette phase, l'enseignant :

> *[…] se socialise de façon beaucoup plus « personnelle » et continue son développement professionnel en partant de ses « essais et erreurs », d'une formation orientée par ses lectures, la formation continue, etc. Devenu plus confiant en ses compétences professionnelles, l'enseignant deviendrait plus libre d'explorer des approches nouvelles, plus conformes à ses aptitudes, à ses intérêts et croyances propres* (Cattonar, 2001 : 19).

Les enseignants traversent différentes phases au cours de leur carrière en fonction de leur position dans le cycle de vie, de leur âge relatif à celui de leurs élèves, et des crises éventuelles. Plusieurs auteurs évoquent le sentiment de « désengagement » que les enseignants peuvent connaître dans la dernière phase de la carrière (Huberman, 1989 ; Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten, 1992 cités par Cattonar).

Dans la dernière partie de son cadre d'analyse de l'identité professionnelle enseignante, Branka Cattonar reprend la formule de Blin qui définit l'enseignant comme un être « poly-identitaire ». Chaque enseignant « peut être porteur d'une identité professionnelle plurielle »[296], car il construit son identité professionnelle dans l'interaction avec autrui[297] et peut mobiliser telle ou telle dimension de son identité professionnelle en fonction de la situation d'interaction. D'autres facteurs peuvent faire varier l'identité professionnelle : les trajectoires et appartenances sociales, le contexte professionnel, les relations de travail, les situations conflictuelles. Plusieurs auteurs ont souligné l'aspect clivé (Dubet, 1991) ou changeant (Tardif et Lessard, 1999) de cette identité. Pour ces derniers, « l'enseignant est un « caméléon professionnel » dans la mesure où il n'existe pas (plus)

---

[295] Janet Alsup partage son expérience dans ce domaine précis dans son ouvrage *Teacher Identity Discourses : Negotiating Personal and Professional Spaces* (2006) : « *I vacillated among teacher personas »; « I certainly wasn't the teacher I wanted to be – in fact, I didn't know what or who that teacher was yet » ; « How could I bring me into my teaching life? (…) How could I be a good teacher and not always feel like I was playing a part, trying to "put on" a persona that was not me?* », p. 3.

[296] *Op. cit*., p. 26.

[297] Ces interlocuteurs sont nombreux : les élèves, les collègues, les membres du personnel non-enseignants, les personnels de direction, les inspecteurs, les formateurs, les parents d'élèves, les syndicats, les partenaires locaux, etc.

de rôle typique de l'enseignant, mais où celui-ci assume tour à tour une diversité de rôles, s'efforçant de répondre à plusieurs exigences et attentes parfois contradictoires[298] ». L'obligation de jouer divers rôles est source de tension et d'épuisement pour l'enseignant :

> *(…) confrontés à de multiples logiques contradictoires, les enseignants sont « divisés sur eux-mêmes et en eux-mêmes. (…) Aussi, selon Tardif et Lessard, si l'on peut parler d'une identité professionnelle composite, c'est parce que le travail lui-même est composite et exige du travailleur différentes postures, attitudes, habiletés et connaissances (Tardif et Lessard, 1999 : 536)* (Cattonar, 2001 : 28).

L'approche de Branka Cattonar cherche à « mettre l'individu au cœur de l'analyse » : la construction de l'identité professionnelle enseignante est un phénomène complexe qui s'étale dans le temps, qui commence avant même l'entrée dans le métier et qui, bien que déterminé en partie par la socialisation antérieure dépend aussi de la capacité d'action et de réflexion de l'enseignant à l'intérieur d'un cadre préexistant et d'un contexte spécifique :

> *Il s'agit de considérer un individu à la fois comme produit social et historique, contraint par son environnement et producteur du social et de l'histoire, qui a la capacité d'intervenir sur sa propre existence, capacité qui le positionne en tant que sujet dans un mouvement dialectique entre ce qu'il est, ce qu'il peut et ce qu'il veut devenir*[299].

Le PALN est le produit social et historique d'un ailleurs, ce qui a nécessairement un impact sur le rapport de celui-ci à son environnement professionnel en France. Nous pouvons nous interroger sur l'étendue de la capacité d'intervention du PALN à l'intérieur du champ d'action professionnel : cette capacité est-elle limitée consciemment en raison d'un antagonisme éventuel entre le soi produit d'une socialisation primaire majoritairement britannique ou irlandaise et une socialisation professionnelle ultérieure en France ?

3.4.3. Le concept d'espace

Nous avons vu que le contexte a un impact sur la manière dont les enseignants construisent et perçoivent leur identité professionnelle (Barrère, 2002 ; Beijaard *et al*., 2004 et 2000 ; Cattonar, 2001) mais peu à peu, le concept d'espace tend à s'imposer car il permet d'aborder l'aspect situé de l'enseignement-apprentissage dans une perspective plus dynamique et fluide : « *Orientation in social space is the ability to navigate – perceive, decode and make sense of or read – different*

---

[298] Tardif et Lessard, *op. cit*., p. 39 et p. 131, voir Cattonar, p. 27.
[299] *Op.cit*., p. 29.

locations and places that have been historically produced and have acquired cultural-semiotic meanings » (Kostogriz et Peeler, 2004 : 3). Le lieu de travail constitue un « point nodal » dans un réseau de relations sociales, de discours, de ressources et de représentations (Nespor, 2002, *in* Kostogriz et Peeler, 2004 : 3). L'identité professionnelle des enseignants située localement est ainsi reliée à des réseaux socioculturels dépassant largement l'espace local :

> *Traditionally, schools have been considered as bounded containers in which professional identities of teachers are shaped by practices and social relations (McGregor, 2003). But with the recognition of complex embeddedness of the local within wider sociocultural networks, the construction of teacher professional identities can no longer be conceptualized in terms of socialization to the practices of local professional communities. By looking at what and how teachers do locally and relating this to sociocultural networks, research into teacher professional identities has been able to transcend the notion of identity as a discrete unity and look at it as emanating from multiple lived experiences and sociocultural histories of teacher (e.g. the multiplicities of professional selves)* (Kostogriz et Peeler, 2004 : 3).

Kortogriz et Peeler, écrivant dans le cadre de l'enseignement en Australie, étudient la construction de l'identité professionnelle d'enseignants nés à l'étranger. En Australie, comme ailleurs, il existe des « *gate-keeping mechanisms* », des filtres à l'entrée de la profession enseignante, servant à rendre l'accès à celle-ci difficile pour des migrants. La formation complémentaire qui leur est demandée entraîne souvent une remise en question de la formation reçue dans leur « pays d'origine » et ne valorise pas l'expérience antérieure : « *Despite their prior education and teaching experience, most [migrant teachers] have to complete additional teacher-training courses which very often disqualify their understanding of professionalism. (...) Most courses in Australia do not take into account their previous experiences as valuable* » (Kostogriz et Peeler, 2004 : 8). Les enseignants nés et déjà formés à l'étranger doivent décoder l'expérience professionnelle vécue dans le « pays d'accueil » et, pour cela, il est nécessaire de faire de « grands sauts culturels » (« *cultural leaps »*). Le fait d'être entre différents espaces comporte également une dimension temporelle qui peut avoir un impact potentiellement négatif sur l'identité professionnelle : « *This shuttling between spaces of past and present resembles a state of being in between and as Glancy (2000) describes, walking in two worlds yet walking in none* »[300]. Kostogriz et Peeler s'appuient sur la critique faite par Baumann de la notion de communauté que celui-ci décrit comme « *the last relic of the old-time utopias of the good society* » (Baumann, 2000 : 92), et expliquent que la notion de « *imagined*

[300] Kostogriz et Peeler, *op. cit.*, p. 10.

community », employée par Benedict Anderson (1991) en référence à la communauté nationale, peut tout à fait s'appliquer à la communauté professionnelle :

> *Like national communities, professional communities of teachers are imagined as collectives that have a significant history and a common cultural heritage, assuming the homogeneity of 'insiders' and ignoring their class, race or gender differences. This discursive production of professional spaces does not take into account dynamics of power in social relationships between teachers but rather emphasizes the image of a deep, 'horizontal comradeship' which assumes intimacy and trust and creates an illusion of equal opportunities in building and managing the workplace* (Kostogoriz et Peeler, 2004 : 5)

Un modèle écologique de la communauté professionnelle, au lieu d'exclure la diversité et de la considérer comme problématique, va plutôt traiter celle-ci comme une ressource potentielle :

> *Thus, while recognizing that communities of teachers will remain to a large extent imagined, we invite researchers and practitioners to (re)imagine workplaces as multivoiced collectives whose professional practices are related to the practices, discourses and lived experiences in other sociocultural spaces and places. Our idea of the ecological model of professional community does not necessarily refer to a sense of harmony through domination, but rather to a shared set of different professional practices that may become enriching for all teachers* (Kostogriz et Peeler, 2004 : 6).

Il y a clairement des liens à établir entre l'étude de Kostogriz et Peeler et notre enquête sur l'identité professionnelle des PALN : il sera intéressant de voir comment les enseignants « natifs », déjà qualifiés dans leur pays d'origine, ont vécu la transition entre deux, voire plusieurs espaces professionnels différents. Dans quelle mesure a-t-il fallu « tout recommencer », faire table rase pour pouvoir s'insérer dans la nouvelle communauté professionnelle ? Les deux formations ont-elles été complémentaires ou discordantes ? Dans le cas d'une reconstruction de l'identité professionnelle, y a-t-il une intégration plus tardive d'éléments de la formation reçue dans le pays d'origine, une sorte de « retour aux sources » ? Comment concilier « l'intériorisation de modèles et de représentations[301] » en circulation dans la nouvelle communauté professionnelle et l'intériorisation de ceux qui étaient en cours dans celle que l'on a quittée ?

---

[301] Giust-Desprairies (2002) écrit ceci à propos de la construction de l'identité professionnelle: « La construction de l'identité professionnelle passe en partie par une intériorisation des modèles et des représentations qui ont cours dans les organisation sociales. C'est sa capacité à reprendre pour son propre compte certaines caractéristiques culturelles de

3.4.4. « *Legitimate peripheral participation* »

Jane Danielewitz, citée en exergue de ce chapitre, rappelle qu'enseigner est un acte complexe et délicat qui implique le soi (Danielewitz, 2001 : 9). Selon elle, construire une identité (professionnelle) n'a rien à voir avec le fait de jouer un rôle. Dans leur théorie sur la participation périphérique légitime, Lave et Wenger (1991 : 53) insistent également sur le fait qu'apprendre implique la personne dans son intégralité. Tout novice, quel qu'il soit, doit s'adapter progressivement au monde professionnel dans lequel il entre pour trouver sa place au sein d'une communauté de pratique[302] donnée. Lave et Wenger s'inscrivent dans une perspective reconnaissant l'aspect situé de l'apprentissage et le caractère relationnel du savoir et de l'apprentissage. *Legitimate peripheral participation* est définie comme le « *process by which newcomers become part of a community of practice* »[303]. L'apprentissage, pour Lave et Wenger, est profondément social et engagé : « *In our view, learning is not merely situated in practice – as if it were some independently reifiable process that just happened to be located somewhere; learning is an integral part of generative social practice in the lived-in-world* »[304]. Participer de façon « périphérique » est une manière légitime d'appartenir : Lave et Wenger n'opposent pas la participation périphérique à une participation centrale ou à une participation périphérique illégitime, car de tels phénomènes n'existent peut-être même pas[305] et, d'ailleurs, les auteurs réfutent l'idée qu'il y aurait une périphérie ou un centre unique : « *There is no place in a community of practice designated "the periphery", and, most emphatically, it has no single core or centre* » (Lave et Wenger, 1991 : 36).
Le concept de périphéralité est positif dans la mesure où il est dynamique et traduit un mouvement vers de plus en plus de participation, mais il implique également une certaine impuissance liée à la position (« *disempowering position* »). Dans le mouvement vers une participation croissante, la personne est impliquée : « *Learning as increasing participation concerns the whole person acting in the world* »[306] et, en cela, elle est changée par cette activité : « *One way to think of learning is as the historical production, transformation, and change of persons* »[307]. Pour le débutant, il est

---

l'organisation dans laquelle il s'inscrit sa demande de reconnaissance et de réalisation, y compris selon des modalités conflictuelles, qui permet à l'acteur social de s'inscrire dans du projet pour lui-même avec d'autres », p. 52.

[302] Lave et Wenger proposent la définition suivante d'une communauté de pratique: « *A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice* », *op.cit.*, p. 98.

[303] *Op. cit.*, p. 29.

[304] *Op. cit.*, p. 35.

[305] *Idem.*, p. 35 : « *There may very well be no such thing as «illegitimate peripheral participant* »; « *There may well be no such thing as « central participation » in a community of practice* ».

[306] *Op. cit.*, p. 49.

[307] *Op. cit.*, p. 51.

important de décoder le statu quo et les artefacts liés à la pratique dont la signification n'est pas toujours transparente pour le non-initié. Devenir membre d'une communauté de pratique, c'est aller vers plus de visibilité et de transparence[308] et apprendre à parler ou à se taire à la manière des participants expérimentés. Le PALN débutant doit non seulement s'initier à un monde professionnel souvent nouveau, mais il est confronté à la difficulté supplémentaire liée au fait qu'il n'a pas connu le système en tant qu'élève.

Si le concept de participation périphérique résume bien l'implication progressive de l'apprenti, nous pouvons nous demander si ce mode d'appartenance n'est pas tout aussi légitime pour les autres membres de la communauté de pratique, plus ou moins expérimentés, plus ou moins informés, plus ou moins proactifs. La participation étant située et constamment négociée, celle-ci peut être fluctuante : les membres d'une communauté de pratique professionnelle ne participent pas toujours de façon intense à toutes les décisions, à tous les échanges, à toutes les négociations et à tous les événements liés à la vie de la communauté. Nous pouvons nous demander si la question de la participation périphérique ne concerne pas les enseignants étrangers un peu plus que leurs collègues français, dans la mesure où ces premiers peuvent parfois avoir l'impression d'être encore dans le rôle de l'apprenant/apprenti pour lequel certains aspects de la vie professionnelle demeurent opaques en raison d'un cheminement scolaire différent et de l'intériorisation d'une autre culture scolaire[309]. Dans de telles instances, la participation périphérique n'est-elle pas une stratégie de survie ou du moins un moyen d'atteindre un certain confort professionnel ?

3.5. L'identité professionnelle des PALN et questionnements interculturels

Lorsque Kostogriz et Peeler évoquent la question épineuse de la non-reconnaissance d'un capital professionnel déjà acquis dans le cadre d'un système éducatif différent, ils font référence à des enseignants migrants. Or, les PALN exerçant au sein de l'Éducation nationale n'ont pas tous une double qualification professionnelle, loin s'en faut. Pour autant, on peut se demander dans quelle mesure l'enseignant « natif » est perçu et se perçoit comme un « transfuge ». L'individu peut-il continuer à se vivre comme tel après que les autres l'aient accepté et reconnu comme « faisant partie de la maison » ? Jean-Claude Kaufmann (2004) explique que le transfuge :

---

[308] « *The black box can be opened and become a "glass box"* », *op.cit.*, p. 102.
[309] Voir Marie-Claude Riopel, *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*, 2006, p. 7.

(…) n'est jamais totalement chez lui nulle part. À moins de réaliser un exploit (il est condamné à développer une énergie en ce sens), ou de s'intégrer à l'institution mieux qu'un héritier, il est assez systématiquement minoré. Ou, très souvent, évalué selon un double regard, faisant tinter, pour le décrire, un langage continuellement contradictoire. Il est trop et trop peu (Kaufmann, 2004 : 279).

Barbara Skinner (2002) donne, parmi les différentes motivations des professeurs d'anglais qui se spécialisent dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère (*ELT*), la possibilité de se créer une vie où qu'ils le souhaitent dans le monde et l'on peut imaginer que l'envie d'être mobile et une certaine capacité d'adaptation fassent partie des critères de sélection des professeurs d'anglais « natifs » qui enseignent à travers la planète. Quelles que soient les raisons derrière ce choix, Skinner souligne l'importance du développement professionnel qui demande une forte implication personnelle[310]. L'identité professionnelle des enseignants « natifs » du secteur privé (à l'échelle internationale) (dont les contrats peuvent être courts et la mobilité fréquente) est différente de celle des enseignants « natifs » qui exercent à l'intérieur des systèmes éducatifs nationaux dans la mesure où ces derniers doivent se conformer aux attentes de l'institution en assimilant un certain nombre de règles, de normes et de valeurs, tenir compte de la culture professionnelle, scolaire et didactique et maîtriser la langue nationale le mieux possible pour obtenir la reconnaissance des autres membres de celle-ci et des partenaires extérieurs. L'effort d'adaptation nécessaire à une insertion professionnelle réussie ne risque-t-il pas de créer une grande tension entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui parce qu'un certain « déconditionnement culturel[311] » s'impose ?

Friederike Fichtner et Katie Chapman évoquent la complexité extrême de l'identité professionnelle des enseignants de langues, qui n'est pas sans conséquences sur l'enseignement-apprentissage : « *particularly in a time when language teachers are expected to go beyond their traditional roles as purveyors of supposedly neutral linguistic codes and serve instead as teachers of intercultural competence* (Byram and Kramsch, 2008) »[312]. L'enseignement des langues étrangères a été décrit comme un « acte cosmopolite » à travers lequel :

we advocate an encounter with people who are markedly different from and at the same time much like ourselves – a complex encounter made in a sympathetic effort to see the world as they see it and, as a consequence, to denaturalize our own views

---

[310] *Op.cit*. p. 271.

[311] Pour ne citer que quelques exemples, le PALN sera peut-être dérouté par l'absence d'assemblée matinale ou de *head of year,* et mettra du temps à comprendre les enjeux de la laïcité du système éducatif français s'il n'y a jamais été sensibilisé auparavant.

[312] F. Fichtner et K. Chapman, *op.cit*., p. 120.

(Domna Stanton, Presidential address to the Modern Language Association (USA) (2006), citée par Fichtner et Chapman, 2011 : 629).

Le PALN doit apprendre à enseigner sa langue et sa culture car, comme le rappellent Fichtner et Chapman, « *no one is a 'born teacher' of the language – and one may add, of the culture « into which he or she was born* » (Mani, 2009 : 149)[313]. Il doit essayer de se mettre à la place de ses élèves pour mieux comprendre le contexte socioculturel et historique dans lequel ils apprennent la L2-C2, ce qui pourrait finir par rendre étrange ce qui est proche et familier (Demorgon, 2000), à savoir sa propre appartenance culturelle. Comprendre la singularité de celle-ci est, pour Demorgon, une des conditions de la relation interculturelle (Demorgon, 2000 : 3), mais nous pouvons nous demander, avec Fichtner et Chapman, dans quelle mesure cet engagement interculturel de la part du « sujet plurilingue » enseignant éclipserait son identité culturelle antérieure[314]. Pour nombre d'auteurs, enseigner est déjà une activité transformationnelle en soi (Britzman, 1991 ; Alsup, 2006 ; Wenger, 1998). Le PALN ne vit-il donc pas une double transformation, liée à son devenir enseignant, d'une part, et à une « interculturation » accélérée par la dimension ethnologique (et ethnographique) de l'enseignement-apprentissage des langues[315], d'autre part ?

Les résultats de l'enquête par entretiens (d'enseignants « natifs » et « non natifs ») de Fichtner et Chapman sont intéressants. Onze des douze enseignants interviewés ont revendiqué une identité culturelle d'ordre national, ce que les enquêteurs interprètent comme une indication que les frontières nationales ne cessent pas d'exister :

> *Our participants' views or their native culture, or "inherited culture", according to Mani (2007), have been "denaturalized" in that they did not recognize it as their only cultural identity, but as their primary cultural identity in addition to other*

---

[313] *Op. cit.*, p. 134.

[314] « *Do FL teachers 'denaturalize their views of their native culture through their encounters with other cultures? To what extent does "engagement with the Other necessarily mean an abnegation of the inherited culture*?" » (Mani, 2007, cité par Fichtner et Chapman, *op.cit.,* p. 121. « *How far does the multilingual identity influence and or eclipse one's 'old', perhaps monolingual identity?* », *ibidem.*

[315] Catherine Berger explique que « L'ethnologie est par excellence la discipline qui se préoccupe du rapport à l'autre, à l'étranger », *in* (éd). Joëlle Aden, *De Babel à la mondialisation : apport des sciences humaines à la didactique des langues*. Dijon : SCEREN - CRDP de Bourgogne, 2005, p. 37. (Depuis une dizaine d'années outre-Manche, c'est la perspective **ethnographique** qui semble avoir fortement influencé les chercheurs en didactique des langues (*cf.* Phipps et Gonzalez, 2004 ; Celia *et* a*l*., 2001, etc.)). Dans le même ouvrage, Dalila Ferhaoui s'interroge sur le pouvoir transformationnel de l'apprentissage des langues du point de vue de l'apprenant : « Apprendre une langue étrangère exige […] l'adoption de nouveaux comportements, de nouvelles postures corporelles, de nouvelles restructurations cognitives (…). En adoptant les réflexes linguistiques de la langue étrangère, l'apprenant ne risque-t-il pas de devenir lui-même étranger ? », p. 275.

secondary ones. Therefore, our data implied that engagement with the cultural Other does not necessitate an "abnegation of the inherited culture" (Mani, 2007)[316].

Les participants de l'enquête restent ancrés dans leur identité première (« *primary identity* ») tout en reconnaissant d'autres « affiliations », ce qui amène les enquêteurs à faire le rapprochement avec la notion de « *rooted cosmopolitans* » proposée par Appiah (2006)[317]. Fichtner et Chapman considèrent que la coexistence d'affiliations culturelles différentes procure aux enseignants de langues étrangères un point de vue singulier « *from which they can see both cultures through a new and distinctiven lens* »[318]. Cette position privilégiée devrait théoriquement faciliter la dimension interculturelle de l'enseignement-apprentissage de l'anglais où enseignant et élèves travaillent les questions complexes liées à l'altérité.

Il paraît important pour le PALN d'avoir conscience du rôle que l'environnement spécifique de ses élèves a joué dans la socialisation de ceux-ci (Berger et Luckmann, 1966) et notamment dans la perception qu'ils ont d'une « identité nationale ». Le système éducatif français a contribué au développement de leur identité culturelle et au contact de ce système et de ses acteurs, le PALN sera probablement amené à remettre en question les conventions et les valeurs du système éducatif dans lequel il a été socialisé et à devenir une « personne interculturelle » (Geof Alred *et al*., 2003 : 3). Comme l'expliquent Alred, Byram et Fleming, l'expérience ne suffit pas pour être interculturel mais il faut une conscience accrue des dynamiques relationnelles et de l'impact que le contact avec l'Autre peut avoir sur soi[319]. Pour Alred, la « personne interculturelle » et le thérapeute ont des points en commun : « *Therapist and intercultural person alike are empathic, cautious and respectfully curious when approaching the 'Other'* » (Alred et al., 2003 : 22). Selon la trajectoire de vie, la motivation et le niveau de maîtrise atteint, l'apprentissage d'une langue étrangère peut être source de libération si cela permet à l'apprenant de construire une nouvelle identité et de se délester de poids émotionnels liés à sa langue maternelle[320] ou alors source d'impuissance ou de frustration si l'apprenant se vit comme diminué en L2 (*cf.* Harder, 1980). Comprendre que la résistance de certains élèves peut venir d'un certain refus de paraître diminué par rapport à ce qu'ils sont capables d'exprimer en français ou de se perdre en s'identifiant à l'autre culture[321] peut aider l'enseignant

---

[316] Fichtner et Chapman, *op.cit*., p. 133.
[317] *Idem*., p. 133.
[318] *Idem*., p. 134.
[319] Geof Alred, Mike Byram et Mike Fleming, *Intercultural Experience and Education*, Clevedon: Multilingual Matters, 2005, p. 4.
[320] Geof Alred, « Becoming a Better Stranger: A Therapeutic Perspective on Intercultural Experience and as/ Education », in *Intercultural Experience and Education*, p. 23.
[321] *Cf.* Claire Kramsch: « *The fear of the hermeneutic dialogue turning into a hermeneutic circle should not be minimized. Learners of a FL may reach a stage of acculturation and empathy for the FL and culture, in which perceptions and counterperceptions seem to reflect each other ad infinitum, and where every interpretation seems so*

« natif » à faire un meilleur travail de médiation : si être interculturel c'est devenir étranger à soi-même (Kristeva, 1991), cela peut être angoissant pour des jeunes dont l'identité est émergente[322]. Michael Byram s'est interrogé sur l'impact de l'interculturalité sur la relation que l'on peut avoir à la ou les cultures dans lesquelles on a été socialisé. Voici quelle définition il donne à « *culture* » :

> *In this context, the definition of « culture » I shall use is the "shared beliefs, values and behaviours" of a social group, where social group can refer to any collectivity of people from those in a social institution such as a university etc., to those organized in large-scale groups such as a nation or even a "civilisation" such as "European"* (Byram, in Alred *et al.*, 2003 : 50).

Byram s'appuie sur ce que Christina Bratt Paulston, une Suédoise qui a émigré aux USA, a écrit de sa propre expérience biculturelle pour arguer que l'on peut avoir un conflit de valeurs entre C1 et C2 et qu'il y a différents degrés de transformation des croyances et des valeurs entre le processus de socialisation secondaire habituel et une « *alternation* » de type conversion. Dans le domaine affectif du modèle culturel dont s'inspire Paulston, il peut y avoir différents niveaux de remaniement culturel et identitaire : *perception, appreciation, reevaluation, reorientation, identification* ; « *Reorientation means changing the direction of one's life, 'spurred by values he has adopted from the second culture'* » ; « *Identification is becoming one with the people of the other culture ; a person has citizenship* » (Paulston, 1992 : 124)[323]. Paulston pense que l'individu fait des choix culturels qui l'arrangent (« *the individual picks and chooses* »), mais qu'il y aura toujours certains aspects culturels qui ne pourront pas être modifiés[324]. Byram conclut qu'il est difficile d'avoir deux identités culturelles, mais pas impossible : en général, il sera plus facile d'adapter son comportement ou son attitude que ses valeurs ou ses croyances. Il rappelle le fait que bon nombre d'élèves sont déjà confrontés à cette difficulté :

> *Thus, at any given point in time, the individual is bringing into contact through themselves two sets of values, beliefs and behaviours, and in this sense there is almost always a binary relationship, but any individual may have a range of*

---

relative to any other that there is a real fear of losing oneself in the process », in *Context and Culture in Language Teaching*, 1993, Oxford: Oxford University Press, p. 69.

[322] Jim Cummins a beaucoup travaillé sur l'importance de reconnaître la langue maternelle des enfants bilingues (voir notamment La langue maternelle des enfants bilingues : Qu'est-ce qui est important dans leurs études? In *Sprogforum* n° 19, 2001). Ses travaux nous éclairent sur la question de la déstabilisation identitaire des enfants migrants ou issus de l'immigration et sur la nécessité de tenir compte, à l'école, des identités linguistiques et culturelles déjà présentes. Voir également la conférence de Jim Cummins « Le pouvoir de la pédagogie : négocier les identités de compétences en cours de langues » accessible sous format vidéo sur le site du CELV :
http://www.ecml.at/Home/Conference2011/Keynotespeeches/tabid/653/language/fr-FR/Default.aspx

[323] Cité par Byram, *op.cit.*, p. 55-56.

[324] *Idem.*, p. 56-57.

experience and competences which allow them to relate to a variety of combinations of cultures (Byram in Alred *et al*., 2003 : 60).

Ainsi, agir de façon interculturelle, c'est mettre en relation deux cultures, être un médiateur (Zarate et Byram, 1997) et avoir une conscience plus développée qu'une personne biculturelle[325]. Selon Byram, il n'y a pas assez de témoignages positifs de la part de personnes biculturelles, car le plus souvent la biculturalité est vue comme étant problématique. C'est pourquoi, nous prêterons une attention toute particulière aux « *success stories* » éventuelles de notre enquête. Nous pensons que l'on peut être biculturel et interculturel à la fois, et que c'est une question de positionnement. Cependant, le PALN ne peut-il pas en effet tomber dans le piège de la seule biculturalité ? Les participants de notre enquête parviennent-ils à être des « locuteurs interculturels » et à vivre dans la « sphère de l'interculturalité » (Kramsch, 1993) » ? Celia Roberts *et al*. (2001) définissent le locuteur interculturel ainsi :

> *An intercultural speaker is aware of both their own and others' culturally constructed selves. Rather than assuming that they know in some straightforward factual way either their own or the other's cultural worlds, they are aware of a constant process of formation and transformation*[326] (Celia Roberts *et al*., 2001 : 30).

Le fait d'être au contact permanent avec l'Autre favorise-t-il une démarche pédagogique empathique ? Pour Roberts *et al*., l'empathie n'est pas synonyme de compassion, « *but it does indicate an ability to understand the other, to apprehend their point of view and their felt experiences. This ability to understand others implies a process of social interaction and dialogue* »[327]. Kramsch (1993) souligne la nécessité d'œuvrer dans le sens d'une pédagogie dialogique ou du dialogue, qui correspondrait non pas à un modèle pour le cours de langue, mais plutôt à une manière différente d'être professeur de langue[328]. Kramsch nous rappelle qu'apprendre une langue est une activité éminemment culturelle (Kramsch, 1998 : 9). Une des difficultés pour le PALN est comment se positionner vis-à-vis de la dimension culturelle de l'enseignement-apprentissage de l'anglais quand on ne l'enseigne pas de la même façon qu'un enseignant « non natif », c'est-à-dire à travers le prisme d'une socialisation primaire similaire à celle que ses élèves

---

[325] Pour Byram, nombre d'apprenants de L2 sont concernés par le devenir biculturel : « *many learners are involved in this difficult process of being or becoming bicultural* », *op.cit*., p. 60.

[326] Celia Roberts *et al*. rappellent les savoirs du locuteur interculturel tels que Byram les a définis:
The characteristics of the intercultural speaker can be defined as five 'savoirs' or competences additional to those which are more linguistic (Byram, 1997a). Briefly they are : 1) Attitudes: curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about culture and belief about one's own (savoir être); 2)Knowledge ; 3) Skills of interpreting and relating; 4) Skills of discovery and interaction ; 5) Critical cultural awareness / political education, *op. cit*., p. 30.

[327] *Op.cit*., p. 38.

[328] Claire Kramsch, *op. cit*., p. 30. Marie-Christine Deyrich souligne l'importance de préserver la pluralité des cultures : c'est un prérequis « pour qu'un dialogue interculturel véritable puisse s'instaurer » HDR, 2007, p. 32.

ont reçue (socialisation de l'école) et, quand on sait qu'à force d'être constamment préoccupé par le culturel, la culture elle-même risque de devenir transparente :

> *With every turn-at-talk, teachers either perpetuate or subvert the traditional social culture of the classroom. On the one hand, together with the students, they enact the traditional culture of the instructional setting in which they were trained; they echo the native culture of the society in which they were socialized; they act out the behavior of speakers from the target society, which they have studied; their discourse and that of their students are full of invisible quotes, borrowed consciously or unconsciously from those who taught them – parents, teachers, mentors – and from those who have helped build the discourse of the discipline. In fact, language teachers are so much teachers of culture that culture has often become invisible to them* (Kramsch, 1993 : 48).

Nous pouvons ajouter qu'un des dangers d'être constamment entre deux, voire plusieurs espaces, langues, cultures et d'être dans la médiation est de vivre un ébranlement du sentiment d'appartenance, une impression de brouillage de la « *linguaculture* », ce qui pourrait, à terme, constituer un obstacle à cette même activité. Dans cette première partie théorique, nous avons soulevé de nombreuses questions par rapport à l'identité et l'identité professionnelle des professeurs d'anglais « natifs ». Nous allons maintenant aborder les choix méthodologiques retenus pour l'élaboration et la mise en œuvre de l'enquête, ainsi que la question fondamentale du positionnement du chercheur.

4. Méthodologie et positionnement du chercheur

Dans ce chapitre, nous présenterons les différents contours de la méthodologie que nous avons retenue pour mener à bien cette recherche à dominante qualitative. Il s'agit d'une recherche de synthèse à caractère exploratoire, dans la mesure où le concept du LN n'est pas nouveau, mais où les trajectoires, perceptions, attitudes, positionnements et discours du public-cible ont été peu explorés dans le cadre du contexte spécifique du système éducatif français. Nos choix méthodologiques font partie intégrante du cadre théorique qui s'appuie sur un positionnement particulier du chercheur qui ne saurait s'exclure de sa recherche pour les raisons que nous allons exposer *infra*. Le défi pour le chercheur qui s'implique dans une démarche active et qui se positionne comme un quasi-initié (« *relative insider* ») est justement de pouvoir prendre le recul

nécessaire ensuite pour ne pas rester englué dans des récits si proches, aux résonances multiples : il faudra monter en généralité et prendre de la distance lors de la phase d'analyse des résultats.

4.1 Des méthodes mixtes dans une perspective ancrée et compréhensive

Nous pouvons situer notre démarche dans une optique compréhensive ancrée dans une approche subjective des sciences humaines[329]. En effet, l'ensemble de notre démarche emprunte, pour une large part, à la sociologie compréhensive, aux travaux de Jean-Claude Kaufmann, notamment, qui a contribué comme beaucoup à diffuser les idées de Barney Glaser et Anselm Strauss avant la parution de la traduction de leur ouvrage célèbre *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research* (1967) dont la première traduction a paru en France en 2010[330]. Un des fondements-clés de cet ouvrage est que le modèle théorique doit émerger peu à peu des faits, au lieu que les faits soient validés ou invalidés par lui *a posteriori*[331]. Il s'agit d'un cheminement interprétatif qui amène le chercheur à mettre en relation l'aspect micro (les personnes de l'enquête) et l'aspect macro (le système éducatif, la société française, les relations européennes…) tout en intégrant une réflexion sur l'impact de l'observateur sur ce qu'il observe et inversement (Griffin, 2012). Cela suppose une implication du chercheur qui s'engage dans un travail heuristique où le degré de contrôle sera nécessairement moins élevé que dans une approche déductive[332]. Compte tenu de l'évolution de la théorie ancrée qui a été maintes fois revisitée et modifiée depuis 1967 (Strauss et Corbin, 1990, 1998 ; Glaser, 1978, 1992, 2001) et de l'appropriation de la théorie par des chercheurs du vingt-et-unième siècle (voir Charmaz, 2006), nous avons adopté et adapté certains aspects de celle-ci, selon le principe évoqué par Glaser et Strauss (1967) que les stratégies de leur théorie pouvaient être employées de façon souple par le chercheur. Nous nous inspirons de l'approche constructiviste de la théorie ancrée que Kathy Charmaz définit ainsi :

> *I assume that neither data nor theories are discovered. Rather, we are part of the world we study and the data we collect. We construct our grounded theories through*

---

[329] Jean-Paul Narcy-Combes (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, p. 99.
[330] Barney G. Glaser & Anselm Strauss. *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin. Traduit par Marc-Henri Soulet et Kerralie Œvray.
[331] Quivy et Campenhoudt (1995, 2006) mettent en garde contre une conception naïve de la théorie qui émanerait du seul terrain, sans que le chercheur ait formulé des hypothèses lors des premières étapes de la démarche.
[332] Jean-Paul Narcy-Combes, *op.cit*., p.101.

our past and present involvements and interactions with people, perspectives, and research practices (Charmaz, 2006, éd. 2011 : 10).

Dans l'approche explicitée par Charmaz, l'interprétation que le chercheur fait du phénomène étudié joue un rôle crucial dans l'élaboration de la théorie : « *The theory depends on the researcher's view, it does not and cannot stand outside of it* » (Charmaz, 2006, éd. 2011 : 130) ; « *We are part of our constructed theory and this theory reflects the vantage points inherent in our varied experiences, whether or not we are aware of them* » (Charmaz, *ibid*. : 149). Juliet Corbin, qui a beaucoup collaboré avec Strauss, reconnaît cela : « *How can one remove who and what one is from the comparative process?* » (Corbin, 1998 : 123). Dans une démarche interprétative (« *interpretive theory* »), compréhension et interprétation sont reliées : « *Proponents of [an interpretive definition of theory] view theoretical understanding as abstract and interpretive; the very understanding gained from the theory rests on the theorist's interpretation of the studied phenomenon* »[333].

Notre recherche intègre les aspects suivants de la théorie ancrée[334] :

- L'analyse des données commence pendant la collecte de celles-ci et peut parfois être simultanée.
- Le codage et la construction de catégories d'analyse se font à partir des données et non à partir d'hypothèses préconçues.
- La méthode d'analyse comparative continue (« *constant comparative method* ») est appliquée au sein d'un même entretien et de manière transversale.
- La rédaction de mémos à chaque étape de l'enquête permet l'élaboration de catégories conceptuelles et la recherche de relations entre les différentes données.
- L'analyse prend fin lorsqu'il y a saturation des catégories conceptuelles : « *saturation is not seeing the same thing over and over again. It is in the conceptualization of comparison of these incidents which yield different properties of the pattern, until no new properties of the pattern emerge* » (Glaser, 2001 : 191)[335].
- La revue de la littérature ne se fait pas avant le début de l'enquête, bien que des lectures théoriques soient nécessaires pour la définition du sujet de recherche (le chercheur ne vient pas à l'enquête, vierge de toute connaissance). Ainsi avons-nous procédé à une grande partie de l'analyse des données avant d'avoir entamé la rédaction de la partie théorique :

[333] Kathy Charmaz, *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, London : Sage, 2006, éd. 2011.
[334] Voir Charmaz, *op.cit*., p. 6.
[335] Cité par Charmaz, *op.cit*., p. 113.

nous avons effectué des lectures théoriques tout au long de l'enquête et en avons retardé certaines dont la problématique était proche de la nôtre.

Enfin, cette recherche ne retient pas une méthode unique, mais croise plusieurs méthodes complémentaires dans le but d'éviter tout dogmatisme théorique[336] dans ce que Jean-Paul Narcy-Combes (2005) appelle une approche « polythéiste ».

4.1.1. Les étapes de l'enquête

L'enquête comporte deux grandes phases : la première est basée sur un questionnaire numérique exploratoire[337] diffusé en France, en 2009, visant à identifier et à localiser des professeurs d'anglais LN appartenant au groupe-cible, à savoir des enseignants titulaires, certifiés ou agrégés, originaires de République d'Irlande ou du Royaume-Uni et qui ont eu une expérience professionnelle dans le second degré, depuis le traité de Maastricht (1992). La deuxième phase est la conduite d'entretiens qualitatifs semi-directifs préparés à l'aide des données du questionnaire et conduits entre septembre 2010 et février 2011 auprès de professeurs certifiés et agrégés du second degré et du supérieur ayant eu une expérience du secondaire. Le profil de chaque enquêté est créé à partir de ses réponses dans le but de mieux comprendre la trajectoire de celui-ci et de vérifier qu'il y a bien concordance entre les réponses relevées par la chercheuse et les récits. Chaque profil[338] est comme un instantané qui prendra progressivement corps au fil de l'entretien, puis lors de l'investigation du matériau. L'intervieweur se réfère au profil pour repérer des variations, des contradictions ou des omissions potentielles entre les données du questionnaire et les entretiens. Les entretiens prennent appui sur un canevas souple organisé par thèmes, allant du plus lointain (les études) au plus actuel (situation professionnelle au jour de l'enquête). Le déroulé suit celui du questionnaire afin de proposer un cadre familier aux répondants, mais reste très souple : le répondant est libre de sortir de ce cadre à tout moment.

Le modèle compréhensif de Kaufmann (2007, 2e édition refondue), qui s'inspire des principales recommandations de Glaser et Strauss, nous a semblé le mieux adapté à notre enquête, car il y a un « renversement du mode de construction de l'objet » par rapport à un schéma dit classique tel qu'il est exposé par Quivy et Campenhoudt (1995, 2006 : 24). La phase exploratoire préliminaire est compressée dans le modèle de Kaufmann et l'interprétation n'est pas évitée lors de la phase d'analyse des résultats et « constitue, au contraire, l'élément décisif ». L'hypothèse ne joue pas non

---

[336] Voir Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes, *Les Cahiers de l'ACEDLE*, n° 4, 2007.
[337] Élaboré sur le site de *Sharing-Data*, devenu aujourd'hui *Satisfactory*, société basée à Montreuil.
[338] Voir annexe M, p. 59-83.

plus le même rôle dans la démarche de Kaufmann que dans celle de Quivy et Campenhoudt car il ne s'agit pas de valider ou d'invalider une ou des hypothèses, mais d'arriver à une stabilisation de celles-ci lorsqu'une saturation du modèle semble être atteinte, de nouvelles données n'ayant plus d'impact sur la construction du modèle. Nous avons adopté la démarche suivante :

Étape 1 →

Les questions de départ

Comment les PALN font-ils pour s'adapter au système éducatif français et pour y trouver leur place, alors qu'ils ont été socialisés dans un système différent ?
Leur héritage socioculturel et linguistique résiste-t-il au temps ?
Ces enseignants trouvent-ils un équilibre entre leur *habitus* anglais/irlandais et leur *habitus* professionnel mis au service des élèves français ?

Des hypothèses de travail

L'héritage socioculturel et linguistique des PALN est un atout pour l'entrée dans le métier par le biais des concours mais ce *capital natif* doit être entretenu et enrichi. La phase d'adaptation au début de la vie professionnelle peut être compliquée pour les PALN en raison de leur socialisation primaire dans un autre pays que la France, ce qui peut donner lieu à des difficultés pour décoder le système éducatif ou pour comprendre certaines attitudes ou certains discours d'autres acteurs. Construire une identité professionnelle confortable peut prendre du temps et amener des tensions internes en raison d'un conflit entre des habitus différents. Le PALN peut être dépassé par les projections d'autres acteurs de la vie professionnelle sur sa fonction, son origine, son statut de LN. Le PALN, s'il ne parvient pas à se fondre « dans le moule », risque d'opter pour une participation périphérique légitime au départ, mais qui sera potentiellement source de difficultés sur le long terme. Pour une partie des PALN qui sont dans un schéma de conversion (ayant étudié le français dans leur pays d'origine), il peut y avoir un complexe d'infériorité en raison de l'écart qui les sépare de ceux qui ont étudié l'anglais à l'université.
Certains aspects de l'enseignement-apprentissage de l'anglais sont plus difficiles que d'autres (l'aspect grammatical de la langue, par exemple).

Présentation des questions de départ et de l'ébauche de la problématique dans le cadre d'une journée d'étude organisée par ARDA, Université de Paris 3 – Sorbonne nouvelle – rencontre entre spécialistes et doctorants.

Étape 2 → Phase exploratoire non-compressée pour des raisons conjoncturelles (manque de temps pour conduire les entretiens). Phase exploratoire ne s'appuyant pas sur des entretiens pour les besoins de l'enquête, car il a fallu localiser les membres du groupe-cible sur le territoire national étant donné le manque de données disponibles sur le sujet (N.B. : L'Éducation nationale ne dispose d'aucun fichier permettant d'identifier des enseignants en fonction de leur nationalité d'origine).
Conception et mise en place du premier outil méthodologique : le questionnaire en ligne. Pré-test – courrier à tous les recteurs de France − publication en ligne – recueil des données – analyse des résultats.

Étape 3 → Élaboration de la grille d'entretien. Présentation de celle-ci dans le cadre d'une journée d'étude ARDA organisée à l'université de Paris 3 – Sorbonne nouvelle (24 juin 2010). Critiques – recommandations – échange – remaniement.
Choix de l'échantillon retenu pour la phase d'entretiens.

Étape 4 → La conduite d'entretiens dans 5 académies de France.

Étape 5 → Analyse des données et fabrication de la théorie à l'aide du logiciel NVivo8.

Étape 6 → Vers une première triangulation par entretiens (professeurs « locuteurs natifs » d'autres langues et ressortissants européens).

Étape 7 → Les conclusions.

4.1.2. Les objectifs de l'enquête

Les objectifs de cette enquête sont de découvrir les choix et les motivations profondes des professeurs d'anglais « natifs » d'Irlande et du Royaume-Uni qui enseignent en France, les obstacles et les éléments facilitateurs rencontrés tout au long de leurs parcours professionnel et préprofessionnel, ainsi que dans l'exercice de leurs fonctions ; d'explorer leurs différentes représentations du contexte et des interactions professionnels, ainsi que le concept d'identité professionnelle en tant que processus en (co-)construction afin de comprendre et d'analyser comment ces personnes appréhendent le fait de vivre et de travailler entre (au moins) deux langues et cultures. Nous souhaitons également soulever la question difficile de la *variation linguistique*, du contact des langues qui peut déboucher sur un accès plus compliqué à la L1 et à un remaniement de celle-ci. Le psycholinguiste, François Grosjean, nous sensibilise aux réalités du bi(/pluri)linguisme

et à la face cachée de celui-ci dans son ouvrage *Bilingual: Life and Reality* (2010). Nous essaierons de comprendre quels sont les liens entre l'activité professionnelle et la variation linguistique des participants. Nous nous interrogerons sur l'apport et les limites du *capital natif,* car la carrière d'un enseignant est longue, et comme tout capital, celui-ci doit s'entretenir et permettre à l'enseignant « natif » de se renouveler, de rester dynamique et réceptif au monde anglophone qui est perpétuellement en mouvement. Que faire pour ne pas avoir l'impression d'un *Runaway World* lorsque l'on a quitté celui dans lequel on est né, où l'on a grandi et fait ses études ?

Construire une problématique oblige le chercheur à répondre à la question : « Comment vais-je aborder ce phénomène ? » (Quivy et Campenhoudt, 1988 : 100). Étant donné la richesse de l'enquête (malgré l'échelle relativement restreinte de celle-ci) et le caractère quasi-inépuisable des entretiens, il faut savoir limiter ses ambitions. Depuis les interrogations initiales, d'autres ont jailli naturellement au fil des lectures et des échanges lors de séminaires et de journées d'étude. Ces interrogations ont déjà été annoncées au cours de cette première partie théorique, dans laquelle nous avons essayé de relier la question de l'identité professionnelle à l'identité bi/plurilingue de l'enseignant « natif ». Chaque entretien a nourri notre réflexion et a donné naissance à de nouvelles interrogations. L'orientation compréhensive de cette recherche nous amène à nous ouvrir à des problématiques personnelles et professionnelles différentes de la nôtre : notre objectif est d'explorer les différentes facettes de l'identité professionnelle de ces participants à travers une analyse du discours et des interactions auxquelles l'enquêteur prend une part active. La légitimité accordée aux enseignants « natifs » par la perception positive que les parents, les apprenants et d'autres membres de la « communauté » scolaire peuvent avoir du paradigme du locuteur « natif » ne masque-t-elle pas la réalité professionnelle complexe à laquelle les PALN sont parfois confrontés du fait de leur « différence » socioculturelle et linguistique ? Ces enseignants ont-ils l'impression d'être des médiateurs interculturels ? Des « professeurs citoyens » (Tardieu, 1999)?

Il importe maintenant d'expliciter le positionnement que nous avons adopté pour la présente recherche, ainsi que le cadrage théorique des outils méthodologiques.

4.1.3. Du parcours professionnel de la chercheuse au choix du sujet

Dans ce sous-chapitre, l'emploi de la première personne du singulier est incontournable. Il s'agit d'une suspension temporaire du « nous » avant d'aborder le positionnement épistémologique. C'est en quelque sorte le soubassement de ce positionnement, ce qui l'a précédé et en a permis sa conception/construction. En effet, le choix d'un sujet de recherche est rarement le fruit du hasard.

Ma propre trajectoire m'a obligée à m'interroger sur ma capacité à vivre constamment entre deux mondes : le premier m'échappait de plus en plus, car les changements semblaient s'accélérer à partir du début du nouveau millénaire, ce qui n'a pas manqué de conférer, à ce qui est censé être proche, un air d'étrangeté ; le second demeurait complexe, autre, malgré un séjour de plus d'une décennie en France et une connaissance solide du système éducatif français avec des expériences d'enseignement dans pas moins de 10 établissements du second degré entre 1990 et 2004[339].

Après une première expérience d'assistante d'anglais passée dans un collège et un LEP du Nord dans le cadre d'une licence de français – expérience difficile, car extrêmement solitaire – j'ai décidé de revenir en France à la fin de mes études, encouragée à la fois par mon engouement pour la langue, la culture et la civilisation françaises et par des attaches affectives fortes. J'ai préparé le CAPES en candidat libre sans connaître le système éducatif, et sans vraiment comprendre les exigences d'un tel concours, notamment en ce qui concerne le volet didactique, car je n'avais bénéficié d'aucune formation. J'ai réussi le CAPES en 1993, lors de la toute première session ouverte aux ressortissants européens et, après une année de stage constructive dans un collège rural du Calvados, ce fut le choc d'une affectation définitive dans un collège particulièrement difficile de Seine-Saint-Denis. De 1994 à 2000 il a fallu parer au plus urgent – apprendre à tenir mes classes, à décoder les rouages du système éducatif français ainsi que le discours de ses acteurs privilégiés et le Discours avec un « d » capital, tel que James Paul Gee le définit (1999)[340]. Il a fallu également apprendre à surmonter des tensions professionnelles permanentes dans un contexte politique mouvementé qui avait des répercussions sur la vie professionnelle puisque l'établissement était souvent en grève. Si ma participation à de nombreux stages de formation continue m'a aidée à trouver des solutions didactiques et pédagogiques à réinvestir dans mes classes, la question de fond de mon identité professionnelle qui n'était pas toujours confortable en raison des idées reçues exprimées par d'autres acteurs du système : « C'est facile pour toi » ; « c'est normal que tu aies eu l'Agrég.[341]. C'est ta langue maternelle » ; « tu n'as même pas besoin de préparer » ; et en raison des obstacles que je rencontrais parfois dans l'enseignement de certains aspects de la langue ou dans le fait de ne pas toujours me sentir en adéquation avec le rôle que l'on m'assignait dans ce collège et qui ne correspondait sans doute pas à ce que j'avais envie d'être profondément. Ce *persona* commençait à me peser et c'est pourquoi j'ai demandé ma mutation pour Paris en 2000.

---

[339] Voir annexe M, p. 83.

[340] « *Discourse* » = « *language and other stuff* » (*ways of acting, enacting, feeling, believing, valuing*, etc.), voir Gee, *op. cit.*, p. 4-5.

[341] Le chercheur a réussi l'agrégation externe en 1996.

Jusqu'en 2000, il ne fut pas aisé de distinguer entre les difficultés qui pouvaient concerner tous les enseignants, indépendamment de leur origine ou de leur L1, et celles qui découlaient du fait que j'étais à la fois une im/migrante et un « locuteur natif » de la langue que j'enseignais. En 2000, cette mutation en lycée, en tant que titulaire sur zone de remplacement (TZR) dans l'académie de Paris a libéré un espace de questionnement qui devait m'amener jusqu'à l'inscription en doctorat. Mon expérience de PRAG titulaire à l'IUFM de Paris m'a permis de mieux comprendre le champ de la didactique des langues-cultures dans le contexte spécifique du système éducatif français (perspectives diachronique et synchronique) et de m'ouvrir davantage aux problématiques interculturelles. Pour la première fois, j'ai observé des professeurs stagiaires anglophones en action, ce qui a créé un espace de réflexion et d'échange avec des enseignants pour qui l'adaptation n'était pas toujours simple. Il est important de souligner également que le fait d'observer, d'accompagner et de participer à la formation des enseignants d'anglais, majoritairement « non-natifs », m'a donné accès à une meilleure vue d'ensemble, et m'a amenée naturellement vers une démarche de recherche.

Avec le recul que la formation des enseignants m'a apporté, et l'encouragement de la part des « autres significatifs » qui m'entouraient, j'ai eu envie d'aller à la rencontre d'autres professeurs d'anglais LN dont les récits, les perceptions et les discours peuvent nous éclairer sur un aspect de la vie professionnelle contemporaine : la mobilité ne va pas de soi. L'adaptation ne vaut pas que pour les premières années : c'est un processus sans fin.

4.1.4. Positionnement épistémologique

Nous pensons, avec Jean-Paul Narcy-Combes, que « *toute réflexion épistémologique reflète nécessairement un point de vue, celui de son auteur, ce qui explique qu'elle soit biaisée* » (Narcy-Combes, 2006) et que dans le cadre d'une recherche compréhensive idiographique (que l'on ne peut universaliser)[342], il est important de repérer ce qui peut faire obstacle à une approche scientifique. Si l'appartenance de la chercheuse au groupe-cible peut constituer un avantage considérable : le processus de transcription des entretiens étant par exemple facilité par le fait d'être une quasi-initiée (« *relative insider*[343]»), cette appartenance soulève de nombreuses questions. En effet, le chercheur-initié a déjà une connaissance du terrain et des problématiques qui en découlent et devra, par conséquent, s'efforcer de trouver la distance nécessaire à la construction de la théorie

[342] Voir Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes, 2007.
[343] Notion explorée par Chad Witcher dans son article « *Negotiating Transcription as a Relative Insider: Implications for Rigor* » in *International Journal of Qualitative Methods*. 2010.

en rupture avec le sens commun et la croyance[344]. Il devra trouver une distance adéquate, lui permettant d'être à la fois proche et distant (Hortense Powdermaker, 1966). C'est la posture de « l'étranger sympathisant », ni tout à fait le même, ni tout à fait un autre. Cela rejoint le positionnement épistémologique adopté par Marie-Christine Deyrich (HDR, 2007 : 7) « entre engagement et distanciation » (Elias, 1993) : « Pour Elias (1993 : 29), la solution ne se trouve pas dans l'abandon du groupe au profit de la fonction du chercheur : les affaires sociales du groupe concernent nécessairement le chercheur » (Deyrich, 2007 : 15). Dans le domaine de la formation des enseignants (ou du développement professionnel, comme c'est le cas dans notre étude), l'engagement du chercheur peut même être considéré comme un « gage de qualité », une « condition nécessaire pour une meilleure connaissance des problèmes soulevés » (*ibid.* : 16).

Dans le cadre de notre enquête doctorale, nous pouvons nous demander si la chercheuse appartient vraiment au groupe-cible. Celle-ci partage les aspects suivants avec les enquêtés : une première langue commune, une origine britannique partagée par une majorité de répondants, une trajectoire professionnelle qui commence par le CAPES d'anglais et par une expérience professionnelle de douze ans en tant qu'enseignante du second degré. Au moment de l'enquête, en revanche, le statut de la chercheuse n'est plus le même, car celle-ci est devenue formatrice d'enseignants, si bien que les enquêtés ont en face d'eux une collègue dont la réalité sociale est quelque peu différente de celle d'un enseignant du second degré. De par sa fonction professionnelle, la chercheuse n'est ni tout à fait à l'intérieur du terrain, ni tout à fait à l'extérieur de celui-ci, mais dans une sorte d'entre-deux. Le quasi-initié s'expose donc à une intimité parfois débordante et à une certaine méfiance en raison de son statut professionnel différent et de son propre choix d'étudier lui-même dans l'Autre (Griffin, 2012).

Une des difficultés pour le quasi-initié sera, par conséquent, de trouver la bonne distance à l'égard de son objet et des personnes qui ont participé à l'enquête, tout en s'autorisant à faire preuve d'empathie (Kaufmann, 2007 : 51) et à se dévoiler plus que dans un entretien non directif de type rogérien ou dans un entretien semi-directif appartenant au modèle classique mettant en relief la neutralité de l'enquêteur. Nous allons même plus loin, car nous avons souhaité encourager

---

[344] D'après ses propres travaux (1996a : 23-50), Georges-Elia Sarfati définit le sens commun ainsi :
« (a). Le SC désigne d'abord une faculté consistant dans la détermination d'une rationalité commune, en principe accessible à tous les membres de la communauté humaine ; (b). Le SC désigne ensuite un système de croyances. Celles-ci se conçoivent soit à l'instar de principes indubitables innés, soit à la façon de principes indubitables acquis.
Ces deux premières définitions recouvrent respectivement le champ de la réflexion philosophique et celui de la recherche anthropologique ». L'auteur ajoute une troisième définition que voici : « (c). Le SC désigne l'ensemble des normes investies par les sujets dans les pratiques, et notamment les pratiques langagières », Note sur "sens commun" : essai de caractérisation linguistique et sociodiscursive, in *Langage et société*, vol. 1, n° 119, 2007, p. 63-80.
DOI : 10.3917/ls.119.0063

l'engagement des participant(e)s à la recherche dans l'esprit de la recherche féministe qui « accueille – ou du moins ne voit pas comme négatifs – de tels liens de proximité entre, d'une part, la chercheuse et, d'autre part, les participantes ; il s'agit d'un dialogue basé sur l'intersubjectivité (Mayer et Ouellet 1991 : 225) » (Ollivier & Tremblay, 2000 : 49). Si la proximité avec les participant(e)s ne saurait être aussi grande que dans le cadre d'une recherche-action où ceux-ci peuvent participer à différentes phases de la recherche, telles l'analyse et l'interprétation des données voire la diffusion des résultats, l'engagement des participant(e)s « comme partenaires à part entière de la recherche signifie qu'elles contribuent à l'identification des problèmes, à l'élaboration de la problématique, etc. » (Ollivier & Tremblay, 2000 : 49). Cette proximité entre la chercheuse et les participantes peut avoir certains avantages, car elle contribue à créer un climat de confiance qui sera favorable aux réponses sincères. Ollivier et Tremblay soulignent les avantages de cet état d'esprit :

> *L'avantage le plus manifeste est probablement de favoriser un contexte de convivialité en cours d'entrevue, d'aider à l'émergence de réponses sincères, voire parfois d'explorer des dimensions ou d'arriver à une intimité dans les réponses qu'il aurait probablement été impossible d'atteindre avec une démarche objectiviste. Une retombée pour les participantes à la recherche est la capacité de parler d'elles-mêmes en toute liberté et confiance (les chercheuses assurent le plus souvent l'anonymat et la confidentialité) dans un contexte de moindre hiérarchie, voire de découvrir des dimensions de leurs expériences de vie encore inexplorées jusqu'au moment de la recherche (c'est l'aspect de la conscientisation du principe de changement social).*

Nous avons conscience que les résultats de l'enquête – ancrés comme ils le sont dans un contexte spécifique – seront situés socialement et historiquement : l'identité professionnelle d'une enseignante d'origine irlandaise arrivée en France dans les années soixante-dix sans baccalauréat, ayant été certifiée après l'obtention d'une licence en France, sera forcément très différente de celle d'une jeune enseignante anglophone des années 2000, titulaire d'un master et déjà qualifiée pour enseigner dans son pays d'origine. Il importera de relativiser ces résultats et de continuer à les comparer et à les confronter à ceux d'enquêtes similaires. Nous avons conscience de l'immensité de la tâche d'analyse de données qualitatives, car « tout entretien est d'une richesse sans fond et d'une complexité infinie, dont il est strictement impensable de rendre compte totalement » (Kaufmann, 2007 : 20). Étant donné cette difficulté inhérente à toute recherche qualitative, une forme de triangulation s'est imposée comme une évidence.

4.1.5. Vers une première triangulation des résultats

Selon Angers (1996 : 71), la triangulation est un « moyen d'évaluation scientifique par divers procédés de comparaison », cité par Ollivier et Tremblay (2000 : 25), qui rappelle que c'est grâce à une multitude de moyens que l'on peut « accroître la confiance dans les résultats de la recherche ». Françoise Raby (2008 : 14) explique que la triangulation permet une confrontation multiple qui va bien au-delà des données (des chercheurs, des théories, des modèles…). Elle précise que le concept « est issu de la trigonométrie, c'est-à-dire une branche des mathématiques qui traite des relations entre distances et angles dans les triangles et des fonctions trigonométriques telles que sinus, cosinus et tangente, et qui désigne une procédure permettant de localiser un point dans l'espace »[345]. Pourtois et Desmet (1988 : 50-57) ont recensé huit types de triangulation que nous avons regroupés dans un tableau synthétique[346] :

Type de triangulation	Définition	Utilisé
La triangulation des sources	Par la participation de plusieurs informatrices et informateurs à la recherche et par le croisement des sources consultées.	✓
La triangulation par combinaison de niveaux	Par cumul des niveaux d'analyse individuel et/ou interactif et/ou collectif.	x
La triangulation des observatrices	Que d'autres désignent comme la fidélité interjuges, où le matériel est évalué par quelques analystes pour assurer une convergence d'interprétation ou corriger des lacunes diverses qui auraient pu s'y glisser.	x
La triangulation méthodologique	Par le recours à plus d'une méthode ou à plus d'une technique de recherche, élargissant ainsi la recherche à plus d'un aspect ou à plus d'un type d'information.	✓
La triangulation théorique	Par la confrontation des théories.	✓
La triangulation interne	Par mise en contexte de chaque source d'information de la recherche, parfois aussi par un questionnement de la chercheuse ou du chercheur quant à ses préjugés, ses limites, ses motivations, etc.	✓
La triangulation temporelle	Soit qu'un phénomène se transforme avec le temps, ce à quoi peuvent être attribuées les variations dans les résultats.	✓
La triangulation spatiale	Soit qu'un phénomène varie dans l'espace, ou selon les cultures, ce à quoi doit être sensible la recherche.	✓

Les huit types de triangulation d'après Pourtois et Desmet

[345] *Ibid.*, p. 15.
[346] Voir Ollivier et Tremblay, *op. cit.*, p. 55-56.

La triangulation temporelle pourra intervenir dans le cas de notre recherche, car l'échantillon de PALN regroupe des personnes d'âges différents dont certaines sont en fin de carrière ou à la retraite. Il peut également y avoir une triangulation spatiale en fonction des changements d'affectation de certains participants qui ont pu relever une variation dans leur manière d'interagir avec le milieu et dans l'évolution de leur identité professionnelle. En adoptant la méthode d'analyse comparative continue[347] préconisée par Glaser et Strauss, nous tenterons de mettre en place une triangulation interne qui tiendra également compte de la position particulière de l'enquêteur. Une triangulation méthodologique sera possible, à une échelle modeste par le biais des techniques de recherche complémentaires : questionnaire, entretiens qualitatifs et analyses des statistiques ministérielles par rapport à la population étudiée.

Enfin, la triangulation des sources s'est imposée comme un moyen pertinent de comparer les résultats de l'enquête sur l'identité professionnelle des PALN à d'autres, issus cette fois-ci d'une constellation d'entretiens menés auprès de professeurs européens « locuteurs natifs » d'autres langues. À travers l'analyse de ces quelques entretiens, il sera intéressant de comparer les discours et les perceptions des collègues des PALN qui sont des acteurs du même champ, à savoir celui de l'enseignement des langues et ceux des anglophones. Dans quelle mesure trouverons-nous une concordance entre les résultats de l'enquête principale et ceux de la triangulation des sources (entretiens) ? Quelles variations (et différences) peut-on relever qui pourraient être spécifiques à l'un ou à l'autre groupe ? Trouverons-nous les mêmes traits saillants dans ces entretiens que dans ceux des Irlandais et des Britanniques ?

4.2 Cadrage théorique des outils méthodologiques

Le chercheur, s'il appartient lui-même au groupe-cible, se doit de réfléchir sur son statut d'« *insider* » parfois ambivalent. Il existe de nombreux avantages lorsque l'on décide de mener une enquête sur un terrain qui est familier, puisque l'on y est soi-même acteur. L'observateur-acteur peut avoir une compréhension plus fine des enjeux, des obstacles rencontrés par les enquêtés pour les avoir également rencontrés lui-même. Il convient toutefois d'en éviter les inconvénients, comme l'explique Dominique Bret dans sa thèse sur l'identité professionnelle des nouveaux professeurs

[347] *Constant comparative method: « a method of analysis that generates successively more abstract concepts and theories through inductive processes of comparing data with data, data with category, category with category, and category with concept »,* Charmaz, *op.cit.,* p. 187.

d'EPS.[348] : « Rien de ce qui est quotidien n'étonne ni interpelle » (Bret, 2005 : 27). Il convient de rappeler, à ce sujet, ce que Bachelard a écrit à propos de l'inertie de l'esprit et de l'instinct conservatif des hommes de pensée moins jeunes : « Il vient un temps où l'esprit aime mieux ce qui confirme son savoir que ce qui le contredit, où il aime mieux les réponses que les questions. Alors l'instinct conservatif domine, la croissance spirituelle s'arrête » (Bachelard, 1938, éd. de 1993 : 17). Bachelard pose le problème de la connaissance scientifique en termes d'« obstacles épistémologiques » qui sont des causes d'inertie : « La connaissance du réel est une lumière qui projette toujours quelque part des ombres. Elle n'est jamais immédiate et pleine. Les révélations du réel sont toujours récurrentes. Le réel n'est jamais « ce qu'on pourrait croire », mais il est toujours ce qu'on aurait pu penser »[349]. C'est pour cela que l'observateur-acteur doit rester particulièrement vigilant en découvrant « des relations inaperçues et des propriétés cachées et porter au jour les présupposés liés à son inclusion dans l'objet de connaissance » (Bret, 2005 : 28). Dominique Bret nous rappelle que « l'humilité doit guider le chercheur et l'inciter à l'extrême prudence » afin d'éviter toute généralisation intempestive.

C'est donc avec cette mise en garde à l'esprit que nous avons élaboré les deux outils privilégiés dans cette étude, à savoir le questionnaire exploratoire et l'entretien compréhensif. La phase d'ajustement entre le questionnaire pilote et le questionnaire final, qui a duré plusieurs mois, a facilité une véritable prise de distance avec l'objet d'étude, grâce à une réflexion approfondie sur le processus de conservation/élimination (de Singly, 2005) suite à une analyse détaillée des nombreuses réponses recueillies.

4.2.1. Le questionnaire exploratoire

Compte tenu du peu de données disponibles[350] concernant le public spécifique que constituent les professeurs d'anglais locuteurs natifs exerçant au sein de l'Éducation nationale (ou des établissements privés sous contrat), il a fallu trouver un moyen d'établir un premier contact avec des membres de ce groupe-cible. Le questionnaire exploratoire nous semblait être l'outil à privilégier, dans la mesure où celui-ci fait appel à des contributions volontaires. Il permet de recueillir des données précises quant à la distribution géographique des répondants, leur âge, leur statut, leur ancienneté, leurs coordonnées. Étant donné qu'il n'existe aucun fichier national

[348] D. Bret, *Devenir enseignant d'EPS. aujourd'hui*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Gabriel Langouët, Université Paris V – René Descartes, 2005.
[349] *Ibid.*, p. 15.
[350] La Direction générale des ressources humaines du ministère de l'Enseignement supérieur dispose de données qui tiennent compte de l'origine des candidats au CAPES et à l'Agrégation dans les agrégats, mais l'Éducation nationale ne dispose pas d'un fichier centralisant cette donnée sensible une fois que les lauréats sont en poste.

recensant les membres de cette catégorie d'enseignants, il importait de développer un moyen de diffuser l'appel à contributions qui facilite la communication dans les deux sens : celle de l'enquêteur vers le répondant et inversement. C'est pour cette raison que nous avons pris le parti d'élaborer un questionnaire numérique plutôt qu'un questionnaire papier – la diffusion du lien hypertexte a pu se faire par le biais de plusieurs canaux[351] et les répondants ont pu remplir le questionnaire en ligne, le modifier et le valider à leur propre rythme. Grâce à un logiciel spécialement conçu pour l'élaboration et la diffusion des enquêtes sur Internet[352], nous avons pu recueillir des réponses de près de 100 personnes lors de la phase pilote. Ce résultat a été dépassé lors de la collecte des données du questionnaire définitif.

Si le questionnaire numérique comporte de nombreux avantages par rapport au questionnaire traditionnel, il est vrai aussi que le pré-formatage peut comporter des inconvénients difficiles à détecter lors de la phase d'élaboration, d'où la nécessité de faire tester le fonctionnement en ligne par plusieurs testeurs avant la phase de publication. Par ailleurs, il est important de ne pas se laisser submerger par l'aspect technique de la conception du questionnaire, autrement dit la mise en forme numérique, aux dépens de la qualité de la réflexion nécessaire à la réussite de toute enquête.

François de Singly (2005 : 18) insiste sur le fait que l'objectivité soit quelque chose d'inatteignable : « L'objectivité est impossible à atteindre pour deux raisons : le réel est inépuisable, le réel ne peut être décrit que par la médiation de catégories de perception ». Ce sociologue nous rappelle que toute enquête est « un long jeu de construction » qui requiert un degré élevé d'explicitation des critères que l'enquêteur applique au réel. Si celui-ci doit se garder de toute prétention d'objectivité, c'est par la sélection rigoureuse des éléments à retenir ou à éliminer que l'enquête pourra traduire au mieux une réalité dans toute sa complexité :

> *L'enquête par questionnaire n'est jamais (ou ne devrait pas être) un travail strictement empirique. Comme toute réalité est inépuisable, étant donné sa richesse et sa complexité, il faut choisir entre ce qui est conservé et ce qui est exclu. À chaque moment, la sélection des éléments pertinents et l'élimination des éléments jugés secondaires ne peut s'opérer qu'en fonction de critères d'appréciation théorique. Ni dans le réel, ni dans les manuels de méthodologie, ne figurent les principes de hiérarchisation des informations dignes d'être conservées* (2005 : 24).

---

[351] Les sites disciplinaires académiques (questionnaire 2.0), les listes de diffusion (pour la discipline anglais) dans certaines académies, le site de l'APLV et celui du *Café pédagogique*, le forum d'Agreg-Ink, la liste de diffusion de TESOL France (questionnaire 2.0).

[352] *Sharing-Data* est une plateforme d'enquêtes en ligne disponible depuis 2003. Voir annexe H, p. 25.

Or, la réalité des professeurs d'anglais LN qui travaillent au sein de l'Éducation nationale est sans aucun doute des plus complexes : chacun a son propre parcours, parfois tortueux ; chacun a un profil particulier, un rapport intime à la France, à l'enseignement-apprentissage, et à sa/ses propre(s) culture(s). *A priori*, des paramètres tels que la situation géographique actuelle, l'origine géographique et sociale, l'âge, les études, la fonction au sein de l'Éducation nationale, le rapport à la langue française, séparent les enquêtés. Comment un simple questionnaire peut-il saisir ces réalités complexes si diverses ? Comment rendre compte de tout ce qui a contribué à forger l'identité professionnelle de ces enseignants que peu de choses semblent rapprocher si ce n'est leur statut de « locuteurs natifs » ? Nous verrons plus loin que l'entretien laisse la personne interviewée libre de choisir ce qu'elle retient et partage de son parcours, et ce qu'elle choisit d'éliminer. Dans un questionnaire, le cadre est déjà préétabli par l'enquêteur qui aura procédé à ce que de Singly appelle « le double mouvement de conservation/ élimination » (2005 : 24).

Tout en ayant conscience du paradoxe de son statut particulier, l'observateur-acteur doit réfléchir à la manière de se positionner en tant que chercheur vis-à-vis des membres du groupe-cible qui, sauf exception, ont l'anglais comme L1 et qui, pour certains, viennent du même pays anglophone que lui. Nous verrons plus loin que le choix de la langue employée dans l'élaboration du questionnaire et du guide d'entretien, ainsi que dans les réponses des interviewés, n'est pas arbitraire : celui-ci peut être, entre autres, le reflet d'un positionnement éphémère de soi et de l'autre[353], notamment dans l'entretien. Le fait de mener une enquête doctorale positionne le doctorant : son choix d'étudier tel objet de connaissance le positionne déjà aux yeux de l'enquêté(e) qui le percevra sans doute, du moins dans un premier temps, comme étant un représentant des recherches universitaires en France, ce qui peut jouer sur la motivation des participants potentiels si l'enquête paraît trop éloignée de leurs préoccupations réelles. Comme le rappelle de Singly :

> *la différence fondamentale entre l'entretien semi-directif et le questionnaire se situe dans les façons de procéder au double mouvement de conservation/élimination. Dans l'entretien, c'est surtout la personne interrogée qui est maîtresse de ce choix alors que, dans le questionnaire, l'individu qui répond le fait dans un cadre fixé à l'avance par le spécialiste* (de Singly, 2005 : 24).

Puisque les réponses à un questionnaire sont formulées dans un cadre prédéterminé, il faut motiver les membres du public-cible à répondre au questionnaire et surtout à aller jusqu'au bout.

---

[353] « *Positions tend to be situation specific. Someone may be positioned as 'pathfinder' for just this journey, or "host" for just this lunch party. […] Positions are ephemeral. One's rights and duties in the microworld of small-scale episodes are always changing and shifting focus* », R. Harré et N. Slocum *in* Harré (2003).

Si, au départ, nous avons souhaité inclure beaucoup de questions d'opinion selon la recommandation de de Singly : « Tout questionnaire doit inclure des questions répertoriées dans la catégorie des questions d'opinion[354] », lors du questionnaire pilote la fragilité de l'information obtenue nous a semblé trop grande. Lors du remaniement du questionnaire en vue de la version définitive, nous avons préféré basculer la majorité des questions d'opinion dans l'entretien, privilégiant ainsi les questions fermées dans le questionnaire et conservant la question-clé sur la qualité des relations aux autres acteurs de la communauté éducative (élèves, parents d'élèves, membres du personnel non enseignant, collègues d'anglais, autres collègues). À l'arrivée, notre questionnaire nous a permis de découvrir les profils très variés des PALN, d'avoir une première idée de leur parcours scolaire et universitaire, de les situer au sein du système éducatif français en fonction de leur nombre d'années d'expérience et de leur affectation. En ce sens, le questionnaire avait moins une fonction d'outil de sondage (d'opinion) qu'une fonction exploratoire d'un public méconnu, en vue de préparer les entretiens qualitatifs avec une plus grande efficacité.

Lors de la phase de préparation de la version définitive du questionnaire, nous avons cherché à appliquer la recommandation de de Singly (2005 :70) en ce qui concerne la problématique de recherche :

> *L'enquête sociologique doit limiter l'effet d'imposition d'une problématique que Pierre Bourdieu définit ainsi : « effet exercé par toute enquête d'opinion qui résulte du fait que les questions posées ne sont pas des questions qui se posent réellement à toutes les personnes interrogées et que les réponses ne sont pas interprétées en fonction de la problématique par rapport à laquelle les différentes catégories de répondants ont effectivement répondu* (de Singly, 2005 :70).

Le questionnaire est construit selon une logique claire, commençant par la situation professionnelle actuelle (en rapport avec l'objet de l'enquête) et se terminant par les questions sur les déterminants sociaux qui ne doivent surtout pas être placées en début d'enquête (de Singly, 2005 : 78).

4.2.2. L'entretien compréhensif : un outil souple

Stéphane Beaud et Florence Weber (2003) exposent les avantages et les inconvénients de la proximité sociale et culturelle entre l'enquêteur et les participants de son enquête (de terrain). Si elle peut « [endormir] la curiosité et [tromper] le regard trop habitué au monde qui l'entoure »

[354] *Op. cit.*, p. 65.

(Beaud et Weber , 2003 : 8-9), elle peut également faciliter le travail de l'enquêteur, car elle « lui permet de mieux comprendre les gens « de l'intérieur », de mieux restituer des points de vue différents » (*ibid*., p. 17). Le regard ethnographique peut aussi déranger parce qu'il « tend aux enquêtés un miroir que certains, pour différentes raisons, ne veulent pas regarder » (*ibid*., p. 11).

Nous estimons avec d'autres (Cain et Zarate, 2006 ; Beaud et Weber, 2003 ; Holstein et Gubrium, 1995) que l'entretien n'est pas un simple « instrument de recueil de données ». Pour Geneviève Zarate, il est « l'outil qui actualise la transformation des représentations sociales[355] ».

L'entretien est aussi une « rencontre unique » et, compte tenu de cela, l'enquêteur a tout intérêt à élaborer un canevas d'entretien le plus souple possible et à laisser le choix à l'enquêté quant au lieu et au moment de l'entretien. Si les conditions sont réunies, ce moment privilégié peut favoriser ce que Beaud et Weber appellent « l'institutionnalisation du moi[356] ». Il ne s'agit pas d'imposer sa propre problématique à l'autre dans le seul but de tester des hypothèses, mais de générer de la théorie en respectant la singularité irréductible de son interlocuteur qui est « en vedette », pour reprendre le terme de Jean-Claude Kaufmann. Ce dernier recommande de concevoir une grille de questions très souple : « C'est un simple guide, pour faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème » (Kaufmann, 2007 : 45). Le même auteur conseille de commencer par des questions simples pour mettre à l'aise l'interviewé. Si la grille d'entretien doit être souple, elle doit aussi être construite de manière cohérente « un peu comme on construit un objet scientifique, (…), en renforçant ce qui est central, en contrôlant ce qui est périphérique, en éliminant sans faiblesse ce qui est superflu » (*ibid*., p. 46).

Quant à la posture de l'enquêteur, un enquêteur qui reste sur sa réserve peut devenir un obstacle pour sa propre enquête, car l'interviewé peut ne pas se sentir suffisamment à l'aise pour se livrer. Pour Kaufmann, c'est l'empathie et non la neutralité qui donne à l'enquêteur accès au monde de l'Autre (Kaufmann, 2007 : 54). Il s'agit d'une relation de confiance (Catherine Berger *in* Cain *et al*., 2006 : 21) établie dans le respect de chacun (Christina Gatheron-Boutchatsky, 2006) : « il faut s'attendre à ce que l'entretien ne se passe pas « comme prévu », et donc renoncer à trop prévoir, trop contrôler, sinon on se trouve déstabilisé ». « Un entretien ne se programme pas. Il faut consentir à la surprise, à la déception, à l'imperfection dont il est utile, néanmoins, d'interroger les causes »[357]. L'entretien, quel qu'il soit, est forcément imprévisible, compte tenu de la rencontre de

---

[355] G. Zarate *in* A. Cain *et al*., L'entretien et ses apports à la didactique des langues, Le Manuscrit, 2006, p. 246.
[356] *Op. cit*., p, 181.
[357] Christina Gatheron-Boutchatsky, « L'entretien biographique dans la recherche en langues/ cultures : un outil précieux et exigeant », *in* A. Cain *et al*., 2006, p. 51.

deux altérités et de la difficulté, pour l'interviewé, dont l'ego cherche à « recoller les morceaux de son existence trop éclatée » (Kaufmann, 2004 : 163). Ainsi, dans la vie quotidienne, hormis quelques circonstances exceptionnelles, on ne se raconte pas de façon aussi développée : « L'enquêteur lui demande [à l'interviewé] explicitement de raconter son histoire, comme si celle-ci existait (Kaufmann, 2004 : 155 ». Le récit a une « fonction unificatrice[358] » qui peut déstabiliser celui qui le construit.

Et c'est justement parce que l'enquêteur peut aussi être déstabilisé par moments, qu'il est important de ne pas être prisonnier de son guide d'entretien. Une trop grande dépendance de celui-ci empêche l'enquêteur de suivre non seulement les propos, mais le regard, les attitudes et les gestes de l'interviewé (Beaud et Weber, *op. cit*., p. 206) : « Vous stérilisez à l'avance la fécondité de l'instrument d'enquête[359] ». À terme, cela peut empêcher toute fluidité et spontanéité de la part de l'interviewé, d'où la nécessité d'avoir une approche souple, d'accepter des digressions et de laisser venir des échanges « atypiques ». Beaud et Weber pensent qu'il est préférable de se préparer mentalement avant l'entretien, que de s'accrocher à un guide trop détaillé qui enferme le chercheur dans sa propre problématique. Enfin, le modèle de Holstein et Gubrium (1995) nous a particulièrement inspirée : dans l'entretien actif (« *active interview* »), l'enquêteur et l'enquêté participent ensemble à la production du sens et à la co-construction d'une nouvelle forme de connaissance (Talmy et Richards, 2011). Ce type d'entretien est ancré dans l'aspect situationnel de la rencontre. Lors de l'analyse des données, il sera question de ce qui est dit, mais également de comment cela est énoncé et co-construit.

4.3 Recueil et traitement des données

Le questionnaire pilote mis en place dans le cadre de cette enquête à dominante qualitative a permis à l'enquêteur d'entrer en contact avec des membres du groupe-cible et a eu une fonction essentiellement exploratoire lors de la phase préliminaire. Élaborer un questionnaire efficace est un processus long et parfois difficile pour le novice qui ne peut faire l'économie d'une phase de test. Une fois le questionnaire 2.0 clôturé et analysé, un échantillon de convenance (Miles et Huberman, 2003) a été établi en cohérence avec notre recherche de type exploratoire. À cette échelle, et compte tenu des contraintes diverses (budget restreint, temps limité), un échantillon aléatoire n'était

[358] Kaufmann, *op. cit*., p. 163.
[359] *Op.cit*., p. 206.

ni envisageable ni nécessaire (voir Riopel, 2006 : 49). Ce sont donc les critères d'accessibilité géographique et de faisabilité qui ont prévalu pour la phase des entretiens.

4.3.1. Le questionnaire

Les données obtenues par le biais du questionnaire en ligne ont pu être exportées sous format Excel et stockées sur ordinateur. Les réponses ont ensuite été effacées par l'hébergeur du questionnaire en ligne qui ne conserve que les questions. Un travail méthodique de recueil des statistiques valables (en écartant les réponses non pertinentes) permet au chercheur de créer des graphiques et des tableaux croisés des données clés relatives au parcours, à la formation et à la situation professionnelle des participants anglophones. Le questionnaire définitif a ensuite été adapté pour les besoins de la triangulation par entretiens. Les participants non anglophones ayant participé à la triangulation ont rempli le questionnaire avant de rencontrer l'enquêteur, ce qui a permis un travail de préparation similaire à celui entrepris dans le cadre des entretiens principaux.

4.3.2. Analyse des entretiens (1): NVivo

Si Jean-Claude Kaufmann (2007) se dit adepte de l'analyse manuelle des données sur des centaines de fiches Bristol, nous pouvons aujourd'hui reconnaître l'intérêt de travailler des données qualitatives à l'aide d'un logiciel conçu par des spécialistes de l'analyse qualitative. Pat Bazeley présente les avantages de ce choix tout en relativisant le rôle de l'ordinateur dans cette étape cruciale de toute enquête. L'utilisation d'un logiciel performant peut amener le chercheur à plus de rigueur dans le processus analytique :

> *Perhaps using a computer simply ensures that the user is working more methodically, more thoroughly, more attentively. In these senses, then, it can be claimed that the use of a computer for qualitative analysis can contribute to a more rigorous analysis* (Pat Bazeley, 2007 : 3).

Lyn Richards[360] (2002) soutient que les avancées méthodologiques liées à l'utilisation de l'ordinateur proviennent non pas de ce que l'ordinateur sait faire mais du fait que, grâce à un logiciel, le chercheur peut faire des analyses bien plus poussées en raison de la complexité du codage rendue possible par l'ordinateur. Bazeley revient sur l'impact de l'ordinateur sur la recherche :

[360] Lyn Richards est sociologue. Elle a fondé QSR International. Voir Bazeley, p. 7.

> *That coding could be done using a computer was not in itself a methodological advance, but the complexity and detail with which coding was made possible by computers, and the benefit of that in driving a complex and iterative data interrogation process, provided the basis for a radical shift in researchers' approaches to both coding and analysis* (Bazeley, 2007 : 7).

Bazeley met toutefois en garde contre tout « fétichisme » éventuel lié au codage, dont la conséquence directe serait une déconnexion entre les données encodées et toutes les sources de l'enquête. Il est important que le chercheur ne soit pas aliéné au processus d'analyse lui-même et que le codage aille toujours de concert avec la rédaction de mémos et la mise en réseaux des concepts et des catégories issus des données.

C'est donc avisée des inconvénients potentiels de l'analyse qualitative assistée par ordinateur que nous avons choisi de traiter le matériau des entretiens à l'aide du logiciel australien NVivo de QSR International, développé par T. Richards (1999)[361]. Un projet NVivo contient diverses sources (entretiens, journal de terrain, enregistrements, vidéos, etc.) qui peuvent être annotées, mises en réseaux et encodées dans des nœuds libres puis en une arborescence de nœuds hiérarchiques. À partir des nœuds, le chercheur peut créer des modèles qui sont des représentations visuelles des liens entre les différents concepts et catégories que le chercheur identifie dans les données ou qui y sont parfois ancrées. NVivo a été conçu pour des recherches qualitatives de type ancré comme la nôtre et, dans son manuel d'utilisation, Pat Bazeley se réfère souvent à Strauss et Corbin, pour qui le chercheur ne peut faire table rase de ce qu'il sait déjà :

> *Insights do not happen haphazardly; rather they happen to prepared minds during interplay with the data. Whether we want to admit it or not, we cannot completely divorce ourselves from what we know. The theories that we carry in our heads inform our research in multiple ways, even if we use them quite unselfconsciously* (Strauss & Corbin, 1998 : 47).

Le travail de codage est en réalité une manière de découper (*slice up*) ou de fracturer les données, et cette phase de codage ouvert est fondamentale dans les premières phases de l'analyse : « *The excellence of the research rests in large part on the excellence of coding* » (Strauss 1987 : 27). Mais qu'est-ce qu'un code ? Pour Strauss et Corbin (1998), il s'agit d'une représentation abstraite d'un objet ou d'un phénomène. Il peut y avoir des codes *a priori*, d'ordre théorique, ou des codes *in vivo* qui proviennent directement des données (Strauss, 1987, *in* Bazeley : 76) en la forme de mots ou de phrases prononcés par des participants qui sont particulièrement significatifs et donc saillants.

[361] NVivo 1 (1999). C'est la version NVivo 8 qui est utilisée dans le cadre de notre enquête.

Le codage amène le chercheur de la description à l'analyse conceptuelle, où le concept est une sorte d'étiquette, une manière de représenter un événement, un objet, une action ou une interaction clé, de façon abstraite (Strauss & Corbin, 1998). C'est à partir des concepts qui ont des propriétés communes que l'on obtient des catégories. Pat Bazeley fait la distinction entre un concept et une catégorie : « *Categories are also concepts, but they are the ones which "stand for phenomena" (i.e. more than one object). The category then has more explanatory power than the concept* » (Strauss et Corbin, 1998 : 103, 114)[362]. Les concepts peuvent ensuite être regroupés en des ensembles (*clusters*) autour d'une idée centrale (codage axial, Strauss, 1987) ou reconstitués à l'aide d'un codage théorique qui retisse ensemble les différents éléments du récit fracturé (Glaser, 1978 : 72).

4.3.3. Analyse des entretiens (2) : des outils analytiques complémentaires

Une des difficultés pour les participants de notre enquête et, *a fortiori*, pour nous, concerne le lien entre l'identité professionnelle et la langue de l'échange lors de l'entretien, car si le français est sans aucun doute la langue de la construction et de l'expression de l'identité professionnelle pour tout ce qui ne concerne pas la pratique pédagogique, l'anglais est le code privilégié de l'interaction entre deux anglophones, même si ceux-ci exercent (ou ont exercé) la même profession en France. Étant donné que ces deux personnes partagent un répertoire professionnel similaire, il est tout à fait logique d'avoir une alternance codique à l'intérieur de l'interaction (Grosjean, 2010 ; Mondada, 2007), alternance qui, par ailleurs, remplit d'autres fonctions que référentielle. L'entretien peut être le lieu où le participant se fabrique et fabrique un ou des mondes. Claire Kramsch rappelle ce que Bruner écrivait au sujet de l'autobiographie : « *As Bruner remarked, autobiography is less a remembering than a 'self-making' and 'world-making'* (2001 : 25 ; Bruner and Weisser, 1991) » (Kramsch, 2009 : 150). Et comme le récit autobiographique a trait au présent et non seulement au passé, le discours des participants émerge à l'intersection de mondes, de positionnements et de Soi différents. Janet Alsup (2006) emprunte le terme de « *borderland discourses*[363] » à Gee (1999) pour représenter les différents discours qui se chevauchent dans le processus de construction identitaire : « *In Gee's definition of discourse, the individual brings certain subjectivities to a discourse act,*

---

[362] Bazeley, *op. cit*., p. 82.

[363] «*The borderland is a term that I have borrowed from James Gee (1999), who used it in a study he conducted of urban middle and high school students from diff ethnic groups who "came together" in the school yard". When they came together, they used borderland discourse to communicate discourse that was "a mixture of the various neighbourhood peer Discourses, with some emergent properties of its own"* », Janet Alsup, *op. cit*., p. 37.

while at the same time, the discourse affects the individual engaging in it »[364]. Cela fait écho à une citation de Threadgold (1997 : 5) que Claire Kramsch et Linda von Hoene intègrent à leur analyse de l'apprentissage des langues étrangères et des discours féministes du voyage[365], dans un passage sur la construction de l'identité. Le récit peut non seulement représenter, mais transformer : « *Feminist writings recognize that identity is discursively produced, and that it is not one, that it is a network of multiple positions, constructed in and through many chains of signification* (…) » (Threadgold, 1997 : 5).

Suite à ces lectures, nous avons décidé de recourir aux outils analytiques proposés par Gee pour effectuer une analyse du discours, chaque fois que cela sera pertinent. En complément de cette approche du discours, nous tâcherons d'intégrer une analyse de l'énonciation et du « discours en interaction » en nous appuyant sur les travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni. L'alternance codique et le concept de « *voice* » seront également étudiés.

Les outils analytiques de James Paul Gee

Le sociolinguiste James Paul Gee (1999) présente une approche de l'analyse du discours fondée sur une conception « politique » du langage : « *language-in-use is everywhere and is always political* » (Gee, 1999 : 1). L'auteur donne la définition suivante de « *politics* » : « *anything and anyplace where human social interactions and relationships have implications for how social goods are or ought to be distributed* ». Le langage est ainsi au cœur de l'activité humaine, des problématiques identitaires et des questions « politiques ». Gee fait la distinction entre « *Discourse* » (« *ways of being in the world ; language + other stuff – ways of acting, interacting, feeling, believing, valuing*, etc. ») et « *discourse* » (« *language-in-use* »)[366]. Les énoncés écrits ou oraux n'ont de sens que parce qu'il y a un locuteur dont l'identité est située et qui est impliquée dans une activité située (Gee, 1999 : 13). À travers nos énoncés, se profilent les « Discours » qui nous ont précédés et qui continueront après nous. Gee a recours à la métaphore du virus pour expliquer qu'un « Discours » peut être inactif puis être réactivé car il est toujours là. Les mots ont également une histoire : « *they have been in other people's mouths and on other people's pens* »[367].

---

[364] *Ibid*., p. 8-9.
[365] Claire Kramsch et Linda von Hoene, *Cross-cultural excursions: Foreign language study and feminist discourses of travel* in Pavlenko et Blackledge, *op. cit*., 2004, p. 298.
[366] James Paul Gee, *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*, London : Routledge, 1999, p. 8.
[367] Gee, *ibid*., p. 54.

Un des outils que Gee propose pour l'analyse du discours est le « modèle culturel[368] » qui correspond à des images ou à des récits de « mondes simplifiés » dans lesquels des événements typiques ont lieu : « *They are our first thought or taken-for-granted assumptions about what is 'typical' or 'normal'* » (Gee, 1999 : 59). L'individu peut adhérer à des modèles culturels antagonistes ou concurrentiels, lesquels peuvent être utilisés consciemment ou inconsciemment pour s'auto-évaluer ou pour évaluer autrui (*ibid*., p. 68). Gee recommande également d'examiner la situation de communication en tenant compte des aspects suivants de l'interaction : l'aspect sémiotique ; l'aspect matériel (le lieu, l'heure, les corps, les objets) ; l'aspect politique ; l'aspect socioculturel ; l'aspect de l'interaction qui concerne l'identité et les relations. Lors de l'analyse des entretiens, nous ferons appel aux outils analytiques de Gee, chaque fois que cela nous semblera approprié.

De la subjectivité dans le langage

La linguistique de l'énonciation s'intéresse à l'impact de l'énonciateur-locuteur dans ce qui est énoncé (Catherine Kerbrat-Orecchioni, 1999, 4e édition 2009) et, donc, à l'inscription de la subjectivité dans le langage[369]. L'énonciation est considérée comme un « processus dynamique » : ce n'est pas « l'acte de production de l'énoncé », mais « le surgissement, dans l'énoncé du sujet d'énonciation, l'insertion du locuteur au sein de la parole » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 34). Le locuteur et l'allocutaire font partie de la situation de communication (*op.cit*., p. 35), mais c'est le locuteur qui « *imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui* » (*ibid*., p. 36). La subjectivité s'inscrit dans des procédés linguistiques tels que les « *shifters* » (déictiques), les modalisateurs ou les termes évaluatifs. Les déictiques sont « tous les faits de langage qui sont relatifs au procès d'énonciation » (*ibid*, p. 77) et qui, par conséquent, nécessitent d'être interprétés. Ce qui peut être intéressant pour l'analyse des entretiens, c'est l'étude de « subjectivèmes » « affectif » et « évaluatif », c'est-à-dire, par exemple, les adjectifs affectivo-axiologiques (ex. « doux » = adjectif axiologique ; *cf.* « chaud » = non-axiologique, mais évaluatif), qui traduisent un « engagement émotionnel du locuteur vis-à-vis de l'objet dénoté » (*ibid*, p. 80), et qui révèlent souvent un jugement de valeur. Les jugements évaluatifs sont détectables dans les substantifs affectifs et évaluatifs (ex. « petitesse », « beauté », etc.). Pour Kerbrat-Orecchioni, l'axiologisation peut être très puissante : « Les axiologiques, flatteurs ou injurieux, font donc figure de détonateurs illocutoires à effets immédiats et parfois

[368] Voir l'exemple de Fillmore (« *bachelor* », 1975) cité par Gee, *op. cit*., p. 58.
[369] C'est le sous-titre de l'ouvrage *L'énonciation* de Catherine Kerbrat-Orecchioni, en hommage à Émile Benveniste dont l'article portant ce même titre parut en 1958.

violents » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 92). Les axiologiques sont souvent accompagnés de modalisateurs qui atténuent l'impact d'une appréciation/dépréciation. Toutes les unités lexicales peuvent être subjectives, y compris les verbes, mais il existe des marqueurs de subjectivité qui servent à dévoiler ou à masquer l'aspect subjectif de celles-ci. Nous essaierons d'analyser les traces de la subjectivité inéluctable des participants dans les transcriptions des entretiens, tout en nous attachant à l'aspect interactionniste de la situation d'entretien.

L'alternance codique

L'alternance codique est un phénomène linguistique lié au contact entre les langues et à la mobilité des personnes. Pour Lorenza Mondada, elle pose la « question de l'articulation entre langue, société, culture et contexte » (2007 : 170). Dans un entretien, le participant bi/plurilingue, tout comme l'enquêteur, est libre – et parfois obligé – de jouer avec les différents codes à sa disposition, dans la mesure où ceux-ci sont à la portée de l'enquêteur. Il s'agit là d'un acte d'identité dans le cadre d'une interaction endolingue : « *Language crossing enables speakers to change footing within the same conversation… By crossing languages, speakers perform cultural acts of identity* »; « *Language crossing can be used also for more complex stances by speakers who wish to display multiple cultural memberships and play off one against the other* » (Kramsch, 1998 : 70-71). L'alternance codique, selon Peter Auer, peut être fonctionnelle sans avoir une dimension sémantique, bien que souvent le choix du code aura une signification (Auer, 1984 : 105). Pavlenko et Blackledge (2004) reviennent sur l'analyse de l'alternance codique faite par Myers-Scotton qui considère qu'un locuteur choisit le code en fonction des droits et des obligations que celui-ci cherche à négocier au sein de l'interaction. L'alternance codique peut ainsi réduire la distance sociale entre deux individus ou, au contraire, l'agrandir (Pavlenko et Blackledge, 2004 : 8).
L'alternance codique est la norme dans des communautés bilingues ou plurilingues[370] (Luisa Duran, 1994) et, dans ce cas, les interlocuteurs y ont recours de façon fluide et non marquée. L'alternance n'interrompt pas le cours de l'interaction qui a toutes les caractéristiques d'une conversation monolingue (Gumperz, 1982), car les interlocuteurs tiennent compte des contraintes grammaticales des deux langues (Duran, 1994). Aujourd'hui, l'on considère que l'alternance codique est moins une interférence (Weinreich, 1953) ou le « symptôme » d'un manque de compétence qu'une **stratégie** de communication (Gumperz, 1982) (*cf.* notions d'*alternance situationnelle* et d'*alternance métaphorique*). Louise Dabène et Danièle Moore (1995) soulignent le

[370] Luisa Duran, « Toward a better understanding of code-switching » in *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, vol. 14, hiver 1994, p. 69-88.

fait que des « déviations » peuvent arriver pour des raisons stylistiques (Dabène et Moore, 1995 : 127).

L'alternance codique est donc une « ressource pour la parole-en-interaction » (Lorenza Mondada, 2007). Pour cette linguiste, l'alternance codique est une « ressource mobilisée par les participants de manière contingente, localement située, sensible à l'organisation séquentielle de l'interaction en cours » (Mondada, 2007 : 168). L'auteur explique que l'alternance codique (elle conserve le terme anglais de *code-switching,* ou CS) peut avoir diverses fonctions et être inter- ou intra-phrastique[371] : « Nous avons affaire ici à un ensemble mouvant de ressources bricolées en temps réel par les locuteurs. Cela invite à concevoir la grammaire moins comme un système que comme une pratique sociale » (Mondada, 2007 : 169). Selon Mondada, il est plus pertinent d'analyser des alternances codiques à partir d'un modèle séquentiel plutôt qu'à partir d'une liste de fonctions si l'on veut comprendre comment les interlocuteurs « organisent et rendent sensé le CS de manière contingente et occasionnée au fil de l'interaction[372] ».

En général, l'alternance se fait dans le respect de la syntaxe des langues-en-contact : c'est ce que Poplack (1980) appelle *equivalence constraint*[373]. Voici l'explication de Mondada :

> *Ce modèle s'articule au Markedness Model qui rend compte des motivations sociales du CS : étant donnée une situation où se déroule un certain type d'interaction, les locuteurs traitent un certain code comme normativement et conventionnellement attendu (non-marqué) dans ce contexte, en tant qu'indexant un ensemble de droits et obligations : en utilisant le code non-marqué, ils adhèrent aux normes en question et maintiennent un statu quo des positions. Autrement dit, « all speakers have mental representations of a matching between code choices and rights and obligations sets » (Myers-Scotton, 1988: 152). (...) Lorsque le choix est marqué, le locuteur entend renégocier sa position par rapport à celle qui était attendue* (Mondada, 2007 : 172).

Ce modèle a évolué depuis et tient compte de la « dimension calculée » des choix des locuteurs bilingues (*Rational Choix Model*, Myers-Scotton et Bolonyai, 2001)[374]. Mondada liste quelques-unes des « fonctions » du *code-switching,* tout en expliquant les avantages et les inconvénients d'une approche fonctionnelle[375]. Voici une synthèse de quelques-unes de ces fonctions rappelées par Mondada :

---

[371] *Ibid*., p. 169.
[372] *Ibid*, p. 170
[373] Voir Mondada, *op. cit*., p. 172 .
[374] *Ibid*., p. 173.
[375] *Ibid*, p. 173. Voici la critique que Lorenza Mondada fait des listes de fonctions : « Ces listes de fonctions présentent certes l'avantage d'être issues d'observations empiriques et d'offrir des pistes pour analyser des occurrences attestées,

Quelques fonctions de l'alternance codique	Résoudre des difficultés d'accès au lexique ou une recherche de mots.
	Exhiber son appartenance ou celle des partenaires à la communauté bilingue.
	Sélectionner un destinataire particulier.
	Distribuer des rôles aux participants associés à leurs langues.
	Exprimer une polyphonie des voix (*cf.* discours cités).
	Structurer des récits ou d'autres discours complexes.
	Exprimer une fonction métacommunicative en suggérant une certaine interprétation de l'énoncé.
Source : Lorenza Mondada, *Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en-interaction*, 2007, p. 173.	Accroître le potentiel référentiel du lexique.
	Exploiter les spécificités d'expressions dans une langue particulière.

Gumperz introduit la notion importante de contextualisation (*contextualisation cue*) : *le code-switching* contribue à la construction du sens des énoncés et joue un rôle dans le travail d'interprétation, notamment en raison du contraste qui est créé par le changement de langue. Mondada précise que « ce contraste reçoit une interprétation en fonction de son placement séquentiel – en réponse à la question qui soutient constamment l'activité interactionnelle des co-participants : « *why that now ?* » »[376].

Dans le cadre de l'analyse des entretiens des PALN, il sera intéressant d'explorer les différentes facettes de l'alternance codique et, en particulier, le lien entre celle-ci et les différents positionnements identitaires à l'œuvre dans une interaction située. Gumperz (1982) a introduit les termes « *we code* » et « *they code* » : « le « *we* » correspond souvent à une position minoritaire dominée et le « *they* » à une position majoritaire dominante » (Mondada, 2007 : 180). Mondada propose de voir le « *we* » et le « *they* » non pas comme « des identités fixes associées de manière stable à des « codes » », mais comme « une manière parmi d'autres de produire localement du sens dans leur mobilisation et agencement spécifique à la séquence en cours »[377], sachant qu'il peut y avoir une inversion entre le « *we* » et le « *they* » qui ne doivent pas être traités de façon binaire, car leur emploi dépend du positionnement du locuteur : « À travers des choix linguistiques (choix de lexique, de grammaire, de prononciation…), les locuteurs proclament, revendiquent, ou changent,

mais posent néanmoins plusieurs problèmes : a) elles sont ouvent ouvertes, ne pouvant prétendre à l'exhaustivité ; b) elles réunissent des fonctionnalités hétérogènes, certaines relevant des processus cognitifs, d'autres de pratiques sociales, d'autres encore de fonctions discursives – présupposant souvent des modèles très différents du CS lui-même ; c) elles confondent souvent les formes utilisées et les effets qu'elles produisent ».

[376] *Ibid*., p. 175. Voir les travaux de P. Auer (1984, 1988, 1995, 1998b).

[377] *Ibid*, p. 181.

leur identité, en s'associant ou en se distanciant des groupes de référence, identifiés à travers des matériaux linguistiques particuliers »[378].

Le concept de « *voice* »

À l'ère de la migration et de la mobilité transnationale, le récit semble particulièrement adapté aux besoins de ceux qui font l'expérience d'identités plurilingues mouvantes et qui peuvent relier, dans l'événement narratif, le passé, le présent et l'avenir. L'événement narratif peut permettre à ces personnes de trouver une cohérence provisoire là où il n'y en avait pas (voir Pavlenko et Blackledge, 2004 : 18). Le concept de *voice* nous semble particulièrement pertinent pour l'analyse des entretiens que nous avons conduits auprès de vingt et un enseignants d'anglais « natifs » de République d'Irlande et du Royaume-Uni. Pour Giroux (1988), *voice* est ce qui nous permet de nous faire comprendre et d'être écoutés par d'autres[379]. Walsh (cité par Pennycook, *op.cit*., p. 296) assimile *voice* à un lieu symbolique :

> *Walsh suggests voice can be understood as the place where the past, collective memories, experiences, subjectivities and meanings intersect. It is a site of struggle where the subjectivity of the language-user confronts the conditions of possibility, formulated between language and discourse.*

Cette conception ne semble pas tenir compte de l'aspect interactionniste de *voice* qui, pour Deborah Britzman, dépend de la communication interpersonnelle, car trouver sa voix ne peut se faire que dans une situation sociale, dans une dynamique de la reliance :

> *The struggle for voice begins when a person attempts to communicate meaning to someone else. Finding the words, speaking for oneself and feeling heard by others, are all a part of this struggle. (...) The struggle originates with the individual, is shaped through social interaction and mediated by language. Voice suggests* ***relationships****: the individual's relationship to the meaning of her or his lived experience and hence to language, and the individual's relationship to the other, since understanding is social. (...) voice is always negotiated within context and situations, and by meanings of others. The struggle for voice, then, is always subjective, dynamic, interactive, and incomplete; it is never a matter of mechanical correspondence between the speaker's intentions, the language and the listener* (Britzman, 2003 : 44).

---

[378] *Ibid*., p. 181.

[379] Voir Pennycook, *op.cit*.,p. 199. L'ouvrage cité est Giroux H.A., *Schooling and the struggle for public life: critical pedagogy in this modern age*. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1988.

Dans son exploration du concept, Britzman souligne le fait que nous n'avons pas qu'une seule voix, mais des voix multiples qui sont évolutives, reliées à nos relations, à nos pratiques professionnelles, et à la « communauté » dans laquelle nous interagissons[380], et que notre rapport au langage est nécessairement problématique. Trouver sa voix est un processus qui peut engendrer un conflit entre des événements passés et présents, processus que Britzman voit comme une lutte narrative[381]. Dans ses recherches sur la formation des enseignants américains, Deborah Britzman aborde la question de l'interprétation du chercheur. L'interprétation des voix des autres, explique-t-elle, mène obligatoirement à l'émergence d'une voix différente. Dans sa re-présentation de ces voix, il est essentiel, pour elle, de respecter l'intégrité des participants : « *My dilemma as a researcher is to reconstruct and critically re-present the voices of others, and, in so doing, care for their integrity, humanity, and struggles* » (Britzman, 2003 : 35). Re-présenter la parole des autres dépasse donc le simple enregistrement de celle-ci : le chercheur doit faire un effort d'interprétation s'il veut être à même de développer une voix critique et distanciée dans le respect des participants et de leur « histoire » :

> *To assume a critical voice then, does not mean to destroy or devalue the struggle of others. Instead, a critical voice attempts the delicate and discursive work of rearticulating the tensions between and within words and practices, or constraints and possibilities, as it questions the consequences of the taken-for-granted knowledge shaping responses to everyday life and the meanings fashioned from them*[382].

Si l'entretien qualitatif peut devenir le lieu où le sujet « met en mots sa biographie » tout en trouvant sa voix – ou pas, d'ailleurs[383] – c'est aussi un événement significatif pour le chercheur, car l'entretien est une rencontre unique qui, plus tard, lors de la phase d'analyse et d'interprétation, pourra aider celui-ci à trouver la sienne.

---

[380] Britzman, *op. cit.*, p. 34.
[381] *Ibid.*, p. 22-23.
[382] *Ibid.*, p. 35.
[383] Jan Blommaert (2005), dans son exploration de l'inégalité sociolinguistique à l'ère de la mondialisation, définit « *voice* » comme « *the ways in which people manage to make themselves understood or fail to do so* ».

Deuxième partie

Du questionnaire au corpus

La deuxième partie du présent travail sera consacrée à l'analyse des résultats de l'enquête en deux temps, que nous avons menée entre 2009 et 2010, auprès de professeurs d'anglais « locuteurs natifs » d'origine britannique et irlandaise. Nous expliciterons les différentes étapes de l'enquête, l'articulation entre le questionnaire et la phase des entretiens avant de présenter une analyse détaillée des résultats.

L'analyse du corpus a été facilitée par l'utilisation du logiciel NVivo qui permet au chercheur de mettre en application, à l'intérieur même de l'enquête, et non en dehors de celle-ci, le principe de *constant comparative analysis* de Glaser et Strauss (1967). C'est dans cet esprit que le chercheur a décidé d'incorporer à cette deuxième partie trois études de cas significatives en raison des divers points de contraste et de comparaison que celles-ci offrent avec les entretiens de la majorité des participants qui, contrairement à la participante choisie pour les trois études de cas, n'ont pas été scolarisés en France.

Enfin, nous nous attacherons, chaque fois que cela semble approprié et/ou possible, à faire un focus sur divers aspects de l'analyse du discours, de l'alternance codique ou du discours en interaction, car les problématiques identitaires se rendent visibles non seulement dans ce qui est dit, mais dans les différentes manières de le dire et à travers le concept de « *voice* ».

2 VERS UNE COMPRÉHENSION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES PALN : UNE ENQUÊTE EN DEUX TEMPS

1. De la genèse à l'analyse du questionnaire

François de Singly affirme que « l'enquête est un long jeu de construction » (de Singly, 1995, 2e édition 2005 : 19) et nous pouvons le confirmer, car la phase d'élaboration du questionnaire a duré beaucoup plus de temps que prévu initialement. Au début, l'objectif était de recueillir des données pertinentes à propos des PALN d'Irlande et du Royaume-Uni certifiés ou agrégés, en poste dans le second degré ou dans le supérieur, et d'accéder simultanément à un certain nombre d'opinions et de positionnements, conformément entre autres aux recommandations de F. de Singly. La version « pilote » du questionnaire[384] comportait quarante-huit questions dont une sur l'identité, deux sur l'adaptation et l'intégration professionnelles, une, sensible, sur l'évaluation de la compétence professionnelle qu'il aurait fallu assortir d'une échelle chiffrée pour plus d'objectivité, deux questions sur le regard que le participant portait sur sa langue et sur sa culture, et une question par rapport à l'idée d'un retour éventuel au pays d'« origine ».

Suite à la diffusion en ligne du questionnaire 1.0 par divers canaux complémentaires[385], nous avons obtenu des réponses de la part de quatre-vingts répondants, dont soixante-seize correspondaient au profil recherché. À la lecture des réponses, nous avons compris qu'il fallait ajuster le questionnaire afin d'arriver à une version efficace et équilibrée qui ne conserverait en priorité que des questions

---

[384] Voir annexe F pour le questionnaire « pilote »..

[385] Voici l'appel à contributions tel qu'il fut diffusé sur le site de l'APLV, le 25 janvier 2009 (première diffusion) :
Dans le cadre de sa thèse sur **l'identité professionnelle des professeurs d'anglais locuteurs natifs** (sous la direction de Claire Tardieu , Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3), Claire Griffin, professeur agrégé en poste à l'IUFM de Paris, souhaite entrer en contact avec un maximum de professeurs certifiés ou agrégés ou titulaires du CAPLP **d'origine britannique ou irlandaise** qui exercent en France et dans les DOM-TOM depuis 1992. Il faut créer un identifiant et un mot de passe avant d'accéder au questionnaire, dont le traitement sera **entièrement anonyme**. Claire Griffin contactera ensuite un certain nombre de répondants pour un entretien. Pour répondre au questionnaire : http://www.sharing-data.com/client/claire-griffin/fr/l_identite.html

fermées, et qui basculerait les questions d'opinion et de projection dans l'entretien. L'élimination des questions appelant des réponses nuancées, que le format du questionnaire ne peut offrir, a permis la re-construction d'un questionnaire définitif qui a plutôt bien fonctionné. Nous avons procédé au double mouvement de conservation / élimination préconisé par de Singly, car les questions ouvertes étaient de toute évidence en surnombre. Par ailleurs, les questions appartenant à la signalétique[386] n'étaient pas suffisamment détaillées et ne permettaient pas de cerner le profil de la personne interrogée. Les répondants du premier questionnaire « pilote » ont contribué à l'amélioration de l'outil exploratoire. Ce sont leurs réponses qui ont permis d'effectuer un tri nécessaire entre les questions devant figurer dans le questionnaire 2.0 et celles, plus complexes et plus ouvertes, ayant toute leur place dans le guide d'entretien.

Concrètement, le questionnaire 1.0 eut comme conséquence :

- La conservation d'une majorité de questions fermées.
- La suppression de questions d'opinion ou d'auto-évaluation nécessitant des réponses longues rendant le traitement des données ardu.
- La suppression des questions portant sur l'identité.
- La suppression d'une question portant sur la projection dans le temps (Q10 : Avez-vous l'intention de retourner vivre dans votre pays d'origine ?).
- La suppression des questions portant sur le rapport à la langue et à la culture 1 (Q20 : Est-ce que le fait d'enseigner votre L1, l'anglais, a modifié votre rapport à celle-ci?).
- La suppression de biais induits par l'absence de cases *Ne se prononce pas* dans certaines questions d'opinion (Q28 : Pensez-vous être aussi compétents que vos collègues non natifs).
- L'ajout de variables permettant de mieux cerner le profil sociologique de la personne (la profession des parents, du conjoint ; le diplôme le plus élevé des parents).

Ces ajustements ont paradoxalement donné lieu à un questionnaire plus long (soixante-huit questions[387] dans la version définitive contre quarante-huit dans la version « pilote »), mais le questionnaire définitif, plus efficace et moins centré sur les représentations, a permis de collecter cent onze réponses sur le territoire national. Seules trente-huit personnes ont répondu aux deux questionnaires soit 34,2 % du nombre total des répondants au questionnaire définitif. Entre les deux questionnaires, il a fallu prendre de la distance par rapport à l'outil, et accepter de retarder le moment de l'exploration des perceptions et des opinions.

---

[386] Voir Hervé Fenneteau, *Enquête : entretien et questionnaire*, p. 113.

[387] En réalité, le questionnaire 2.0 ne comportait que 38 questions, mais en raison de certaines contraintes ergonomiques liées au logiciel, il a fallu créer des questions pour pouvoir intégrer les réponses « autre », comme pour la version pilote..

1.1. De la phase de test du questionnaire 2.0 à l'architecture finale

Le questionnaire définitif a été testé sur un groupe de dix locuteurs « natifs » et « non natifs » volontaires. Tous les testeurs, sauf un, sont des professeurs ; un testeur n'est pas professeur d'anglais ; seuls trois testeurs sont des locuteurs « natifs » mais aucun des trois n'appartient au groupe-cible (un étant d'Amérique du Nord, un autre n'étant pas titulaire du CAPES ou de l'Agrégation et un autre n'étant pas enseignant). Tous étaient invités à répondre au questionnaire en ligne afin d'en vérifier le contenu, le fonctionnement, l'ergonomie et la cohérence. Le choix de faire appel à des personnes aux profils variés était pertinent dans la mesure où leurs regards croisés ont introduit une distance entre le point de vue du chercheur et l'objet de la recherche.

Nous pouvons regrouper les commentaires des testeurs[388] en cinq catégories :

1. L'interface ou le fonctionnement du questionnaire en ligne.
2. La présentation du questionnaire-test (police rouge, par exemple, disparaissant dès la publication du questionnaire, lisibilité, repérages facilités).
3. Le fond : deux remarques ont permis d'anticiper une difficulté concernant le contenu – une question obligatoire sur la qualité de la relation entre le répondant et les parents d'élèves est devenue facultative suite à la phase de test, car des professeurs certifiés ou agrégés affectés dans le supérieur n'ont pas de relation avec les parents de leurs étudiants.
4. La formulation des questions et des consignes : six commentaires ont permis d'améliorer la qualité du français dans certaines questions.
5. Des suggestions : un testeur a formulé deux suggestions pour aller plus loin.

Cette phase de test s'est révélée très constructive. Elle a permis de croiser les regards de personnes qui ne sont pas directement impliquées dans l'enquête et qui ont pu analyser le questionnaire de façon plus neutre qu'un locuteur « natif » appartenant au groupe-cible, pour qui l'objet en construction est indissociable de tout un réseau d'émotions, de strates de vécu renvoyant à son identité. Il faut également rappeler ici que les remarques et suggestions recueillies lors du dépouillement du questionnaire « pilote » ont très largement contribué à l'amélioration du questionnaire. Il en découle naturellement que les testeurs ont plutôt formulé des remarques sur l'aspect technique du questionnaire, que sur le fond qui avait déjà été ajusté en fonction de la réception de la version 1.0. par les répondants eux-mêmes.

---

[388] Voir annexe C pour le tableau synoptique des remarques et commentaires.

L'architecture du questionnaire tient compte des recommandations récurrentes dans la littérature sur les questionnaires en sociologie (de Singly, 1995, 2e édition 2005 ; Combessie, 1996 ; Breakwell, 1990). Le questionnaire est structuré autour de trois axes : une première partie sur le parcours scolaire et professionnel antérieur, une deuxième partie portant sur la situation actuelle et une dernière partie permettant de recueillir des indicateurs sur les déterminants sociaux[389] (sexe, âge, pays de naissance, profession des parents, etc.). Les premières questions sont de type administratif pour « briser la glace » avant l'introduction de questions portant sur le parcours antérieur. Le tableau synoptique ci-dessous permet de visualiser les différentes catégories de questions que comporte le questionnaire 2.0 :

Catégorie de questions	**Nombre de questions** (sur 38 questions réelles)
Situation actuelle	5
Parcours scolaire et / ou professionnel	10
Langues étrangères	4
Opinion / perception	4
Formation continue et responsabilités professionnelles assumées depuis la titularisation	2
Variables (sexe, âge, profession du conjoint, pays de naissance, etc.)	13

À la fin du questionnaire, les répondants pouvaient faire part de leurs réactions et / ou suggestions : ce fut le début d'un échange riche entre le chercheur et les membres du groupe-cible, échange qui s'est parfois poursuivi par courrier électronique. Certains répondants – une minorité – ont réagi au choix de la langue, parfois avec indignation. En effet, le questionnaire est en français, langue de l'institution et des différents sites sur lesquels l'appel à contributions a été diffusé. Ce choix a facilité une adéquation entre le répertoire scolaire, éducatif et professionnel et les résultats de l'enquête, bien que les répondants aient pu développer leurs réponses ou répondre aux questions « autre » dans l'une ou l'autre langue. Ce choix initial dans la configuration même du questionnaire

[389] Voici ce que F. de Singly écrit à propos de cette partie du questionnaire : « Il ne faut pas s'étonner de la stabilité relative de cette partie. Trois séries d'indicateurs des déterminants sociaux y figurent : les variables dont les intitulés renvoient directement à une désignation biologique – le sexe et l'âge – même si leur conception veut rompre avec une telle définition ; les variables servant à approcher le montant des capitaux, sociaux, culturels, économiques des individus interrogés ; les variables indiquant le mode d'organisation de la vie privée dans laquelle les personnes sont insérées », *op.cit.*, p. 47.

ne fut pas facile, mais après une réflexion nourrie de lectures sur la question de l'alternance codique et de l'identité des personnes bi/plurilingues, et suite à des échanges avec des collègues et des chercheurs expérimentés, celui de la langue française semblait l'emporter pour cette première étape de l'enquête. Il n'en va pas de même pour l'entretien, comme nous le verrons plus loin.

1.2. Diffusion institutionnelle et non institutionnelle du questionnaire 2.0

Une fois les corrections et améliorations apportées, le questionnaire définitif a pu être publié par Sharing-Data et l'appel à contributions lancé sur le site de l'Association des professeurs de langues vivantes (APLV), celui de la Société des anglicistes de l'enseignement supérieur (SAES) et par courrier électronique dans les différentes académies qui, par les biais des IA-IPR, avaient accepté de relayer l'information. Cet appel a été publié le 13 octobre 2009 sur la messagerie de la SAES, le 10 novembre 2009 sur le site de l'APLV[390], le 14 décembre 2009 dans le mensuel n° 107 du *Le café pédagogique* par Christine Reymond[391]. Entre le 13 octobre 2009 et le 5 janvier 2010, 111 personnes ont répondu au questionnaire à travers la France. Hormis quelques problèmes techniques mineurs rencontrés par des répondants qui avaient déjà participé au questionnaire « pilote » et qui ne parvenaient pas à accéder au questionnaire 2.0, cette phase de l'enquête s'est bien déroulée. En effet, le nombre total de répondants appartenant au groupe-cible a augmenté de 25 % par rapport au questionnaire « pilote » (110 : 88). Au cours de la période de recueil des réponses, huit répondants ont contacté l'enquêteur par courrier électronique afin de résoudre un problème technique (lorsqu'un identifiant n'a pas été accepté, par exemple). Par ailleurs, deux répondants sont entrés en contact avec l'enquêteur pour solliciter des renseignements sur l'enquête par questionnaire avec diffusion sur Internet. La publication du questionnaire 2.0 sur Internet, ainsi que la décision de lancer des appels à contributions sur les différents sites de la « cyber-communauté » de l'anglistique que sont l'APLV, la SAES ou *Le café pédagogique*, ont optimisé les chances de constituer un corpus satisfaisant. L'appel à contributions a également été diffusé par *TESOL* France (*mailing list*), le forum *d'Agreg-Ink*, une plate-forme d'échange entre candidats à l'agrégation et au CAPES d'anglais, enseignants stagiaires et enseignants titulaires.

---

[390] http://www.aplv-languesmodernes.org
[391] http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/languesvivantes/anglais/Pages/107_Sommaire.aspx

La diffusion institutionnelle du questionnaire fut assez inégale. Nous avons adressé un courrier à tous les recteurs et vice-recteurs de France et des DOM-TOM[392] dans l'espoir que le plus grand nombre d'enseignants anglophones d'Irlande et du Royaume-Uni serait informé de l'enquête. Si quelques académies ont diffusé l'appel à contributions par le biais de leur liste de diffusion ou de leur site pédagogique académique, la plupart des académies n'ont pas diffusé l'information par ces canaux. Par voie de conséquence, certaines académies sont surreprésentées comparées à d'autres, car tous les enseignants d'anglais ont été récipiendaires de l'information, y compris les francophones.

Globalement, le format numérique du questionnaire ainsi que le mode de diffusion choisi ont permis de recueillir un nombre de réponses tout à fait satisfaisant par rapport au groupe-cible, minoritaire.

1.3. Analyse des données du questionnaire

111 professeurs d'anglais « locuteurs natifs » ont répondu au questionnaire dont 105 correspondaient au profil recherché : être professeur certifié ou agrégé titulaire ou stagiaire anglophone en poste dans le second degré ou le supérieur (après un passage par l'enseignement secondaire). L'appel à contributions précisait que l'enquête sollicitait la participation d'enseignants exerçant en France depuis 1992. Or, un nombre relativement élevé de professeurs titularisés avant 1992 a répondu au questionnaire : 17 % des répondants ont été titularisés avant 1992 (18 enseignants dont 2 retraités). Bien que le système éducatif français ait beaucoup évolué au cours des trente dernières années, dont le mode de recrutement et la formation des enseignants, nous avons choisi d'intégrer ces réponses à l'enquête et de ne pas écarter ce sous-groupe de la phase d'entretiens. En effet, dans une approche ancrée, l'analyse par comparaison continue peut inclure une source externe à l'enquête, ou être interne à celle-ci. Dans ce cas, la comparaison est interne à un entretien ou transversale, prenant appui sur l'ensemble ou une partie des entretiens. Le fait d'interviewer quelques personnes qui ont fait l'expérience directe des mutations sociales et des évolutions du système éducatif français permet de croiser les différents points de vue et de donner une profondeur diachronique à la recherche.

La composition du groupe de répondants dont le profil ne correspondait pas à celui recherché, est comme suit : un répondant n'appartient pas au groupe-cible, car il n'a jamais été titularisé par

[392] Voir annexe D.

l'Éducation nationale. Professeur retraité, il a exercé pendant 2 décennies dans le supérieur en tant que vacataire dans des matières autres que l'anglais. 5 autres répondants ne sont pas européens (3 répondants américains, 2 répondants australiens et 1 répondant néo-zélandais) et n'ont par conséquent pas le profil recherché.

L'établissement d'exercice

La vaste majorité des répondants est affectée dans un établissement du second degré (34,3 % exercent dans un collège, 38,1 % sont affectés en lycée). Vingt répondants sont affectés dans le supérieur soit en tant que PRCE ou PRAG, ou en tant que maître de conférences. 7,6 % des participants répondent par « autre » pour des raisons diverses : 1 personne est affectée dans une cité scolaire ; 2 personnes sont à la retraite ; 2 personnes ont pris un congé de disponibilité ; 1 personne enseigne dans une « grande école ». Il est intéressant de noter que deux répondants ne cochent pas la réponse « lycée » alors qu'ils sont affectés pour l'un dans un lycée à sections internationales, et pour l'autre dans un lycée agricole. Une hypothèse pour expliquer ces deux réponses serait que le statut de professeur d'anglais LN conduirait certains membres de ce groupe à être très pointilleux, à faire des distinctions d'ordre structurel, alors qu'un lycée ayant des sections internationales et un lycée agricole restent encore des lycées. Cela pourrait être le reflet d'une certaine perception que ces répondants ont de leur propre statut : « j'enseigne dans un lycée à sections internationales, donc, je ne suis pas tout à fait un professeur de lycée comme les autres ». Ou alors, cela peut être le reflet d'une hésitation, car les lycées agricoles n'ont pas tout à fait le même statut que les autres et sont gérés par le ministère en charge de l'Agriculture[393]. Le fait qu'aucun répondant ayant répondu au questionnaire définitif n'enseigne en classes préparatoires aux grandes écoles (désormais CPGE) est significatif. Trois personnes affectées en CPGE avaient répondu au questionnaire « pilote ». Le deuxième appel à contributions était plus explicitement fléché second degré que l'appel initial. Les professeurs de CPGE ne se sont pas retrouvés dans le profil recherché.

Le grade

La plupart des répondants sont des professeurs certifiés (60 %). Ils sont deux fois plus nombreux que leurs collègues agrégés. 3 % des répondants sont des certifiés bi-admissibles. Parmi les personnes qui ont répondu par « autre » à la question sur le grade, le cas d'un professeur certifié stagiaire retient notre attention, car sa réponse nous renseigne sur la représentation qu'il semble

[393] http://www.educagri.fr/lenseignement-agricole-public.html

avoir de son grade. Ce répondant s'interdit de cocher « certifié », estimant sans doute qu'il n'a pas encore le grade de certifié. 6,6% des répondants sont stagiaires. Par ailleurs, deux répondants sont des maîtres de conférences qui ne font pas mention d'un statut d'agrégé antérieur. Un répondant MCF avait obtenu l'agrégation externe en 1993.

Le mode d'accès au statut actuel

Plus des trois-quarts des répondants ont accédé à leur statut actuel par le biais d'un concours externe[394]. Seuls 2 répondants ont bénéficié d'une intégration, c'est-à-dire une titularisation sans passer un concours de recrutement – ils sont tous les deux des ressortissants irlandais dont un est également naturalisé français. Aucun des deux n'exerce dans le second degré. Enfin, 17 % des répondants ont obtenu un concours interne. Si l'on croise ces données (par rapport au concours interne) avec celles portant sur l'année de titularisation, la distribution sur les deux décennies est similaire en ce qui concerne le nombre de répondants (8 pour les années 1992-1999 ; 7 pour les années 2000-2009 dont 3 stagiaires titularisables en 2010). On constate néanmoins des années « creuses » entre 1999 et 2002 et entre 2003 et 2008. Cependant, les titularisations sont restées régulières au cours des deux décennies avec des pics en 1995 et 1998, 2009-10. Deux répondants ont passé le concours réservé aux maîtres auxiliaires et un répondant a passé le Capes 3e voie. Un répondant a été titularisé dans le cadre de la loi Sapin[395].

Les professeurs d'anglais « natifs » sont-ils des novices ?

Seuls 24 % des répondants ont déjà exercé le métier d'enseignant dans leur pays d'origine, donnée qui renvoie peut-être à la notion de conversion : ces enseignants sont devenus professeurs d'anglais en France pour des raisons complexes que nous tenterons de mettre en évidence par le biais des entretiens individuels. Pour ce qui est des répondants qui ont exercé le métier d'enseignant avant de devenir professeur d'anglais en France, la durée moyenne d'exercice du métier d'enseignant est de 3 ans, avec 7 répondants sur 25 qui n'ont exercé que pendant quelques mois. Ces premiers résultats indiquent qu'il existe une sinuosité des parcours chez les membres du groupe-cible. Cette sinuosité

---

[394] Voir annexe I c.

[395] Voici la note du site de l'Esen relative à la loi Sapin : « La loi n° 2001-2 du 3 janvier 2001 modifiée le 04 janvier 2001 (*dite loi Sapin*) a autorisé l'ouverture d'un concours réservé pour une durée de 5 ans (recrutement clos à la session 2005) et l'organisation d'examens professionnels (durée de 5 ans également - recrutement clos à la session 2005), ce qui a permis de titulariser certains contractuels sous les conditions énumérées dans le *B.O.* spécial n° 6 du 29 mars 2001». http://www.esen.education.fr

apparaît encore plus clairement à travers la question 9 : « Avez-vous déjà exercé le métier de professeur d'anglais dans un autre pays de l'Union européenne ? ». 95 % des répondants n'avaient jamais exercé le métier de professeur d'anglais avant de s'installer en France. Pour les 5 % d'enquêtés ayant déjà enseigné l'anglais en Europe, les pays concernés sont l'Espagne, la Belgique, l'Allemagne et la Grèce. Ce sont des pays voisins de la France pour les trois premiers. Les langues de ces trois pays sont les langues qui sont traditionnellement enseignées dans le second degré au Royaume-Uni et en Irlande. La durée moyenne d'exercice est de 18 mois. Cette variable est révélatrice de la relation privilégiée que les répondants ont avec la France. 10% des répondants ont néanmoins déjà exercé le métier de professeur d'anglais en dehors de l'Union européenne. Il est intéressant que le lien avec la France transparaisse encore dans ces résultats, en effet un répondant a exercé en Polynésie française, un autre au Gabon et en Nouvelle-Calédonie et un autre encore dans un lycée français en Inde. En codant les réponses en fonction du continent, on obtient les résultats suivants : 1) Afrique (2 r), 2) Amérique du Nord (2 r), 3) Asie (4 r), 4) Europe (1 r = la Suisse), 5) Océanie (3 r). Il est à noter que la question ne fait état d'aucune chronologie. Nous pouvons raisonnablement supposer que les répondants ayant exercé le métier de professeur en Polynésie, en Nouvelle-Calédonie ou dans un lycée français en Inde, l'ont fait depuis qu'ils sont devenus professeurs d'anglais en France ou en tant que résidents.

Apprendre la spécialité de l'autre : les différents diplômes

Passer un concours d'enseignement pour enseigner sa langue maternelle oblige le capésien ou l'agrégatif « natif » à réfléchir, à raisonner et à rédiger autrement. C'est le début d'un long processus d'adaptation socioculturel, linguistique, didactique et pédagogique, car l'on pourrait dire que l'enseignant « natif » doit apprendre la spécialité de l'autre. L'épistémologie de la matière peut échapper aux candidats anglophones qui sont parfois en dehors des réseaux français des étudiants anglicistes, et qui ne savent pas nécessairement à quoi ressemble cette spécialité bien différente de l'enseignement *TEFL*. Lorsque l'on regarde le pourcentage de répondants ayant une licence d'anglais, on constate qu'ils ne sont pas majoritaires (48,6 %) ce qui signifie que 51,4 % des répondants n'en ont pas et que l'anglais n'est pas leur spécialité de départ. Il s'agit là d'une variable intéressante à étudier dans le cadre de la (re)construction de l'identité professionnelle des PALN, notamment dans le domaine spécifique de l'enseignement-apprentissage de la L1.

La question des diplômes universitaires est essentielle, car les réponses sont le reflet du parcours scolaire et universitaire individuel, de la trajectoire parfois simple, parfois sinueuse des répondants. Les réponses ont servi à l'élaboration du guide d'entretien et nous ont également permis de

comprendre les différents schémas de conversion présents dans les données. Une part non-négligeable de répondants ont d'abord fait une licence de français (37 %) ou une licence de *Modern Languages* (deux langues vivantes, 15,2 %). Le total de 52,2 % indique que ces PALN ont, à un moment donné, changé de langue et donc d'objet d'étude et de spécialisation. Il est intéressant de noter que 15,2 % passent d'une licence de français à une licence ou une maîtrise ou DEA d'anglais en France. On pourrait appeler cela un *phénomène de conversion direct* (Suaud et Viet-Depaule, 2004). Nous pouvons nous demander quel impact ce changement a pu avoir sur la construction et le développement de l'identité professionnelle, car toute conversion entraîne un renoncement. 49 % des répondants sont toutefois titulaires d'une licence d'anglais. Cinq catégories de diplôme ont émergé de l'étude des données, sachant que 28 participants déclarent être titulaires de diplômes obtenus à la fois dans leur pays d'origine et en France (licence + licence ; licence + maîtrise ; Master + DEA ; qualification post-secondaire + licence ; licence + diplôme universitaire) :

Catégorie	Première licence ou premier diplôme post-études secondaires
1	Licence d'anglais (ou anglais + autre matière non linguistique).
2	Licence de français (ou français + anglais, ou français + autre matière non linguistique).
3	Licence de *Modern Languages* ou licence non linguistique + langue(s).
4	Diplôme d'enseignement (B Ed, PGCE, HDip, TESOL, etc.).
5	Licence autre (philosophie, histoire, gestion, informatique, etc.).
ABS	Absence de diplôme de l'enseignement supérieur.
NS	Non spécifié.

Seuls 4 répondants ont obtenu une première qualification dans le domaine de l'enseignement. 39 personnes ont une licence de français (soit seul ou en tandem avec une autre matière non linguistique ou avec l'anglais). 15 répondants ont une licence obtenue en dehors du champ des études linguistiques et 8 répondants n'ont pas spécifié quelle matière ils ont étudiée dans le cadre de la licence. Au total, 19 % des participants ne sont pas titulaires d'une licence en langue(s), soit 1 PALN sur 5.

La partie du questionnaire réservée aux déterminants sociaux comportait une question ayant trait au diplôme le plus élevé. Pour 44,8 % des personnes interrogées, la licence est leur diplôme le plus élevé. 26,7 % ont une maîtrise, 5,7 % ont un Master 1 ou 2, 9,5 % ont un DEA et 9,5 % un

doctorat. Le tableau ci-dessous permet de comparer le niveau de diplôme des enseignants du second degré[396] et celui des PALN interrogés dans le cadre du questionnaire :

Diplôme le plus élevé	Les enseignants du second degré en général	Les PALN (questionnaire)
Licence (bac + 3)	25 %	44,8 %
Maîtrise	c. 40 %	26,7 %
Master, DEA, DESS, doctorat (bac + 5)	20 %	c. 24,8 %

On constate que si les PALN sont plus nombreux à être titulaires d'une licence que l'ensemble des enseignants du second degré, ils sont moins nombreux à détenir une maîtrise. En revanche, 1 professeur d'anglais « natif » sur 4 a un diplôme supérieur à la maîtrise, contre 1 sur 5 pour l'ensemble des enseignants du secondaire.

Les échanges scolaires européens

Il est intéressant de croiser les réponses à la question 19 : « Avez-vous participé à des échanges scolaires européens en tant qu'élève ? » avec la variable de l'âge, car ce facteur ne semble pas anodin. En effet, 100 % des 25-29 ans ont participé à des échanges européens en tant qu'élève. Ce score chute à 58 % pour les trentenaires et passe ensuite en dessous de la barre des 50 % pour le groupe des 40-49 ans. Quant aux quinquagénaires, seuls 41 % de ceux-ci disent avoir participé à des échanges scolaires en tant qu'élève. On peut conjecturer que les échanges scolaires ont été facilités par le développement des réseaux de jumelage, le lancement de projets européens, dont le projet Comenius (2002), la construction du tunnel sous la Manche (1994) et la démocratisation du voyage. Le partenaire privilégié de ces échanges est sans surprise la France (42 sur 49 répondants). Les autres pays sont l'Allemagne (18 répondants), l'Espagne (4 répondants), l'Autriche (1 répondant) et le Danemark (1 répondant).

Assistants et lecteurs

32 des 43 répondants ayant été assistants(es) d'anglais en France avaient étudié le français à l'université, seul, ou en parallèle avec une autre langue ou matière, ce qui indique que 9 répondants le sont quand même devenus avec un profil moins typique que leurs pairs licenciés de français. En

[396] Source : Nadine, Esquieu, *Éducation et formations* n° 78 (novembre 2008), p. 117.

croisant les réponses de la question 21 (« Avez-vous été assistant(e) d'anglais en France ? ») avec l'âge, l'on constate que 50 % ou plus des 25-39 ans et des plus de 60 ans ont effectué un assistanat tandis que 31 % de leurs collègues de 40-49 ans et 45 % de leurs collègues de 50-59 ans ont été assistants(es) d'anglais en France. 10 répondants ont été assistants(es) d'anglais plus d'un an. Lors des entretiens, il sera intéressant de comprendre si le fait d'avoir été assistant(e) d'anglais a joué un rôle déterminant dans la suite de la carrière des répondants. Plusieurs cas de figure peuvent se présenter : celui qui a effectué une année d'assistanat dans le cadre de son cursus universitaire en langues ; celui qui a trouvé un poste d'assistant en étant déjà installé en France ; celui qui a trouvé un poste après une licence autre qu'une licence de français. Quelles furent les motivations des répondants appartenant aux deux dernières catégories ? Quel bilan font-ils aujourd'hui de cette expérience professionnelle ? Alors que 41 % des répondants ont été assistants d'anglais, le nombre de répondants ayant été lecteurs en France est beaucoup moins élevé. Une tendance nette se dégage ici : des 28 personnes ayant été lecteurs, la vaste majorité l'ont été pendant deux ans ou plus (68 %). Fait significatif, 12 des 28 anciens lecteurs (soit 42, 8 %) ont cumulé assistanat et lectorat. Enfin, 11 anciens lecteurs exercent aujourd'hui dans le supérieur (39 %).

Le programme Erasmus : quelle mobilité ?

Elizabeth Murphy-Lejeune a travaillé sur la question de la mobilité étudiante en Europe et a théorisé l'étudiant européen mobile comme un nouveau type d'étranger, loin du migrant contraint, exilé, réfugié ou clandestin (Murphy-Lejeune, 2005 : 11). Elle assimile partiellement ce groupe aux élites migrantes, sauf que, naturellement, leur destin est encore « ouvert »[397]. Les années 1980 marquent le début de la création de programmes européens d'envergure (Comett, 1986 ; Erasmus, 1987 ; Tempus, 1990 ; Socrates, 1995) qui témoignent d'une volonté de favoriser les échanges inter-communautaires (dans le cadre du programme Erasmus, les étudiants européens sont dispensés des droits d'inscription dans les établissements supérieurs européens[398]). Dans ce « creuset ethnique et culturel permanent » qu'est l'Europe (Delouche *et al.*, 1992 : 11, cité par Murphy-Lejeune, *op.cit.*, p. 23), l'étudiant étranger fait l'expérience de la « délocalisation » et se retrouve entre « au moins deux espaces géographiques, linguistiques, culturels, nationaux[399] », face à un nouveau rapport au temps :

> *La position temporelle de l'étranger se caractérise par la rupture avec la linéarité chronologique et par l'apprentissage de la précarité. Son départ le coupe du passé et*

[397] *Op.cit.*, p. 12.
[398] *Ibid*, p. 13.
[399] *Ibid.*, p. 22.

en fait dans son nouvel environnement un « être sans histoire » (A. Schütz, 1994 : 224). Sa position se caractérise par l'inflation d'un présent qui se dilate exagérément. Enfin, son avenir est un point d'interrogation constant qui pose la question de la durée du séjour et le retour éventuel. L'étranger, figure métaphorique de la précarité, doit ainsi apprendre à gérer les discontinuités[400] *de sa trajectoire.* (Murphy-Lejeune, *ibid*., p. 23).

Le « séjournant » de Siu ou le « vagabond potentiel » de Simmel que Murphy-Lejeune reprend dans son approche de la mobilité étudiante moderne est amené à ré-évaluer le monde dans lequel il a été socialisé, et en même temps, à s'émanciper du fait de l'allègement des « ancrages culturels et du poids du sol » (Park *in* Murphy-Lejeune, 2005 : 27-28). La position de l'étranger renvoie à des rapports antagonistes entre extériorité et intériorité, proximité et distance. Une des difficultés pour l'adulte étranger est qu'il « n'a pas culturellement son âge[401]» : il doit apprendre à décrypter les symboles culturels (*ibid*., p. 36) en permanence.

Dans notre première partie, nous avons vu que très peu d'étudiants britanniques participent au programme Erasmus, parce que nombreux sont ceux qui souhaitent entrer dans la vie active le plus vite possible pour des raisons économiques. Nous avons voulu savoir qui, parmi les PALN qui ont répondu au questionnaire, a participé au programme Erasmus. Il s'avère que 10,5 % des répondants l'ont fait. Sur les 11 anciens « Erasmus », qui ont tous entre 25 et 44 ans, 7 personnes sont titulaires d'une licence de français (ou d'une licence de français + une autre matière). Le programme Erasmus semble avoir attiré en priorité des étudiants de français britanniques, nés en Angleterre pour 8 d'entre eux. 2 répondants sont nés en Écosse et 1 dans les îles anglo-normandes. 10 répondants ont effectué un séjour Erasmus en France. Les autres destinations sont l'Espagne, l'Allemagne et la Suisse. Si l'on additionne le nombre de répondants ayant participé au programme Erasmus et le nombre d'anciens assistants, on obtient un total de 54. En croisant les réponses à la question 21 (« Avez-vous été assistant d'anglais en France ? ») et celles de la question 25 (« Avez-vous participé au programme Erasmus en tant qu'élève ? »), il est intéressant de constater que 5 personnes ont cumulé ces deux statuts. Nous pouvons supposer que ces 5 personnes ont effectué leur assistanat après avoir obtenu leur licence et non au cours de leur cursus. Il y a certainement des liens à faire entre la participation au programme, les études initiales et l'installation ultérieure en

---

[400] « Dans la synchronie aussi, le temps de l'étranger est bouleversé. Entre deux temps biographiques, les décalages s'accumulent : décalage entre soi et soi dans deux espaces-temps différents, décalage dans les liens personnels et sociaux comme en suspens, décalage dans les routines sociales. Les liens établis dans l'autre espace sont distendus par l'éloignement, les liens dans le nouvel espace sont à construire, à l'horizon de l'avenir », Murphy-Lejeune, *op.cit*., p. 25.

[401] *Ibid*., p. 34.

France. Lors de l'entretien, il sera intéressant de découvrir comment les participants parlent de cette expérience de mobilité. Font-ils le lien entre ce qu'ils étaient à ce moment-là et ce qu'ils sont devenus ?

Les PALN et les langues :

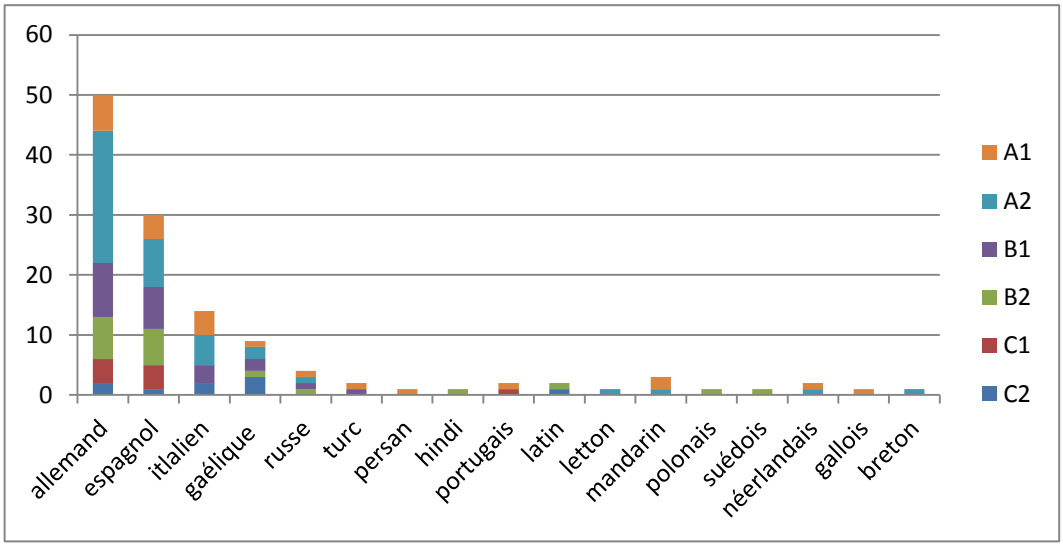
À la question 28, « Pouvez-vous évaluer votre niveau de bilinguisme ? Merci d'indiquer votre niveau de français selon les 6 niveaux du CECRL », presque 87 % des PALN interrogés ont déclaré avoir un niveau C2. Cependant, 10,5 % estiment avoir un niveau C1 et près de 2 % pensent avoir un niveau B2. L'unique répondant ayant coché le niveau A2 est un professeur certifié (concours externe) qui a entre 40 et 44 ans et qui enseigne dans le supérieur. Étant donné que les niveaux du CECRL ont été clairement décrits au sein de la question, il est difficilement plausible que ce répondant ne sache pas à quoi correspond le niveau A2, à moins que celui-ci ait coché sans lire. Quoi qu'il en soit, le fait que 13,4 % des répondants n'aient pas coché le niveau C2[402] en français pose question : ces enseignants n'estiment pas avoir atteint le niveau d'un utilisateur expérimenté, du moins, pas dans toutes les activités langagières sans doute. Le point faible de la question est que celles-ci n'étaient pas détaillées, ce qui peut expliquer en partie le résultat.

Un des résultats les plus riches fut celui portant sur le plurilinguisme des PALN. En effet, 73,3 % des répondants déclarent parler au moins une autre langue à part le français et l'anglais. Par conséquent, les PALN seulement « bilingues » sont minoritaires. 17 langues sont mentionnées, dont le mandarin, le letton, le suédois, le turc, le néerlandais, le polonais et le russe qui sont plutôt des langues peu étudiées au Royaume-Uni et en Irlande, bien que le mandarin connaisse une progression depuis quelque temps. Le tableau ci-dessous indique la répartition des locuteurs par langue et par niveau du CECRL, selon la perception que les répondants ont de leur propre compétence :

[402] C2 – Utilisateur expérimenté : peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
Source : CECRL, p. 25. Consultable en ligne à http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Langue	C2	C1	B2	B1	A2	A1	Total
allemand	2	4	7	9	22	6	50
espagnol	1	4	6	7	8	4	30
itlalien	2			3	5	4	14
gaélique	3		1	2	2	1	9
russe			1	1	1	1	4
turc				1		1	2
persan						1	1
hindi			1				1
portuguais		1				1	2
latin	1		1				2
letton					1		1
mandarin					1	2	3
polonais			1				1
suédois			1				1
néerlandais					1	1	2
gallois						1	1
breton					1		1
Total	9	9	19	23	42	23	**125**

18 personnes déclarent avoir le niveau d'un utilisateur expérimenté dans au moins une langue autre que l'anglais et le français, soit 17 % des répondants. 42 personnes pensent avoir le niveau d'un utilisateur indépendant. L'allemand est la langue la plus « parlée », mais une majorité de répondants n'estime pas avoir dépassé un niveau élémentaire. L'histogramme suivant représente la distribution des langues par niveau du CECRL :



Un des répondants a fait une remarque très juste : « la non-différenciation entre les niveaux de compétences en expression et en compréhension rend difficile une réelle représentation des compétences ». La question initiale était : « **Parlez**-vous d'autres langues… », ce qui, en effet, ne tient pas compte du latin ou d'un déséquilibre entre l'expression et la réception. Cela étant dit, nous avons une idée précise des langues apprises par les répondants. Dans la boîte de dialogue qui suit les questions portant sur les langues étrangères, les enseignants pouvaient écrire ce qu'ils n'avaient

pas pu dire dans le cadre des réponses pré-formatées. Certains en ont profité pour souligner cette différence entre l'expression et la compréhension ; d'autres expliquent pourquoi ils ont appris ou sont en train d'apprendre une ou des langues (ce sont les langues de la belle-famille, par exemple). On y trouve les remarques suivantes par rapport à l'apprentissage du gaélique irlandais[403], langue obligatoire à l'école en République d'Irlande, car techniquement, c'est la première langue officielle et nationale, l'anglais étant la deuxième :

Le fait d'apprendre l'irlandais dès un très jeune âge (dans mon cas à partir de 5 ans) nous rend plus réceptif à l'apprentissage d'une autre langue étrangère.
J'ai appris le gaélique pendant 16 ans et avais un bon niveau.
Je réponds que mon niveau en langue irlandaise est A1. Je n'ai pas pratiqué cette langue depuis que j'ai passé mon bac (équivalent) en 1984, je ne sais donc pas quel est réellement mon niveau.

En conclusion, les PALN connaissent, à eux tous, une grande variété de langues étrangères et continuent d'en apprendre à l'âge adulte. 71,4 % des répondants parlent une troisième langue et estiment avoir au moins un niveau B1 dans cette langue ; près d'un tiers des répondants parle une quatrième langue, dont 44 % estiment avoir un niveau B1 ou plus. 13,3 % des répondants parlent une cinquième langue avec un niveau moyen de A2, et 3,8 % des répondants parlent une sixième langue. Dans cette dernière catégorie, seul un répondant estime avoir un niveau supérieur au niveau A1.

D'après nos données, le profil qui semble émerger de cette analyse des données est le suivant : les professeurs d'anglais « natifs » ayant participé à l'enquête connaissent d'autres langues que le français. Les autres langues parlées sont des langues européennes, celles des pays voisins de la France, mais pas exclusivement. Il est vrai, cependant, que les langues orientales sont très minoritaires. Deux langues des pays d'origine des répondants sont représentées, mais le niveau de maîtrise de celles-ci est inégal. La majorité des enseignants ayant répondu au questionnaire sont donc « plurilingues » : cela peut être un atout pour quiconque souhaite adopter une approche plurilingue de l'enseignement-apprentissage des langues. La découverte de ce plurilinguisme, quel qu'en soit le niveau, permet de battre en brèche l'idée que les PALN incarneraient la rencontre ou la juxtaposition de deux monolinguismes.

[403] Voir à ce sujet, *The Irish Language and the Irish People : Report on the Attitudes towards, Competence in and Use of the Irish Language in the Republic of Ireland, 2007-2008*, Michéal Mac Gréil et Fergal Ratigan, National University of Ireland, Maynooth, 2009, 162 p.

La distribution géographique des PALN

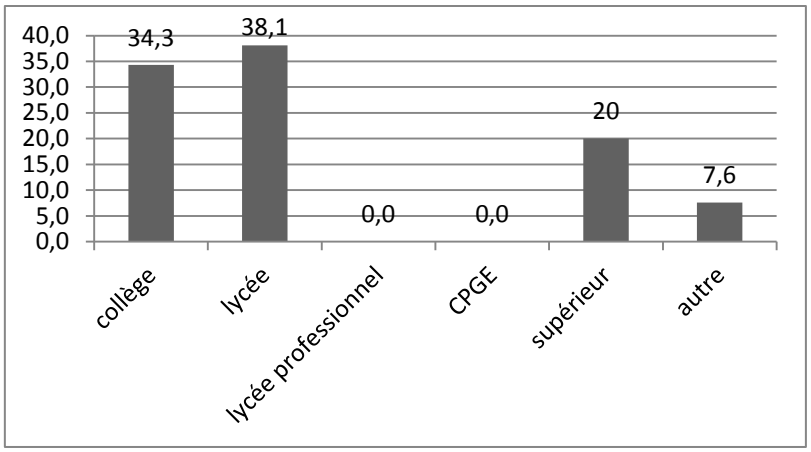
Lorsque l'on observe la distribution géographique des répondants, on s'aperçoit qu'il y des PALN dans la plupart des académies de France métropolitaine. Il n'y a toutefois pas eu de répondant dans l'académie de Nice, en Corse ou dans les DOM-TOM à l'exception de la Polynésie française (1 seul répondant). L'académie de Rennes ainsi que les trois académies d'Île-de-France ont fourni le plus de répondants (14 respectivement) : l'information a été particulièrement bien diffusée dans l'académie de Rennes. D'après l'*Octant*[404] n° 112 d'avril 2008, le pays d'origine le plus représenté parmi les immigrés de la région de Bretagne (qui compte la part la plus faible d'immigrés, soit 2,2 % des ménages contre 8 % au plan national) est le Royaume-Uni, avec 16,6 % des immigrés (environ 11 000 personnes). Selon les statistiques de l'INSEE sur le recensement de 2008, il y aurait officiellement 150 819 immigrés britanniques en France, soit 4,1 % de la population étrangère[405]. Les régions françaises où l'on trouve le plus grand nombre d'étrangers originaires de l'Union européenne sont : Poitiers (62 %), Bordeaux (58,7 %), Clermont-Ferrand (51,7 %), Toulouse (51,6 %), Limoges (50,9 %), Metz (50,4 %), Caen (49,5 %), Rennes (49 %), Dijon (44,4 %)[406]. La proportion d'étrangers issus de l'UE est plus faible en Île-de-France (29 %). À l'exception de l'académie de Clermont-Ferrand, les données que nous avons recueillies reflètent plutôt bien la distribution des étrangers de l'Union européennes recensée en 2008 avec un taux de participation élevé dans les académies de Bordeaux, Montpellier, Limoges, Poitiers, Rennes (et Versailles)[407]. En dehors de ces régions, la distribution géographique est assez homogène. Bien que nous ne puissions pas connaître le nombre total de PALN d'origine irlandaise ou britannique exerçant au sein de l'Éducation nationale, nous avons une idée des régions dans lesquelles ces enseignants vivent et travaillent.

Les PALN ont-ils des collègues « natifs » ?

67,6 % des enquêtés disent être le seul professeur d'anglais locuteur natif dans leur établissement actuel. Si l'on croise cette donnée avec la première variable (l'affectation), l'on s'aperçoit qu'une forte proportion des enseignants à répondre qu'ils ne sont pas le seul professeur d'anglais « locuteur natif » dans leur établissement actuel sont affectés dans le supérieur (17 personnes). Parmi ceux qui déclarent être le seul PALN dans leur établissement, ils sont autant à exercer dans un collège que

[404] Source : http://www.insee.fr/fr/insee_regions/bretagne/themes/octant/oc112/oc112art3.pdf
[405] Source : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=etrangersnat
[406] Source : http://www.statistiques-locales.insee.fr/carto/ESL_CT_cartethematique.asp?nivgeo=REG&indic_id=246
[407] Voir tableau v de l'annexe I.

dans un lycée. Au total, seuls 11 répondants affectés en lycée travaillent avec d'autres PALN, contre 6 affectés en collège. L'écart n'est pas très significatif pour l'enseignement secondaire. L'histogramme ci-dessous représente le type d'affectation (en %) :



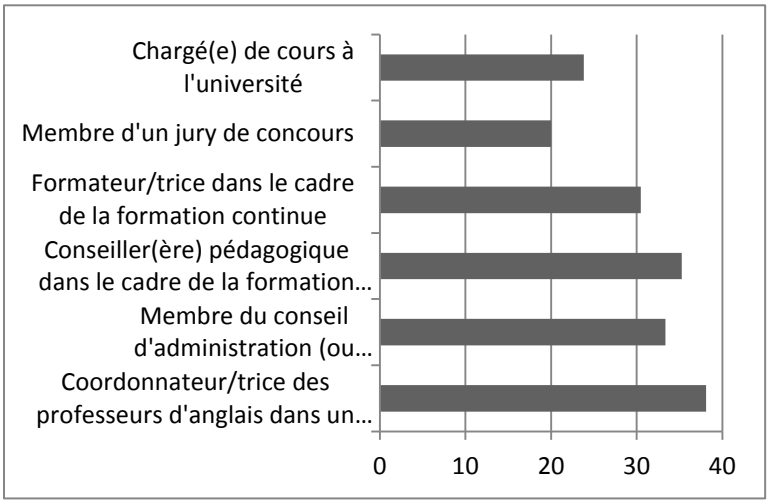
Dans notre exploration de l'identité professionnelle des PALN interviewés, il sera intéressant de comparer les points saillants des entretiens d'enseignants affectés dans le supérieur avec ceux des entretiens de leurs collègues affectés dans un établissement du second degré. Cette partie du corpus peut également constituer une source de triangulation interne, étant donné que beaucoup de PALN ont fait l'expérience du second degré avant de sortir du système secondaire. Par ailleurs, 17 % des répondants ont été titularisés avant 1992[408], ce qui peut, là aussi, permettre une comparaison interne des données : en quoi les perceptions que les PALN ont du contexte, de leur activité professionnelle, de l'accès à la profession et de leur propre insertion dans le système éducatif français ont-elles évolué ? Y a-t-il des différences prononcées entre le discours de ces participants et leurs collègues titularisés à partir de 1992 ?

Formation et encadrement

La question 40 a permis de découvrir le degré d'insertion professionnelle que les enquêtés ont atteint. On découvre qu'au moins un tiers des répondants ont exercé les fonctions de coordinateur dans un établissement scolaire, ont été membre du conseil d'administration ou ont pris une part active dans la formation des enseignants en tant que conseiller pédagogique ou formateur. Fait significatif, moins de répondants atteignent le parcours de reconnaissance en faisant partie d'un jury de concours de recrutement. Une des hypothèses que nous avançons est que le degré

[408] 13 enseignants sur 18 ont été titularisés au cours des années 1980.

d'insertion est moins élevé dans ce domaine en raison d'une différence entre le modèle culturel de recrutement en France et celui des pays anglophones, toutefois 20 % des répondants ont accepté cette responsabilité, ce qui, finalement, est plutôt élevé pour un petit échantillon. Nous ne disposons malheureusement pas de données pour l'ensemble des enseignants d'anglais et une comparaison statistique n'est donc pas possible pour le moment.



Pourcentage des répondants (84 répondants sur 105).

En ce qui concerne la formation continue, 74,3 % disent avoir participé à un ou plusieurs stage(s) au cours des 5 dernières années. 2 répondants ayant indiqué qu'ils n'avaient pas participé à un stage de formation au cours des 5 dernières années ont plus de 65 ans. 2 viennent juste de commencer dans le métier, ce qui permet de relativiser le pourcentage de réponses négatives. En revanche, 11 répondants, entre 40 et 49 ans, n'ont pas participé à un stage au cours des 5 dernières années, ce que nous pouvons interpréter de différentes façons : cela peut correspondre à un syndrome de type « *burn-out* », symbolisé par un désengagement progressif ou soudain vis-à-vis des activités qui ne sont pas strictement statutaires ; ou, au contraire, cela peut traduire une certaine aisance professionnelle – l'enseignant s'investit localement, dans sa classe et dans l'établissement et ne ressent pas le même besoin de formation qu'à l'entrée dans la carrière. Cela peut correspondre également à une phase dans le cycle de vie : les priorités se redéfinissent en fonction d'un certain nombre de paramètres professionnels, mais aussi personnels.

Les questions d'opinion

De Singly nous rappelle que « l'objectivation de la réalité sociale doit inclure également, contrairement à la perception d'Émile Durkheim, les représentations mentales des acteurs sociaux et celles de leur public » (de Singly, 2005 : 37). « L'intérêt des questions d'opinion personnelle

(dans laquelle l'individu prend position par rapport à ses propres activités) réside aussi dans la possibilité de rendre visibles des écarts entre la pratique objective et le rapport subjectif à cette pratique[409] ». Dans le questionnaire 2.0, les questions d'opinion sont finalement moins nombreuses que dans le questionnaire-pilote car, à l'évidence, ces questions ont plus leur place dans l'entretien et nécessitent que l'on y consacre du temps. Celles qui ont été conservées portent sur la qualité des relations que les répondants pensent avoir avec les élèves / étudiants, les parents d'élèves, les collègues en général et les collègues d'anglais en particulier. Les répondants estiment qu'ils ont de bonnes relations avec les élèves / étudiants, 87 % d'entre eux ayant attribué un 4 ou un 5 à celles-ci sur une échelle de 1 à 5 (5 étant l'indice de satisfaction le plus élevé). Trois répondants ont sélectionné un indice bas (1 ou 2) et 11 répondants ont sélectionné un indice de satisfaction moyen (3).

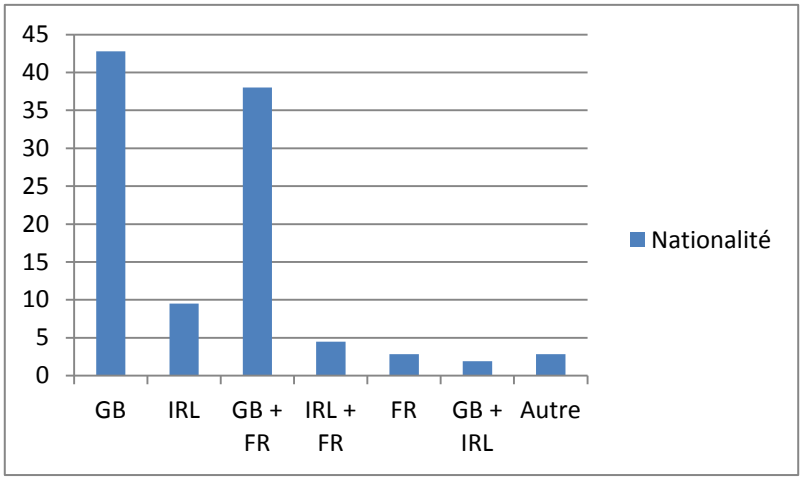
Près de 80 % des répondants ayant répondu à la question 43 : « Comment évaluez-vous vos relations avec les parents d'élèves ? » ont sélectionné un indice de satisfaction élevé (4 ou 5). 6 répondants ne sont pas satisfaits de ces relations (indice 1 ou 2) et 9 répondants se situent au milieu de l'échelle. Le choix des indices change quelque peu pour la question 44 : « Comment évaluez-vous vos relations avec les collègues en général ? », car 22 enquêtés ont sélectionné un indice de satisfaction de 3 ou moins. 79 % des répondants sont tout de même satisfaits des relations qu'ils ont avec leurs collègues et ce score est encore plus élevé pour la question 45 : « Comment évaluez-vous vos relations avec vos collègues d'anglais ? ». 82 % sélectionnent un indice de satisfaction de 4 ou 5. L'entretien nous aidera à comprendre le léger écart qui existe entre les résultats de la question 44 et ceux de la question 45. Le fait d'évoluer ensemble à l'intérieur d'un même champ d'action permet-il d'avoir de meilleures relations, malgré les tensions qui peuvent découler de la « violence symbolique » que les enseignants « natifs » semblent représenter[410] ? Il est intéressant de noter qu'une légère majorité de répondants ayant attribué un indice de satisfaction bas (1 ou 2), par rapport aux relations avec les autres collègues en général choisit également un indice bas pour évaluer les relations avec les collègues d'anglais (5 répondants sur 9). Toutes ces personnes, sauf une, ont entre 35 et 44 ans et sur les 10 personnes ayant sélectionné un indice bas pour la question 44 ou la question 45, 6 ont été titularisées dans les années 2000, ce qui nous autorise peut-être à penser que la perception des relations professionnelles pourra évoluer positivement. À noter toutefois que les 40-44 ans sont deux fois plus nombreux à avoir répondu au questionnaire que les 35-39 ans et les 45-49 ans, ce qui nous oblige, de toute façon, à relativiser le

---

[409] *Ibidem*, p. 39.
[410] Voir Marine Derivry, *op. cit.*, p. 353, p. 480-482.

rapport entre la variable « âge » et les réponses d'opinion. Les moins de 30 ans sont sous-représentés (4 %) et seuls 6 % des répondants ont entre 30 et 34 ans. La majorité des répondants sont âgés de 35 à 59 ans[411].

Nationalité et pays de naissance



Le graphique ci-dessus montre qu'il y a moins de Britanniques ayant la double nationalité qu'ayant conservé uniquement leur nationalité d'origine. La tendance est similaire pour les enseignants irlandais, sauf qu'il y a deux fois plus de répondants à avoir conservé leur nationalité irlandaise sans avoir fait une demande de naturalisation. On remarquera que 3 répondants déclarent être uniquement de nationalité française : ce sont des cas atypiques non explicités. L'analyse des réponses a conduit nécessairement à la création d'une nouvelle catégorie, celle de la double nationalité britannico-irlandaise qui concerne 2 répondants. Nous n'avions pas envisagé cette possibilité. Au total, nous avons recensé 86 Britanniques, 14 Irlandais, 3 Français et 2 réponses « autre ». La case « autre » a permis d'effectuer un tri en ce qui concerne les répondants de pays anglophones situés en dehors de l'Union européenne. Cela a également permis de découvrir que certains répondants avaient une autre nationalité en plus (australienne, en l'occurrence).

La répartition par pays de naissance est la suivante : Angleterre (70,4 %), Pays de Galles (3,8 %), Écosse (7,6 %), Irlande du Nord (2,8 %), République d'Irlande (10,5 %), Guernesey (0,95 %), France (0,95 %) et autres (2,8 % dont l'Île Maurice, le Maroc et l'Australie). Les répondants sont donc majoritairement et sans surprise Britanniques : le nombre de répondants irlandais et britanniques est proportionnel au nombre d'habitants des pays respectifs, à savoir 4,8 millions

[411] Voir annexe I, graphique x.

d'après le dernier recensement irlandais (2011) et 62,3 millions selon les estimations de *l'Office for National Statistics* de Grande-Bretagne[412].

Profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) des parents

Il est assez complexe de déterminer avec précision l'origine sociale des PALN pour deux raisons. Premièrement, le choix de coder à partir des catégories socioprofessionnelles de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE)[413] pour permettre une lecture facilitée des équivalents professionnels peut donner lieu à quelques imprécisions, parce que parfois il n'existe aucun équivalent en France pour un métier exercé dans les pays anglophones dont sont originaires les enquêtés. La non-équivalence reste toutefois exceptionnelle. Deuxièmement, certaines réponses collectées ne sont pas suffisamment explicites, malgré les consignes claires qui sollicitaient des réponses aussi précises que possible. Le codage des données collectées a donné lieu au tableau suivant qui nous permet d'asserter que les PALN sont majoritairement issus des PCS moyennes et supérieures :

PCS des PALN (questionnaire 2010)	**Père**		**Mère**	
	nombre	**%**	**nombre**	**%**
Agriculteur exploitant	2	1,9 %	0	0
Artisan, commerçant ou chef d'entreprise	13	12,3 %	2	1,9 %
Cadre, profession intellectuelle supérieure	58	55,2 %	31	29 ,5 %
Profession intermédiaire	9	8,57 %	19	18 %
Employé	5	4,7 %	26	24 ,7 %
Ouvrier	16	15,2 %	6	5,7 %
Sans activité professionnelle	0	0 %	19	18 %
Sans objet	1	0,95 %	1	0,95 %
Ne sait pas	1	0,95 %	1	0,95 %
Total	105	100	105	100

[412] http://www.ons.gov.uk/ons/rel/pop-estimate/population-estimates-for-uk--england-and-wales--scotland-and-northern-ireland/mid-2010-population-estimates/index.html

[413] « La nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles dite PCS a remplacé, en 1982, la CSP. Elle classe la population selon une synthèse de la profession (ou de l'ancienne profession), de la position hiérarchique et du statut (salarié ou non). Elle comporte trois niveaux d'agrégation emboîtés : - les groupes socioprofessionnels (8 postes) ; - les catégories socioprofessionnelles (24 et 42 postes) ; - les professions (486 postes). Cette version (PCS-2003) est entrée en vigueur depuis le 1er janvier 2003. Les premier et deuxième niveaux sont restés inchangés par rapport à la version en vigueur de 1982 à 2003 », *INSEE, nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles*.

Si l'on compare les statistiques sur les PCS des PALN et celles concernant l'origine sociale des enseignants du second degré[414], on constate que, dans les deux cas, tous les pères travaillaient et étaient principalement salariés : cadres moyens ou supérieurs (43 % pour les enseignants du second degré) ou enseignants (10 %). Selon Nadine Esquieu, les deux-tiers des mères des enseignants du second degré travaillaient et étaient essentiellement employées (30 %), enseignantes (18 %) ou cadres moyens (16 %). Pour les PALN, une plus forte proportion de mères travaillaient (plus de 80 %) dont 19 % étaient enseignantes. 14,2 % des pères étaient enseignants contre 10 % pour l'ensemble des enseignants du second degré en France. L'inclusion des résultats de *l'enquête Emploi* de l'INSEE (2010) dans cette partie sur la catégorie socioprofessionnelle permet une mise en perspective des données recueillies. En effet, les parents cadres moyens et supérieurs sont sur-représentés par rapport à la population active française.

Population en emploi selon le sexe et la catégorie socioprofessionnelle en 2010	**Femmes**	**Hommes**	**Ensemble**
Agriculteur exploitant	1,2 (%)	2,8	2,0
Artisan, commerçant ou chef d'entreprise	3,9	9,2	6,7
Cadre, profession intellectuelle supérieure	13,6	19,5	16,7
Profession intermédiaire	26,2	22,8	24,4
Employé	46 ,6	12,8	28,9
Ouvrier	8,5	32,8	21,3
Ensemble	100	100	100
Effectif (en milliers)	12 194	13 498	25 693
Champ : population des ménages en France métropolitaine, personnes en emploi de 15 ans ou plus (âge courant). *Source : Insee, enquête Emploi du 1er au 4e trimestre 2010.*			

Il est important de rappeler que les PCS servent à regrouper les actifs français dans des groupes aussi homogènes que possible et que l'outil ne tient pas compte des revenus, ce qui n'exclut pas de retrouver à l'intérieur d'une même catégorie, des personnes ayant des revenus similaires. Une variable intéressante semble indiquer que malgré l'origine socioprofessionnelle des PALN, la plupart d'entre eux ont fréquenté des établissements secondaires d'État non payants. Seuls 15 % des répondants disent avoir été scolarisés dans un établissement privé payant. 68,5 % des répondants ont fait leurs études secondaires dans un collège / lycée polyvalent (« *comprehensive school* ») ou une « *grammar school* » au Royaume-Uni. La tendance s'inverse pour les répondants

[414] Voir Nadine Esquieu, *Éducation et Formations* n° 78, novembre 2008, p. 118.

irlandais dont la plupart ont fréquenté des « *voluntary schools* » (établissements privés subventionnés par l'État et payants).

Après une analyse détaillée de ces données sur les PCS des PALN, il semblerait que nous ayons un premier élément de réponse par rapport à la motivation initiale des PALN. Pour beaucoup d'entre eux, devenir professeur d'anglais en France n'était pas un moyen d'effectuer une ascension sociale au regard de la catégorie socioprofessionnelle des pères : nos résultats sont sensiblement similaires aux statistiques pour l'ensemble des enseignants du second degré. En revanche, seules 31,4 % des mères étaient cadres ou artisans et 18 % des mères étaient mère au foyer ou sans profession, ce qui doit sans doute être pris en compte pour expliquer l'évolution sociale des PALN au regard de la PCS de la mère. Il convient de préciser, à ce sujet, que la majorité des répondants sont des femmes (83 %), ce qui reflète parfaitement le taux élevé de féminisation en langues vivantes (81 %)[415] en France.

Il convient de souligner quelques points saillants qui ressortent de notre analyse des données portant sur le niveau de qualification des parents. En effet, seul 1 père sur 4 détient un diplôme supérieur ou égal à la licence, alors que plus d'1 mère sur 3 est titulaire d'un diplôme supérieur ou égal à la licence (ou équivalent). Il y a également plus de pères sans diplôme que de mères. Au regard de ces statistiques, il apparaît clairement que les PALN de l'enquête ont atteint un niveau de qualification supérieur à celui de leurs parents, ce qui renvoie à « l'embourgeoisement » de la profession enseignante, en tout cas en France (Jean-Michel Chapoulie, 1987 ; Alain Léger, 1983 ; Ida Berger, 1979).

Le diplôme le plus élevé	- du père	- de la mère
Doctorat	3,8 %	0 %
Master ou maîtrise	8,6	4,8
Licence ou équivalent	13,3	26,6
Diplôme professionnel	7,6	9,5
Équivalent du baccalauréat et diplôme post-bac	11,4	7,6
Équivalent du brevet ou certificat d'études	19	18
Sans diplôme	19	15,2
Ne sait pas	16,1	16,1
Sans objet	0,95	1,9
Ensemble	100 %	100 %

[415] Voir Nadine, Esquieu, *ibidem*, p. 116.

2 Les entretiens : parcours, perceptions et discours

2.1 Les effets de contexte

Comme expliqué précédemment, nous avons organisé la phase des entretiens en fonction de critères de faisabilité. Les participants viennent donc des trois académies d'Ile-de-France, de l'académie d'Orléans-Tours, ou de celles de Nantes et de Rennes. L'enquêteur a laissé le libre choix du lieu de l'entretien à l'enquêté, tout en proposant divers lieux possibles : le domicile ou le lieu de travail de l'enquêté, un endroit plus « neutre » tel un café ou un établissement autre que celui de l'enquêté. Il va sans dire que le contexte environnemental dans lequel se déroule un entretien a nécessairement un impact sur l'interaction enquêteur-enquêté, le second étant « chez lui » dans le cas du domicile ou du lieu de travail. Bien qu'il ne soit pas toujours possible de découvrir le contexte professionnel du participant, les quelques opportunités qui se sont présentées ont permis à l'enquêteur de mieux contextualiser certaines séquences de l'entretien. Un autre effet de contexte concerne la contrainte horaire liée au déplacement de l'enquêteur : dans le cas de l'entretien de Jessica, l'enquêteur ne disposait pas d'une plage horaire très ample et la fin de l'entretien a laissé une impression d'insatisfaction, car il eut été intéressant d'approfondir certains points évoqués au cours de l'entretien, notamment sur l'identité de l'enseignant plurilingue.

Parmi les personnes interviewées, ne figurent que deux hommes, ce qui représente bien le fort taux de féminisation dans l'enseignement des langues étrangères. Les entretiens se sont déroulés entre le 1er octobre 2010 et le 18 février 2011 pour l'enquête principale, les entretiens de la triangulation ayant eu lieu à la fin de l'année 2011 et au début de l'année 2012. Le tableau synoptique des entretiens précise la durée de chaque entretien[416]. Pour ce qui est de l'enquête des PALN, 4 participants sont originaires de République d'Irlande, 1 est Irlandaise du Nord, les 16 autres étant Britanniques (dont deux Écossaises et une Galloise). Tous les âges sont représentés, à l'exception des 21-24 ans. Nous avons opté pour une transcription intégrale des entretiens, ce qui permet une meilleure appréciation du rôle de l'interaction chercheur-participant dans la (co-)construction du sens. Voir annexe S pour une note explicative sur la transcription.

[416] Voir annexe L.

2.2 Parcours, langues et mobilité

Si un tiers des enseignants interviewés ont fait une licence en France, soit parce que la personne n'en avait pas déjà (Clara) ou souhaitait reprendre ou continuer ses études (Caroline), soit parce que la personne ne trouvait pas de travail avec ses qualifications (Anita), ou alors parce que la personne a fait une partie (ou la totalité) de ses études en France (Jessica, Liz), les deux-tiers ont obtenu leur diplôme initial dans leur pays d'origine. Trois profils se dessinent parmi les PALN ayant obtenu une licence dans une université britannique ou irlandaise : 1) 5 participants ont fait des études d'anglais ; 2) 5 personnes ont étudié le français, seul ou avec une autre matière ou deux langues étrangères ; 3) 4 personnes ont fait une licence préparant aux métiers de l'enseignement (*Bachelor of Education* ou *Higher Diploma in Education* ou H.Dip). Deux profils sont atypiques : Bess a obtenu une licence de sciences humaines et Jason a étudié les mathématiques et le français simultanément.

2.2.1 Étudier l'anglais en France : perceptions et discours

La totalité des participantes ayant préparé une licence en France a étudié l'anglais. Anita, qui se trouve dans ce sous-groupe, garde d'excellents souvenirs de sa licence d'anglais passée en France. On détecte à la fois sa motivation vis-à-vis de la littérature anglaise et vis-à-vis des études supérieures qu'elle a pu entamer dans le sud de la France :

> **CG11**: *I see, so you went to the University of Aix-Marseille…*
> **AN11**: *Aix-Marseille III…*
> **CG12**: *To do English?*
> **AN12**: *I did, yes I did an English degree.*
> **CG13**: *And what was that like, what was it like studying English in France?*
> **AN13**: *Wonderful.*
> **CG14**: *It was. Can you tell me about it?*
> **AN14**: *Yes, it was brilliant because uh, well I'd never been to university in England um, and I was…so I was doing studies which really carried on from my A levels, I mean English literature, nineteenth century novels especially.*
> **CG15**: *Right.*

Janet – qui a dû refaire une année de licence parce que l'université ne lui a pas accordé d'équivalence pour le diplôme qu'elle avait obtenu en Irlande – se souvient d'avoir été plus âgée que les autres étudiants de son groupe, ce qui l'a empêchée de nouer des contacts :

> **CG37**: *Okay, and what was it like being a NS student of English in France, in a French university?*

JA37: *Being older as well. I think that was the thing that was the most um, it was a bit strange I don't think I got to know anybody really in the classes when I was doing the degree.*

Et si elle avoue avoir été surprise par l'accent des professeurs d'anglais, qu'elle n'hésite pas à qualifier par l'adjectif évaluatif « *appalling* »[417], son expérience des études irlandaises, abordée d'un autre point de vue que le sien, a provoqué chez Janet une vraie remise en question par rapport à l'histoire de l'Irlande du Nord :

JT38: *Um, I remember thinking that their accents, the French teachers' accents were…It was just appalling. A lot of the teachers that I had especially the older ones, their accents were appalling -*
CG38: *At the university?*
JT38: *At the university, yes, in Paris ...*

JT38: *Um, the – I remember one woman doing – I did Irish studies –*
CG39: *You did.*
JT39: *Which I thought was just amazing. And what was interesting, which I thought was really good, was that the teacher had uh, it was interesting to see the point of view of a French teacher teaching Irish history in France um, that was really interesting, and seeing how they tackled the Northern Irish problem. Because I would have tackled the Northern Irish problem from obviously being in the Republic of Ireland and being very anti-British and "look at what they did to us" and all this kind of stuff, now, I remember not necessarily – being very critical of that attitude even at the time and then but seeing how it was explained from a French point of view was actually quite interesting. I'm not sure that I can remember anything in particular but I can remember going home and saying it to my husband and wondering "Was this how it was?" or it was certainly interesting to see how they handled it.*
CG40: *Do you think you might have been through une « remise en question »?*
JT40: *Oh, absolutely, yeah. I think it opened my eyes to the fact that you can see things – obviously, you have to kind of nearly physically stop yourself from being the Irish person and be the English person, but then when you have English friends, you see it's very diffic-* [ne termine pas] *you tend to do that anyway.*
CG41: *Mm.*

La perspective française a permis à Janet de se décentrer d'un point de vue culturel, et d'entamer une réflexion, voire un re-positionnement vis-à-vis des Britanniques dont la domination est clairement symbolisée par le pronom « *they* » dans « *look what <u>they</u> did to <u>us</u>* ».

À un tout autre niveau, le fait d'étudier l'anglais en France a permis à certains PALN de découvrir des aspects de leur langue maternelle qu'ils n'avaient jamais vraiment explorés. C'est ainsi qu'Anita a pu vraiment apprécier l'étude de la grammaire anglaise, à tel point qu'elle a eu envie de commencer une thèse en linguistique qu'elle n'a pas pu mener à bien pour des raisons liées à la mobilité professionnelle de son mari :

[417] Nous avons vu précédemment que les adjectifs évaluatifs traduisent souvent un jugement de valeur (*cf.* Catherine Kerbrat-Orecchioni).

AN15: *And I discovered English grammar, which I'd never done before and really loved that – it was a bit like a crossword puzzle to me because at the time it was «* grammaire transformationnelle *» so lots of diagrammes and dissecting parts of phrases which in the beginning I found difficult but working on it I found I really enjoyed it afterwards, but when I came back here, it wasn't that grammar at all it was la grammaire de* [cherche le terme]…

CG16: de l'énonciation?

AN16: *Yes*.

CG17: *Okay*.

AN17: *Which muddled me up a bit but I managed to get through it. What I really enjoyed was the sociological side of grammar so I signed up for a master of –* « linguistique ». *And my thesis was going to be on huh, marks of speech.*

CG18: *Right*.

AN18: *In different social levels. But I started working on it and then we got moved to England* [Anita rit]. *So in actual fact, all my professional life and studies has been chopped up by the different uh places that my husband has been working, so I tried to do the best of a bad job.*

Dans ces deux témoignages, on aperçoit qu'un processus d'interculturation peut s'enclencher (ou se poursuivre) à l'université, et que les études supérieures peuvent amener le sujet im/migrant à se positionner différemment parce qu'il commence à percevoir et à réfléchir à travers le prisme d'une autre culture, et d'un autre discours. Une des participantes, Caroline, parle de l'impact de ce prisme sur sa façon d'étudier et d'enseigner la grammaire anglaise. Elle a fait sa licence d'anglais à L'Institut Charles V en 1969 et se souvient des « *drills*[418] » de l'époque, qu'elle assimile à des exercices physiques en salle de musculation :

CA14: *Um, it was interesting in fact because I found the university teachers very um, interesting, I'd not worked on phonetics before and at the Institut Charles V at the time they were working a lot on developing language lab drills (...) Teaching English in industry, teaching English grammar seemed totally unrelated to the sort of grammar we'd done at school where we did parsing and things like that.*

CG15: *Right*.

CA15: *Whereas there when you have all the time to look through the prism of the French language to know where you're going and what you need to do, um, and I was surprised how few methods and things there were at the time in industry. You were just told to get on with it so I just ended up buying things like Thomson and Martinet and doing conversation, detecting a sort of grammar problem and then finding an exercise in Thomson and Martinet to try and correct it (...).*

Caroline semble s'être bien adaptée et ne considère pas que le fait d'être anglophone ait constitué un obstacle dans le cadre de la licence parce qu'elle n'avait pas encore étudié les ouvrages plutôt contemporains en Angleterre (et qu'elle n'a donc pas eu le temps de s'ennuyer). Le critère du contenu est important pour cette participante, qui aborde l'enseignement-apprentissage de l'anglais dans une Grande École essentiellement du point de vue du contenu qu'elle sélectionnait pour ses

[418] Le début de sa licence coïncide avec les débuts de la méthode audiovisuelle française que l'on reconnaît facilement ici. Il est intéressant de trouver les traces de différentes méthodes et approches en didactique de l'anglais dans les propos des PALN interviewés.

cours. Elle se positionne davantage du côté de la didactique et de la planification que du côté de la pédagogie.

Helen a quitté la Grande-Bretagne à l'âge de dix-huit ans et a choisi d'étudier l'anglais en France. Elle fut surprise par le niveau de langue requis en licence qui, selon elle, n'était pas très élevé. Helen prend toutes les précautions nécessaires dans le discours pour attirer l'attention sur le fait que cette évaluation lui appartient et ne doit pas être interprétée comme étant universelle (*cf.* « *I thought that…* »). Venant d'une famille d'enseignants, elle n'a pas pu s'empêcher de comparer l'enseignement de l'anglais en France et en Angleterre : elle trouvait qu'il y avait un grand écart entre les deux et que l'enseignement de l'anglais en France ne correspondait pas vraiment à ses attentes qui avaient été conditionnées par un engouement pour l'analyse littéraire dans le cadre de la préparation des « *A-levels* :

> **CG02**: *Would you like to say something about your degree? What was it like taking an English degree in a different country, outside of UK?*
> **HE02**: *Well, since I didn't have a second language, I also had to study French and, um, I found* ***that*** *very interesting uh, but actually studying English for an English person in France, I thought that actually the level required wasn't very high. And, um, I was quite surprised by the lack of knowledge of people who were also students, um, obviously especially in the first years, in the first two years, reaching the third year afterwards, probably they were a little bit better informed, um, but um, for example in the first year, they couldn't express themselves correctly in the English language, so…*
> (…)
> **CG04**: *Would you like to go into detail about that? What were your expectations, then?*
> **HE04**: *Well, since I'd I'd obviously done English at A-level in in school and um I remember – it was a long time ago now – but I remember being really enthralled by the analysis that we did of novels and Shakespeare and when I compared that to uh, the - it was nothing more than a commentary that was done on for example, books like Animal Farm, and I remember studying , what's it called now, The Go-between and I found that the level of analysis wasn't what I expected it to be. It was rather superficial.*
> **CG05**: *Do you think that's to do with the fact that it's a foreign language?*
> **HE05**: *Probably. Yes. I think that since their grasp of the language was still somewhat rocky, they weren't able really to have in-depth analyses of these books.*

Ce qui est intéressant, ici, c'est que la participante a conscience que les études anglaises en France et en Angleterre ne peuvent se ressembler tout à fait, parce que l'anglais est une langue étrangère pour les étudiants français, alors que pour la plupart des étudiants britanniques, ce n'est pas le cas. Il ne s'agit pas, comme on pourrait le croire, d'un antagonisme entre des modèles culturels différents (*cf.* Gee, 1999), mais d'un ajustement nécessaire face au fait de devenir ce qu'elle n'était pas dans son pays d'origine, à savoir un « locuteur natif ». Elle finit par le verbaliser en réponse à la question de l'enquêteur (CG05). Helen explique bien qu'elle constatait une progression chez les étudiants français au fur et à mesure qu'ils s'approchaient de la licence. Cette participante indique qu'elle

travaille beaucoup seule et essentiellement en anglais. On a l'impression qu'elle traverse cette période de transition d'un pays à l'autre en solitaire, et que son intégration a mis du temps à se construire. Nous verrons plus loin qu'au moment de l'enquête, la situation était bien différente.

Si l'on s'appuie sur la méthode préconisée par Glaser et Strauss, l'« analyse comparative continue », on détecte un net contraste entre la frustration implicite dans le discours d'Helen dont le père fut pasteur et directeur d'école, la mère professeur d'anglais et dont le frère est maître de conférences dans une université britannique, et le discours enthousiaste de Margaret dont le profil est bien différent (parents sans diplôme malgré une PCS de niveau 3) :

> **MA01:** *So it was a bit of a difficult time for me because professionally, for me, I had no idea. I'd only had five years studying English in high school which was taught like latin and I'd been coming regularly for some time and I'd no idea where I was going, what I was going to do and I started work in a language lab in Touraine, and um, we were pretty much exploited and uh, I was studying at the same time, I had some friends of my husband said "You must get your degree again" and so I got my degree in Tours. I thoroughly enjoyed it.* ***I found the French system liberating*** *and at the same time I saw the political side which I'd never noticed in England where you had teachers' bias coming through their teaching and I hadn't realized that. I wasn't a particularly – well I had been a political animal, yes, when I was sixteen, but I suddenly realized a lot of things, I had some brilliant teachers. You, know, Madame C., you know, I studied George Eliot with her and I went on to do an MA on George Eliot in Paris with the Jonathan Swift specialist(...). And, um, and I opened up to American literature* [voice: intonation montante] *which* ***we'd been deprived of*** *in England and* ***suddenly there was this whole world out there and well, that was an eye-opener*** *and um, then my husband got moved to Paris so I stopped (...).*

Margaret et Helen ont toutes les deux un goût prononcé pour la littérature[419], et pourtant, l'une retient l'aspect politique de la perspective française tandis que l'autre aborde le degré d'analyse littéraire. Les deux points de vue sont contrastés, mais finalement, Margaret et Helen mettent en concurrence les deux systèmes. La première a recours à l'adjectif évaluatif « *liberating* » qui dénote un jugement subjectif qui lui appartient. Elle perçoit son expérience, à distance, comme une libération, qu'elle associe directement à la dimension politique de l'enseignement en France. Ce pôle positif a une contrepartie négative dans le discours qu'elle tient sur son éducation anglaise :

---

[419] L'amour de la langue anglaise est un thème fort dans certains entretiens : Moira se souvient d'avoir été une grande lectrice lorsqu'elle était très jeune, mais c'est l'influence d'une enseignante en particulier qui lui a donné l'envie d'étudier l'anglais : « **MO03** : (…) *I had this wonderful and totally inspiring English teacher um, who – I won't say she actually pushed me towards doing a degree in English, but it's true that she knew how to, how to keep the flame going* »; Jenny a un profil similaire de grande lectrice : « **CG02** : *Do you know today why you did English to start with, initially?* **JY02** : *To study English? Oh, because well, I love literature. I loved my English teacher at school. Um, she gave me a passion for...uh and I love to read anyway. I was an only girl at home. So when my brothers were off playing whatever brothers play, I would be at home at my books. I love to read* ».

l'emploi du pronom personnel « *we* » dans « *I opened up to American literature which we'd been deprived of* » permet à Margaret de renforcer sa critique vis-à-vis de l'absence de littérature américaine dans son parcours d'élève et d'étudiant. En disant « *we* » au lieu de « *I* », Margaret cherche à dire : « Je n'étais pas la seule à en avoir pâti. Cette lacune concerne tous les élèves ». Une analyse grammaticale donne accès à des indices quant à l'image mentale que le locuteur souhaiterait que son allocutaire construise en l'écoutant : « *When we choose words and build phrases and sentences with grammar, we are giving clues or cues or recipes (whatever you want to call them) to listeners about how to construct a picture in their heads* » (Gee, 2011 : 71). Le recours à la voix passive dans « *we were deprived of* » permet à Margaret de se dégager de la responsabilité de se familiariser avec la littérature américaine et indique qu'elle estime que celle-ci aurait dû figurer aux programmes en Angleterre.

2.2.2 Études de français et de langues étrangères : *the big switch* ?

Parmi les participants ayant fait des études de langues, deux profils bien connus se distinguent : le profil littérature / civilisation / linguistique et le profil langues étrangères appliquées (LEA). Jason et Mandy ont tous deux ce second profil, tandis que Kate, Susan, Eve et Laura ont le premier. Kate et Jason expliquent avoir fait des études de français parce que c'est dans cette matière, entre autres, qu'ils avaient le plus de facilités au lycée :

> **JA03**: *Well, I suppose for A-level, I did subjects that I was best at, in GCSE which was maths, PE and French, so I chose the three best ones and then at university I dropped PE and just did maths and French.*
> **CG04**: *Mm. It's quite unusual, isn't it?*
> **JA04**: *Yeah, it's quite unusual and I think even English people say it to me, and it's more unusual for French people, I mean, I mean in Rennes, the two campuses are scientific and sort of literature campuses, so it would probably be impossible. Um, but yeah, it is quite rare, I was glad to do two different subjects. I didn't do lots of French literature and that sort of thing, I was more interested just in speaking French and the language side of things, so I was quite pleased to have, you know, have maths and then have French because I didn't have to do too much sort of classical literature and stuff like that which wasn't really my cup of tea.*
> **CG05**: *Okay*.

> **KT06**: *Yes, that's right. Um, well after my GCSEs I found that was, I kind of liked pretty much all subjects but I found that I was a little bit stronger in languages so I decided to go on and do languages for A level…*

Kate observe le système éducatif à travers le prisme du baccalauréat français, qui oblige les élèves à poursuivre l'étude d'un grand nombre de matières, ce qui n'était pas le cas à l'époque où Jason et

Kate avaient choisi les matières qu'ils allaient présenter aux « *A-levels* » :

> **KT07**: *...which, the **disadvantage** of the English system is really at 16 you're deciding almost what you're going to do at university at the age of sixteen. It's **so** narrow, it's not like the French system where you have a wide range of subjects so, um, um, I decided to do languages simply because I was a little bit stronger in that field, um, and then er, after my A levels I decided to do French and German, um, and I, that's how I came into languages basically, because (accentué) it was my stronger subject.*

Dans le discours, Kate passe d'un point de vue objectif au début de ce tour de parole avant de glisser vers une critique comparée, signalée par le **SO** intensifieur[420] (adverbe de degré) devant l'adjectif « *narrow* ».

Mandy dit ne pas avoir voulu étudier la littérature à l'université (alors qu'elle l'apprécie énormément aujourd'hui), et elle avait donc opté pour une licence d'interprétariat-traduction à l'université Heriot-Watt en Écosse. Cette participante raconte comment elle a dû s'efforcer de paraître ce qu'elle n'était pas, à savoir une jeune femme extravertie, afin de réussir l'entretien d'entrée :

> **CG03**: *Can you tell me what brought you into translation and interpreting?*
> **MY03**: *When I was at high-school I was a bit of a philistine and I didn't see the point of learning a foreign language just to read literature, which bizarrely I love today, but that was when I was a kid I s'pose and there was one course available in Scotland which was not literature-based and that was the interpreting and translating one. I was told at the time that you had to be a bit of an extravert to get into it because you had to obviously learn to be a conference interpreter so I was terrified but I was so determined to get in that um, I pretended [rires] at the interview I was this big old extravert and I could talk in front of big groups of people, which wasn't the case at the time, so I got into it and I liked it but it was a very competitive atmosphere 'cause it was a highly selective course…*
> **CG04**: *Really?*

Mandy explique que, malgré sa réussite, elle n'était pas tout à fait satisfaite de ses quatre années passées à Heriot-Watt en raison de l'ambiance. Dans l'énoncé suivant, on sent que l'interprétariat appartient au passé, et que ce choix professionnel possible n'en est plus un pour Mandy : « **MY09**: *Interpreting **would** have been my thing* ». L'emploi de « *would* » constitue la trace d'un monde non concrétisé et peut-être aussi d'un regret, bien que cela ne soit pas perceptible pour l'enquêteur-allocutaire.

Mandy semble avoir choisi une filière plutôt élitiste qui l'a obligée à atteindre un niveau de maîtrise linguistique élevé, ce qui n'est pas du tout le cas d'Eve, qui a quitté l'Irlande du Nord pour aller étudier en Angleterre. Elle explique que sa licence de français fut riche au plan culturel, mais ne lui a pas donné l'occasion, selon elle, d'améliorer son français oral :

---

[420] Voir Jean-Rémi Lapaire et Wilfrid Rotgé, *Linguistique et grammaire de l'anglais*, Presses Universitaires du Mirail Toulouse, Amphi 7, 2002, p. 291.

CG07: *Um, can you tell me a bit about your French degree in Portsmouth?*
EV07: *Really enjoyed it. At the time it was the positive part of my education.*
CG08: *Was it? Why was that?*
EV08: *Yep, because we studied a bit of everything, we studied politics, economics, history – the history of ideas, philosophy, drama, British and French drama, cinema…*
CG09: *Okay*.
EV09: *So a lot of very rich um, we did a little bit of linguistics. It wasn't focused on grammar – linguistics, so the problem was that at the end of it, I couldn't speak French because we didn't really do much oral work, really, we did everything, we wrote in French, enormous essays. We listened to everything in French but we didn't really speak that much.*

Eve n'a pas eu suffisamment d'occasions pour parler français au cours de la licence, mais sa motivation était extrêmement forte et semble reliée à une problématique identitaire très personnelle. En effet, Eve déclare qu'elle n'avait pas de liens particuliers avec la France avant de s'y installer. Elle n'avait pas non plus beaucoup voyagé. Nous n'avons pas beaucoup de temps, car l'entretien a lieu sur le lieu de travail d'Eve, juste avant un conseil de classe. Eve est directe et n'hésite pas à employer le pronom personnel « *I* » pour marquer son implication dans le fait de choisir de vivre en français. L'emploi de la première personne du singulier est systématique dans ce passage où Eve explore, sans le théoriser, le besoin fondamental qu'elle ressentait de pouvoir se construire par l'intermédiaire d'une langue autre. S'exprimer en français correspondait donc à un besoin intérieur et existentiel. L'adverbe « *just* » dans les deux énoncés en gras ci-dessous a une fonction intéressante : Eve ne minimise sans doute pas son besoin de changer de langue à un moment donné dans sa trajectoire, mais elle ne cherche pas non plus à le mettre en relief de façon exagérée. « *Just* » permet de simplifier quelque chose de très complexe qui touche à l'identité du sujet. Eve n'avait pas le temps d'aller plus loin. Elle a communiqué un condensé de ses motivations – un phénomène tel que l'identité langagière ne peut se résumer en quelques phrases et l'on a envie d'en savoir davantage :

CG20: *So why did you stay? It can be complex to answer that question ; I can't answer it in a very straightforward way.*
EV20: *Well, there's the standard answer which is that I you know, met a Frenchman, had a child with a Frenchman* [tousse], *um, and then it all went wrong* [rire gêné], *um, there's that, I think basically, I wanted another language.*
CG21: *You did?*
EV21: *Yeah.*
CG22: *That's interesting. Can you tell me about that?*
EV22: ***I just felt the need for uh, another language to express myself in*** *because even now, I think I would rather express myself in French than in English even if I don't master – I don't even master English that well – I mean I just would rather pass by a foreign language to uh, express myself I think, it gives me a distance.*
CG23: *It does? When did you first notice that, that need?*
EV23: *I noticed it when I was writing when in Portsmouth – we had these long essays to do and uh, I loved writing, I loved expressing myself about literature and through the French language even though I had to remember – I knew very little grammar after*

school and stuff. I had to learn, revise or look that up as I went along and um. ***I just liked the distance it gave****.*

CG24: *From what you're saying, um, it's helped you, it corresponds to a need to express yourself in another language and yet you're teaching your mother tongue…*

Le récit d'Eve sur son besoin de s'exprimer dans une autre langue fait écho à certains discours analysés par Claire Kramsch dans *The Multilingual Subject* (2009). Mais lorsque cette participante d'Irlande du Nord évoque sa quête pour trouver une voix en français, la métamorphose du sujet est comme un tabou qu'elle n'aborde pas.

Chaque participant a un rapport intime au français, objet d'étude universitaire, et une façon unique de parler de son parcours. Laura et Bess semblent avoir un point en commun lorsqu'il s'agit d'aborder les raisons derrière le « choix » d'étudier le français. À la question « *How did you come to choose that degree?* », Laura répond que ce ne fut pas vraiment un choix :

CG02: *You did a double degree, didn't you? English and French?*
LA02: *I did.*
CG03: *How did you come to choose that degree?*
LA03: *Ah, well* ***it was kind of imposed on me****, I did um four A-levels, so English literature, French language, uh, geography and music.*
CG04: *Right.*
LA04: *Um****, I was told*** *I should only do three because I wasn't intelligent enough to do four, which gave me all the more incentive to do four. Um, I should maybe have listened because my results weren't uh quite up to standard. I got a B and three Ds. Um,one of the Ds being in French which er…*

Il n'est pas tout à fait clair à quel agent renvoie le verbe « *impose* » dans la construction passive « *it was kind of imposed on me* ». L'absence d'agent oblige l'allocutaire à faire un effort d'imagination. Qui est responsable de cette orientation ? Le système éducatif ? Les enseignants du lycée ? L'entourage de Laura ? Un peu plus loin, on rencontre une autre construction passive sans l'agent correspondant : « *I was told I should only do three* ». Ces choix discursifs dénotent une ambiguïté à l'égard de son orientation et des acteurs du système éducatif qui ont émis un jugement sur les capacités de Laura que l'intéressée n'a pas apprécié et qu'elle n'a peut-être toujours pas accepté. Ne pas mentionner la ou les personnes mises en cause de façon détournée par le locuteur-énonciateur crée un certain mystère et contribue à l'impact du récit sur l'auditeur / le destinataire, qui cherche à comprendre jusqu'à quel point Laura fut tout de même responsable de son orientation. Laura révèle toutefois qu'elle a mûri depuis la fin du lycée : elle n'a pas tenu compte des recommandations de son / ses professeur(s) (on peut inférer que c'est l'agent manquant), et reconnaît à distance que le fait d'avoir choisi de faire quatre *A-levels* ne l'a pas aidée à obtenir de bons résultats, si bien qu'elle

fut contrainte de prendre une des places restantes à l'issue de la procédure de Clearing[421] :

> **LA11**: *(...) I didn't get the results that I needed to get accepted at Durham um, my second choice uh, was refused as well so I went into Clearing. So through Clearing there was a French and English degree at Keele university, those being two of my A level subjects – Keele's also - it's a campus university. I'm a country girl –*
>
> **LA20**: *And with the degree obviously I had to spend a year in France.*

L'entretien de Bess fait quelque peu écho à ce passage, dans la mesure où celle-ci explique son orientation en des termes presque fatalistes, fatalisme qui ne résiste pas à l'analyse du discours :

> **CG01**: *Okay, so usually I start by asking um, about your studies, so can you tell me a bit – you can go as far back as you like to secondary school, to why you decided to do what you did…*
> **BE01**: *Okay,* ***I didn't decide to do what I did*** [rit] ***it happened****.*

Dans son récit, Bess se décrit comme une élève plutôt peu travailleuse, que quelqu'un aurait dû secouer. Contrairement à Laura, Bess n'a pas obtenu une place suite à la procédure de *Clearing*, mais fut contrainte d'accepter une place dans le seul établissement supérieur qui lui avait été proposé à l'issue de la phase des entretiens précédant les « *A-levels* » :

> **BE02:** *I wasn't a very studious student although I had a certain amount of ability so I just used to go from level onto level without doing anything really and* ***nobody kicked me up the bum*** *so I got all the way through to my A-levels which were not a very great success and* ***I went to Middlesex Polytechnic*** *where I studied humanities* ***because that was the only place that would accept me.***

À l'inverse de Laura, Bess cherche à montrer qu'elle était capable, à la fin du lycée, de prendre des décisions importantes. Elle explique qu'elle aurait aimé faire des études de théâtre, mais que le professeur en charge du recrutement « était un imbécile qui ne parlait que de sexe ». Elle se met en scène dans le récit de son entretien de l'époque et nous communique un paradoxe évident. Mais avant d'explorer celui-ci, il nous faut situer l'action :

> **BE03:** ***I wanted*** *to do English, psychology and drama for a year with the intention of leaving, dropping the drama at the end of the first year. I went to the interviews and* ***the drama teacher was an idiot who only talked about sex the whole time*** *–*
> **CG04**: *God.*
> **BE04**: *And* ***I thought*** *"I can't work with him" and* ***I stormed out*** *and* ***consequently*** *I didn't get a place on the drama course,* ***so I had to do French*** [CG rit. BE rit]. ***So this is why I say it wasn't a choice, it just happened.*** *That was the first element of the fact that I live here is that the drama teacher at Middlesex Polytechnic was an idiot so therefore I did French and then I decided to major in French and psychology,*

[421] Voici la définition de la procédure de « *Clearing* » telle qu'elle est indiquée sur le site www.ucas.ac.uk (Universities and Colleges Admissions Service) : « *Clearing is a service available between July and September, but for most people it is used immediately after the exam results are published. It helps applicants who have not secured a place at university or college for whatever reason to find vacancies on higher education courses* ».

> ***which wasn't a choice either****, I was going to do English but I didn't like the English teachers either and at that level, I mean, you have to get on with the teachers.*

Bess avait un projet clair que nous retrouvons dans l'énoncé de BE03 : « *I wanted to do…*», mais le comportement de l'enseignant recruteur a déclenché une réaction si forte chez elle que son parcours et, sans doute, sa trajectoire de vie en ont été modifiés. L'emploi de l'adverbe « *consequently* » permet à Bess d'établir une relation de cause à effet entre l'acte de quitter la salle et le fait d'étudier le français à la place des études théâtrales. Ce qui est paradoxal est que Bess présente le « choix » du français comme un « non-choix », alors qu'en réalité, elle a volontairement tourné le dos à son orientation préférée et l'on pourrait dire qu'elle est en quelque sorte « responsable » de son choix du français, car elle aurait pu essayer de voir plus loin que l'enseignant-recruteur. La conséquence de son rejet est résumée ainsi : « so I **had to** do French ». Ici encore, Bess a recours au procédé de modalisation ***had to***[422]**,** minimisant la place de sa volonté propre dans le fait d'étudier le français, car, implicitement, « la pression exercée sur S provient de circonstances extérieures[423] » (*cf.* Bess aurait pu dire « *…and I thought « I must…* »). Dans le discours, Bess se met en scène comme l'acteur principal, ce qui a l'effet contraire de celui qui est implicite dans le choix de la modalité et de la proposition « *it just happened* ». Déjà, à dix-sept ans, Bess avait du caractère et savait ce qu'elle ne voulait pas. Ne peut-on pas considérer qu'elle fut bel et bien l'acteur de son destin ?

> **BE07**: *(...) they offered me two Es at the interview because apart from the drama interview, the other interviews all went very well. The drama interview didn't go well because I walked out, I said "this is a total waste of my time" and walked out. And I don't think very many seventeen and a half year-olds did that at the time but I thought "I can't do this". So…I walked out, so that's why I did French.*
> **CG08**: *A-ha.*
> **BE08**: *And then I majored in French and psychology and as part of the French part, I had to be an assistant…*
> **CG09**: *That's right.*

Susan, qui a un profil très littéraire (elle est titulaire d'un doctorat sur la correspondance d'André Gide avec d'autres hommes de lettres), a fait une licence-maîtrise de français en Écosse, dont les deux premières années étaient consacrées à des études dites générales (anglais, français, allemand et *moral philosophy* − l'éthique). La motivation de cette participante est tout à fait intéressante :

> **CG05:** *And do you remember why you actually chose to do that type of degree?*
> **SU05:** *Um, two reasons, I* ***genuinely*** *loved learning languages at school and I think I* ***genuinely*** *wanted to leave uh, a small town background and um, to get out of Scotland.*

---

[422] Voir à ce sujet Jean-Rémi Lapaire et Wilfrid Rotgé, *Linguistique et grammaire de l'anglais*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, coll. Amphi 7, 3e édition 1998 (2002), p. 476

[423] « Ce qui importe tout d'abord avec HAVE TO c'est S ; S est plus important que l'origine de la pression », J.-R. Lapaire et W. Rotgé, *ibidem*, p. 506.

Susan explique que son désir de liberté est lié au fait de vivre dans une petite ville dans laquelle son père était très connu (il était professeur de chimie). Elle semble en avoir souffert et relie, dans le discours, son amour des langues et son besoin de partir. Le marqueur adverbial « *genuinely* », répété une fois, renvoie sans doute à un désir d'être écoutée et prise au sérieux : « ce que je dis est authentique ; vous pouvez et vous devez me croire ». L'expérience de l'anonymat[424], faite par Susan lors d'un voyage scolaire en Terminale, lui a donné un sentiment de liberté :

> **CG06**: *Would you like to expand on that?*
> **SU06**: *Um, well I came to Paris for the first time in my school-leaving year and uh, I suppose I fell in love with the city and I also loved the anonymity of being in a foreign country.*
> **CG07**: *What did that anonymity bring you?*
> **SU07**: *Freedom.*

Une fois en France, Susan, comme d'autres participants, fut obligée de changer de voie à partir du moment où elle souhaitait passer les concours de recrutement pour enseigner l'anglais afin d'avoir un emploi plus stable. Elle parle de l'expérience des études anglaises en France en des termes extrêmement positifs, qualifiant la découverte de « sa » langue et « sa » littérature de « *revelation* » :

> **CG19**: *And how did you find that* ***switch from one language to another*** *in terms of studying?*
> **SU19**: *It was um, it was a* ***revelation****. I discovered my own language again and my own literature which I'd ignored studiously* [Susan sourit / rit de façon gênée]. ***It was like a door opening[425].***
> **CG20**: *Like a door opening. Um, would you like to say anything more about that switch, was it hard?*
> **SU20**: *Not hugely in that, you know, I'd for seven years I'd been working in an autonomous way on a Ph.D. so I found it relatively easy to cope with working and studying for the maîtrise. No, it didn't.*

Pour Susan, le changement (*« switch »*) du français vers l'anglais lui a ouvert des portes sur ce qu'elle avait soigneusement refusé de regarder en face. C'est en quittant le connu que cette participante le re(découvre), et c'est en étant loin qu'elle peut enfin chercher à comprendre « sa » propre langue-culture. La « conversion » du français vers l'anglais n'a pas été traumatisante pour Susan qui, au contraire, a tiré profit des méthodes de travail autonomes requises pour réussir un doctorat. Sans y voir de connotation religieuse, nous pouvons détecter, dans ce que Susan dit à propos de son changement de cap, une sorte d'aubaine qui la met en contact avec ce qu'elle avait

---

[424] Nous pouvons faire le rapprochement entre l'anonymat recherché par Susan et la distance si importante chez Eve.

[425] Claire Kramsch explore toute la richesse symbolique des métaphores employées par des apprenants de L2 à propos de leur expérience d'apprentissage d'une langue étrangère. Il est intéressant de noter que les participants de notre enquête ont souvent recours à des métaphores pour parler de leur découverte de l'anglais objet d'étude et de la re-découverte de leur L1. Voir C. Kramsch, *op. cit.*, chapitre 2 : « *The embodied self* ».

cherché à rendre distant. Ce sont comme des retrouvailles dans un lieu symboliquement très différent qu'est la capitale de la France.

Lucy a étudié le français et l'allemand dans une *comprehensive school* et dit être tombée amoureuse de la langue française à cause des sonorités de celle-ci et parce qu'elle a eu des professeurs enthousiasmants. Elle opère un contraste entre le gallois, qui n'était pas bien vu par les élèves gallois, et le français, qui représentait l'exotisme et avait un certain cachet.

> **LU01:** *I also studied Welsh um, and that was earlier on in junior school but I hated Welsh, I thought Welsh was extremely ugly to listen to and um at the time it just wasn't fashionable um whereas French represented something that was very exotic.*

Le français est investi affectivement, car il est lié aux vacances passées « en Europe » à partir de l'âge de dix ans, la famille de Lucy s'arrêtant toujours quelque part en France au retour d'Espagne ou d'un autre pays voisin et elle trouvait alors tout si exotique : « LU01 : (…) *everything always sounded lovely and it always smelled lovely and it always looked lovely* ». La construction itérative renforce cette impression d'exotisme presque sensuel. Lucy se souvient de l'effet que ses courts séjours en France avaient sur ses sens, que la série « Belle et Sébastien », entre autres, semblait incarner pour elle :

> **LU01**: *When I was young as well on TV there was what was called a test film that used to be on BBC2 in the afternoons and sometimes if I was ill, I would be at home and it would be on TV and it was the story of a little boy in the south of France somewhere whose family owned a service station and you'd have all the different characters coming to the service station, I mean it was a film that was repeated on BBC2 time and time and time again so it was the kind of thing I saw time and time and time again. There was that, there was 'Belle and Sébastien', which was again a French-based, a French production so there was lots of elements that came together for me as a young child that meant that French was something that was totally, as I say, exotic yet secret yet um, it brought together the sound, the poetry, the song, the rhythm, etc., etc.*

Elle présente son choix d'étudier le français au baccalauréat, puis à l'université de Cardiff comme une évidence, un « *natural choice* ». Le changement vers l'anglais ne s'est pas fait de façon aussi simple pour Lucy que pour Susan, et nous pouvons nous demander si le fait que le français ait été si investi affectivement par Lucy ait constitué un obstacle à la transition de l'un vers l'autre. Nous explorerons plus loin la complexité de la transition vers le métier de PALN pour cette participante qui semble en garder encore des traces, pour ne pas dire des séquelles.

Différents schémas de « conversion » vers l'anglais émergent des données : John, par exemple, est passé de professeur d'espagnol à professeur d'anglais, mais ce changement est antérieur à son installation en France. Il était déjà qualifié pour enseigner l'anglais en Angleterre, avait son PGCE et avait enseigné l'espagnol et l'anglais en lycée professionnel en Angleterre. Dans l'entretien, John révèle son approche pragmatique de la situation :

CG11: *So can you, um, maybe explain further what made you switch from Spanish to English?*

JO11: *English teaching started as* ***something that I could do*** *in Spain – I had a Spanish girlfriend at the time – I wanted to move back and it started more as "What could I do while I was in Spain?" And* ***the obvious thing was to teach English****. Then when I did the PGCE, teaching English was what I knew how to do so that's what I did when I was in Bournemouth in England but I'd always been thinking it was a shame that I had the Spanish – and I'd had been in Spain for three years at that point, you know, so it was pretty fluent and that I wasn't using it, um, plus the EFL market is so volatile and you never have a steady job, so those were the two things that prompted me to do the PGCE was that I would get to use my Spanish and have steady work.*

CG12: *Right, I understand.*

L'anglais s'impose comme une activité faisable à l'étranger, dans le cadre d'une mobilité qui amène le migrant à devoir trouver un emploi stable. John est aujourd'hui PRCE dans l'enseignement supérieur. Ses études en langues l'ont encouragé à être mobile ; cette mobilité a ensuite mené à une activité professionnelle qui a débouché, à son tour, sur une qualification pour enseigner (PGCE). On peut supposer que John pourra puiser dans les compétences et l'expérience acquises de l'enseignement d'une langue étrangère et de l'anglais, pour mieux appréhender la transition vers le métier de PALN en France. Nous y reviendrons dans le chapitre sur les transitions.

Le changement peut avoir lieu pour des raisons liées à une rencontre : c'est le cas de Mandy qui a rencontré son mari au cours de son année à l'étranger dans le cadre du programme Erasmus. Quant à Laura, qui a préparé le CAPES pendant sa deuxième année d'assistanat et qui avait étudié la littérature anglaise à l'université, en Angleterre, en même temps que le français, elle situe la difficulté au niveau de l'étude de la langue, qu'elle n'a pas connue avant d'enseigner l'anglais :

CG27: *Okay. So let's move on now. So you'd done combined French and English so we couldn't really talk about a switch, could we because you were already studying English…*

LA27: *Exactly but sort of it was very much English literature that I did I was doing, I actually did King Lear, um, at A level and at degree level and I had it again for my Agrégation, which was* [prend une voix un peu différente] *just a little bit of a lucky streak there.*

CG28: *Okay. Um, what about the language?*

LA28: *Well, I've never,* ***I don't think I'd ever studied, um, English language until I started teaching.***

Bien qu'elle ne fasse qu'effleurer la question, cette participante pointe une des difficultés majeures pour les enseignants « natifs » n'ayant jamais fait de licence dans la langue « maternelle » : le manque de connaissances formelles sur le fonctionnement de la langue peut constituer un vrai handicap pour l'enseignement de la grammaire, par exemple. La langue anglaise commence à devenir un objet d'étude pour les personnes qui ne l'ont pas étudiée auparavant, lors de la prise de fonctions. Eve parle d'une entrée dans le métier « cauchemardesque », mais pourtant n'établit pas

explicitement un lien entre le fait d'avoir à effectuer cette conversion et les problèmes de discipline qu'elle rencontre. Nous terminerons l'exploration de cet aspect des données par l'analyse de l'entretien de Kate, qui réfléchit tout haut et parvient à un degré d'analyse tout à fait remarquable :

> **CG09**: *That's interesting. Right. So if we look at that, if we look at the BA in French and German, um, you obviously made a switch when you came to France.*
> **KT09**: *Yes*.
> **CG10**: *Can you tell me about that?*
> **KT10**: *Um, so the switch. Um, well, er, er, was it really a switch? Because I suppose I was learning French and German and then it all became focusing on* ***my own language*** *and* ***my own culture*** *and* ***something that I hadn't actually done up until now****, because I didn't study English or English literature as such at university* ***it was a definite switch, I suppose****, ha thinking back* (rires). *Um, and* ***I knew very little about my own language, the grammatical nuts and bolts of English, and even though I was a teaching assistant, um, I thought it was going to come quite easily but in fact the questions that French kids were asking me I wasn't really equipped or prepared to answer any of these questions*** *so, um, in the beginning, I didn't really think teaching was for me and so I went into more translating as, you know, a bilingual secretary, and I thought that was the direction that I thought my career was going to take in fact, using my French and German, um. But I realized that that wasn't for me either, so ha ha ha.*

Kate pensait être armée pour enseigner sa L1 mais, en réalité, elle peinait à répondre aux questions que les élèves français lui posaient, si bien qu'elle a décidé de ne pas devenir professeur d'anglais et de se lancer dans la traduction. Au cours de l'entretien, Kate tient un méta-discours sur sa compétence initiale qui lui semble défaillante en raison, notamment, de ses lacunes en grammaire. Nous pouvons établir un lien entre le discours très lucide de Kate et notre exploration du revers du professeur d'anglais « natif »[426]. L'expérience professionnelle peut aider le PALN à avoir confiance en lui, mais elle ne saurait se substituer à une meilleure connaissance de la langue anglaise qui ne peut venir que par la formation et l'auto-formation. Les rires de Kate renvoient à son propre processus réflexif, comme si elle prenait conscience, « *on the spot* », de quelque chose à laquelle elle n'avait pas encore pensé. Les rires, qui peuvent parfois signaler un sentiment de malaise, évoquent une certaine complicité entre l'enquêteur et le participant : le premier a une longueur d'avance, car il a élaboré sa grille d'entretien ; le second réagit aux questions et doit se sentir libre de ne pas adhérer ou de ne pas aller là où l'enquêteur aimerait qu'il aille. Dans ce cas précis, les rires témoignent d'une prise de conscience de la part de la participante qui se reconnaît peu à peu dans la question posée.

[426] Voir la première partie, 2.6.

2.2.3 Qualifiées pour enseigner

Janet, une Irlandaise, et Caroline, une Anglaise, ont toutes deux été qualifiées pour devenir enseignantes avant de quitter leurs pays respectifs. Janet a préparé une licence d'éducation (*Bachelor of Education*) à Limerick, en vue d'enseigner dans le premier degré, avec une dominante en français et une option en théâtre (*drama*). Elle a exercé en tant qu'institutrice pendant six ans. Au cours de l'entretien, elle donne une explication socioculturelle et familiale de son orientation : étant l'aînée de six enfants, elle n'a pas pu faire les études dont elle rêvait, à savoir des études de langues étrangères, et elle s'est tout de suite inscrite à la formation diplômante nationale pour devenir institutrice :

> **JT12**: *Yeah, well I'm the eldest of six and I wasn't able to fight my corner as much – I mean I realize that that's what I wanted to do, I wanted to do languages, um, but because of the pressure, I went into national school teaching. Really, um, not with an enormous amount of interest in national school teaching, but now, still teaching at fifty years of age, I realize that the pedagogical side has stood to me over time.*
> **CG13**: *Right.*

Avec le recul, Janet se rend compte à quel point cette formation initiale l'a aidée à enseigner tout au long de sa carrière. Elle considère que sa formation irlandaise constitue une plus-value non-négligeable :

> **JT13**: *Because I'm not sure that I would have quite got as much theory of teaching, now, or the methods that you need to put in place to get young people to use the language or adults, use the language, um, as I would have if I had just done the French system or even just studying languages and then going into teaching.*

Le sentiment qui prédomine est cependant mitigé, car si sa *B.Ed* lui a donné des fondements théoriques essentiels qu'elle ne regrette pas d'avoir acquis, elle se demande néanmoins ce qu'elle serait devenue si elle avait pu étudier les langues en Irlande.

> **CG14**: *So if we look back, um, you're quite glad you did that BEd? Is that what you're saying?*
> **JT14**: *Yeah. Absolutely. Yes and no, because I'm teaching now, I'm really glad I did the BEd, but* ***I wonder*** *if I had gone doing languages* ***would I not have gone*** *into translation or interpreting or something like that…*
> **CG15**: *Okay, I see, it's a bit more complex.*
> **JT15:** *It's a bit more complex, yeah.*

La construction syntaxique attire ici notre attention, car en JT14, Janet emploie le modal « *would* » avec la négation NOT dans une sorte de « *rhetorical question* » qui mélange un registre courant (*cf.* « *if I had* ***gone doing*** *languages* » : variation irlandaise ?) dans la subordonnée et un registre plus formel dans la proposition principale. On aurait pu avoir, par exemple, « *I wonder if I would have gone into translating if I had done languages* ». L'effet produit sur l'allocutaire par

l'organisation syntaxique et le registre mixte de cet énoncé au conditionnel est curieux : la proposition principale « *would I not have gone…* » tend à renforcer une impression de regret, de « *unfinished business* » qui continue d'habiter Janet. C'est dans la proposition principale que l'on trouve l'information principale, qui est mise en relief par rapport à celle de la subordonnée[427]. L'outil grammatical recommandé par James Paul Gee (2011) nous permet d'analyser le discours de cette participante dans une perspective ancrée : la manière dont les mots d'un énoncé sont agencés peut être un révélateur puissant de la complexité psychologique d'une interaction programmée, mais ils émergent dans un contexte spécifique, à un instant *t*.

Pour Janet, la découverte du français, de la littérature française et du féminisme français revêt une signification particulière pour cette ancienne élève scolarisée dans un établissement secondaire tenu par des religieuses, et symbolise la fraîcheur dans un monde d'austérité :

> **CG08**: *Great, so um, could you now tell me a little bit between the connection you may have had with France? What connection did you have?*
>
> **JT08**: *So when I was at school, French would have been probably my favourite subject and I got on really, really well with the French teacher who would have been a little cynical and had a cynical way of looking at life, which I found really refreshing in Ireland which is a very religious, catholic traditional country so it was, I suppose, French literature, French feminism, French uh, opening intellectualism on the world was something that I was really um,* ***that was a breath of fresh air in my whole life in a convent traditional girls' convent secondary school****. So that would have been the first thing, one of the reasons that I actually went to Mary I was because there was French available.*

Le français est comme une porte de sortie pour cette participante, la France un lieu où elle se sent libérée des contraintes liées à l'enseignement traditionnel catholique. Janet établit un lien explicite entre sa vie en France et sa scolarisation dans cet environnement particulier[428] :

> **JA02**: *I went to what they called the Mary Immaculate College of Education in Limerick which was also run by nuns, my life has been surrounded by nuns – I think this is why I'm in this country (…).*

---

[427]Voir James Paul Gee, *How to do Discourse Analysis: A Toolkit*, 2011, p. 60.

[428]Nous pouvons comparer ce que dit Janet et le discours que tient Clara par rapport à son éducation dans un établissement encadré par des religieuses. Elle exprime un rejet fort de celles-ci :

> **CL05**: *And I was working when I was fifteen and a half, end of story.*
>
> **CG06**: *Right, you said…if I just um, feed back your words to you, you said "I was* ***put*** *into a technical school*
>
> **CL06**: *Mm.*
>
> **CG07**: *So it sounds as if you didn't really choose that.*
>
> **CL07**: *No. Fourteen? I'd no idea. I had wanted to go back to school. Yeah, I wanted to go back to school although I hated the nuns.*
>
> **CG08**: *Late fifties?*
>
> **CL08**: *Uh, yes. I was born in 1943 and I was working in 1957-8, yeah. But I hated the nuns I was with.*

Caroline, dont le père fut principal et la mère avait entamé des études supérieures, vient de prendre sa retraite au moment de l'entretien. À l'instar de Janet, elle se souvient d'avoir eu d'autres ambitions également, car elle aurait souhaité devenir artiste. D'ailleurs, elle présente l'enseignement comme un choix par défaut, sauf qu'il lui a été possible d'intégrer le français et les arts plastiques à sa formation initiale en tant que dominantes :

> **CG01**: *I'd like to hear about your studies before you came to France, and then after you came.*
> **CA01**: *Okay, what I really wanted to do was to become an artist and I don't think I was in that league, so I opted for* ***a sort of second option*** *which was* ***to go to teacher training college*** *where I studied French and art as my main subjects and that was Westminster College in Oxford, which is not Oxford university obviously, it's a teacher training college.*

L'expérience fut très positive et amène Caroline à mettre en relief les contenus de sa formation qu'elle estime n'avoir pas retrouvés dans celle qu'elle avait suivie en France[429] :

> **CA01:** *So that was a three year experience during which we covered a lot of things which were not covered in the training in France* ***at*** *all. We did pedagogy, child psychology, history of education (...).*

Nous retrouvons derrière la description des matières étudiées par Caroline, dans le cadre de sa formation initiale, une des grandes différences entre les systèmes éducatifs anglais et français : l'enseignement de la religion / du fait religieux[430].

> *So we had, um, I think, five what they called curriculum subjects and two main subjects or maybe it was seven curriculum subjects but the basics that any primary school teacher would need, so, obviously, maths, English,* ***divinity because obviously it was a Methodist college but there was no slant on it, I mean divinity as it's taught in England is of course a subject a bit like history or geography in fact, it doesn't have…nobody's trying to convince you of their religious side.***

Caroline analyse le fait que la « *divinity* » ait fait partie des matières fondamentales de son diplôme d'enseignement, à travers le prisme du modèle culturel anglais de son époque, que l'on repère grâce au marqueur « *of course* », qui signifie sans doute « ce que je suis en train de dire va de soi, d'autant plus que vous et moi sommes du même pays ». Le positionnement de l'enquêteur comme quasi-initié, allié à son origine britannique que Caroline partage, a certainement influencé ici le

---

[429] Le découpage "disciplinaire" est différent : en France, il y a comme un clivage entre, d'un côté, les sciences de l'éducation, et de l'autre les disciplines. La didactique des disciplines peine à trouver sa voie/voix entre les deux.

[430] Natacha Polony, journaliste au *Figaro*, rappelle les développements récents en ce qui concerne l'enseignement du fait religieux dans un article en ligne du 6 mai 2010 : « Depuis le rapport rédigé par Régis Debray en 2002, l'enseignement du fait religieux s'est imposé dans les programmes scolaires comme un élément de la culture commune. À ce titre, il est intégré depuis juillet 2006 au socle commun de connaissances et de compétences. La théorie est donc là, mais la pratique paraît moins évidente ».
Voir l'infographie de Nancy Caouet : http://www.lefigaro.fr/assets/graph/article-religieux.jpg

choix discursif de Caroline. La « *divinity* » était une matière inscrite dans l'emploi du temps des élèves et bénéficie d'un statut similaire. Caroline critique implicitement le fait que la religion n'ait pas ce statut au sein du système éducatif français, notamment lorsqu'elle explique qu'enseigner la religion n'a rien à voir avec le prosélytisme : « *nobody's trying to convince you of their religious side* », ce qui pourrait faire partie des raisons pour lesquelles la religion n'est pas une matière à part entière en France.

Caroline a reçu une formation polyvalente qu'elle qualifie de « merveilleuse » (« *wonderful* »). Si l'on compare la manière dont elle imagine ce qui aurait pu être, si elle était restée en Angleterre, avec l'analyse du discours de Janet (*supra*), on remarque que Caroline a une idée claire, sans connotations nostalgiques, du devenir qui ne fut pas le sien :

> **CA03**: *I think, had I remained in England, I would probably have taught primary to try and become a headmistress or something,*

Caroline avait déjà fait des voyages en France (à partir de l'âge de treize ans) et elle a pu passer six mois en France dans le cadre de sa formation. La carrière de directrice d'école s'éloignait progressivement…

Ce qui est intéressant, dans ces deux entretiens, c'est que l'attitude envers la religion dépend du contexte socioculturel de la première socialisation. Dans son parcours scolaire, Janet avait un trop-plein, non pas de religion, mais du contexte éducatif de son école encadrée par des religieuses, qui l'étouffait. Le modèle laïc républicain lui a sans doute donné un nouvel espace, ouvert, pour se réinventer ; Caroline, en revanche, qui avait été scolarisée dans un établissement du type *grammar school*, ne semble pas avoir changé de modèle culturel, avec cette réserve que la situation d'entretien ne révèle pas ce que l'on est ou ce que l'on pense, une fois pour toutes, mais correspond à une mise-en-mots contextualisée et susceptible de varier par la suite en fonction de la situation d'interlocution et des enjeux identitaires.

2.2.4 Étude de cas n° 1 : Liz et le fil d'Ariane

Parmi nos 21 participants anglophones, deux personnes ont un parcours atypique par rapport au plus grand nombre, étant donné qu'elles ont toutes deux quitté l'Angleterre à l'âge de six ans et ont été scolarisées en France, l'une en Bretagne et l'autre dans une école privée (sous contrat) réputée de la capitale. Si ces personnes ont répondu au questionnaire et ont accepté ensuite d'être interviewées, c'est certainement qu'elles se reconnaissent dans le profil décrit dans l'appel à contributions. Lors de la constitution de l'échantillon de convenance, nous avons décidé de les y maintenir en raison de la possibilité de comparaison et de croisement des points de vue que ce choix

pourrait offrir à l'enquêteur dans le cadre de l'exploration des données qualitatives. Quel impact la connaissance intime du système français en tant qu'élève a-t-il sur l'identité professionnelle du PALN ? Est-ce la garantie d'une meilleure insertion ou d'un plus grand sentiment de « confort » professionnel ? À travers une micro-étude de cas, nous essaierons de comprendre les différences qu'il peut y avoir entre l'identité professionnelle des PALN scolarisés dans leur pays « d'origine » et celle d'une participante, Liz. Avant de pouvoir faire cette analyse qui sera abordée plus loin, il est intéressant de situer le parcours de cette jeune femme qui a connu une mobilité radicale et donc une rupture biographique précoce, dès son plus jeune âge.

Liz, qui n'a pas fait d'école maternelle, a fréquenté l'école primaire en Angleterre entre l'âge de cinq et six ans et en garde des souvenirs très nets. Elle vient d'une famille plutôt « favorisée » et elle associe la notoriété de son père au village natal à une certaine difficulté qu'elle a éprouvée pour se faire des amis :

> **LZ04:** *Um, I think I found it more difficult to make friends there in England, um, my parents were very well-off so that we were a bit like the aristocrats of the village really, there was, well my father was editor for the Financial Times – he had a really good situation, he was in politics and all sorts so he was quite a well-known person there so it's not always that easy to mingle with other kids when you're in that kind of a family I guess in a small village.*

Liz relativise l'impact psychologique que le changement de pays, en 1980, a eu sur elle : elle savait déjà lire, écrire et compter, avait beaucoup de facilités, mais ne parlait pas un mot de français. Tout enquêteur sait que lorsque l'on sollicite un travail de mémoire de la part d'un participant, il faut s'attendre à ce que les perceptions et les analyses soient altérées à distance du temps de l'événement, et dans le cas de Liz, nous remontons vraiment très loin dans le passé. Cependant, on peut s'attendre à une sorte de condensé de vécu, passé au crible des décennies. C'est ce que fait Liz lorsqu'elle partage ses souvenirs de l'enfant qu'elle fut, mais qu'elle n'était plus en France. Cette évocation d'un changement radical d'identité est bouleversant :

> **LZ04:** *What I recall from the English system – **I remember** playing a lot, **I remember hating** the uniform, I mean **I remember** the **silly** things like Christmas crackers and Christmas Day and stuff like that. **I remember** um – **I remember** the headmistress who was very **strict**, um, well **I was really a completely different child there from what I became when I got here.***

Parmi les différents outils analytiques proposés par James Paul Gee (2011), figure celui qui permet d'analyser les choix lexicaux. Dans l'extrait ci-dessus, le choix du verbe « *hate* » ainsi que celui des adjectifs « *silly* » et « *strict* » ne laissent pas une impression très positive sur l'auditeur qui sait toutefois qu'il s'agit d'une adulte se remémorant une période lointaine. Ce qui importe, dans ce très long tour de parole, ce n'est pas tant ces maigres souvenirs de l'école en Angleterre, mais au

contraire le contexte entourant la rupture biographique (Dubar, 1991 ; Lahire, 2001 ; Kaufmann, 2004, 2008). En effet, le père de Liz a connu une sorte de conversion spirituelle : il a troqué sa vie de riche éditeur pour celle d'artisan-taxi en France et a renoncé à un train de vie important. On décèle une pointe d'ambivalence dans le discours de Liz qui, au début de l'entretien, tente de minimiser le choc induit par ce changement, puis vers la fin de ce grand tour de parole, souligne le moment où, du jour au lendemain, elle est devenue le centre de l'attention parce qu'elle ne comprenait plus rien :

> **LZ04** (suite): *(...) and uh, I went to school not speaking a word of French, so it was quite difficult, you know, turning from a very bright kid to somebody who didn't understand a word and so all the attention was on me, which I wasn't used to either but I mean that didn't last too long and yeah, that's it really for school in England.*

Le parcours scolaire et universitaire de Liz est marqué par l'influence positive de sa première institutrice qui lui a consacré beaucoup de temps afin de l'aider à rattraper son « retard » en français. Liz est reconnaissante envers cette enseignante qui ne parlait pas anglais (et envers l'école privée catholique tenue par des sœurs), car elle a fini par rattraper son retard. Le choix de devenir professeur d'anglais est sans doute le reflet d'un parcours identificatoire[431] dont Liz a parfaitement conscience :

> **CG17:** *Okay. So what made you go into teaching English here in France?*
> **LZ17:** *Well, ever since my first year at primary school, I've always wanted to be a teacher, uh, I think probably that primary school teacher really was for a big part in it because she – I mean I really looked up *on her, she was a – she was really somebody very important to me, I mean I admired her very much when I was a kid and um, I mean it took me a while to decide which subjects I wanted to teach, I mean I could've, because at school when I went to um, "college", I didn't do any English, so I did German and Spanish and Russian and all sorts, all the languages that I could do. They were very good to me there too in D. because they adapted all the timetables to me for me not to have to do any English.*
> **CG18:** *I see.*

Liz explique toutefois qu'elle aurait pu devenir enseignante d'une autre matière et sa motivation semble être davantage une motivation liée à l'activité d'enseignement qu'à l'enseignement spécifique de l'anglais, du moins au départ (*cf.* LZ18). À partir du moment où son choix s'arrête sur l'enseignement secondaire, Liz décide de passer le CAPES d'anglais :

> **CG19:** *Okay. So um, what made you specifically choose the CAPES?*
> **LZ19:** *Um, I dunno, it's just a logical well since I knew I wanted to become a teacher – I knew I didn't want to become a primary school teacher – uh, I don't know I'm more at ease I guess with teenagers and even the intellectual content of um, of my work was more appealing to me at the time – yeah I could imagine myself better working in college-lycée and I did do some vacations too while I was studying – in a lycée and I really liked that experience and I was an assistant in London too in secondary*

[431] Nadine Esquieu parle de « choix sous influence ». C'est l'image charismatique d'un(e) enseignant(e) qui les a orientés vers la profession. *Op.cit.*, p. 119.

> *schools and that went well so I never questioned the age group I would teach. And then it was a question or private or public schools and I just felt, well, the challenge was a bit bigger to take the CAPES than the CAFEP at the time and I don't know, the general philosophy maybe of the schools appealed to me better in public schools.*

Liz s'intègre par les études, tout en faisant le choix d'enseigner la langue de ses parents que les villageois français baptisent « les Anglais », étiquette qui la choque à l'époque mais qu'elle relativise aujourd'hui, car elle aimait de toute façon être différente (*cf.* LZ16). Cette participante fait le choix de la synthèse de ses « deux » langues-cultures dans une perspective non binaire que nous analyserons plus en détail *infra*. Cela nous donne peut-être une piste pour mieux comprendre pourquoi certains im/migrants décident d'enseigner leur langue-culture : n'est-ce pas un moyen, pour le sujet bi/plurilingue, de tisser un fil pour continuer à être relié à ce qui l'a produit / créé / construit ? Une sorte de fil d'Ariane pour ne pas se perdre ?

2.2.4 L'identité bi/plurilingue : le cas du gaélique

Un tiers des participants ne parlent pas d'autres langues que l'anglais et le français, ce qui peut constituer une variable pertinente pour une analyse fondée sur la comparaison continue transversale. Nous pouvons, par exemple, essayer d'observer l'impact du bi/plurilinguisme sur le degré d'intégration perçu par les participants afin de repérer des variations par rapport aux PALN « monolingues » au départ. Le cas des participantes d'origine irlandaise est déjà éclairant, car la présence du gaélique dans leur parcours scolaire semble avoir un impact sur la manière dont celles-ci abordent l'enseignement-apprentissage des langues, comme nous le verrons avec le témoignage de Janet.

Les participants venant de République d'Irlande semblent avoir un rapport complexe au gaélique, langue obligatoire depuis les années 1920. Dans une enquête nationale de 2009[432], Michéal Mac Gréil a révélé que les attitudes des citoyens irlandais envers la langue irlandaise sont globalement positives, malgré un nombre croissant de dispenses d'étudier celle-ci jusqu'au *Leaving Certificate*, et malgré un écart significatif entre le niveau de compétence et la pratique réelle du gaélique. Janet illustre cet écart dans la mesure où elle déclare ne pas parler le gaélique, même si elle le comprend et y a recours lors de ses séjours en Irlande :

[432] *Op.cit.*, voir supra, p. 184.

CG16: *Right. I noticed also from your questionnaire that you learnt Gaelic. Would you like to say something about that? Because I mean, when I asked you whether you spoke other languages, it's interesting but you said no. Can you analyze that?*

JT16: *Okay. Because I don't speak it, you see. Um, I don't speak it. I find that when I go to Ireland, I speak it with my sisters and brothers because I can now understand what they say to me, but I find it very difficult to um, to actually use the language but I find it interesting when um, when I want to say something to* ***them*** *that I don't want my kids to understand, I'll speak Gaelic to my sisters and brothers. Um, or, well we don't - you see the problem is their children are getting older now and so* ***they*** *can speak Gaelic so we'll speak French in front of the other kids -*

CG17: *Right.*

Janet évoque une fonction bien connue des langues, qui est celle de pouvoir échanger sans être compris par un tiers : le gaélique permettait à Janet et à ses frères et sœurs de communiquer sans que leurs enfants puissent comprendre la teneur de leurs conversations. Il est frappant de voir que, désormais, le français a pris la place du gaélique parce que les neveux et nièces de Janet sont en âge de mieux comprendre ce dernier. Celle-ci continue de parler en gaélique si elle ne souhaite pas que ses propres enfants comprennent. Cette logique d'exclusion par la langue renvoie au cœur de notre questionnement sur l'identité du sujet bi/plurilingue et à l'apprentissage des langues en général, car l'apprenant de L2 cherche, au prix d'années d'efforts et d'études parfois, à être accepté par la communauté linguistique dont il apprend la langue. Pendant son cursus, Janet a fait des études de FLE et a tenu un journal tout au long de l'initiation au polonais qu'elle a entreprise pour revisiter en quelque sorte le processus d'acquisition de L2 :

JT21: (…). *So in the français langue étrangère, you had to learn a foreign language so I did Polish.*

CG22: *Did you?*

JT22: *I did. But the idea wasn't to actually learn the foreign language, the idea was to keep notes on how you learn. So it was a log-book. You had to write down, when you learned, when was it easier to um, to retain vocabulary, where was the interference. Was the interference with English, when I was learning it? Or was it with French? And usually what they said was that it's usually with the first foreign language but with me it was a bit more complex, because there was also Gaelic.*

Janet se rend compte que le gaélique doit être pris en compte dans l'apprentissage d'une nouvelle L3, car elle l'a appris dès son plus jeune âge et celui-ci peut « interférer » avec le processus d'acquisition, mais elle n'estime pas avoir une identité gaélique pour autant. En revanche, son expérience de l'apprentissage du gaélique, dont les méthodes d'enseignement furent bien éloignées de l'approche actionnelle que Janet dit appliquer en classe avec ses élèves, lui donne un point de repère didactique lui permettant de mesurer les avantages de celle-ci :

CG28: *I see. Do you think that having spoken and learned Gaelic for such a long time – sixteen years – has helped you in your teaching? Of English?*

JT28: *Helped me in my teaching of English?* [Pause. Un peu déroutée.] *I would have said that it would have helped me – I suppose I never really actually –* ***the the methods that were used to teach Gaelic when I was learning it are to me the methods that***

didn't work**, so it would make me realize when they're talking about the **approche actionnelle**, **it would make me be incredibly enthusiastic about the approche actionnelle.

CG29: *So it has maybe had an impact on the way you see teaching now?*

JT29: *Yeah. Absolutely. Absolutely. Yeah. Yeah.*

Moira a également appris le gaélique et son père parlait couramment celui-ci. Au sein de la famille, tous ses frères et sœurs ne souhaitaient pas apprendre la langue de leur père, mais Moira dit avoir un niveau B1 en dépit du peu de pratique réelle de la langue. Le frère de Moira a fréquenté un des *Gaelscoilenna* dans lesquels tout l'enseignement se fait en irlandais. Moira reconnaît que son bilinguisme précoce fut un atout pour l'apprentissage d'autres langues par la suite :

CG42: *Do you think the fact that you did speak Gaelic helped you learn other languages, 'cause you mentioned obviously French, Spanish, Russian?*

MO42: *Yeah, I did Russian in school.*

CG43: *And German?*

MO43: *I never actually studied German.*

CG44: *That's four languages.*

MO44: *I would've liked to have done German. Well I'll get around to it eventually [rires]. Yes, I think it does help.*

CG45: *It does help?*

MO45: *I think being bilingual from very small, which was my case, facilitates – maybe it's a form of mind, I dunno, but it definitely does facilitate the acquiring of another language.*

Cela fait quatre-vingt-dix ans que la langue irlandaise est obligatoire à l'école en République d'Irlande mais, depuis les années soixante, le développement économique du pays est devenu la nouvelle priorité nationale[433]. L'emploi de la langue irlandaise reste limité : seule la moitié des répondants de M. Mac Gréil ayant un assez bon niveau de compétence en gaélique déclare y avoir recours régulièrement[434]. Pour Moira et Janet, cet apprentissage précoce semble avoir eu un impact positif à la fois sur leur propre apprentissage des langues, mais aussi sur la manière d'aborder l'enseignement de l'anglais. Dans le cadre de l'entretien, nous constatons que la question du gaélique surprend quelque peu les participantes qui n'avaient peut-être pas anticipé qu'elles seraient interrogées sur cet aspect de leur identité plurilingue. En témoigne la réaction de Janet qui dit n'avoir jamais fait le lien entre l'apprentissage du gaélique en tant qu'élève et son activité professionnelle de professeur d'anglais.

[433] Michaél Mac Gréil, *op.cit*., p. 120.
[434] *Ibidem*, p. 120.

2.2.5 Les différentes facettes de la mobilité des PALN

La forme que prend la mobilité des participants semble dépendre étroitement de leur âge, comme nous pouvons le voir à travers le récit de Clara, âgée de plus de 65 ans au moment de l'entretien. En effet, Clara appartient à une génération qui n'a pas bénéficié du programme Erasmus, et la mobilité qu'elle a connue jeune était liée au plein emploi que les générations suivantes n'ont guère connu. Cette Irlandaise d'origine sociale plutôt « défavorisée » (sa mère devient ouvrière après le décès de son mari) doit quitter l'école à 15 ans et se qualifie comme secrétaire. Clara décide de quitter l'Irlande pour travailler en Allemagne parce que sa mère ne souhaite pas qu'elle reprenne ses études. Clara a un profil d'« autodidacte » qui lui donne la motivation pour travailler et pour apprendre les langues, le soir :

> **CG14**: *Um, could you tell me something about what made you come to France and a bit about that change in your life?*
> **CL14**: *M-hm. Well, as I said, I was working when I was about fifteen and at about seventeen I was already pretty bored, and um, I said to my mother "I either want to go back to school or work abroad and learn a foreign language", so guess what – I went to work abroad. And um, the Germans were recruiting in Ireland at the time and I got a job as a sort of a hotel receptionist, barmaid in a hotel in Germany because I had been to night classes and I was learning German by myself.*
> **CG15**: *That's what I noticed from your questionnaire. Can you tell me a little bit about your German? So you learnt it by yourself, how did you go about that?*
> **CL15**: *I enrolled in evening classes. Everybody in those days went to evening classes so I went to evening classes and in fact at the back of my mind, I wanted to be an air hostess –* ***for me, being an air hostess was the summum of what I could achieve****. And* ***so I needed languages****,* ***I needed two languages*** *and I had done French at school so I thought "I have to do German". (...) I got this job then, I mean I wasn't the only person, there must have been about half a dozen Irish people who went to this hotel in an autobahn in the middle of nowhere in Darmstadt so I went there with the idea of learning German and perfecting that, so I worked in that hotel. I had a contract for um, I think it must have been six months and I only stayed the six months and then I moved down to Munich where I worked in Siemens as a laboratory assistant but once again, jobs in those days they were just crying out for people. So I worked there and then I spoke German so I came back to Ireland and um, when I came back the second time I went to French classes, I went to the Alliance Française.*
> **CG16**: *Yes.*
> **CL16**: *And I learnt French and then of course, I* ***needed*** *to go to France. And then I became an au pair girl because I think I'd realized that working is it's very difficult to study.*

Clara a été très mobile avant de rencontrer son mari à Grenoble, notamment parce qu'elle possède des compétences très demandées (secrétaire-dactylo) et rêve de devenir hôtesse de l'air chez Aer Lingus (voir CL18-CL19 en annexe). L'apprentissage du français et de l'allemand est un formidable sésame vers l'emploi sur le continent européen, tout comme le fait qu'elle soit

anglophone. La trajectoire de Clara reste exceptionnelle et elle reflète bien le contexte local et européen de l'époque (les Trente Glorieuses). La manière dont elle présente les choses traduit une nécessité intérieure qui semble avoir poussé cette Irlandaise à « chercher fortune ». On retrouve des résonances de cette « nécessité » dans l'énoncé : « *I **needed** to go to France* ».

Pour les générations suivantes, la mobilité est davantage liée au cursus scolaire et universitaire. Elle est encadrée et financée par l'institution : on est assistant d'anglais pendant 8 mois, ou étudiant Erasmus ou encore lecteur, sans compter que l'on peut cumuler ces différentes expériences. Une analyse croisée[435] des données obtenues par rapport aux différentes mobilités permet de constater que certains participants n'ont pas fait l'expérience d'une mobilité européenne « institutionnelle » : c'est le cas pour Jenny, Moira, Clara, Janet, Anita, Jessica, Margaret et Helen. Quatre d'entre elles sont de République d'Irlande. L'âge est un facteur d'explication pour Moira, Clara et Margaret, tandis que Jessica a un profil atypique, ayant été scolarisée en France.

Un des anciens assistants d'anglais a la particularité de présenter cet assistanat comme une obligation, un but à atteindre qui lui était imposé. Bess (40-44 ans) formule les choses ainsi : « **BE08**: *And then I majored in French and psychology and as part of the French part, I **had to be** an assistant…*», puis elle emploie le passif pour signifier que ses voeux n'avaient pas été respectés: « **BE09**: *And I **was sent** to – I asked for the académie de Nantes – asked for that and I got P… which is not in the académie of Nantes…*». Le lieu ne correspond pas au choix de Bess mais son expérience est positive et elle n'a qu'une hâte, revenir dans le Morbihan après la fin de sa licence. Laura (30-34 ans) emploie également le procédé de modalité HAVE TO (« "P intégré à la sphère de S", puis TO + Prédicat (TO signalant ici que P est « à atteindre »[436]), pour expliquer qu'il était obligatoire de passer une année en France, car cela faisait partie des exigences de l'université pour l'attribution de la licence :

> **LA20**: *Exactly. And with the degree obviously **I had to** spend a year in France. Um, so my third year of the degree, either I would have had to have spent in a French university or as an assistant, so I thought doing English literature in a French university is gonna be not particularly useful so um, I was an assistant.*
> **CG21**: *You did it twice…*
> **LA21**: *I did.*

Laura a renouvelé son expérience d'assistante, avec sa licence en poche la seconde fois, et elle en garde un excellent souvenir, peut-être parce qu'elle avait obtenu un lycée hôtelier et que son père était chef de cuisine et sa mère professeur de cuisine. À ce stade, la dimension affective de l'expérience de la mobilité semble plus importante que la dimension pédagogico-didactique. Cela

---

[435] Voir annexe N pour le tableau croisé sur les mobilités et les expériences professionnelles (PALN interviewés).
[436] Jean-Rémi Lapaire et Wilfried Rotgé, *Linguistique et grammaire de l'anglais*, p. 506.

peut s'expliquer par le fait que l'entretien n'est pas très avancé et parce que le lien entre la trajectoire de Laura et son affectation dans un lycée hôtelier s'avère un bon sujet pour briser la glace :

> **LA24**: *I didn't, no, I was a priority on the list because I had a degree at that point as opposed to just being a third year, um, so I went to the lycée hôtelier in La Rochelle which was an* ***absolutely fantastic experience****.*
> **CG25**: *Mm. Did you taste the meals?*
> **LA25**: *Yeah, that was, the canteen generally was done by um the seconde, so you had sort of a reasonable meal and in the evenings you could buy the meals that the* BTS *and the um,* BacPro *were making for their exams, you could buy sort of takeaway, because I worked at school it was like a euro a meal or something ridiculous for* ***fantastic*** *meals. It was* ***great****.* ***Absolutely brilliant****.*

D'elle-même, Laura ne revient pas sur l'activité d'assistante, et même Caroline (60-65 ans) qui, par ailleurs, fait part de nombreux détails au sujet du contenu de ses cours, est davantage marquée par la dimension socioculturelle de l'expérience, déclenchant une remémoration du contexte post-secondaire qu'elle a connu en Angleterre :

> **CA06**: *Yes, so that year at the lycée, I don't know that my presence was particularly useful because it was virtually helping children who were in difficulty to complete their homework and things like that and it was an introduction to* ***a very rigid system*** *which I'd never seen before. I wasn't allowed to have my hair touching my collar.*
> **CG07**: *Really? Can you date that?*
> **CA07**: *Yes, 1969.*
> **CG08**: *So were you an English assistant?*
> **CA08**: *I was an English assistant in the lycée X...****wasn't allowed to wear trousers****,* ***couldn't have my hair touching my collar****...Things which were very strange to me coming out of England or coming out of a teacher training college which was a Methodist teacher training college* ***there weren't any rules****, everything is based on sort of* ***self-discipline****. (...). It was a totally different outlook on things, obviously there were obligations and things to give in, work and all these things but there weren't lists of rules of what you could or couldn't do and people, because not all of them but a lot of them were of Methodist families in the first place so* ***a little bit of a strange atmosphere*** *– strange even to* ***me*** *at the time because religion-wise we were just Anglicans and had wine occasionally for a family meal whereas there, some people – not everybody – there there were people who would never have a glass of wine because if you had a glass of wine you would, you could influence somebody else who would then become an alcoholic. And there were people who would go out every evening and get drunk at the pub and then there were a few of us who were just normal. But that's just to explain the sort of background,* ***so when, coming to France, it was the discipline imposed by the establishment*** *about things which I'm not sure in any way were related to the teaching in fact. But that was only sort of one year.*
> **CG09**: *That was an insight, wasn't it?*
> **CA09**: *It was an insight into something um, I didn't know at the time that the lycée parisien I was in was a very elitist sort of lycée – I didn't get that at all,* ***it just seemed this extremely rigid structure****, um, but I knew nothing about its reputation.*
> **CG10**: *Right, I see. At the time.*

Caroline découvre un lycée parisien pour filles organisé, selon elle, de façon très rigide comparé à la souplesse de son *teacher training college* méthodiste où l'auto-discipline était la règle. Les

différences saillantes concernent le code vestimentaire (interdiction de porter le pantalon ou d'avoir les cheveux non attachés). Le fait de comparer le lycée français dans lequel Caroline a effectué son assistanat et l'institut anglais de formation, amène cette participante à faire une comparaison supplémentaire entre les étudiants britanniques méthodistes et non méthodistes : cela contribue à une mise en perspective interculturelle, et renvoie au fait que la perception des différences commence dans le contexte de sa socialisation première. Ici, c'est l'attitude envers la consommation d'alcool que Caroline prend comme exemple (*cf.* CA08).

L'expérience des assistants d'anglais est très contrastée. Kate (35-39 ans) révèle comment elle a pris conscience de tout ce qu'elle ne savait pas par rapport à sa langue-culture et comment, au lieu d'en être complexée, elle a voulu en savoir plus :

> **CG20**: *Right. So how was that experience? Can you tell me a bit about the experience as an assistant and then as a lectrice?*
> **KT20**: *So as an "assistante" I was teaching slightly older students so it was a "lycée technique" with* BTS *students which suited me, er, because it was more businessy, it was more the* [cherche ses mots]*, it wasn't collège students, I've always really known that I probably don't have an affinity with younger children so this was, I enjoyed it but as I said,* ***it made me realize how much I didn't understand about my own language and how much there was to know about American civilization and English civilization which I thought was automatic but I realized how little I knew, in fact.***
> **CG21**: *How did you feel when you suddenly thought, "Hmm, I don't know much, I've got to know more, why don't I know more about my language and my culture?" Did you feel a bit, I don't know, thrown?*
> **KT21**: *No, because I suppose it just motivated me to find out more about my language and to find out more about my culture, it just made me more curious, in fact instead of learning more about France, in fact I really had to start learning about my own culture and language, I know this sounds very strange thinking back…*
> **CG22**: *No, not at all.*
> **KT22**: *…but er, because French people automatically assumed that I knew all about the politics and all of this and so, you know, when an English person goes to a dinner party or you're introduced, people, French people are always very curious, but I just I realized that it put me on the spot and I had to quickly rectify that in fact [rires].*

Cet échange permet à Kate de reconstruire le sens de son expérience d'assistante : les limites de celle-ci deviennent pour elle le puissant moteur d'une motivation pour se surpasser, pour combler les « lacunes » révélées au cours de cette expérience interculturelle. L'Autre me renvoie à ce que je ne sais pas ou si peu, ou pas encore, et je me sens obligée, en quelque sorte, de combler ce déficit révélé à moi-même. Il s'agit d'une mise-en-mots créative où le locuteur-énonciateur cherche à inclure son allocutaire dans le cheminement discursif par le recours au procédé de « validation interlocutoire[437] » que constitue le captateur « *I know this sounds very strange thinking*

[437] Voir Catherine Kerbrat-Orecchioni, *La conversation*, Seuil, 1996, p. 4.

back…but,… ». Les rires de Kate, en KT22, sont des rires complices, mais ceux-ci expriment sans doute aussi une gêne *a posteriori,* car cette participante aborde sans ambages son « ignorance » par rapport à ce qui allait devenir sa matière.

On se rappelle que Liz (35-39 ans) a changé de pays à l'âge de six ans, ce qui explique pourquoi elle a fait une année en tant qu'assistante de français en Angleterre et non l'inverse en France. Nous avons donc accès à un point de comparaison dans les données obtenues en interviewant des enseignants « natifs », ce qui permet de croiser des expériences en miroir. Pour cette participante, il s'agit d'un « retour » temporaire au pays où elle est née. Les tours de parole sont très longs et le contenu très dense. Ce qui retient l'attention est tout ce qui amène Liz à mener une réflexion sur les systèmes éducatifs français et anglais. Elle est finalement confrontée à tout ce que les autres participants ont intégré au cours de leur première socialisation, tout ce qui va de soi et qu'ils ne retrouvent pas en France :

> **CG20:** *You just mentioned you were an assistant in London. Could you tell me a bit about that? What was it like going back?*
>
> **LZ20:** *Yeah, that was very interesting and my parents were very curious also to know what I thought about the system and um, well uh, it, yeah, because the two systems are so different and um, discovering a school system where there was no « vie scolaire », no «* CPE *», and uh, you know, all the « surveillants» and you know, all that side of the work in France that we have and that they don't have there, I was quite impressed by the – how would I put it – the self-confidence of the kids in England. I felt that they were at ease at school, they didn't seem to be suffering from that much stress, uh, the fact that they could wear religious signs – I didn't find it shocking but it was striking compared to the French system and it didn't seem to be a problem.*

Du fait de sa double culture, de ses attaches affectives fortes dans les deux pays, Liz essaie d'être le moins schématique possible dans sa manière de comparer les deux systèmes, sans pour autant s'interdire de partager ses réactions qui sont mesurées. Dans l'extrait suivant, elle atténue la réaction qu'elle a eue face à la charge de travail des enseignants anglais dans les établissements :

> **LZ20:** *I was **a little** shocked though by the amount of work the teachers had to put in during their school day – all the dealing with the absences and all the discipline, and even sometimes the recruiting of other people and one of the teachers was made redundant that year. I mean that was really strange for me because that would never happen in the French system.*

Le modalisateur « *a little* » signale que Liz ne veut pas apparaître trop critique, face à des pratiques professionnelles qui lui sont finalement « étranges » pour ne pas dire « étrangères ». Elle est à la fois une *insider* de par ses origines anglaises et une *outsider*, dans la mesure où elle vient en tant que Française pour enseigner le français à de jeunes Anglais. Elle ne fait pas qu'évaluer, elle met ses observations en perspective en rappelant le contexte, comme ici :

> **LZ20:** *I found that teachers never had any work to do at home – I found that good (rit). That there wasn't so much emphasis put on testing and generally less control over the*

kids which I found really good but then much less um, it was less demanding as far as intellectual [*déplacement d'accent sut la deuxième syllable] **content and achievement at the time, because now I don't know if the French system is as good, I'm talking – that was fourteen years ago so it's changed.*

Liz relativise chaque commentaire et rappelle également que les choses ont pu changer depuis son année à Londres. La prudence est de mise pour ne pas tomber dans une vision trop manichéenne des systèmes éducatifs. Au contraire, le discours de Liz est nuancé, comme dans ce passage sur le niveau des lycéens :

LZ20: *But I really loved watching the musicals the music teacher had put together with the children at the end of the year, I mean it was very very professional and um the autonomy for sixth-forms, that was really interesting too and uh level of the high-school kids was really high because they're doing much less subjects. I thought that was interesting the way they specialized* ***but then I also realized that it was a very small amount of the number of school children of a generation.*** *Especially at the time, I think more of them get A-levels now in England but fifteen years ago there were very small groups in French - I mean they had three/four kids per school, so…It was interesting though.*

Au bout du compte, et malgré des efforts de neutralité, Liz exprime clairement sa préférence pour le système français[438] et remercie ses parents de l'avoir fait scolariser en France. Elle ne s'identifie pas aux élèves anglais en se disant : « j'aurais pu en être ». Être assistante de français l'a amenée à réfléchir, ce qui ne va pas sans conséquences pour sa pratique de PALN aujourd'hui :

LZ21: (…) *it was more a sort of reflection on both systems and um it gave me a lot of freedom now, for my teaching every day because I've seen two sides and I've always thought, always that the best system would be a mix between the French and the English so…*

Liz ne peut mettre, pendant longtemps, les deux systèmes éducatifs en concurrence. L'idéal serait une synthèse des deux, ce qui lui éviterait d'avoir à trancher et à vivre dans la contradiction.

Le programme Erasmus, nous l'avons vu, ne concerne que 10 % des répondants (*cf.* questionnaire 2.0) et, sur les personnes interviewées, seules trois y ont participé (Kate, Mandy et Jason). L'expérience semble avoir été globalement positive, mais il y a peu de contenu sur le sujet. Mandy, par exemple, revient sur la qualité des relations qu'elle a tissées en Alsace avec d'autres étudiants. Jason, lui, a fait une licence pluridisciplinaire à Rennes aux côtés d'étudiants français qui se destinaient au CRPE. Il explique que, pour certains étudiants, le manque de lien social pendant l'Erasmus peut être pesant. Pour Jason, la solitude ne l'a pas gêné, d'autant qu'il a rapidement rejoint une église, ce qui lui a permis de se créer un réseau de relations locales :

---

[438] « **LZ21:** *I felt quite lucky – I mean, I think if I recall when I came back, I think I probably said to my parents "Well, thank you for having put me through the French system", in a way, because I've learnt so many things compared to the constant praising of well, bad quality education really and teachers always going "Oh, wow, that's really good!" and also the training of the teachers is really lo (...).* »

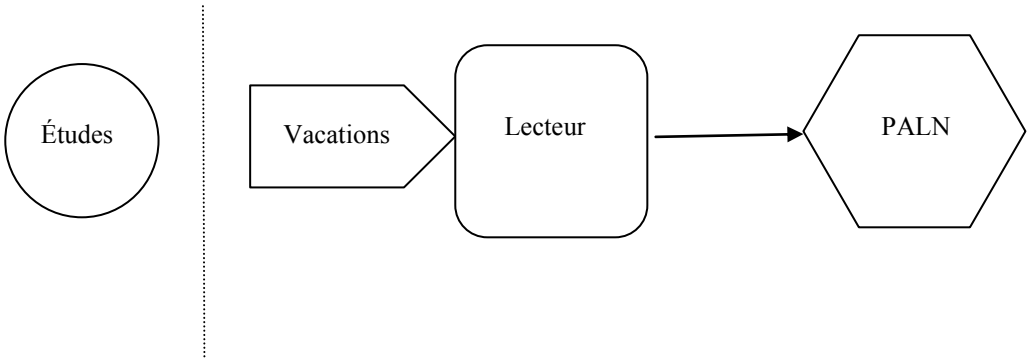
CG19: *What was it, um, like being an Erasmus student here?*
JA19: *Um, I* ***quite*** *liked it. I came with another girl who didn't like the accommodation because she didn't think it was safe enough because at the weekend lots of people went away and people came into the halls of residence, things like that, um,* ***I quite liked it because I managed to find friends and French people*** *etc. I was part of a church when I was here, so I had quite a lot of, um, you know, other activities where I was welcomed and was with other French people.*
CG20: *Mm.*
JA20: *I think lots of people sort of find it difficult to meet and to have lots of things to do with other French people but I had that – you know, we'd have the Sunday meetings and then things in weeks and stuff like that.*
CG21: *Was that in French?*
JA21: *Yeah. It's a French church, but there were and there still are a few English people in the church so um, you know, most weeks I would see somebody and speak in English a little bit as well.*
CG22: *Right, so you didn't feel isolated…*
JA22: *No, not at all. I'm not really a sort of, you know, really extrovert and need to be speaking to people all the time, I don't mind being on my own, so this wasn't a problem.*

Ici, c'est le non-dit qui retient l'attention du chercheur : les participants concernés n'abordent pas les contenus d'enseignement, l'adaptation au système universitaire ou ce que l'expérience d'étudier en immersion leur avait apporté sur le long terme. Les trois anciens Erasmus sont tous revenus en France ultérieurement en tant que lecteur, et l'analyse des données sous *NVivo* révèle un pourcentage plus élevé de matériau encodé autour du nœud libre « lecteur en France » qu'autour du nœud libre « Erasmus ». Cela semble indiquer que l'impact de l'expérience de lecteur perdure aujourd'hui dans le discours et génère du récit, alors que l'expérience estudiantine tend à s'estomper, ayant une place infime dans la reconstruction du parcours des PALN. Le contraste entre les deux épisodes discursifs est frappant lorsque l'on compare ce que Jason et Mandy ont dit de leur(s) année(s) de lectorat et le peu de contenu autour d'Erasmus. Jason a occupé un poste de lecteur deux années de suite dans une grande école, et considère que la tâche que l'on lui avait confiée n'était pas très difficile : il participait à la conception de supports pédagogiques, faisait du soutien, organisait le TOEIC et accomplissait diverses tâches liées à la gestion du département de langues :

CG25: *Okay. So what about lesson content? Was it conversation or…What kind of teaching were you doing?*
JA25: *Uh, well it wasn't really – there wasn't any programme or anything like that. There was the fact that I had to take the TOEIC, so that was a constraint. Um, in the second year I think we bought quite a lot of business English books because they were going to be doing the TOEIC, um, but* ***it wasn't really defined*** *and since I hadn't had any training or anything like that,* ***it was sort of a survival thing****.*
CG26: *When you look back, how do you feel about that experience without any training?*
JA26: *Um,* [silence] *what do I think about that? Well, it's not the same as teaching in school so I don't think you – yeah, you need so much training etc.* ***I think it would be only wise to <u>maybe</u> do some sort of, you know like two or three-day course to give you the basics****.*
CG27: *Induction.*

> **JA27**: *Induction,* ***but then again****, there's quite a lot of things that you can find on the internet now,* ***so it's not as though you're completely, completely abandoned****, but there is, I mean at the end of the year I think they did a round table where the head of languages said «Okay, what do you think about the lessons with all the teachers?», but there's not much sort of coaching or…*

Jason est partagé, car il pense que les lecteurs ne sont pas suffisamment formés (*cf.* JA26), mais en même temps, il relativise leur manque de formation dans le tour de parole suivant. En définitive, ils ne sont pas vraiment formés (*cf.* « *but there's not much sort of coaching or…* »). Jason a renouvelé l'expérience une fois, le lectorat étant clairement une transition entre la fin de la licence et le début de l'enseignement, car il a passé le CAPES la deuxième année. On note tout de même une année entre la fin de la licence et le début du lectorat correspondant à des « petits boulots », toujours dans le domaine de l'enseignement de l'anglais. Jason est revenu en France, avait besoin de travailler, puis a trouvé le poste de lecteur suite à des vacations dans la Grande école (il connaissait la lectrice qui l'avait précédé). Dans le cas de Jason, le lectorat n'est pas le fruit d'un programme d'échange bilatéral entre universités, comme ce fut le cas pour Mandy et Eve, mais c'est une mobilité déjà effective (signalée dans le schéma ci-dessous par le trait en pointillés) qui l'a conduit à rechercher ce type de poste :



Le même schéma s'applique à Kate, qui a d'abord enseigné l'anglais dans des écoles de langues privées (« *business language schools* ») et préparé le *TEFL* en Espagne pour prendre, par la suite, un poste de lectrice comme transition vers le CAPES.

Le récit de Mandy, qui a obtenu un poste de lectrice directement après sa licence, met en relief le fait que dans toute relation ou situation interculturelle, demeure l'éventualité qu'un quiproquo[439] puisse se produire, parce qu'il n'existe pas toujours de concordance entre les attentes des différents partis et cela pour des raisons socioculturelles ou linguistiques. Mandy a cru que la fonction de

[439] Le *Trésor de la langue française informatisé* donne l'étymologie suivante du terme : « Loc. de lat. médiév. *qui pro quod*, *qui pro quo* ou *quid pro quo* signifiant « quelque chose pour quelque chose » utilisée notamment dans la lang. de la pharm. pour désigner la substitution, volontaire ou non, d'un médicament à la place d'un autre (SAIN. *Lang. Rab.*, t. 1, p. 403; DU CANGE) ».

lecteur en France était identique à celle d'un lecteur en Écosse : cela relève d'une croyance non questionnée. C'est donc avec l'image mentale du lecteur « version écossaise » en tête qu'elle a formulé sa candidature pour un poste de lecteur « version française » :

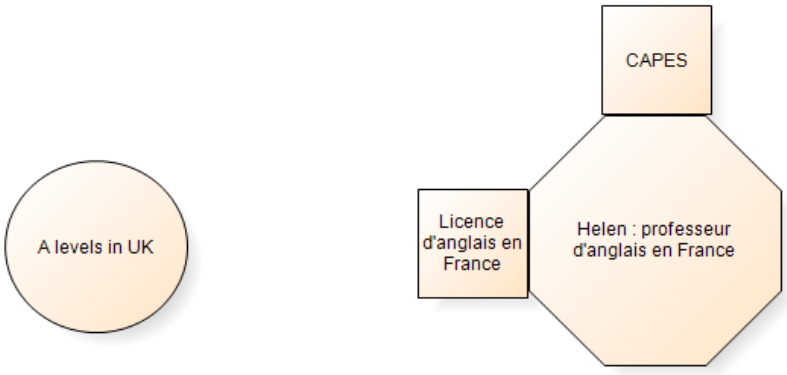
> **CG13**: *You were a « lectrice »?*
> **MY13**: « *Lectrice », yeah, I was behaving here*[440] *as a « lecteur », French « lecteur » would have done in Edinburgh, I mean not the same thing was expected of them at all. They were expected to run a theatre group, to organize French nights out and stuff like that, and so I tried to do that here, thinking that that was what you were supposed to do you know, and the students were really into that* [rit] *because they didn't know what that was all about* [voice] *you know,* ***« Oh, this is new so let's go along to the pub on a Thursday night and talk English with the group of « lecteurs »»****, cause there were eight of us and so it was great fun. And after the two years I was really upset that you kind of didn't have a job anymore and they put you out and got someone else in so then I did the* CAPES.
> **CG14**: *It's really interesting, isn't it, because it's kind of an intercultural misunderstanding…*
> **MY14**: *Yeah, to start with. Cause I put on my CV when I applied for the job all this stuff, to show, you know, how good I was at getting groups going and that sort of thing and it really - I'm not saying it wasn't true - but it was an exaggeration of the truth at the time but they must've thought* ***« What is all this about because we're just expecting this girl to go in and teach the classes and go home ».***
> **CG15**: *Exactly. So you did that for two years –*

Dans cet extrait de l'entretien, Mandy prend la voix de ses étudiants français (*« Oh, this is new so let's go along to the pub on a Thursday night and talk English with the group of "lecteurs" »)* ainsi que celle de ses collègues d'anglais chargés de son recrutement (*« What is all this about because we're just expecting this girl to go in and teach the classes and go home »).* Les missions des lecteurs vont manifestement au-delà de l'enseignement dans une université comme Heriot-Watt. Cet exemple montre bien que l'adaptation des im/migrants doit passer par des phases de questionnement par rapport à des faux-semblants. En effet, Mandy est « trompée » par son manque de familiarité avec la fonction de lecteur dans le cadre universitaire français, fonction qu'elle croit connaître parce qu'elle sait ce que fait un lecteur dans une université écossaise. Au cours de l'entretien, le fait de repenser à sa « méprise » de l'époque fait rire Mandy. La multivocalité de cette séquence de l'entretien souligne le fait que Mandy sait analyser cette situation passée qui nous plonge au cœur de la problématique de l'adaptation liée à une mobilité encore récente. Au début de son lectorat, Mandy n'avait pas encore assimilé le fait que le profil de poste ne soit pas nécessairement transposable à l'identique d'un pays à l'autre. Cette participante a néanmoins fait preuve d'« assimilation pragmatique » (Camilleri, 1990), car son contrat fut renouvelé et l'expérience extrêmement positive.

---

[440] Note sur la transcription : les termes soulignés correspondent à une emphase de la part du participant, signalée par une accentuation plus marquée. Les énoncés en gras font ressortir la voix de l'Autre dans ce passage précis.

En contrepartie du faible pourcentage de participants ayant fait une année d'Erasmus, la trajectoire[441] d'un certain nombre d'entre eux est sinueuse jusqu'au CAPES, mais l'analyse des différents types de trajectoire nous a permis d'identifier 5 catégories se déclinant comme suit : trajectoire directe, trajectoire indirecte, trajectoire « double » lorsqu'il y a une double qualification professionnelle obtenue en France et dans le pays « d'origine », trajectoire sans licence, trajectoire atypique. Six personnes ont des trajectoires plutôt directes : Eve, Jason, Laura, Liz, Mandy et Susan (âge moyen : 42 ans). Ce schéma est le reflet d'une mobilité consécutive à une expérience Erasmus, d'assistant d'anglais et/ou de lecteur. Susan a seulement fait une maîtrise d'anglais en France avant de passer le CAPES. On peut ajouter Helen[442] à ce sous-groupe en raison de l'accès direct au CAPES, mais elle a dû préparer une licence d'anglais en France, car elle n'avait que ses *A-levels* au moment de son arrivée :

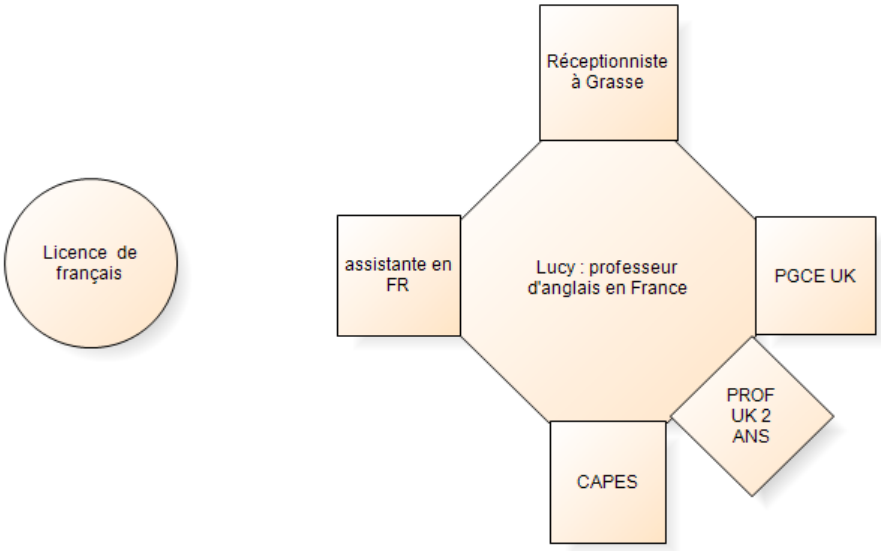


La trajectoire d'Helen : un accès direct au CAPES.

Un deuxième sous-groupe concerne les personnes ayant obtenu une double qualification enseignante, en France et dans leur pays d'origine. C'est le cas de Caroline (diplôme d'enseignement, Angleterre), Janet (B.Ed, Irlande), Jenny (H.Dip, Irlande + TEFL), John (PGCE, Angleterre), Lucy (PGCE, Angleterre), Moira (H.Dip, Irlande). On pourrait penser que la double qualification suivrait un ordre chronologique linéaire, mais la réalité est plus complexe en raison des allers et venus entre la France et le pays d'origine :

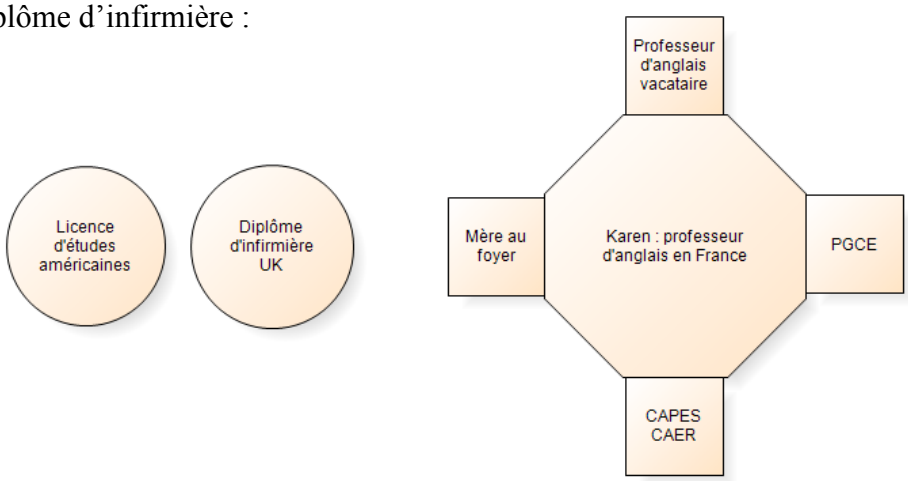
[441] La trajectoire jusqu'au CAPES prend en compte la trajectoire scolaire, universitaire, sociale, pré-professionnelle et professionnelle dans le cas des PALN ayant une double qualification pour enseigner ou de ceux qui ont travaillé dans un autre domaine avant de passer le CAPES. Les mobilités européennes y sont également englobées (assistanat, lectorat et Erasmus).

[442] Deux autres participantes n'avaient pas de licence avant de venir en France. Emma s'est mariée jeune et n'avaient que ses *A-levels*. Elle a fait une licence d'anglais en France. Clara a dû quitter l'école à 15 ans. Nous reviendrons sur son cas plus loin.



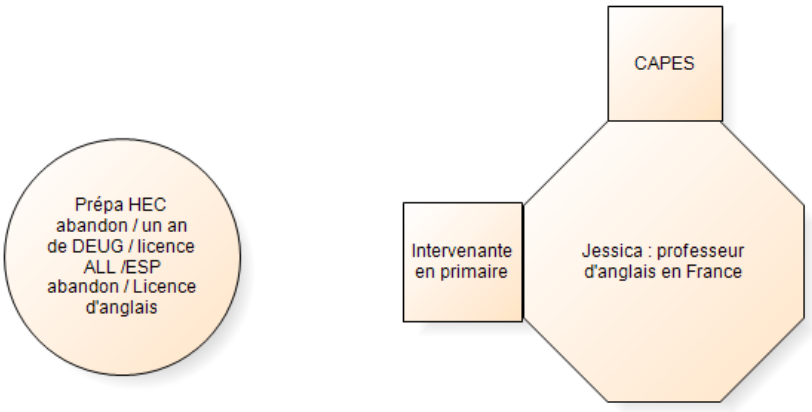
La trajectoire de Lucy : une double qualification professionnelle.

Karen, que nous avons classée dans le sous-groupe « atypique », illustre bien ce dernier point : elle a profité de la mutation de son mari en Belgique pour préparer le *PGCE* en faisant la partie pratique dans un établissement scolaire en Belgique et la deuxième partie de l'année en Angleterre. Karen se retrouve, donc, au moment de son admission au CAER, avec une triple qualification, car elle a également un diplôme d'infirmière :



La trajectoire de Karen : une triple qualification professionnelle

L'autre trajectoire atypique est celle de Jessica, mais seulement pour ce qui relève des études, car une fois sa décision prise (de passer le CAPES), l'accès à la fonction est très direct. Cette enseignante plurilingue et pluriculturelle a abandonné des études ambitieuses plusieurs fois avant de trouver sa voie dans l'enseignement de l'anglais.



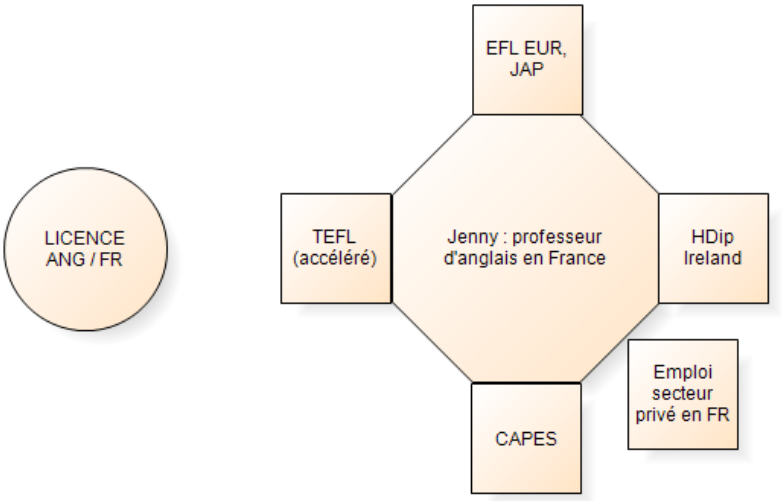
La trajectoire de Jessica : les doutes du sujet plurilingue.

Une des méthodes recommandées par les spécialistes de l'enquête qualitative (Glaser et Strauss ; Beaud et Weber ; Kaufmann ; Charmaz) consiste à écrire des mémos au fur et à mesure que l'analyse des données progresse. La consultation du mémo relié à l'entretien de Jessica nous donne accès aux impressions de l'enquêteur au moment de la phase de codage.

> ***MEMO : Jessica***
> Jessica a conscience d'avoir des facilités mais en même temps elle a du mal à aller au bout de quelque chose. Elle ne termine pas son mémoire et ne termine pas une des épreuves du CAPES. Il s'agit d'un schéma récurrent tout au long de son récit. S'agit-il d'un phénomène de résistance? À sa vie en France? Problème de motivation profonde?
>
> Jessica dit qu'elle est nerveuse, qu'elle a le trac dans un oral. Elle oublie son sac, renverse de l'eau, etc.
>
> Profil particulier : a quitté l'Angleterre à l'âge de six ans. De père anglais et de mère d'origine russo-polonaise. Ne correspond pas exactement au profil de la majorité des répondants, mais le cas de Jessica constitue un point important de comparaison avec les autres personnes interviewées.
>
> Contexte de l'entretien: brasserie très bruyante à proximité d'une gare à l'heure du déjeuner. Timing très serré : une heure et demie pour tout faire.
> Entretien assez complexe.

Jessica semble avoir trouvé une certaine stabilité en devenant PALN. Nous explorerons plus en détail son rapport à la profession et son identité professionnelle *infra*.

Quelques participants ont une expérience de l'enseignement de l'anglais de type TEFL ou TESOL et ont connu des contextes professionnels variés. Jenny a non seulement une double qualification pour enseigner, mais elle a également travaillé au Japon, ce qui lui a donné un aperçu de la manière dont l'anglais peut être enseigné ailleurs :



La trajectoire de Jenny : une double qualification professionnelle et une expérience professionnelle internationale.

Voici un extrait de l'entretien de Jenny où il est question de son expérience EFL au Japon :

> **CG03**: *Thank you. Um, okay, so you told me you went to Japan as well. Can you tell me a little bit about how you adjusted to the Japanese working environment?*
> **JY04**: *Well when I say I was working in Japan, I wasn't in the school system in Japan, it was just a language centre where you would go in at, I don't know, one o'clock and work until nine o'clock and it was a different system, they had this chain line, assembly line going where people would walk in at any hour of the day and there was always an English class they could go to so there was no follow-on, there was no preparation. It wasn't very interesting.*
> **CG04**: *Did you feel like an outsider?*
> **JY04**: *In Japan?*
> **CG05**: *Yes.*
> **JY05**: *Um, yes. There was a special word – we look so different and so big and so outstanding, we look so different. But I can't really talk about the Japanese education system because I wasn't there, well I had friends who were and they were forty in the class and they all had their heads down apparently.* ***I did have some school girls who were in my classes in my assembly lines in Japan and it was impossible to make them speak. Impossible. Impossible.***

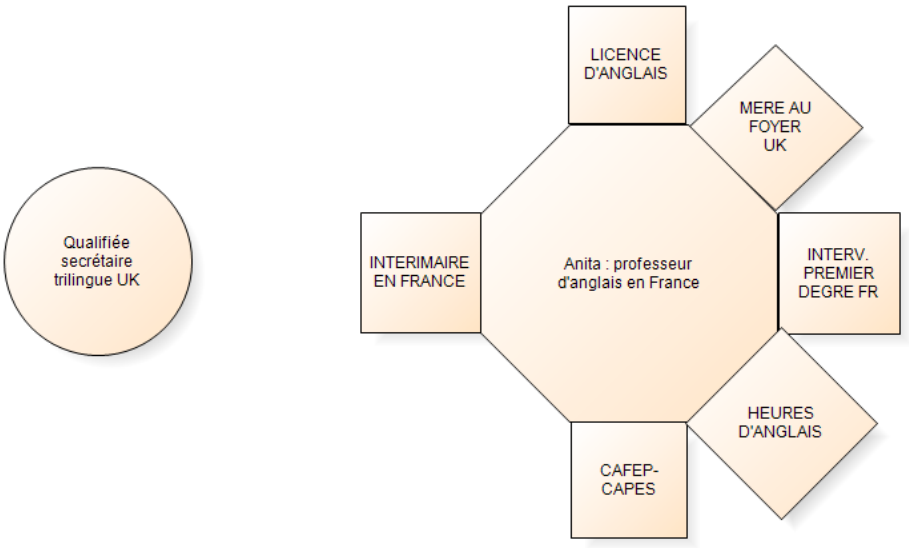
Jenny ne s'autorise pas à parler du système éducatif japonais qu'elle n'a pas connu, mais le mode d'organisation des cours d'anglais, ainsi que la difficulté qu'elle a éprouvée pour faire parler les élèves qui se présentaient sur sa « chaîne de production » l'ont marquée. Les personnes ayant enseigné l'anglais en tant que langue étrangère font référence à l'instabilité professionnelle liée à cette activité[443].

Le dernier sous-groupe est celui des personnes ayant accédé au métier de PALN de façon indirecte, c'est-à-dire, après avoir travaillé soit dans des secteurs différents, ou bien dans un secteur proche de celui de l'enseignement institutionnel. L'âge ne semble pas être une variable explicative, car les 4

[443] *Cf.* « *the EFL market is so volatile and you never have a steady job* », JO11.

participantes de cette catégorie sont âgées de 30 à 65 ans. Kate, la plus jeune du sous-groupe, a tout simplement enseigné dans le secteur privé hors contrat avant de passer le CAPES. Bess a suivi son mari en Louisiane et a également enseigné l'anglais aux adultes avant de passer le concours. Elle combine ainsi un parcours typique des étudiants de langues (assistante d'anglais puis lectrice) et un parcours de migrant provisoire. Margaret, qui approche de l'âge de la retraite, a fait des études en France et a suivi les déplacements de son mari (comme plusieurs participantes), si bien qu'elle a travaillé dans une banque et a fait des vacations diverses avant de réussir le CAPES vers l'âge de 40 ans.

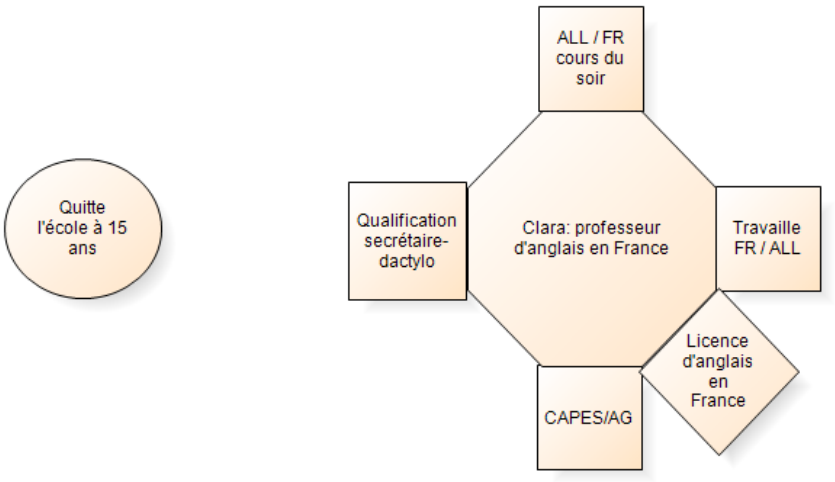
Nous allons terminer notre exploration des différentes trajectoires par un zoom sur celles d'Anita et de Clara. Anita a accédé au statut de professeur certifié au bout de nombreuses années d'expérience de l'enseignement de l'anglais à l'école (et même au collège) au titre d'intervenante. Elle disait vouloir être reconnue par les autres membres de la société française et ressentir le besoin d'accéder elle-même à un statut social. Certains acteurs du système éducatif (privé sous contrat) l'ont donc encouragée à passer le CAFEP-CAPES car, sans qualification, ceux-ci ne pouvaient pas la rémunérer. Anita est mobile : elle suit son mari dans le sud de la France, en Angleterre, et puis dans l'ouest. Elle est proactive, se formant aux nouvelles technologies et se rendant indispensable. Ce n'est qu'en 1998 qu'elle est titularisée. Anita a entre 50 et 54 ans au moment de l'enquête et n'a donc que 12 ans d'ancienneté en tant que professeur certifié.



La trajectoire d'Anita : la double qualification d'une PALN polyvalente.

Enfin, la trajectoire de Clara ne ressemble à aucune autre. Cette Irlandaise issue de la *working class* a appris les langues pour réaliser un rêve, elle qui voulait poursuivre des études, mais qui a dû

travailler à l'âge de 15 ans. Elle est parvenue jusqu'à l'Agrégation à l'issue d'un cheminement marqué par une volonté constante d'apprendre et de se surpasser, tout en élevant ses trois enfants.



La trajectoire de Clara : une chance saisie.

Clara a saisi sa chance d'étudier en dehors de l'Irlande où les études étaient déconsidérées par les autres membres de sa famille. Le contexte socio-historique de la France post-1968 (les Trente Glorieuses) ainsi que le soutien indéfectible de son mari ont aidé Clara à construire une carrière d'enseignant qu'elle n'aurait jamais pu avoir en Irlande. C'est pour cela que cette participante émouvante témoigne de sa grande reconnaissance envers la France. C'est un des points d'orgue de l'enquête, que voici :

CL52: *Oh I do, I loved studying, I loved it. I still love learning.*
CG53: *Do you think there's any um, when you think about it, 'coz obviously, looking back to your years in Ireland, you didn't get the opportunity to study, um…*
CL53: *And it was frowned on and I still find that in my family. It's something I've found very difficult to come to terms with.*
CG54: *Would you say that France gave you that opportunity?*
CL54: *Oh, definitely. Yes.*
CG55: *Is there an explanation that comes to mind maybe historically, if you look back to the era…*
CL55: *Yeah, '68. And women's lib which had not reached Ireland, I can tell you. I'm the only person among my age group, I mean I'm sixty-seven, who has done anything in the line of studying and having the life I had. My sister who's 53, my sister's generation, already the next generation had more opportunity and certainly the young women today, I mean there's no comparison. All my nieces and nephews have university degrees.*
CG56: *So the fact that you got that opportunity to study was directly linked to the country in which you were living.*
CL56: *Oh yes, absolutely. Definitely. No doubt about it.*
CG57: *If we look at your profile and your social background.*
CL57: *Yes. France. And also the attitude. My husband was absolutely behind me. My husband said «Yes. I'll mind the kids. You study. I'll get the dinner ready ». You know, he was very proud of me and extremely encouraging.*
CG58: *I can imagine.*

CL58: *Well, no one, I mean my mother and father there was no way.* [Ici, on entend l'accent irlandais plus prononcé = voix de sa mere] *« What do you want to be doing that for? Go and get on. Now don't be asking for foolish things ».*

CG59: *So okay, if you, to sum it up, what would you say about that adventure of studying? Is there anything you could say about it to sum it up?*

CL59: *It was an absolutely enriching revolutionising experience for me and* ***something I am eternally grateful to France for****. It probably could have happened in Germany as well, I mean it so happened that it happened here.* ***But I am eternally grateful to the French education system for that*** *and um, as a teacher I felt very useful because I worked in a deprived lycée, and I always said to my students "Education will matter and will change your life". I never spoke to them about my experience, I mean nobody wants to listen to your experience, but I always, always encouraged my students not to despair, and not to - but I was a tough teacher. But that I got from here.*

Ce dernier énoncé est très significatif : Clara a appris à être ferme et exigeante en France, ce qui est logique parce qu'elle a été formée en France sans avoir eu la moindre expérience d'enseignement en Irlande. La construction de son identité professionnelle est donc passée par l'assimilation de certaines attitudes qu'elle associe au système éducatif français.

3 Recrutement et formation professionnelle

3.1 Le CAPES

3.1.1 Une motivation pas si simple

Les différentes sources de motivation pour devenir professeur certifié sont plus transparentes une fois que les trajectoires des uns et des autres ont été modélisées. Elles sont le reflet d'une grande variété de situations personnelles et professionnelles et d'époques aussi. Certains participants sont explicites quand à la motivation qui a précédé l'étape du concours. Anita, par exemple, avait déjà préparé la voie en faisant des vacations et avait également fait le choix, très tôt, de faire une licence d'anglais en France. Passer le CAFEP-CAPES constitue ainsi l'aboutissement d'un processus long, motivé par le besoin d'accéder à un statut social pour elle-même, c'est-à-dire différencié de celui de son mari[444]. Il arrive souvent, au cours d'une période de mobilité, que l'on fasse des rencontres « déterminantes ». La plupart des participants ne présentent pas la rencontre amoureuse comme la motivation principale derrière le fait de passer le CAPES, mais le conjoint est souvent là, en arrière-plan. John n'hésite pas à établir le lien entre le fait qu'il ait eu une petite-amie espagnole et sa motivation pour retourner en Espagne. Il avait toutefois fait une licence d'espagnol et a dû troquer l'espagnol pour l'anglais pour des raisons économiques et pragmatiques :

> **CG11**: *So can you, um, maybe explain further what made you switch from Spanish to English?*
> **JO11**: *English teaching started as something that I could do in Spain – I had a Spanish girlfriend at the time – I wanted to move back and it started more as "What could I do while I was in Spain?" And* ***the obvious thing was to teach English****.* ***Then when I did the PGCE, teaching English was what I knew how to do so that's what I did when I was in Bournemouth in England*** *but I'd always been thinking it was a shame that I had the Spanish –and I'd had been in Spain for three years at that*

[444] Par ailleurs, Anita évoque le sentiment d'avoir eu une vraie vocation :

AN145: *I've felt from the beginning that I had a mission, but there's nothing to do with religion. Uh, I thought, well I know how to do something really well, why can't I…*
CG146: *Vocation?*
AN146: *Yeah!* [rit] *Vocation. Why can't I do a bit of good for the children around me, you know. It started off with my children-*
CG147: *You started off with nursery as well so you obviously enjoyed the contact with the children.*

point, you know, so it was pretty fluent and that I wasn't using it, um, plus the EFL market is so volatile and you never have a steady job, so those were the two things that prompted me to do the PGCE was that I would get to use my Spanish and have steady work.

CG12: *Right, I understand.*

JO12: *By which time I did actually enjoy teaching, by that point, I didn't want to…*

John a acquis une nouvelle compétence professionnelle et a décidé de poursuivre son développement dans ce domaine. Ce n'est pas par hasard qu'il devient professeur d'anglais : c'était inscrit comme une possibilité parmi d'autres dans sa trajectoire scolaire et universitaire. Il semblerait que ce participant ait très bien vécu cette « conversion » de l'espagnol vers l'anglais. Il allait connaître un phénomène similaire en France.

Parfois, la motivation pour enseigner l'anglais est précédée par une forte motivation pour vivre en France, dans la continuité de la trajectoire scolaire, universitaire et affective. C'est notamment le cas de Lucy. Celle-ci a déjà rencontré son futur mari français au moment de son stage de formation professionnelle, suite à l'obtention du *PGCE*. Cette ancienne assistante d'anglais a donc déjà des attaches affectives fortes avec la France et le choix du pays de résidence s'impose. Ce que Lucy présente comme un choix raisonné fondé sur des impératifs économiques est en réalité bien plus complexe :

LU16: *That was 85-6. We were there the year of the housing boom and basically when I left Brighton when I as I was coming to the end of my year in Brighton, I was just looking at sort of you know one bedroom flats in Brighton which were then going for something between £16,000 and £18,000 to buy – the year later in Surrey, when I was coming to the end of my probationary year, the same accommodation was on the market for £80,000 and we just couldn't do it and so there was that, there was the harsh reality of never ever being able to afford our own flat, um, so as I say, and my husband didn't have you know, a very good, a very interesting job, he'd come to Britain to follow me, to support me in, you know, my finishing my sort of pre-ordered course of study but then we as a young couple then had to decide well what are we going do? I can stay here and I can move away from this particular area near London which was very expensive but he felt he wasn't qualified enough if we were to go somewhere else in Britain to get a good enough job for us again to sort of enter the housing market. We were in our early to mid-twenties…*

CG17: *Yeah.*

LU17: *And we just thought well, we can't do it so that was basically* ***the*** *big reason why we left Britain and came back to France.*

Le choix du couple de s'installer en France représente une sorte de transgression dans la mesure où Lucy dit avoir promis à ses parents qu'elle serait enseignante de français en Grande-Bretagne. Elle s'était qualifiée, mais elle a quitté le pays peu de temps après. Lucy explique qu'elle s'était imaginé qu'il serait possible de monnayer son diplôme d'enseignement (*PGCE*) en France parce qu'elle était européenne. Elle ne mentionne pas la nécessité de changer de matière : cela semble aller de

soi. Elle apprend très vite qu'il y a un *gate-keeping mechanism* en place en France et que c'est loin d'être aussi simple :

> **CG18**: (…). *Um, so what brought you into teaching English in France?*
> **LU18**: *Okay well then, when we moved to France I thought well, I've gotta get a job* [Lucy rit]*, at the time I thought I'm a European, I've got my qualification to teach in Britain, I'm moving over to France a part of the European Community…*
> **CG19**: *Mm.*
> **LU19**: *Therefore I will be able to apply to find a post in France, and very quickly I came up against a lot of closed doors and found out that I had to go through the concours system,* so there was that difficulty, but the other difficulty was that back then, you know, I was looking at this in sort of 1989-1990 –
> **CG20**: *So before the creation of the* IUFM*?*
> **LU20**: *Yeah, and at that particular time, you actually had to be French to take the* CAPES.
> **CG21**: *Mm. Mm.*

Lucy et son ami se marient pour faciliter l'accès au concours et ont deux enfants. Le désir de Lucy d'accéder à une activité professionnelle stable, après avoir eu des horaires incompatibles avec la vie de famille[445] à la Chambre de commerce, coïncide avec l'ouverture du CAPES aux ressortissants de la CEE. La motivation pour enseigner était déjà présente chez Lucy. Elle convertit son expérience et sa maîtrise du français en une activité professionnelle proche, mais inversée : au lieu d'enseigner la langue et la culture françaises aux jeunes Britanniques, Lucy se retrouve à enseigner sa langue-culture aux jeunes Français. Nous verrons plus loin si cette conversion a pleinement satisfait cette amatrice de la France et du français.

La motivation de Bess est exprimée différemment et recouvre une problématique identitaire complexe. En effet, elle insiste sur le fait qu'elle est chez elle en France et qu'elle ne voudrait, pour rien au monde, retourner an Angleterre :

> **BE34**: *Oh yeah. Yeah. Home, the concept of England being home for me is absolutely – nothing would make me go back.*
> **CG35**: *Would you like to talk about that?*
> **BE35**: *Yeah.*
> **CG36**: *Go ahead.*
> **BE36**: *This is where I live, here, and this is where I have friends, this is where I have my job, I'm a fonctionnaire, I work for the French state, have* ***always*** *worked for the French state, um, I don't like the place where I grew up - I love my family – but I don't like the place where I grew up, I grew up in Sunningdale, it was a - I don't know if you know about Sunningdale? The Archers.*
> **CG37**: *I used to go through Sunningdale on the train every time I went to London, I think.*
> **BE37**: *Well, the Archers, the Mrs whatever her name is in the Archers, she's a wally, and she lives in Sunningdale and that pretty much sums up the people who live in Sunningdale.*

L'émission de radio historique « *The Archers* » symbolise tout ce que Bess ne supportait pas quand

[445] Plusieurs participantes mentionnent ce facteur de motivation : Bess, Janet, Margaret, Jenny,

elle vivait en Angleterre : elle n'aimait pas la ville dans laquelle elle a grandi, mais elle ne se voyait pas non plus vivre ailleurs en Angleterre. Bess précise qu'elle ne s'est pas enfuie et qu'il n'y a pas de rancœur envers elle de la part de sa famille.

> **BE40**: *I ran **to** rather than running away – we're going for Christmas to stay with my family, we went to Christmas to see my sister, I've got a brother who lives in Australia as well. No, it's just not home. I go there on holiday. I think it's very exotic, I look at all the English people walking around being very English –*
> ***CG41**: Exotic. Can you explore that concept of…*
> **BE41**: *Exotic? They all just look so English. I mean in the boat my favourite game is English? French? English? French? French? English? as I see them and I'm never wrong. Only sometimes - nobody's infallible.*

Dans le discours, Bess parle de l'exotisme des Anglais : ses compatriotes semblent incarner l'Autre. Elle les met à distance et ne s'identifie pas / plus à la communauté nationale dont elle est issue. Le discours de Bess est empreint de dissociation, rendant presque étranges les membres de « son » peuple, et illustre jusqu'où la rupture biographique peut mener « **BE42**: *I don't think I have anything in common with **those** people anymore. I mean I really have left* ». L'emploi du déictique « *those* » a quelque chose d'assez brutal, marquant un abîme entre Bess et son pays de naissance. Quant à son choix professionnel, celui-ci est d'abord un choix pour enseigner plutôt qu'un choix pour (enseigner) l'anglais. C'était une option réaliste (« *It's what I **could** do* ») qui, peu à peu, motive Bess à prendre sa revanche sur l'étudiante médiocre qu'elle fut en Angleterre, pour obtenir la reconnaissance de ses proches :

> **CG48**: *Okay, so, um, next question then, what brought you into English? What brought you into teaching English in France?*
> **BE48**: *It's what I could do. I don't teach English, I teach, and what I happen to be able to know how to do is English.*
> **CG49**: *Right. Um.*
> **BE49**: *I think it's also because I'm lazy.*
> **CG50**: *Really?*
> **BE50**: *I can teach English without ever having to know anything because I already know it. So I don't have to study it. And I have studied it, and I did the* Agrég. *and it was bloody hard and I had to take it four times but I got it.*
> **CG51**: *Right, so you were really motivated…*
> **BE51**: *To teach English?*
> **CG52**: *To get the* Agrég..
> **BE52**: *I was motivated to get the* Agrég. *because I was such a lousy student and I wanted to…*
> **CG53**: *What like take your revenge?*
> **BE53**: *On my own kick-you-up-the-bum personality.*
> **CG54**: *Okay.*
> **BE54**: *I wanted to prove to myself and also to my sister and one of my brothers that I was not an idiot, I was just lazy.*

Bess se positionne à la fois comme quelqu'un de paresseux et comme une travailleuse acharnée, prête à tout pour réussir. Lorsqu'elle prétend n'avoir jamais besoin de savoir quoi que ce soit pour

pouvoir enseigner l'anglais, elle démontre dans le même tour de parole que cela ne tient pas. La preuve en est ses quatre tentatives pour réussir l'Agrégation. Ce qui passe pour de l'arrogance semble recouvrir une insécurité liée à sa trajectoire d'élève. Si les motivations de Bess sont claires, son positionnement, lui, pose question. Véhiculer l'image d'un professeur d'anglais « natif » paresseux qui n'a pas besoin d'avoir des connaissances tranche avec l'image que renvoie Bess par ailleurs : celle d'une enseignante consciencieuse et efficace, qui accepte des responsabilités professionnelles importantes et qui a pleinement conscience de sa mission.

Pour d'autres enseignants interviewés, la transition vers l'enseignement de l'anglais en France se fait dans la continuité de l'activité déjà engagée, que ce soit dans le cadre d'un schéma de qualification double pour l'enseignement ou dans celui d'une « conversion » du français ou d'une autre L2 vers l'anglais. Mandy et Jason sont motivés par l'obtention du CAPES, alors qu'ils enseignent déjà dans l'Éducation nationale. Mandy, qui enseigne actuellement dans le supérieur, explique comment elle en est venue à opter pour l'enseignement plutôt que pour la recherche :

> **CG18**: *Okay, so what made you say one day I'm gonna sit the* CAPES*"?*
> **MY18**: *Uh, the whole long-term aspect of having to study to do a PhD put me off. The fact that I'm not really convinced I'm cut out for research because I like learning lots of different things, and sticking to one subject for a long time I wasn't sure I had it in me; the fact that I was also that year teaching high-school students, even though they were* BTS *level, I was teaching and coping, so then I just thought "Let's give it a try and see how it goes".*

Mandy a une approche prudente envers le concours et son discours indique que ce choix aurait pu être provisoire. L'énoncé « *Let's give it a try and see how it goes* » qui fait entendre la voix de Mandy − une sorte de monologue intérieur − laisse entendre que le choix d'enseigner l'anglais était révisable, le pronom « *it* » renvoyant au verbe antécédent « *teaching* ». Le discours de Mandy, de type « *wait and see* », fait écho à celui de Moira[446], qui avait toujours eu une motivation pour l'anglais (parcours identificatoire) et qui a commencé à l'enseigner en France parce qu'elle avait suivi son mari.

À l'inverse de Mandy, Kate, qui enseigne également dans le supérieur aujourd'hui, présente le choix de passer le CAPES comme la seule issue possible. C'est son statut de vacataire qui la motive

---

[446] **MO18**: *Well, as I say, I did my degree, by the time I got to the end of my degree, um, I had gotten married. To a Frenchman, who didn't want to go and live in Ireland. So I went back to Ireland to do the Hdip still on the same plan (I'd learned French so I might as well put it so some use) so I went back and did my HDip…*
CG19: *So by then you had English and French…*
MO19: *Yes. Um, and when I came back after the Dip, well it was…Originally I think it was – I started teaching more as a wait and see – see if I actually liked this.*
CG20: *Okay.*
MO20: [pause de plusieurs secondes] *I guess I must have done*. [CG rit]

à revoir ses propres représentations du concours français pour lequel elle n'avait pas grande estime avant de le passer. L'expérience de la préparation est enrichissante pour Kate, qui commence à se décentrer et à mieux comprendre les enjeux d'un concours national hyper-sélectif, car elle se rend compte de la difficulté à laquelle les enseignants « non natifs » sont confrontés. Il faut ajouter que, dans le discours de Kate, le CAPES rappelle le « désir triangulaire » de René Girard dans son ouvrage célèbre *Mensonge romantique et vérité romanesque* (1961). Kate fait d'ailleurs allusion à la jalousie qu'elle a éprouvée en tant que vacataire, face au statut confortable des titulaires :

> **KT25**: *Okay. All right. Um, well to build up to why I took the* CAPES*, up until then, I'd always uh thought that, er* [soupir]*, the* CAPES *was a silly exam, um, it didn't have anything to do with the real needs of a teacher in the classroom, I didn't really have much respect for French English teachers um, I thought they were far too obsessed with English literature and Shakespeare and all of that and I was quite jealous at the time because I was working as a vacataire and I'd been a lectrice, my contract had finished, I realized that my career was really at a dead end and there was no way that I could continue living in France or really evolve professionally unless I took the* CAPES *so it was, I really had to. I found as an English person in France there were very few opportunities finally, we either had, you could be a teacher or you could be a translator with the degree that I had. Um, business schools, there's only so much you can take after a while because there's no career progression so I just found that I had to take the* CAPES*, it was uh, it was the only way forward. You know, I couldn't stay in the university system as a* « vacataire »*. I thought it was so unfair that you had* « professeurs agrégés, professeurs titulaires » *with all the advantages and vacataires who had nothing and so I thought, well, "why don't I just try the* CAPES*?" um, so my contract as a lectrice had finished, I was entitled to some unemployment benefit, which, gave me the financial security to go back to university and I just gave myself a year to do it. I'd decided to enrol for the the* CAPES interne*, I was lucky to be entitled to do the* CAPES interne *because I'd been a « vacataire », « assistante », « lectrice », I had the three years. So I was lucky in that respect and I decided to enrol at* Charles V *just by chance and once again it was just like a really enriching experience for me, I mean as I said, doing the TEFL, even though it's quite a basic qualification, it opened my eyes to a whole new world and the* CAPES *did even more and I really began to start to respect French English teachers because I saw how demanding and how difficult the* CAPES *was in fact. So er, er, so that's how I came to want to take the* CAPES.
> **CG26**: *That's very interesting. Really. You've obviously worked through that and you've become aware of the process you've been through.*

La motivation de Kate est renforcée par son refus de se satisfaire d'être un simple traducteur de la pensée des autres et son cheminement correspond à un besoin d'individuation et d'expression personnelle, comme elle l'explique avec force dans l'extrait suivant :

> **KT11**: *Um, because I felt translating and working as a secretary, I wasn't really a person in my own right, I was just merely translating or doing work for somebody else, I was somebody's right hand, right arm, whatever the expression is, person* [rit, l'enquêteur rit aussi]. *And I wasn't actually writing or thinking for myself and I realized that I didn't want to be some wall flower who was just translating what other people said, I actually wanted to think for myself, so…I decided to find a job that many English people do when they come to Paris and that was teaching English*

to business people and I found I really enjoyed it um, uh, and there, my teaching career really started there just in a simple business school, teaching English, so…

CG12: *Right. Okay.*

KT12: *…that's how I got into teaching.*

Si la sécurité de l'emploi est évoquée directement ou indirectement par les participants (Eve, Margaret, Janet, John, Susan), celle-ci est souvent accompagnée d'autres facteurs. Eve, par exemple, avait parlé de son besoin de vivre dans une langue autre que sa langue « native ». Globalement, sur les 21 entretiens, il y a une faible occurrence des termes : trois participantes seulement emploient le terme explicitement, dont une (Liz) pour se démarquer des candidats pour lesquels c'est un facteur important de motivation. Et puis, certains font part d'une motivation très forte pour la matière et cela depuis longtemps. Laura avait toujours voulu être professeur d'anglais et nourrissait des aspirations très exigeantes, enfant :

LA35: *I've always wanted to teach English from I wanted – when I was six I told my mum that I wanted to be an English teacher at Cambridge University* [CG rit], *you know, might as well aim high, I haven't quite got to that level yet but…there's still time, not quite retired yet but when I came over for the assistantship the first time, I thought: « I don't want to teach in England ».*

La matière est importante dans la trajectoire de Moira qui, très tôt, a développé une véritable passion pour la lecture et qui a été marquée par une enseignante en particulier[447]. Jenny a un profil similaire. Pour Helen et Liz (et Bess), c'est l'enseignement qui les a motivées avant tout. Celui-ci est inscrit dans l'histoire familiale d'Helen[448], tandis que Liz s'identifie à l'enseignante de CP qui l'a tant aidée à s'intégrer lors de son arrivée en France.

En conclusion, le choix initial des PALN de l'enquête est motivé par l'activité professionnelle d'enseignement, par la matière et parfois par les deux à la fois. Peu de participants font état d'un désir de devenir professeur d'anglais depuis leur enfance (Laura) ou enseignant (Helen, Liz), mais plusieurs personnes soulignent que le choix de passer le CAPES était tout simplement logique, compte tenu de leur parcours et de leur expérience professionnelle. La trajectoire scolaire, linguistique et affective a conduit à une mobilité à destination de la France qui, à son tour, a conduit ces personnes parfois déjà qualifiées pour enseigner (6 participants) à s'orienter vers le CAPES.

---

[447] **MO03**: *Well I was always a very very big reader, um, I think my father sort of when I was about six or seven started to give me all the classics of English literature to read because he was also a big reader. Um, and then I was just kind of de fil en aiguille as they say in France, English was always my favourite subject in school. And then I had this wonderful and totally inspiring English teacher um, who – I won't say she actually pushed me towards doing a degree in English, but it's true that she knew how to, how to keep the flame going.*

[448] **HE25**: *Yes, exactly, I wanted to be a teacher, obviously because of my family background I presume, uh, I'd pretty much always thought of being a teacher and so it just carried on but in a different country.*

CG26: *I see. And how do you feel about that choice now, when you look back?*

HE26: *Um, I think I'm satisfied with the choice. I love teaching. I love the contact with the pupils*

Nous pouvons constater que le cas de Clara, dont la trajectoire ne ressemble à aucune autre, est assurément atypique. En effet, elle n'avait jamais, à aucun moment, imaginé qu'elle deviendrait enseignante !

3.1.2 La préparation du CAPES : un vecteur d'interculturation ?

Pour les participants qui ont souhaité passer rapidement du statut d'assistant ou de lecteur à celui de professeur certifié, le succès n'est pas toujours au rendez-vous la première année. Il semblerait que le degré de familiarité avec le système éducatif français et avec le CAPES lui-même ait constitué un facteur déterminant dans la réussite de celui-ci. Jason et Laura ont tous deux des trajectoires « directes », et ils ont tous deux préparé le concours très tôt, sans succès[449]. À cette époque, Laura n'avait pas encore une image mentale complète du déroulement du concours, l'ayant préparé seule pendant sa deuxième année en tant qu'assistante. Elle a conscience de son dilettantisme d'alors et admet que si elle avait été admise, cela aurait été quelque peu scandaleux :

> **LA28**: (…). *Because the second year I did an assistantship, I decided to prepare the* CAPES *and so in the meantime I met my husband who's French um so he was kind of helping me along a little bit and obviously I was speaking a bit more French at home and uh, so I prepared for the written I didn't really understand what the oral was about so I prepared the written* CAPES *and I came through with flying colours and then realized there was an oral exam afterwards but when I got my results, which was a little bit unfortunate, um, so I kind of tried to do my best for the orals but didn't get…*
> **CG29**: *You weren't ready…*
> **LA29**: *Yep, I missed it by two points and, which I think if I had got it, it would have been ridiculous because I hadn't worked enough. I didn't deserve to get it the first time.*

Jason avait tenté le CAFEP-CAPES une première fois sans le préparer parce qu'il faisait des vacations, et ses mauvaises notes (« *completely rubbish marks* ») l'ont motivé à s'inscrire au CNED au cours de sa deuxième année en tant que lecteur dans une grande école. Bien que son père soit devenu enseignant tard dans sa vie, Jason ne s'était jamais vraiment vu exercer la même profession. Son projet était de rester en Bretagne où il avait des attaches affectives, ce qui explique son choix de passer le CAFEP :

> **JA34**: *So I thought about that. But then obviously, if you're a teacher, it's a career, not just a job that you can do for a year when you're abroad, it's the sort of thing that can keep you somewhere. So that's why I did that and I, uh, I suppose I did the* CAFEP *because I was a lot more likely to stay in Brittany*.

---

[449] Emma a une trajectoire indirecte et a également préparé le CAFEP-CAPES par le CNED une première fois, sans succès.

En préparant le concours avec le CNED, Jason a vu ses notes s'améliorer très vite. C'est par la pratique de l'activité d'enseignement que ce jeune lecteur anglais en vient à apprécier celle-ci. Un phénomène similaire se produit autour du CAPES, car plus il travaille pour le concours, plus il se motive, mais le goût de la littérature, en revanche, ne lui vient pas naturellement : c'est un effort et une contrainte pour ce diplômé de mathématiques. Le CAPES est donc une étape difficile qui procure à Jason peu de plaisir :

> **CG35**: *Okay. So what was it like, that year of preparing and taking the exam?*
> **JA35**: *Um, what, in terms of workload or anything?*
> **CG36**: *Um, generally, as an experience, I mean, as a NS taking a French diploma…*
> **JA36**: *Okay. I was* ***pretty bored*** *by the sort of um, university level analysis and works about the books we had to study, but like I said,* ***literature's not really my cup of tea****, it's what I tried to* ***avoid*** *at university, um,* ***pretty bored*** *by that but I managed to find some interesting things on American websites about the culture because it was about Lewis and Clark –* (…).
> **CG38**: *So you got interested?*
> **JA38**: *Um,* ***I wouldn't say I got interested*** *but I managed to motivate myself to – I found a way of learning about it without having to read books that I thought were* ***tedious****.*
> **CG39**: *Okay.*
> **JA39**: *Yes, so that was quite difficult,* ***I didn't really enjoy that****, um, uh, but it worked quite well with the fact that I was teaching or working only about twenty hours in the grande école, that gave me the time to do the work with the* CNED.

Le champ lexical de cet échange[450] est révélateur de la place que la littérature et l'analyse littéraire occupent dans la vie de Jason : l'analyse littéraire universitaire l'ennuie, il trouve la lecture d'ouvrages écrits sur les œuvres au programme pénible (« *tedious* »). Jason contourne cette difficulté comme il l'a déjà fait à l'université en Angleterre en choisissant une double licence de mathématiques et de français dans laquelle il a pu choisir en priorité des options orientées vers la langue française et non la littérature. La deuxième année, Jason avait pu améliorer la qualité de son français, ce qui lui a évité l'attribution d'une note éliminatoire.

Le CNED permet à ceux qui travaillent déjà dans des écoles de langues et autres, ou qui sont en congés de maternité, de préparer le CAPES. C'est le cas d'Emma, qui ne parle pas de cette formation à distance, mais souligne le fait qu'une amie agrégée avait pu l'aider. L'adverbe *fortunately* (EM25) semble indiquer implicitement que les cours du CNED ne lui auraient pas suffi à eux seuls. Cette impression est confirmée à la fin de cette séquence :

> **CG24**: *Okay. So, um, when you actually took it, did you take it the second year with the* CNED*?*
> **EM24**: *Yes.*
> **CG25**: *So on your own basically not at a university or anything?*
> **EM25**: *Not at all, I did it with the* CNED *but* ***fortunately*** *I had a friend who uh well she was*

[450] Les mots en gras correspondent aux éléments que le chercheur souhaite mettre en relief et non aux points saillants à l'énonciation elle-même.

agrégée *then and she'd been on the jury of the* CAPES *and now she has her doctorate, she's at one of the schools here, she's half English. And she helped me prepare for the oral and she was brilliant, she was just so, well she just –* ***I just couldn't have done it without her.***

Pour Emma, le fait de connaître une initiée est presque plus important que l'inscription au CNED, sûrement parce que cela lui a donné accès à une meilleure compréhension des épreuves et à un entraînement concret en face-à-face. Cela reste néanmoins une évaluation subjective de sa réussite, comme pour minimiser également la part que ses propres capacités ont joué dans l'obtention du concours, ce qui correspond à ce que Catherine Kerbrat-Orecchioni appelle la « loi de la modestie[451]» dans les interactions. Par ailleurs, il se peut que la relation enquêteur/enquêtée ait ici influencé le positionnement d'Emma : la situation d'interaction a pu réactiver des positionnements antérieurs liés à des entretiens de type *mentor/mentored* (avec une conseillère ou une personne référente idéalisée par Emma).

Les points de vue sur la formation proposée par le CNED sont contrastés : Anita se rappelle que le système de notation était « *very dissuasive* » (AN44), tandis que Bess s'indigne d'avoir subi une forme de discrimination parce qu'elle était « locuteur natif ». Sa colère est très présente dans la séquence suivante qui porte sur des questions épineuses liées aux conséquences que l'ouverture des concours aux ressortissants européens a pu avoir sur les perceptions des uns et des autres[452]:

CG60: *Can you tell me about the* CAPES*?*

BE60: *I took the interne. Um, I did classes with the* CNED *which I thought were racist that I got the most terrible feedback because I was a native speaker. I did a version - the exam was in February, I did a version which they kept for eight weeks and it was returned to me two days before I actually took the exam. Things were underlined, no corrections, not really very helpful for a correspondence course, and the only comment was "Il faut absolument améliorer la qualité de votre français", which, two days from the concours was really destructive. It wasn't even not constructive and they did a kind of feedback sheet when I had taken it and I named names, I said this person should not be allowed to be doing correspondence courses especially if it's a NS thing, I don't know, but that was the way it felt to me, and I talked to other people and they said at that time, it may not be true anymore, they are very hostile about NSs taking the exams because it's too easy for them and so it's cheating. Mm. So there's not a question of quality. Because it seems to me if you've got a NS, most of the reactions from everybody here is how lucky they are to have a NS because obviously their English is going to be better, because obviously your English is going to be better, obviously your model, your language model is going to be better and the reaction when I took the* CAPES *was "nasty, horrible English speakers taking all our French jobs".*

CG61: *And that was in '97?*

BE61: *Yes*

---

[451] Catherine Kerbrat Orecchioni, *La conversation*, p. 61.

[452] Nous avons évoqué cette peur dans la première partie de la thèse. Dans le cas de Bess, nous pouvons nous demander si celle-ci ne construit pas son identité professionnelle en opposition avec l'identité imaginaire des NS construite par les candidats non NS, même si elle cite comme point fort incontestable la supériorité du modèle linguistique LN, sans le questionner.

Si l'on fait appel à l'outil « *The Doing and Not Just Saying Tool* » proposé par James Paul Gee[453] (2011 : 42), qui nous invite à explorer non seulement ce qu'un locuteur dit, mais également ce qu'il fait à travers le discours, nous pouvons constater que Bess construit sa critique du CNED en faisant appel à des techniques discursives différentes : elle relate les faits, cite le correcteur, cherche à apporter plus de poids à sa critique en intégrant les paroles de tierces personnes pour « corroborer » les faits ; elle prend la « voix » de ceux qui étaient, selon elle, hostiles à ce que des « natifs » puissent passer les concours de recrutement français. En dépit de quelques rares précautions énonciatives (« *I don't know* », « *but that was the way it felt to me* »), l'impression globale produite par cette séquence est celle d'une PALN en colère qui ne semble pas avoir digéré le manque d'adéquation entre ses besoins de capésienne et le service rendu par le CNED, et qui a le sentiment d'avoir fait l'objet d'une discrimination. Si cette participante ne le théorise pas elle-même, il n'est pas difficile de détecter, derrière son discours, le « retour de flamme » de la violence symbolique exercée par le paradigme dominant du LN dans le champ de l'enseignement des langues étrangères que Martine Derivry a analysé en détail dans sa thèse. À en croire Bess, celle-ci peut se retourner contre les candidats « natifs », qui pensent peut-être naïvement que le modèle qu'ils représentent est supérieur, réduisant l'enseignement-apprentissage de L2 au seul champ linguistique. Un des paradoxes qui transparaît dans le discours de Bess est qu'elle dit avoir bien compris les critères d'évaluation du concours au moment où elle passait celui-ci, et qu'elle comprend les exigences vis-à-vis des anglophones, d'autant plus qu'elle a été membre du jury, mais elle n'accepte pas elle-même d'avoir été la destinataire des critiques d'un correcteur du CNED. Bess dénonce le fait que certains anglophones réussissent le CAPES en ayant obtenu 0,5 sur 20 en didactique et/ou en ayant un niveau de français trop juste[454]. Bess se lance quelques fleurs : elle avait un bon niveau de français et savait enseigner. Si elle semble avoir assimilé le modèle culturel français (celui des concours hyper-sélectifs), elle n'a pas pour autant oublié l'épreuve qu'elle a traversée en tant que candidate.

Un autre témoignage permet de relativiser le discours véhément de Bess. Eve a préparé le CAPES avec le CNED un an après Bess et, pour elle, l'expérience fut globalement positive. Eve avait déjà obtenu un doctorat de philosophie (« *media studies* ») à l'université d'Ulster avant de passer le

---

[453] James Paul Gee, *How to do Discourse Analysis: A Toolkit*, Routledge, 2011, p. 42.

[454] **BE62**: *I don't think things have changed for the* Agrég. *either. I passed the* Agrég. *finally in 2004 and I think it was exactly the same and I was a member of the jury for the* CAPES *and I must admit as a member of the jury, I was one of these people saying we need to make sure that these people can actually teach and that they can speak French because some of them weren't and couldn't and I thought that they shouldn't be given a job for life if they could either not teach or speak French. And in the* CAPES *interne if you have good production and comprehension skills in the language, basically you get through.*

concours, et elle focalise plus sur les différences entre l'approche de l'analyse textuelle telle qu'elle avait dû l'appliquer au cours de ses études doctorales et la « liberté » apparente de l'approche à maîtriser pour le CAPES :

> **CG32**: *Okay. And what was it like taking the* CAPES*?*
> **EV32**: *I enjoyed it. I did it with* CNED*. I did it at home just after my son had been born.*
> **CG33**: *Mm.*
> **EV33**: *And uh, I enjoyed very much – I was unemployed at the time – so I had to give in assignments in order to get my benefit. And I really appreciated it actually. I didn't go to lectures and so on because I didn't have time, I couldn't but..*
> **CG34**: *Can you say a little bit about what you appreciated about it?*
> **EV34**: *Um…What I appreciated, what I think I appreciated was the fact that um, whereas the media studies experience was a lot about context and impact of context on the text, this was - you could concentrate more on the text and uh, to me that was a sort of freedom even if for French people that might seem a bit restrictive. In fact, you could bring in enough context without it having to be too important, and have a certain freedom with the text and I liked…There are other constraints, though, which I never really understood* [rit]. *I just decided "I'll do what I can with what I've got"…*
> **CG35**: *What kind of constraints, do you mean formal?*
> **EV35**: *Well, I didn't really, in terms of their ways of analyzing I mean if you read the way they analyzed a text, it seemed to me extremely elaborate, unnecessarily elaborate.*

Le positionnement d'Eve est totalement différent de celui de Bess dans l'échange précédent. En effet, elle mène une réflexion sur des différences qui renvoient à toute une conception de l'analyse littéraire et à des traditions universitaires qui ont contribué à forger chaque approche. Sans opposer celles-ci, Eve ose partager un jugement subjectif qui s'est construit à travers le prisme de son modèle culturel primaire : selon les critères de l'analyse textuelle pratiquée en Irlande du Nord, l'analyse textuelle pratiquée dans le cadre du CAPES est trop détaillée. Eve se positionne par rapport à la nature des épreuves, et amorce une réflexion interculturelle qu'elle n'a pas le temps d'approfondir.

Eve, Bess, John, Jason, Karen, Susan et Lucy ont tous préparé le CAPES en candidats libres, sans être intégrés à un réseau d'étudiants dans le cadre d'une préparation universitaire. Bess a également préparé l'Agrégation seule, plus tard. À l'âge de quarante ans, Anita a préparé le CAFEP-CAPES à l'université et avec le CNED simultanément, ce qui ne l'a pas empêchée de traverser cette expérience dans la solitude. Elle a le sentiment d'avoir préparé seule et évoque la difficile conciliation entre le fait d'élever des enfants, de mener de front l'intendance avec un mari absent, et la préparation du concours qui est très exigeante :

> **CG49**: *Did you study for it with any other NSs at all or with French students?*
> **AN49**: *No, I was, there were only two people from C….who did it. The other man was a Frenchman married to a Spanish woman – and we didn't see each other – we shared a car to go there.*
> **CG50**: *You didn't really mix..*

AN50: *Oh, I made friends, yes, but…*
CG51: *You did it on your own, really…*
AN51: *Well, it's quite a…I find it a very individual thing.*
CG52: *Would you like to say something about that?*
AN52: *Because, well everybody has their own system, my system was making notes in a big pad and then coming home and doing* fiches Bristol *for each different subject and then trying to learn it off by heart but then obviously, you only learn the main things and then at that time we got our first computer so I found it helped me to memorize by typing out my notes on the computer, putting them neatly, because I was rereading it, uh, yeah. But at the same time I was bringing up a family – I had two children now, and I have a husband who's very absent because he has to go abroad very often.*

Anita s'organise et ne semble pas avoir souffert du concours en lui-même, mais plutôt de l'impact que la préparation de celui-ci a eu sur sa vie de famille. Parmi tous les participants, le discours de Lucy sur son expérience du CAPES est de loin le plus négatif. Elle a préparé seule, avec deux enfants en bas âge : elle a d'ailleurs conscience que cette variable pourrait expliquer pourquoi elle a si mal vécu cette période, comparé à des étudiants sans obligations familiales[455]. Cependant, le discours de Lucy est truffé de subjectivèmes qui traduisent son engagement émotionnel vis-à-vis du CAPES : les difficultés en amont sont autant de « *barriers* » se dressant entre le sujet et l'objet à atteindre ; l'événement est profondément traumatisant (« *such a traumatic event* ») ; les oraux sont une mise en scène conçue pour mettre les candidats mal à l'aise et sont qualifiés de véritable « *ordeal* » (substantif axiologique affectif et évaluatif). Lucy a recours à la métaphore du coureur de fond (« *loneliness of the long-distance runner* ») pour donner encore plus de force à son récit. Derrière le discours très émotif de cette participante, on constate qu'il y a sans doute des facteurs complexes à la suite de ce vécu traumatisant : des facteurs conjoncturels (la place dans le cycle de la vie, le fait d'être mère de deux enfants en bas âge) ; des facteurs socioculturels (« *different background* », « *different angle* », « *whole new approach* », « *theoretical* », « *difficult* ») et des facteurs liés à la perception du concours à travers le prisme du PGCE que cette participante avait

[455] Les PALN que nous avons interviewés sont majoritairement des femmes et cela joue inévitablement sur la construction de l'identité professionnelle. Il est intéressant de noter à quel point le familial et le professionnel tout comme le privé et le public sont mélangés dans le discours de ces femmes enseignantes qui ont tendance à ne pas séparer les domaines. Joey Sprague rappelle l'apport fondamental des féministes qui ont dénoncé l'aspect artificiel de la séparation public/privé : « The notion ot the public and the private as distinct spheres of social life is possible to maintain only at a high level of abstraction, but it took the entry of feminists into the academic discourse to expose this. Feminist were the first to show that the personal is not just social; it is political » ; « the sociological distinction between work and leisure is not applicable to daily lives of the vast majority of women who work the double shift of paid works and unpaid domestic labor », J. Sprague, *Feminist Methodologies for critical researchers. Bridging differences.* Altamira Press, Gender Lens, 2005.

.

déjà obtenu en Angleterre et qui a largement contribué à former son approche du métier d'enseignant. Lucy est ravie d'apprendre qu'elle est admise. Nous pouvons nous demander pourquoi cette joie de la réussite n'a pas estompé les impressions négatives du concours. Il faudra chercher du côté de la trajectoire et de l'identité professionnelles pour pouvoir trouver des réponses à cette question.

Une analyse transversale des données encodées autour du nœud « CAPES » fait ressortir un consensus par rapport aux modalités et aux exigences du concours. Pour les candidats anglophones, les difficultés semblent être :

- L'importance primordiale de la forme et de la technique pour l'épreuve de la dissertation (Laura, Janet, Helen) comparée à une plus grande souplesse dans ce domaine en Irlande et au Royaume-Uni.
- La différence entre l'analyse textuelle telle qu'elle est abordée à l'université au Royaume-Uni ou en Irlande et en France.
- Le niveau universitaire exigé par rapport à l'explication grammaticale qui se fait en L2 pour les candidats anglophones (Caroline, Jenny, Lucy, Emma, Mandy « *high culture of grammar*[456] »).
- Décoder les exigences du jury et savoir aller chercher l'information au bon endroit (*cf.* rapports de jury).
- Accepter que cette première étape de la qualification professionnelle engendre du stress, notamment lors des oraux (Lucy, Janet, Karen – « double qualification »), alors que la formation qualifiante n'est pas évaluée de façon compétitive en Angleterre ou en République d'Irlande.
- La place du français au CAPES : cette question sensible déclenche des réactions affectives, mais aussi des réflexions intéressantes de la part des candidats ayant réussi à se décentrer pour mieux comprendre le concours du côté français.

---

[456] **CG28**: *How do you feel about that type of um, paper now, in retrospect? The short story paper?*
MY28: *Well it was lots of things as well, wasn't it, short story, and there was grammar as well. It's a very French approach – it just sums it up as far as I'm concerned.*
CG29: *Can you analyze that?*
MY29: *Well it's got nothing to do with what you're actually gonna be teaching when you get to high-school. It's testing your excellence or lack of excellence on what I would call high culture and to <u>me</u> that sums up the French system, absolutely. The grammar, fair enough, I could see that they need to test us on grammar but it was university standard grammar where again they're testing us to see if we have this high culture of grammar and not if we can really explain things to students. So it seems bizarre in the context of a teaching qualification. It would to me correspond more to some kind of end of degree oral exam if you were learning English as a <u>language</u> not as English as something you're gonna teach.*

3.1.3 *Stories and peer know-how*

Les croyances circulant au sujet de la place du français au CAPES ou de la meilleure façon de réussir sont relayées par au moins sept participants. John (session 2007) emploie le terme « *stories* » pour communiquer l'idée que les anglophones sont désavantagés au CAPES en raison de la place du français et de la notation défavorable de la part des membres du jury à leur égard : « *I'd hear all these stories that « Oh, it's really difficult » and « the French is more important than the English » ; « if they can see that you're not French, they'll mark you down* » (JO16). Malgré ces croyances rapportées, John a une posture réflexive par rapport à la part du français au concours. Il estime que l'anglais et le français sont plutôt équitablement répartis et il parvient à relativiser sa propre difficulté avec le français. En effet, ce n'est pas parce que cet aspect du concours lui a posé problème que tous les candidats anglophones seront affectés de la même façon (il avait fait une licence d'espagnol). Si les notes très basses attribuées par le CNED ont perturbé John au début, suscitant des réactions plutôt ethnocentriques (*c. f.* « *Who do they think they are ? I* <u>*am*</u> *English!* »; « *Telling me how to write my own language…* », il a pu relativiser sa réaction initiale grâce à la réflexion : « *If you really thought things through, translating these into your own language is a very specific skill* ». John identifie le français comme étant son point faible et met en place une stratégie adaptative au service de la réussite. Il développe une technique de relecture approfondie afin de traquer les moindres fautes de français (voir JO21). Il se rassure en pensant à l'effet compensatoire de ses qualités de compréhension et d'expression en anglais.

La stratégie de Jenny est plus extrême. Son manque de confiance en français et ses notes très faibles obtenues en version tout au long de la première année de préparation ont découragé cette participante qui dit ne pas avoir compris une des œuvres en anglais et avoir été totalement perdue en grammaire. Une des stratégies qu'elle met en place est plutôt négative et consiste à ne plus suivre les cours de grammaire et à ne pas rendre les travaux demandés parce qu'elle a trop honte de ses notes. Peu de temps avant les épreuves écrites, les commentaires pessimistes d'un correcteur universitaire la bouleversent : d'après lui, ce n'est même pas la peine de continuer. Elle peut jeter l'éponge. L'encouragement d'une autre enseignante selon qui le travail de Jenny « *was really good for an Anglophone* » (*sic*) ne suffiront pas, et Jenny est obligée de repasser le CAPES l'année suivante. La deuxième année, elle a un excellent professeur pour la didactique : « *everything just fell into place* ». Jenny estime que c'est tout de même un avantage d'être anglophone, du moins pour les écrits, mais elle pense qu'au moins 75 % des oraux se déroulent en français (session 2006).

Karen est victime de ses propres croyances : elle est persuadée que son PGCE est convertible en un CAPES ; lors des épreuves écrites, elle pense également qu'elle a le droit de choisir entre le thème

et la version, ce qui irrite une des candidates à qui elle demande la confirmation ! Elle est admissible cette année-là, mais l'oral est un désastre. Lorsqu'elle repasse le CAER (elle fait des remplacements dans l'enseignement privé sous contrat, qu'elle désigne par « *la Rue des Saints-Pères* ») pour la deuxième fois, elle est aidée par sa fille qui a été socialisée au sein du système éducatif français. Selon celle-ci, le brouillon doit être parfait et il faut se conformer aux attentes du jury « *you have to give them what they want* ». Karen lit tous les rapports de jury, et tente de réinvestir ses acquis du PGCE de façon pertinente. Cette participante est une « *storyteller »* hors pair. La preuve en est la quantité de données obtenues par rapport à tous les autres candidats : l'entretien dure plus d'une heure et demie et il est ponctué d'anecdotes à foison et de discours direct animé où Karen prend la voix des autres pour produire de l'effet sur son auditeur. En dépit des frustrations exprimées à l'égard des « *gate-keeping mechanisms* » dans le domaine de l'enseignement en France, Karen est capable de se décentrer et de relativiser la place du français au CAPES. Elle cite un enseignant LN qui avait participé à un débat sur le CAPES organisé par TESOL. L'analyse de celui-ci semble l'avoir aidée à comprendre le point de vue français : « *He explained that well, once you pass, it's ajob for life and it's like going into the civil service, so* t*he French reserve the right to test your level of French because after all, you're in France* » (KA68).

Deux participantes évoquent « *the mould* » dans lequel il faut se fondre pour pouvoir satisfaire le jury (Kate, Laura). Laura détaille même la technique de dissertation qui semble uniquement admettre une structure en trois parties : « *For the whole, you have to have three parts, don't you, you have to do part 1 and then part 2 and then part 3, and then you know, if you don't fit into that little mould, your essay is put to one side almost straight away* » (LA48). On retrouve diverses stratégies efficaces dépassant le mantra « *You have to give them what they want* » (Kate, Clara, Laura, Jenny, Karen). Le fait d'être inscrit à la préparation a un impact indiscutable sur la performance des candidats (Kate, Laura, Clara, Anita, Mandy, Caroline, Helen, Liz). À défaut, travailler avec un tiers initié ou un pair favorise également une meilleure compréhension du concours (Emma (2e fois), Clara, John, Karen (2e fois), Kate, Mandy). Cependant, les candidats qui semblent avoir eu le plus de facilités pour obtenir le CAPES sont soit ceux qui ont déjà connu une période de travail en autonomie dans le cadre d'un doctorat (Eve, Susan), ou qui ne perçoivent pas le concours comme une rupture, mais comme une continuité avec une licence d'anglais préparée en France (Helen). Mandy vient de terminer son contrat de lectrice au moment où elle suit les cours de ses collègues. Elle a vraiment apprécié la phase de préparation en raison de sa propre maturité, de son goût pour la littérature et la civilisation, et de sa compréhension du milieu universitaire français.

Enfin, il est intéressant de comparer le discours de deux participantes en particulier, dont l'une,

Bess, a assimilé le modèle sélectif français alors qu'elle n'a pas été socialisée en France, et l'autre, Liz, a été socialisée en France à partir de l'âge de 6 ans et trouve ce modèle étrange. À écouter sa critique du concours français, on perçoit bien le modèle culturel britannique qui accorde une place centrale à la motivation du futur enseignant dans le mode de recrutement :

> **CG26:** *Okay. Is there anything you'd like to add about the* CAPES *your experience of preparing for…?*
> **LZ26:** *No, just one last thing, I was also very shocked by the fact that they never – at any moment they ask you why you want to do this job and they're gonna give you a job forever like* ***they're giving you a forty year contract plus your retirement*** *and* ***they never wonder if you actually want to do this job*** *because a lot of people take it just because it's the logical well, logical achievement of their studies but they don't really realize what teaching is about. That's a shame.*
> **CG27:** *Would you like to analyze that a bit more?*
> **LZ27:** *Do you mean why is it like that or…*
> **CG28:** *About why did that have an impact on you, why did that affect you?*
> **LZ28:** *Well probably because I've never wanted to be a teacher because it gives you like a salary every month it's just really because I was interested in teaching and in the contact and transmission, and the energy that you can put into it and the freedom and the creativity of the job, that's what appealed to me, that's what attracted me and uh, I didn't do the* CAPES *because I wanted a life-time contract, I just did it because it was the best way to get I mean a good school and to pursue my project but um,* ***a lot of people do it just because their parents are teachers or just because I don't know the security of the job*** *and it's a shame because it's um,* ***I mean there were a lot of people who took the*** **CAPES** ***and didn't get it who would've become really good teachers, I mean that's what I thought at the time, and you see <u>some</u> people and you know they're gonna be miserable all of their career and they get it because academically they perform well.***

Dans cette séquence, nous avons accès au discours de Liz sur ce que devrait être le recrutement (et la motivation) d'un enseignant (vision personnelle), mais aussi le Discours idéologique d'un mode de recrutement plus libéral et non centralisé, qui correspond, en effet, au modèle britannique où les enseignants sont mis en concurrence sur le marché du travail, se voyant proposer des contrats plus ou moins longs au départ, et devant passer un entretien d'embauche. Il transparaît toutefois une critique globale de certains candidats français que Liz perçoit comme étant parfois motivés davantage par les avantages structurels de la profession que par les valeurs qu'elle exprime : énergie, créativité, envie de transmettre, liberté pédagogique. On se rappellera que Liz avait dit que son système éducatif idéal serait une synthèse des systèmes français et anglais.

L'expérience du CAPES met les candidats face à des différences socioculturelles les obligeant à trouver des stratégies adaptatives afin de montrer aux membres du jury qu'ils ont compris un certain nombre de règles, de techniques et d'exigences inhérentes au CAPES d'anglais. La plupart des participants font état d'une expérience difficile, stressante, parfois affreuse (Jenny), et sont soulagés, ravis même, d'apprendre qu'ils ont été acceptés par le système éducatif français. Au-delà de la frustration et parfois du traumatisme de cette épreuve initiatique (Lucy), se profile

l'intégration durable dans un pays « d'accueil » hautement symbolique pour les participants. Le récit de Kate nous rappelle que passer le CAPES a également un sens social fort, car tout enseignant titulaire est le représentant de la citoyenneté française, qu'il ait ou non la nationalité. Cet aspect du recrutement professionnel est peu abordé par les personnes interviewées et c'est pour cela que les paroles de Kate ont autant de résonances :

> **CG39**: *So when you got your results, when you finally saw that you'd got it, how did you feel then?*
>
> **KT39**: *I felt just* [pause] *so proud of myself really proud of myself. I felt relieved because it meant that because I was worried that, what was I going to do, I did not want to become a vacataire again, I did not want to go back to teaching business English, I'd worked really hard for um, and I just didn't want to go back to that so I was relieved because I don't think I could have taken the rejection and I couldn't have done it again even though there are French people who do it four or five times, I just couldn't have done that I don't think, um, maybe I don't have much of a fighting spirit, I don't know but I don't think I would have done that and I also felt really proud because* ***I felt as though I'd been accepted by France and I felt as though I'd become French. I'd been here for so long, I don't want to become French, I don't want to get French nationality, but I felt as though I'd been kind of accepted by the French system and er, you know, I love France, I really do and I think um, the fact that this French system gave me the opportunity to go back to university uh, you know, I think that's fantastic because I don't think that I would have had that opportunity in England so I just, kind of it was like a citizenship ceremony to myself 'cause I'd really gained something quite important.***

Kate pense avoir acquis quelque chose de significatif en réussissant le CAPES d'anglais mais, en contrepartie, l'Éducation nationale a acquis un nouveau membre qui est reconnu comme « *insider* » tout en ayant une citoyenneté symbolique, non scellée par la nationalité. Nous constatons que le CAPES est une étape vers l'interculturation qui n'est pas un processus linéaire. Comment dépasser l'impératif de « *giving them what they want* » pour construire une identité professionnelle équilibrée qui permet de concilier les exigences du système français et le besoin de conservation ontologique ?

3.2 L'agrégation : une reconnaissance douce-amère ?

Sur les 21 personnes interviewées, 6 ont réussi l'agrégation (soit 28,5 %). Caroline et Margaret l'ont tentée sans succès : Caroline obtenait des notes décroissantes à chaque fois ; Margaret avait conscience qu'elle ne l'aurait pas, mais la préparation l'a réjouie. Karen projetait de la passer au moment de l'enquête parce qu'elle avait réussi à surmonter sa peur des concours, disait-elle. Helen ne l'avait pas préparée au début, car elle ne savait pas que l'agrégation existait et comprenait très

peu le système éducatif français. Les femmes qui sont passées du statut de certifié à celui d'agrégé ont compris au moins que l'on pouvait passer le concours interne après cinq années de services publics : cinq participantes ont passé l'agrégation interne (Laura, Clara, Susan, Bess et Mandy) et une seule l'externe (Lucy). Toutes évoquent un travail personnel énorme pour parvenir à l'avoir et deux d'entre elles l'ont passée trois ou quatre fois (Bess, Clara).

L'agrégation semble, dans tous les cas, être investie symboliquement : pour Lucy, il s'agit d'une revanche contre le cancer du sein qu'elle a dû vaincre et contre les années d'enseignement « atroces » qu'elle a traversées (*cf.* le lien public/privé dans le discours des enseignantes) :

> **LU68**: *I really felt it was like a revenge on those years when the teaching had been awful and terrible, revenge on the cancer – I'd managed to sort of deal with that, get that out of my system but also then by the intellectual, by the academic study that I went through it actually, it actually did renew brain cells that I thought I didn't have anymore, and when I went back to teaching, um after the* Agrégation *so as I say, I'd been out for two years, I actually felt very, very invigorated and I think by that time, changes were coming into the system. The* STG *exams were starting to change –*

Lucy dit avoir connu le même stress et le même traumatisme que pour le CAPES et elle compare les épreuves orales à un accouchement. Cette fois-ci, elle ne s'y rend pas toute seule, mais accompagnée de son mari. Le discours de Lucy sur l'agrégation est plus positif parce qu'elle peut parler du plaisir qu'elle a éprouvé en étudiant les œuvres et les questions de civilisation. Elle fut ravie d'apprendre qu'elle avait réussi :

> **LU64**: *The amount of um, energy, motivation, desire, um, all those things combined to actually pass the* Agrégation*, it was so strong…*
> **CG65**: *Mm. Mm.*
> **LU65**: *That I worked my guts out. I actually really enjoyed it. I enjoyed studying the programme. I actually enjoyed studying the literature and the civilization topics that were on the programme that year. I enjoyed studying the language, linguistics, I actually – like I said – I had some pleasure out of the academic study of English that particular year. Uh, I was thrilled to pass the* Agrégation…
> **CG66**: *I bet.*

L'agrégation reste un concours prestigieux en France : seuls 12,1 % des 389 800 enseignants du second degré public sont agrégés[457]. Les participantes de notre enquête le savent bien. Cependant, le fait que la réussite à l'agrégation puisse modifier les rapports professionnels est abordé par une participante seulement. Elle a été prévenue par ses collègues que devenir agrégé n'a pas que des conséquences agréables. Bess confirme le discours de ses pairs et explique que le simple fait de passer de certifiée à agrégée a eu un impact sur la manière dont les autres la percevaient. Selon Bess, le problème n'était pas lié au fait qu'elle soit « locuteur natif ». En effet, cette participante

[457] Source : *L'état de l'école*, n° 21, novembre 2011, D.E.P.P., p. 28-29.

était en poste dans un collège où il y avait une infime minorité d'agrégés. Elle devenait hyper-visible dans un océan de certifiés ou assimilés :

> **BE121**: *(...) everybody explained to me that when I passed the* Agrég. *I would instantly become a horrible person. So of course when I did pass the* Agrég. *I instantly became a horrible person* C.Q.F.D.. *So that was a bit rough but it was nothing to do with my being a NS.*
> **CG122**: *Because you were in the same school and you noticed a change in people's attitudes.*
> **BE122**: *Ah, it wasn't notice it was obvious. Radically. Du jour au lendemain.*
> **CG123**: *Yeah. Okay.*
> **BE123**: *And people became horrible to me who were nice to me before and every time I did anything it was "Ooh, can you see how she is, doing this, doing that, doing that", but it was because I was* agrégée *and* ***not*** *because I was English.*

Bess a depuis quitté son collège pour un lycée du centre-ville et dit souffrir beaucoup moins du fait d'être agrégée parce qu'elle est moins minoritaire et donc moins visible.

Si Bess a tendance à minimiser la variable « locuteur natif » au cours de l'entretien, Mandy l'intègre à sa réflexion sur l'agrégation dans une perspective interculturelle et comparative entre le CAPES et l'agrégation. En effet, lorsque Mandy avait passé le CAPES, elle s'était inscrite aux deux concours simultanément. Elle comprend, qu'à l'époque, elle était très loin d'avoir saisi ce que l'on attendait des candidats. Elle n'avait pas non plus fait une licence de littérature, mais de traduction et interprétariat. De ce fait, elle estime avoir été très loin des attentes :

> **MY21**: *Yeah well I was way off. I had no idea the expectations really. The standard expected for the* Agrég. *and just not even just the standard but it was also the fact that they expect you to know so much about different types of literature and history and all that, well that wasn't my background so I was way off.*

Au moment de l'entretien, Mandy pense être à l'aise avec son statut, ce qu'elle analyse ainsi :

> **MY123:** *Well when you sit the* CAPES *and especially the* Agrég.*, you're really in the system then,* ***aren't you?*** *You've played by their rules. So then you have this status, it's like a label that always that you carry around, especially the* Agrég.*, you gain people's respect for that,* ***don't you?*** *If you were just some person from Britain that came and taught in like companies or something like that, I don't think you would get the respect.*
> **CG124:** *You wouldn't have the same status, would you? So do you feel that that's changed for you since you took the* Agrégation*?*
> **MY124:** *No I still perceived it a bit before because of working in a French high-school, part of the French system. Probably more so because it's yeah, it's prestigious.*

Dans ce passage, on peut relever des signes de l'engagement mutuel des interactants : Mandy sait qu'elle échange avec un locuteur qui est susceptible d'avoir vécu une expérience similaire et qui peut comprendre, voire se reconnaître dans ce qu'elle avance. Elle a recours à un procédé de

validation interlocutoire (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 4), les *question-tags* « *aren't you* ? » et « *don't you* ? ». Voici comment Bénédicte Guillaume[458] analyse la fonction des *question-tags* :

> Le rôle d'un *question-tag* est de souligner l'interaction entre les co-énonciateurs, et d'établir un point d'ancrage par rapport au co-énonciateur (…). Il faut néanmoins souligner que la référence au co-énonciateur est plus stratégique que réelle. Le fait que l'énonciateur présente le contenu de son énoncé comme étant repéré par rapport au co-énonciateur n'implique nullement qu'il reflète l'opinion de ce dernier, et l'énonciateur reste malgré tout seul responsable de ce contenu.

Selon Mandy, réussir l'agrégation confère un statut prestigieux au lauréat quel qu'il soit et, pour l'enseignant « natif », ce statut entraîne un respect qui ne peut être gagné qu'en « jouant selon les règles françaises ». Cependant, cette satisfaction est quelque peu douce-amère pour Mandy, qui se souvient du ressentiment qu'elle avait éprouvé au moment où elle préparait le concours en raison du discours que tenaient ses collègues et son chef d'établissement. Ce dernier laisse entendre à Mandy que sa réussite à l'agrégation est logique, compte tenu de son statut de « locuteur natif » :

> **MY87:** *Uh, in the small high-school in N. I don't think the headmaster really made a huge – the one at the time – made a huge difference between me and anyone else. He only really did maybe because of about the – what year was it – it was in 2001, 2002, the year I sat the* Agrég. *then he saw – because I passed – then I think he saw me as "Oh well, of course you passed".*
> **CG88:** *Can you analyze that "Of course you passed"?*
> **MY88:** *Well that was very much his attitude because he came to see me the next day after the written exams and "Oh, what subject did you have?" and it was about Shakespeare and I said "Well I think that bit went all right" – "Well it would, wouldn't it?" he didn't say as much but you could tell.*
> **CG89:** *What did he mean? What was behind it?*
> **MY89:** *It was easier.*

Les collègues de Mandy n'en pensaient pas moins :

> **MY89:** *And my colleagues, all my colleagues thought that it was easier for me than it would be for anyone else.*
> **CG90**: *Um, how did you feel about their perception of it being easier for you?*
> **MY90**: *When I was sitting it, in the process of sitting it, I resented it because I didn't see it as being easier for me at that time. Afterwards, I would say "Well, seeing we're trying to do that, because it was the* Agrég. *interne, I didn't have study leave and so I was trying to fit it all around a full-time job. I did it in 2001-2 and sat it in 2002. So I was working, I had* <u>*loads*</u> *of hours – I had about twenty hours at the high-school and I was doing hours in the primary school – I don't think I was doing colles that year I can't really remember but I had lots of hours…*

[458] Bénédicte Guillaume, « Parcours énonciatifs et détours stratégiques dans l'emploi des question-tags » in *Parcours linguistiques : domaine anglais*, Geneviève Girard-Gillet (dir.), C.I.E.R.E.C. Travaux 122, Université de Saint-Étienne, 2005, p. 39-58.

Mais, avec le temps, la réflexion de cette participante mûrit. Plongée dans l'action, dans la « *madness* » du concours (MY91), Mandy n'éprouve que du ressentiment à l'égard de ceux qui minimisent le travail et les efforts par cette seule phrase : « *Oh well, it will be easier for you* ». Huit ans plus tard, elle reconnaît que la lecture des œuvres en anglais est plus accessible pour des « natifs ». Elle se décentre et se met à la place d'un enseignant français ayant une charge de travail équivalente à la sienne.

> **MY91**: *Um, so I resented the fact that they were just saying "Oh well, it will be easier for you" and all that. I didn't see that as fair. Having sat it, I do recognize that we find it easier to actually read the literature that you have to read to get through, it's bound to be easier for us. When you've got all that extra stuff coming in, getting in the way, if you're reading Shakespeare, inevitably it's hard enough work for us, if you've got a French teacher who's working full time and who's trying to do that on top of the rest, it's bound to be more work, it can't not be, I mean when you're actually being evaluated, it's fairly balanced, French-English, it was at the time anyway, it's changed now I think cause there are aural comprehension exercises now, I don't know much about it. (...).*

Les agrégées que nous avons interviewées sont fières d'avoir réussi ce concours difficile et exigeant, parfois au prix d'années d'études et de préparation. Selon les années, les ressortissants britanniques et irlandais représentent entre 0 % et 3,6 % des inscrits et entre 0 % et 10,7 % des admis. Leur taux d'admission est donc plus élevé à l'agrégation interne que celui de l'ensemble des inscrits. Les statistiques confirment la croyance que les collègues et le proviseur de Mandy lui transmettaient :

Agrégation interne	Inscrits britanniques	Inscrits irlandais	Total candidats dans discipline anglais (inscrits)	Total candidats britanniques et irlandais (inscrits) en %	Total candidats dans discipline anglais (admis)	Total candidats britanniques et irlandais (admis) en %
2010	43	6	1618	3	56	9
2009	39	6	1385	3,2	56	5,3
2008	43	7	1400	3,6	56	10,7
2007	40	2	1597	2,6	56	5,3
2006	28	5	1441	2,3	56	3,6
2005	37	NR	1407	2,6	68	1,5
2004	33	NR	1313	2,5	64	9,3
2003	27	NR	1207	2,2	64	4,7
2002	22	NR	1157	1,9	64	3
2001	22	NR	1290	1,7	62	4 ,8
2000	16	NR	1175	1,4	62	3,2
1999	14	NR	1163	1,2	58	5
1998	?	NR	1349	?	84	0
1997	?	NR	1431	?	61	0
1996	4	NR	1245	0,3	53	0
1995	4	NR	1214	0,3	80	0
1994	?	NR	1343	?	91	0
1993	?	NR	1238	?	72	0

Source : DGRH D2-A2 Octobre 2010.

Il est sans doute difficile pour les candidats anglophones d'entendre, au moment où ils s'y investissent, que ce concours est proportionnellement plus « facile » pour eux. Cela renforce, selon Laura, le sentiment de solitude professionnelle (LA62). Au regard des données de la D.G.R.H., toutefois, le nombre d'inscrits britanniques et irlandais à l'agrégation interne est en augmentation, alors que celui des inscrits au concours externe diminue.

3.3 La formation professionnelle : expériences contrastées

Les vingt et un enseignants « natifs » interviewés ont des souvenirs contrastés de leur formation initiale. Il est d'ailleurs difficile de comparer des expériences de formation antérieures et postérieures à la création des IUFM[459]. Caroline, Susan, et Margaret ont reçu une formation dans le cadre des Centres pédagogiques régionaux (CPR) par des enseignants reconnus pour leur « expertise professionnelle »[460]. Il s'agit d'une formation professionnelle en situation, basée sur l'observation et l'imitation :

> La transmission des compétences professionnelles se fondait sur l'observation des pratiques d'enseignement des conseillers pédagogiques et l'expérience d'enseignement : elle reposait avant tout sur l'apprentissage par l'imitation et la reproduction de techniques considérées comme exemplaires tant par les stagiaires que par les formateurs puisqu'ils étaient légitimés par l'Institution. Il n'y avait pas ou peu de liens entre les travaux de recherche en didactique des langues à l'Université – d'ailleurs peu nombreux – et la formation des maîtres qui était assurée dans les établissements du second degré, recherche et formation relevant d'acteurs différents et de deux espaces étanches dont le contact n'était pas favorisé (Françoise Haramboure, 2003 : 96).

Les « bonnes pratiques » étaient donc centrales à cette conception de la formation des enseignants. Caroline, qui avait déjà été formée en Angleterre avant de s'installer en France, a un point de comparaison. Selon elle, la formation de type CPR était creuse et redondante. Elle garde un

[459] La loi d'orientation sur l'Éducation du 10 juillet 1989 prévoit la création des Instituts universitaires de formation des maîtres, qui voient le jour au cours des deux années suivantes.

[460] Françoise Haramboure explique que ce sont des « praticiens sélectionnés par l'inspection pédagogique régionale en raison de leur expertise professionnelle ». Voir « Formation des enseignants de langues-cultures étrangères et recherche : quels décalages, quelles interactions ? » in *Éla : Études de linguistique appliquée*, 2003/1 n° 129, p. 95-108.

souvenir particulièrement vif du mépris d'un des enseignants en charge de la formation. L'alternance codique sert à restituer l'aspect déplaisant de ce que Caroline avait entendu :

> **CG49**: *I see. Did you not get any training in the subject, in English?*
> **CA49**: *Well I think all of us – but it was just over and over again, how to do a lesson plan…*
> **CG50**: *So it was before the* IUFM *system…*
> **CA50:** *Yes. These were secondary school teachers who'd been invited in by inspectors to come and give a class but all they did was just go over and over again how to do a lesson plan. There was* ***nothing*** *about how people, pupils learn, there was* ***nothing*** *about strategies, it was totally empty. And all these awful remarks about – I can remember this particular woman who spoke only to the* agrégés *in the room, saying "Faut voir ce qu'on a pris cette année niveau* CAPES*, mais nul!" and when you've been working quite hard to get something it's quite – but the whole thing was just so unpleasant. But the content itself was useless, if the person had then come in with a brilliant strategy, not a* ***word*** *about class control or um, how to test, how to evaluate or even the basics on how people learn…there was* ***nothing****…*

La répétition du pronom « *nothing* » dans cet épisode discursif renforce l'impression négative que Caroline cherche à communiquer. La journée de formation hebdomadaire ne lui avait pas paru très constructive après la formation qu'elle avait suivie dans un « *teacher training college* » à Oxford, même si elle réussit à relativiser la qualité de celle-ci *a posteriori* (CA51), en confrontant son avis à celui de son frère qui avait fréquenté le même établissement et n'idéalisait pas la formation reçue. Au cours de son année de stage sur le terrain, Caroline a établi de bonnes relations avec ses classes et a apprécié l'aide d'un des deux *maîtres de stage*.

Si l'on compare ensuite la perception de Caroline et celle de Susan qui a suivi le même type de formation, le contraste est frappant. Susan a été formée par l'école de langues privée dans laquelle elle avait travaillé en France avant de passer le CAPES, mais n'a pas la double qualification enseignante. Elle a apprécié le fait de pouvoir découvrir une approche différente, mais constate que les autres stagiaires sont très critiques envers les formateurs :

> **CG32**: *Okay, um, so did you then have training after that?*
> **SU32**: *Yes, I had a year's training at – I think it was called the* CPR *at that time.*
> **CG33**: *M-hm. And can you tell me a bit about that? Your training?*
> **SU33**: *Um, yes, it was – I found it suite interesting. I'd already received training – we were regularly trained at the language school, and I found it quite interesting to have a different approach which obviously included certain ideas on discipline or…um, or on evaluation which I hadn't looked at before at all obviously and I was also interested to see that as the only person who had any teaching experience I was the only person who had a kind word to say about the people who were training us. The students were very scathing.*
> **CG34**: *When you say the students, does that – do you mean the French students?*
> **SU34**: *Yes, they'd just got their degree and they'd never actually taught themselves.*
> **CG35**: *And they'd just got their* CAPES*…*
> **SU35**: *Yes. M-hm.*

On comprend implicitement que Susan a connu des problèmes de discipline au cours des premières années et elle reconnaît l'importance de la formation pédagogique. Elle a conscience qu'elle n'aurait pas pu enseigner sans formation. Venant de la formation pour adultes, Susan a dû ajuster son enseignement au nouveau public de jeunes élèves, qui avaient une attitude bienveillante à son égard, ce qu'elle met sur le compte de son statut de stagiaire et aussi de PALN (ses élèves l'aidaient à faire des pourcentages en français, par exemple). Susan est toujours restée dans le secondaire alors que Caroline a fait une carrière dans le supérieur et a enseigné dans quelques-unes des grandes écoles les plus prestigieuses de France. Susan est dans une dynamique de la rupture par rapport à son pays d'origine, l'Écosse, et avait besoin de se construire une identité sociale nouvelle et plus « anonyme » lorsqu'elle est arrivée en France. Son besoin d'identification et d'intégration est si fort qu'elle n'accepte pas qu'un des formateurs fasse une distinction entre « natifs » et « non-natifs » à propos de l'autorité :

> **CG78**: *Um, did you ever at any stage get differentiated advice did anyone try and offer you advice because you were a NS at any moment?*
> **SU78**: *Yes. Sorry, it's just suddenly come back to me. Yes, at – and I resented it –*
> **CG79**: *Aha.*
> **SU79**: *One of practically the first things that was said was that NSs um were much too soft and they always cooed and congratulated as soon as somebody came out with the slightest sound in English* ***and it was made quite clear that we were to change and to become much more French and severe and demanding and exacting****.*
> **CG80**: *Why did you resent that?*
> **SU80**: *Because I was the only NS in the class.*
> **CG81**: *Aha.*
> **SU81**: [rire nerveux, d'indignation?] ***So I was being singled out without his knowing anything about me.***
> **CG82**: *You didn't resent the fact that they had noticed that in other teachers?*
> **SU82**: *Um, well, it seemed unjust to me in that why should it absolutely and necessarily be a bad thing?*
> **CG83**: *Mm. I think there are probably two things in it, aren't there? There's on one level, there are the NSs and on the other level um, certainly French teachers of English who also have difficulties and who are too soft…*
> **SU83**: *Mm.*
> **CG84**: *Okay. Was that the only differentiated advice you got?*
> **SU84**: [Silence]. *It's the only one I remember off hand.*

Ce qui semble gêner Susan est le fait que le formateur fasse un amalgame entre les PALN en général et elle-même en particulier qui, nous l'avons vu, avait déjà de l'expérience en tant que professeur d'anglais en France. Ce qui indigne Susan est que le formateur avance une généralité stéréotypée sans la connaître personnellement, sans savoir qu'elle est capable d'assimilation et qu'elle ne souhaite pas que l'on attire l'attention sur sa différence. Avec le recul, Susan comprend qu'elle aurait trouvé bénéfiques les cours de méthodologie à l'université, que quelqu'un lui avait,

d'ailleurs, recommandés : si elle avait eu le temps, dit-elle, elle aurait pu y apprendre la « rigueur » française.

L'autre PALN à avoir connu le CPR est Margaret qui, à l'instar de Caroline, a une trajectoire de type « double qualification ». Avec le discours de Margaret qui fait souvent preuve de franc-parler, nous trouvons une critique concentrée du système pré-IUFM. :

> **MA13**: *And um, and then we had our lessons full-time of course. I felt as far as the help I got, the English speaker was far more helpful in the advice he gave me: it was survival. It was you get out the door, you close the door and you forget them even if you have problems, and that was* ***so*** *helpful. I felt the person in the college could teach, but she couldn't teach us how to teach. And that was also the opinion of others.*
> **CG14**: *Do you think it's very different?*
> **MA14**: *Yes.*
> **CG15**: *And would you like to expand on that?*
> **MA15**: *Um, I think uh, the person who is able to say what was wrong but not say how to right it except by copying what was done as a model if you like, but all the theory in between, perhaps there was more in between that could have helped at* <u>*that*</u> *moment in my professional career. I needed that.*
> **CG16**: *So you needed more theory, in fact, that's what you're saying.*
> **MA16**: *Yeah, and I had to go out for it myself.*

Cette participante critique l'absence de contenus théoriques dans la formation de type CPR et explique qu'elle a dû faire ses propres recherches à une époque où l'accès à l'information était plus compliqué et moins instantané qu'aujourd'hui, surtout dans des villes de province de taille moyenne (sans université). Dans ce contexte précis et avec seulement cinq années d'apprentissage scolaire du français derrière elle, Margaret se retrouve à gérer l'urgence sur le terrain. Comme beaucoup d'enseignants novices, elle doit survivre en s'adaptant rapidement à des situations d'enseignement-apprentissage inédites pour elle. Caroline et Margaret rapportent toutes les deux que leurs conseillères pédagogiques respectives ont eu une attitude déplacée lors de leur inspection. Celle de Caroline n'a pas cessé de solliciter l'inspecteur pendant la séance d'évaluation, ce que Caroline interprète comme une tentative pour se faire nommer en classes préparatoires, et celle de Margaret a refusé de l'aider à préparer son cours, se positionnant plus comme une inspectrice qu'une conseillère pédagogique. Margaret estime qu'il n'y a pas eu égalité de traitement entre elle-même et l'autre stagiaire française qui avait eu la même conseillère. Le souvenir de l'inspection semble avoir occulté ceux de la formation initiale, car Margaret parle peu des contenus ou de son adaptation en tant que diplômée (B.Ed).

Si le rôle du conseiller pédagogique a évolué quelque peu avec l'introduction des IUFM, les stagiaires ayant également un tuteur IUFM, l'impact de celui-ci sur la perception de l'année de formation semble non négligeable : Kate, Mandy, Jason, Bess et Anita disent avoir eu un bon ou un

excellent conseiller pédagogique. Trois participants furent déroutés par l'approche centrée sur l'enseignant et sur le texte que leurs conseillers pédagogiques respectifs adoptaient pour enseigner l'anglais en lycée. Mandy, par exemple, a pu comparer l'approche de deux conseillers pédagogiques différents et prendre conscience que le style d'enseignement varie beaucoup en fonction de l'individu et du contexte d'enseignement :

> **MY40**: *Uh, yes and no. The two people that were supervising me in the lycée had very different teaching approaches to me and I couldn't relate to it.*
> **CG41**: *Can you describe that, I mean in what way was it different?*
> **MY41**: ***It was very uh, done by the book in terms of what they expected at that time at the* IUFM *in other words very text-based, very historical, cultural sort of texts, literary texts and then "let's pick bits out and analyze the grammar" and I didn't relate to that****, obviously I did a bit of it, you have to, you can't just make it up and do it your own way, but then in the second year, in fact probably if I'd got further than the first week of my stage in* collège *in the first year I might have had a good experience too because I had good vibes about it but the second year I did my fifty hours, in* collège*, I had a supervisor who was wonderful who I still know today and who works herself at the* IUFM *now, and she did lessons – obviously it was beginners level but therefore it was really down to earth, really really visual, really interactive and I thought "This is what I need to do".*
> **CG42**: *Okay. Down to earth, visual, interactive.*
> **MY42**: *Which you can get away with at that level, you maybe can't so much in senior high-school.*
> **CG43**: *So you had* collège *classes in your second year – I mean you're talking about the* stage de pratique accompagné…
> **MY43**: *Yeah.*

Mandy illustre bien à quel point le contexte d'enseignement peut jouer sur le déroulement de l'année de stage : bien classée au CAPES, elle a été affectée dans le meilleur lycée de la ville, dans lequel on réservait les classes les plus « faciles » aux stagiaires. Mandy ne supportait pas le fait d'être observée par quelqu'un et cela a ébranlé sa confiance en soi. Cependant, elle explique que l'observation et le suivi sont encore plus intenses en Écosse et qu'il ne s'agit pas d'une problématique relevant du domaine du « locuteur natif ».

Une analyse transversale des entretiens fait ressortir le fait que la formation initiale de type IUFM n'était pas assez « directive » aux yeux de certains participants dont les trajectoires sont différentes (John (double), Jason (directe), Liz (directe), Emma (pas de licence GB), Jenny (double)). Jenny aurait aimé qu'on lui dise ce qu'elle devait faire (« *I don't think we ever got any direction at the IUFM* » (JY51). Et, en même temps, sa conseillère pédagogique lui avait dit de faire table rase de ses acquis professionnels afin de pouvoir s'adapter aux exigences françaises : « *And my tutor said « Forget all that. You're in France now.* [Rire nerveux]. *This is how we do it in France* » (JY45). Liz, à qui personne ne pouvait dire cela en raison de sa trajectoire scolaire et de son bilinguisme et

biculturalisme, dit regretter que la formation ne lui ait pas donné plus d'armes pour faire face aux problèmes de discipline concrets, pour reprendre une métaphore *in vivo* employée par Jason :

> **CG35:** *Okay. Um, do you have anything to add about that training experience?*
> **LZ35:** *No, I mean it's a real shame they could never ever give us any hints or clues about how to deal with discipline at all. They used to hide behind the yes, just the construction of a lesson and then you were always in that kind of artificial class with an ideal book and an ideal situation and everything and everything you need to work well and then – it was unreal and it was also very – well, what I remember from then is basically, if anything goes wrong in your classroom it's your fault because you didn't prepare a good lesson and I find that is a very easy argument to put forward and yeah, that really was one of the main problems to me at the time.*

Mandy dit exactement la même chose par rapport au refus de la part des formateurs de donner des pistes dans le domaine de la discipline (MY44) et indique que cela n'est pas le cas en Grande-Bretagne où les stagiaires apprennent des techniques concrètes à appliquer avec leurs élèves. Pour Mandy, il s'agit d'une des carences de la formation.

Jason n'a pas une double qualification professionnelle, mais il a de toute évidence des attentes fondées sur sa connaissance de la formation des enseignants en Angleterre où, dit-il, les stagiaires reçoivent plus de directives et apprennent progressivement à se détacher des modèles d'enseignement et des déroulés de cours qui leur sont donnés pour voler de leurs propres ailes. Il s'agit, selon ce participant, d'un parcours obligé :

> **CG46**: *Did you not get that help elsewhere, at the* IUFM*?*
> **JA46**: *Um, yeah we* [hésite] *we did a bit, um, but I think – I mean I did maths and I very much like systems and order and things like that and it was too, um, you know,"you need these types of objectives and you shouldn't be doing this and you should be doing that" whereas I've seen things from the UK where they have what they call a proforma where they've gotta do this, this, this and that um and you're forced to do certain things and then afterwards, once you know that, you're aware of what you're doing and you can change it of modify it because you judge that that's better. I don't feel that lots of these principles are really taught but then again because I didn't do my first year at the* IUFM*, I don't now what sort of teaching they actually got - because I was working, I just focused on –*

Jason est tout de même prudent. Il relativise l'opinion qu'il avance, expliquant qu'il n'a pas préparé le CAPES à l'IUFM. Par conséquent, il ne sait pas ce que les autres stagiaires ont étudié pendant cette année-là. Il rappelle aussi le fait qu'il a besoin d'ordre et de structure (il avait fait une licence de mathématiques). En dépit d'une volonté de ne pas paraître trop critique à l'égard de sa formation, il confirme son point de vue sur celle-ci. Il aurait aimé que les formateurs (mais aussi son conseiller pédagogique) soient plus directifs et qu'ils structurent davantage la formation :

> **JA52**: *There are things that you pick up and everybody gets better as they go along.* ***I do think it could have been better. There could have been more structure****. I think the two teacher trainers we had at the* IUFM *were also teachers although they were good at what they were doing, they were obviously quite overworked so it was often*

the case we turned up and they said "Okay, tell us how it's going". Everybody had a round table discussion and sometimes it was a bit sort of, I mean there didn't seem to be a sort of, like complete programme where we do – we're gonna go through this, this and this. ***I think I would have liked more theoretical input, more telling me how to do it rather than just letting me make my mistakes and then picking me up when I fell on the ground. I thought they didn't necessarily give us enough weapons as it were to start fighting before they put us into the ring.***

Jason estime que les plus jeunes élèves n'ont pas la maturité pour apprécier le fait d'avoir un enseignant « natif » et que, par conséquent, du point de vue de l'enseignant, ce n'est pas un avantage. Cela fait écho aux propos de Kate qui le considère plus comme un handicap. Cette participante affirme ne jamais avoir compris comment fonctionner avec les plus jeunes collégiens. Elle a rencontré beaucoup de problèmes de discipline au cours de cette année « affreuse » et ne se sentait pas suffisamment préparée. Bien qu'ayant de l'expérience, âgée de 34 ans, elle s'est sentie complètement perdue :

KT49: *Um, well I just remember students chatting all the time and I just don't remember school being like that when I was at school so there was like a huge discrepancy between what school was like for me and what school was like* [rit jaune] *for them um, so and* ***I felt as though I never really cracked it, even with everything that I tried, will the help of the*** **IUFM,** ***I felt as though I never really, I never really got it, I never, even with the experience I had I was with*** **CAPES** ***people who'd got it at the age of 22, I mean, my God!*** *I could never have been thrown into a classroom at the age of 22, here I was I was 34,* ***I had all this experience and I still couldn't do it and so I felt a failure, I did.***
CG50: *After that success at the exam?*
KT50: *Yeah. M-hm.*
CG51: *Shame.*
KT51: *M-hm. And um, yeah that's another thing, so I was 34, back in the classroom at the* IUFM *and I was treated again like a 22 year-old and uh, that was quite difficult as well, there wasn't really any respect for me as an adult, certainly no respect for me as a NS but then why should there be?*
CG52: *M-hm.*

Dans son discours, Kate ne critique pas directement la formation initiale, même si elle estime ne pas avoir été préparée pour pouvoir faire face aux problèmes de discipline. Elle met plutôt l'accent sur son propre échec et donc sur sa responsabilité personnelle dans l'adaptation à l'enseignement-apprentissage de l'anglais dans le second degré. Kate avait une solide expérience du supérieur en tant que vacataire et sa difficulté d'adaptation semble être liée à ce changement de cycle.

Globalement, les participants n'ont pas reçu de conseils différenciés en fonction du fait qu'ils étaient des enseignants « natifs ». Les rares remarques dont ils se souviennent ont trait à la discipline : John, par exemple, est prévenu qu'il faut être plus strict en France qu'en Angleterre. L'impression que John garde de sa formation est positive, même si le fait qu'il n'ait pas été remplacé pendant son stage de formation le heurte (il était stagiaire en situation et devait faire des

stages de moins de quinze jours). Eve, aussi, estime que sa formation initiale a été utile. Elle est reconnaissante, tout comme Anita, d'avoir pu bénéficier de cette année de transition vers le métier à temps plein. Laura apprécie la partie de la formation qui a porté sur l'enseignement de la grammaire et l'opportunité qu'elle a eue d'échanger avec ses collègues à propos de son expérience de stagiaire. Parmi les participants ayant bénéficié d'une formation professionnelle en alternance dans un IUFM, seuls deux estiment que celle-ci fut une perte de temps, Liz et Jenny. Liz (trajectoire directe, bilingue, scolarisée en France) critique l'aspect irréel de la formation : « *it's as if we're sort of playing how to become like acting as teachers but not really doing anything intellectually challenging or anything even that was realistic once you were in the job (...)* » (LZ31). Elle a conscience que le fait d'être pris dans un tourbillon la première année a tendance à induire une attitude hyper-critique à l'égard de sa formation. Jenny avait déjà été formée en Irlande et pouvait donc comparer ses deux expériences. Son discours a des implications importantes pour la formation des enseignants « natifs » ou im/migrants, même si Jenny « ne fait pas de politique » elle-même : si l'on cherche à faire table rase de ce que l'on a appris et mis en pratique, le risque de perdre ses repères est grand, ce qui n'est pas sans conséquences pour les élèves. Suite aux recommandations de sa conseillère pédagogique, et malgré la conviction intime qu'elle savait déjà enseigner, Jenny a changé de stratégie pédagogique dans les premières semaines. Cette déstabilisation a eu pour conséquences des problèmes de discipline, parce que Jenny a essayé d'être une autre. Elle n'a pas supporté d'être jugée dès la première heure de cours, alors qu'elle avait déjà acquis une solide expérience de l'enseignement. Cependant, elle ne dit pas qu'elle était furieuse envers elle-même d'avoir abdiqué et d'avoir été trop malléable. Elle rejette plutôt la responsabilité sur sa conseillère :

> **JY48:** *'Cause it's true, I made a lot of mistakes in my school as a stagiaire because I thought I knew it already and I did and if I had been left alone I probably would have been okay but the first day, the very first day I was giving class, my tutor sat in the class with me* [ralentit, accentue chaque mot] *the very first day and it was okay, I thought, it went okay, and I came out and she said: "So how do you think you did?" And I went "Okay." Well she said "Well you'd better think again because it was awful. This was wrong. That was wrong…"*
>
> **CG49:** *That was your first year…*
>
> **JY49:** *That was my first lesson. I started crying.* [Rit]. *I thought I had done a good job or maybe it wasn't brilliant but it was okay for the very first day and she said* ***"You know. Forget it. You should start all over again. You're too strict." I thought I had to be strict. So of course then I do an about face and then I become Mrs Nice and I have a whole lot of discipline problems in the middle of the year. If I had been left alone, I had already been a teacher, I knew how to handle it, you know, you're strict at the beginning and then you ease up, but no, no, no, she ruined it for me.***
>
> **CG50:** *I have a question. Knowing that you had experience, why did you accept her in your first lesson?*
>
> **JY50:** *Well, she said "I'm coming"* [rit] *and I wasn't afraid because I thought I wasn't gonna have a problem.* [Pause 5s].

Le cas particulier de Jenny met en relief la nécessité de prendre en compte l'expérience professionnelle antérieure acquise dans le pays d'origine ou ailleurs, afin d'éviter une crise liée au fait que l'on demande aux enseignants im/migrants d'être en quelque sorte amnésiques. Le discours récurrent de la table rase, retrouvé en filigrane dans plusieurs entretiens, appelle une question urgente : peut-on réussir son intégration professionnelle si à aucun moment l'expérience antérieure n'est reconnue ni valorisée ? Peut-on comprendre, au sens de « prendre avec soi, saisir », les « exigences » du système éducatif d'accueil si en même temps sa qualification et sa pratique professionnelles doivent être totalement recouvertes par les strates substitutives d'une nouvelle vie professionnelle sans mémoire ? L'adaptation n'est-elle pas, au contraire, une dynamique de la synthèse permettant à tout ce qui fait de moi un enseignant de vivre à travers une pratique professionnelle située et synergétique?

3.4 Stratégies adaptatives et modes de participation

3.4.1 Gérer les contraintes du contexte local

À travers diverses situations évoquées par les PALN interviewés, nous avons accès à des exemples de stratégies adaptatives caractéristiques des personnes en situation d'immigration. Une intégration réussie dépend en partie de la capacité du sujet à être pro-actif et à avoir confiance en ses propres « ressources » (Manço, 2002 : 21). Il faut avoir un certain nombre de compétences sociopsychologiques qui

> ont pour fonction de permettre à l'individu de composer avec les effets de ses environnements actuels et passés, de s'y lier, de se projeter dans les temps passé et à venir, de faire face aux déterminismes externes et de tendre positivement vers l'articulation du « je-nous » (…) (Manço, 2002 : 31).

Il est important de savoir agir en fonction des attentes collectives (capacités cognitivo-affectives). Jenny illustre bien ce point. Lors de sa première année, elle ne s'était pas suffisamment préparée pour sa première réunion parents-professeurs et a eu l'impression que son intervention n'avait ni queue ni tête. La deuxième année, elle s'est organisée avec l'aide de ses collègues et avait décidé qu'il serait opportun, stratégique même, de bien connaître une collègue en particulier qui serait un bon point d'appui. Par ailleurs, le fait de ne pas rentrer chez elle pour déjeuner peut paraître banal,

mais cela a manifestement aidé cette enseignante anglophone à mieux s'intégrer à son établissement :

> **JY57:** *The first time that we had to go to those parent-teacher meetings and talk to the parents, you know present what you're gonna do in the classroom, yeah, I was a bit nervous, course I hadn't prepared it very well and I thought it was a bit all over the place. In the second year I prepared it a bit better, um, with the colleagues, well that first year I used to go home for lunch because I had a great enormous break in the middle of the day so I'd go home so I didn't really interact with my colleagues at all the first year but then the second year I had more hours so I stayed, um, I was always in the collège, it was better. I started giving English lessons to one of the teachers – well she asked me and I didn't like to refuse. In fact I thought it was very strategic, you know, I have a friend (rit). If I need anything, I can get it off her, you know (...).*

Parmi les differentes capacités sociocognitives détaillées par Altay Manço (2002), il y a la « plasticité mentale » (dont la « souplesse d'esprit », l'« adaptabilité » et l'« optimisme » font partie) ; la « curiosité » et la « connaissance du milieu » ; la « motivation à la réussite ». Laura explique que ce qui l'a aidée à trouver sa place dans le système éducatif français, c'est le fait qu'elle soit « *flexible* » et « *open* », prête à échanger avec les IA-IPR et ouverte à toutes sortes d'idées (LA119). Elle fait part d'une forte motivation pour l'enseignement et le travail auprès des enfants : elle dit aimer son métier et partager sa culture. Il s'agit d'une vraie « *vocation* » à ses yeux. Sa personnalité l'a également aidée à trouver sa voix, à mettre à profit ses « capacités langagières » (autre capacité sociocognitive citée par A. Manço, 2002 : 34). En revanche, il paraît plus complexe de transposer certaines activités professionnelles correspondant au modèle britannique (ateliers bénévoles sur le temps du déjeuner, par exemple) parce que cela crée des tensions avec ses collègues qui ne soutiennent pas ce type de démarche pour des raisons syndicales (LA88).

Manço mentionne également les « capacités relationnelles, communicationnelles et /ou participatives »[461]. Très tôt dans sa carrière, Helen a compris que le fait de faire partie d'un réseau professionnel l'aiderait à trouver sa place. Par ailleurs, elle explique que pour compenser le fait que le français ne soit pas sa L1, elle écoutait et observait énormément plutôt que de chercher à avoir du pouvoir :

> **HE47**: *So it's been fairly easy from that point of view to uh, to maintain relationships with people. Also in the very first years, I met people um, with whom I'm still in touch who asked me to intervene in other capacities as well, for example, for* classes prépa*, almost immediately I was asked if I could do colles and things like that and so I've been doing that for at least twenty years and* ***so that's a way of knowing people better and getting into the system.***
> **CG48**: *Yes. Would you say you were part of a network?*
> **HE48**: *Oh yes.*
> **CG49**: *Could you describe that network?*

[461] *Op.cit.*, p. 34.

HE49: *Um, well, there's the network that specifically exists in this school of course with my direct colleagues and other colleagues and since the training I do for the DNL means that I work with actual colleagues from this school and others in the area then I keep in contact with those people and also working in classes prépa and things like that also that's enabled me to know other types of teachers and also the coordination it means you work with the administration and I'm a member of what we call here a conseil pédagogique which is one teacher form each subject is invited to um, discuss all sorts of administrative um details and help give some input to the projet d'établissement for example,* ***so yes, I would say I was integrated into a network, definitely.***

La participation d'Helen a néanmoins des limites, que nous pourrions considérer comme des limites de l'interculturation (Demorgon, 1999). En effet, elle a toujours préféré laisser la responsabilité de professeur principal à ses collègues français. Outre le fait qu'elle n'aime pas gérer les problèmes personnels entre ses élèves et leurs parents (HE32), elle admet qu'il est possible que cela vienne de son statut de PALN. Helen analyse de façon très fine la dissonance possible entre 1) sa propre perception de ce qu'est une famille et la réalité des familles françaises ; 2) les attentes des familles par rapport à ce qu'un professeur principal est censé dire et le genre de professeur principal qu'elle serait si elle décidait d'endosser le rôle. Son discours est riche et convaincant, mais nous ne pouvons pas nous empêcher de penser qu'il y a peut-être d'autres raisons derrière ce choix professionnel :

CG33: *You'd rather not. Do you think – I mean it can be the case with any French teacher who isn't a NS of English – but do you think that the fact you are a NS has influenced this choice?*

HE33: *It's possible. Uh, maybe on some sort of subconscious level I wonder if I don't uh, well maybe I wonder if there is some sort of cultural gap between the two countries and that my perception of their – how their family works wouldn't be the same as what I would expect a family to be. That's possible.*

CG34: *Mmm.*

HE34: *I expect that you would like me to say that it's because (rit) or expect me to say I don't know, but the fact that when you learn a foreign language, however well you speak it, you are always aware of the fact that it isn't your native, your mother tongue, I suppose that's part of it. Um, and maybe sometimes, you, if you're in a situation where you're supposed to be animating things or controlling things, if you are aware of the fact that it's a learned language, a second language, then maybe what you say isn't what people expect you to say or you don't say it quite in the same way as they would expect you to say it.*

Tout individu en situation d'im/migration doit développer ses capacités à « gérer des contraintes » ou des « antagonismes » (Demorgon, 1996 ; Manço, 2002), ce qui peut parfois provoquer un « stress acculturatif ». Altay Manço pose une question fondamentale, qui est la suivante : « Comment (re)construire des appartenances multiples qui permettent de vivre dans des contextes

hétérogènes sans céder à la fragilisation qu'occasionne toute flexibilisation identitaire ?[462] » Nous pouvons en poser une autre, similaire, mais replacée dans le contexte de la vie professionnelle des PALN : comment construire une synthèse de ce que les différents contextes de socialisation (et notamment professionnels pour certains) ont fait de moi, sans avoir une identité professionnelle fragilisée ?

Janet a essayé de s'adapter à l'enseignement-apprentissage de l'anglais « à la française » après une expérience d'enseignement en Irlande (voir la trajectoire de Janet en annexe − double qualification), et elle dit avoir oublié ce qu'elle avait appris et fait auparavant. Peu à peu, elle abandonne les « techniques » qu'elle avait apprises en tant que PALN en France et se tourne vers le *Drama* qui comporte de nombreux avantages à ses yeux :

> **CG83**: *Mm. Okay. So, how did you adjust? You'd had experience as a teacher before, how did you adjust to teaching English within the French system? What helped you to find your place in those first few years and even since then?*
>
> **JA83**: [chuchote] *Oh, what helped me, God? Um, I think I have used techniques – I think little by little I feel more at home, because I dropped the techniques that were taught to me [*rit*] in the French system, I think is what has happened. When I think of those years in S., where I had the textbook and the workbook and at the time, we got the pupils to buy the workbook and we'd give them homework and then we would do the um, the exercises in the workbook and this is what I was taught to do here. And I think I kind of forgot about what I had done* ***before*** *or about what I had* ***learned*** *with adult teaching, with primary school teaching where you can't do that kind of thing. Um, so that would have been my memory from there. Then after one year in Nanterre, this woman came the principal of the school arrived and she used to be into amateur drama as well. And I started doing um, what was it called at the time* parcours diversifiés*? Or something with the* 5 èmes*...*
>
> **CG84**: I.D.D?
>
> **JA84**: I.D.D. Oui, voilà. Itinéraires de découverte. *Um, and I asked her if I could bring in – do you know the um, there's a group in "Drama Ties", in France, in Paris. And I brought in one of the actors from "Drama Ties" who came in every, once a week for two hours and worked. (...).*

Janet explique qu'elle a ensuite pris la décision d'intégrer le *Drama* à tous ses cours, ce qui a eu comme conséquence une modification de la dynamique de la classe. Ce choix a permis à Janet de réinventer le rapport qu'elle avait avec ses élèves et les bénéfices sont non négligeables :

> **CG88**: *Do you think – by taking that decision, that helped you to find a more comfortable place because you were happy with your teaching methods, is that what you're saying?*
>
> **JA88**: *Yes. Yeah, absolutely. What I found – the hour for me went by more quickly, for the kids went by more quickly, they would say to me "Oh Madame. It's much easier to remember things when we use it". So everybody was happier. I didn't spend my hour telling them "Stop talking". "Have you got the answer?" "Where are we at?" "Why don't you know where we're at?" I was* ***against*** *them all the time. I found all if a sudden that my* ***place*** *in the class had changed. I felt more comfortable when they*

[462] *Op.cit.*, p. 37.

> *would say to me, for example, "What's the word for such and such a thing?" and I'd say "Oh, I can't remember what it is". All of a sudden, it didn't really matter as much. Um, the whole dynamics of the group changed. (...). So all of a sudden, things moved as opposed to the traditional teacher-pupil relationship. I think that's in my personality as well, to not be able to have the um, I mean obviously I'm an organiser, I have to be an organiser. But so, that's the positive side of it.*

Cette enseignante reconnaît qu'un des inconvénients de ce choix est qu'elle doit gérer les questions des parents qui se demandent quand leurs enfants vont « faire la grammaire ». Le cas de Janet pose la question des limites de l'interculturation au travail : pour être titularisée, il a fallu que Janet montre que son enseignement était adapté à un public d'élèves français et qu'elle avait tenu compte des recommandations qu'on lui avait faites au cours de sa formation professionnelle. Progressivement, Janet se détourne de cette manière d'enseigner pour explorer d'autres pistes didactiques et pédagogiques qu'elle estime plus enrichissantes, tout en continuant à être sollicitée pour participer à la formation, ce qui indique qu'elle jouit d'une reconnaissance professionnelle. On peut se demander pourquoi, au lieu de renoncer à appliquer ce qu'elle a appris en France (et en l'occurrence, il y a longtemps que le *workbook* n'a plus la même importance qu'il semblait avoir à l'époque pour les collègues de Janet), cette participante n'a pas cherché à réactualiser ses pratiques ou à faire une synthèse de ce qu'elle a appris en France et dans d'autres contextes professionnels ? Nous pouvons spéculer qu'il était trop tard et que le *Drama* constituait un compromis qui s'offrait à Janet à un moment où celle-ci avait un besoin impératif de se renouveler et de trouver une place plus confortable. Il s'agit d'une valeur refuge qui a peut-être évité à Janet de faire l'expérience d'un « *burn-out* » professionnel, car elle n'était plus à l'aise avec les « techniques » qu'on lui avait apprises et qui ne lui correspondaient pas ou plus.

Nous trouvons des échos de ce cas dans l'entretien de Lucy qui a non seulement une double qualification PGCE-CAPES, mais également une licence de français, ce qui l'oblige à faire une conversion d'une langue à l'autre. Elle est désorientée par le style et la manière d'enseigner de son « tuteur » (conseiller pédagogique) et perd ses repères « communicatifs » :

> **LU39**: (…) *I started teaching, well as I say, I did my year with the IUFM which again I found very, very strange compared to the teaching that I had practised a few years before, teaching French as a foreign language in middle school, and the training I'd had in Brighton which was all based on the communicative approach, coming into high-school in M… I can just remember watching one of a class of my* tuteur *at the time – my mentor - and I can just remember sitting at the back of the classroom thinking to myself I just can't see what he's teaching or where he's going or what he's expecting these kids to learn out of this lesson. I just couldn't see it. I couldn't see what his objectives were, and I couldn't see what the purpose was…*

Le discours de Lucy reconstruit le choc culturel auquel elle semble avoir été confrontée. Elle ne comprenait pas la façon assez technique avec laquelle son conseiller pédagogique semblait mettre en œuvre l'approche notionnelle-fonctionnelle, et celui-ci ne pouvait accepter que Lucy se contente de faire communiquer ses élèves sans échafauder un plan d'action conçu autour d'objectifs clairement définis en fonction des exigences des instructions officielles françaises :

> **LU45**: *Yeah, so he was teaching concession so there was that, there was the text which went with it, which had* ***nothing*** *to do* ***at*** *all with the picture and he literally was at the front picking out parts of the text and just asking students, giving them um expressions, set expressions, and then telling them to express supposition, turn it around and express supposition, turn this expression around and express hypothesis.*
> **CG46**: *So it was quite intellectual…*
> **LU46**: *Intellectual, static, uh, this was a class of* seconde*, I don't know whether they knew what any of that meant – I didn't know what any of it meant – I came out of there really quite shocked…*
> **CG47**: *That was your first…*
> **LU47**: *That was me observing, observing his lesson. Yeah. And I can remember then one of the reproaches that he made me after watching one of lessons with a classe de seconde when I'd asked them to do pair work and exchange ideas and everything, he said "well what were your objectives?" and I said "well I wanted them to speak" – okay, maybe I hadn't by that time worked out the fact that you actually had to have lingusitic objectives or whatever but my* ***overall*** *objective because I'd been brought up throught he communicative approach was I wanted them to exchange ideas, exchange information, I wanted them to talk. Well he really did let me know that, you know, I was not on the same planet as what was expected in French schools. I went home and I cried a lot that day [Lucy rit jaune] (…).*

Sans avoir une vue d'ensemble de l'évolution de la didactique de l'anglais (et des langues) en France, il est difficile pour Lucy d'identifier la démarche didactique de son conseiller pédagogique. Pour répondre aux exigences de celui-ci, Lucy explique qu'elle a dû « oublier » ce qu'elle avait appris au cours de son PGCE. Cela rappelle ce que Kostogriz et Peeler (2004) décrivent par rapport à l'intégration des enseignants migrants en Australie : la pratique professionnelle antérieure doit rester transparente pour que l'enseignant puisse montrer qu'il sait enseigner en fonction des attentes du système éducatif d'accueil. Lucy est obligée d'adopter une stratégie de déconditionnement pédagogico-didactique, qui consiste à mettre de côté ses acquis afin de pouvoir apprendre à enseigner conformément aux attentes locales :

> **LU47**: (…) *um, you know, and through the year,* [voice] *yeah I did work out what was expected of me being an English teacher in now the French system and I was no longer a foreign language teacher in the British system and I had to forget basically what I'd been used to and my methods and what I'd um, taken on board through my training in Britain and the practice of the two years that I taught there, I had to forget it, basically, I had to put that aside and I had to start afresh, so so I did and I obviously..*

Dans le discours, Lucy a recours à des métaphores courantes pour expliquer son dépaysement et sa transformation obligatoire. Elle dit avoir été un peu comme « *a duck out of water* » : le fait de se

forcer à enseigner selon les exigences françaises n'a pas un impact positif sur les élèves, car elle-même ne se sent pas à l'aise avec son enseignement, n'étant pas dans son élément (le français, l'enseignement du FLE). Lucy liste les difficultés que rencontre un PALN n'ayant jamais étudié l'anglais de façon formelle à l'université. Le revers du PALN est très visible dans le cas de la trajectoire de double qualification (sans licence d'anglais). Nous retrouvons également la métaphore de la traversée du miroir, chère aux sociologues des professions :

> **LU58**: *So when I came to France, and **I had to as I say go through the looking-glass**, I felt like I was **a bit like a duck out of water** because I hadn't had the formal training in English as a foreign language to be qualified to teach English as a foreign language, I was teaching English as a NS, but never having studied English in formal sense, never having studied the linguistics of English, the phonetics of English, the semantics of English and all the rest even though I had studied literature because I did French um, English A level, you kow, I'd studied English language and literature up to that level but I'd never studied English at a university level as a foreign language.*

Si l'on compare l'expérience de Lucy et celle de personnes ayant une trajectoire sans formation initiale (PGCE, HDip, etc.), on s'aperçoit qu'il est parfois plus facile de s'adapter lorsque l'on ne peut comparer les pratiques pédagogiques françaises et anglaises ou irlandaises. Jason et Laura n'ont jamais travaillé en Angleterre. L'adaptation de Jason semble relever davantage du domaine scolaire en général que du domaine plus restreint de la didactique de l'anglais : savoir ce qu'un élève a le droit de faire ou non ; comprendre les différences entre les deux systèmes éducatifs ; être capable de savoir ce qu'un « bon » élève sait faire, etc. Au départ, Jason est étranger au système, mais il est ancré dans son identité anglaise : il lit en anglais, pense en anglais et entretient ses liens avec l'Angleterre. Il identifie plus facilement les avantages d'être un « locuteur natif » que les obstacles, ce qui l'a peut-être protégé plus que quelqu'un comme Lucy qui est dans la comparaison et le renoncement. Eve, dont la trajectoire professionnelle est directe, a rencontré des difficultés, au début de sa carrière, liées à son autorité. Elle qualifie même les premières années d'enseignement en France de « cauchemardesques » (« *nightmarish* ») en raison des problèmes de discipline qu'elle a dû gérer. Pour résoudre cette difficulté, elle tente d'adapter son enseignement en fonction des conseils de son IA-IPR, et reconnaît que, même s'il est difficile de s'y conformer en permanence, cela a fonctionné avec ses classes. En revanche, Eve a recours à la grammaire en tant que stratégie pour la tenue de ses classes. Elle abandonne des activités communicationnelles au profit de la grammaire, ce qui ne saurait être conforme aux attentes de l'enseignement scolaire. Il s'agit d'une stratégie de survie dans des classes turbulentes de garçons :

> **EV55**: *Well, the…certain classes uh, usually, because they were either all female or all male and usually with all male classes I had discipline problems.*
> **CG56**: *Right.*

EV56: *So I felt guilty all the time like anything I was trying to do just didn't seem to – they seemed to want something very structured whereas maybe I was meant to be doing something communicational, that's why I gave up gave up doing the communicative approach because I found grammar settled them better, actually, then that was badly looked on.*

Parmi les personnes de l'enquête, plusieurs font état de problèmes de discipline au cours des premières années et la variable « locuteur natif » est parfois minimisée (Eve, Mandy). Eve est plus à l'aise en BTS ; John a passé le CAPES pour rejoindre sans attendre le supérieur (le PGCE qu'il avait obtenu en Angleterre était en lien avec la formation post-secondaire) ; Mandy, en difficulté avec une de ses classes et y allant à reculons, a rejoint l'enseignement supérieur ; Kate ne se sentait pas préparée par sa propre expérience d'élève, si différente de la réalité, qu'elle découvre au cours de l'année de stage. Si la médiation du conseiller pédagogique facilite l'adaptation de Kate et d'Anita, peu de participants abordent ce point, préférant relier leur intégration à d'autres facteurs. Des tensions existent entre stagiaires et conseillers pédagogiques, mais semblent marginales (Karen, Margaret).

Devenir un professionnel en France requiert de la part d'un im/migrant la construction d'un « ensemble de compétences, de savoirs et de savoir-faire en une fonction autonome, en rapport avec des champs et contextes précis[463] ». L'enseignant « natif » doit composer avec les contraintes du contexte local, dans un souci d'assimilation pragmatique (Camilleri *et al*, 1990), y compris lorsque certains aspects du monde professionnel lui paraissent « étranges » ou « hermétiques ». L'exemple du conseil de classe symbolise la nécessité pour le PALN d'accepter les contraintes structurelles de l'enseignement secondaire et de trouver sa voix. Laura considère le conseil de classe comme un « monde différent », très artificiel :

LA83: *Well it's a bit of a different world, isn't it, the whole* conseil de classe*, so it doesn't exist in Britain and the idea of having a big meeting about the children but them not being allowed to be there I've always found a bit odd I remember when I was in the* lycée hôtelier *in La Rochelle the each student was present when you were talking about them and I that I felt was a bit more honest if you're gonna write something on a report, fine, but when you're having a meeting about someone…*

CG84: *And how do you feel now?*

LA84: *I still find it a bit –'cause it's almost a formality now – you have to go to the* conseil de classe *and but eveything's already written up and I don't know if it's specifically the schools that I've been in but apart from repeating what you've already written on your report, nothing's added and everything's already decided like the form-tutor will already have decided if that child merits anything or not, and nothing you say really at the* conseil de classe *makes any difference. Like the idea of it I think's very good to have representatives of the students, representatives of the parents but it's very artificial.*

[463] M. Fourdrignier, 2000, cité par Manço, *op. cit*., p. 128.

En raison de sa personnalité, Laura n'hésite pas à s'exprimer lors de réunions de ce type, tout en relativisant le fait que cela puisse être lié à la variable LN. En revanche, la question de la langue de communication entre professeurs d'anglais constitue un vrai nœud gordien pour cette participante. En effet, elle s'attend à ce que l'anglais soit la langue de communciation privilégiée entre collègues d'anglais, mais, dans les faits, elle constate que ses collègues évitent de lui parler en anglais après les premières semaines d'acclimatation. Laura estime que parler anglais devrait faire partie de la vie professionnelle quotidienne de ses collègues. Elle se souvient d'avoir entendu ses professeurs échanger en français avec la lectrice quand elle était à l'université en Angleterre. Nous avançons l'interprétation suivante de ce problème : Laura est centrée sur ses besoins personnels, à savoir entretenir son propre anglais le plus possible. Elle s'imagine que les professeurs d'anglais « non natifs » vont communiquer entre eux et avec des collègues « natifs » dans le but d'entretenir leur anglais, conformément à l'image idéalisée qu'elle conserve de ses professeurs de français. En réalité, les professeurs d'anglais ne vivent pas en autarcie, déconnectés des autres collègues non anglicistes de l'établissement. Il est fatigant d'avoir à alterner constamment entre deux langues lorsque l'on passe déjà beaucoup d'heures à le faire en classe. En outre, échanger dans des réunions sur des questions qui touchent à la vie de l'établissement, à l'organisation de l'enseignement de l'anglais au plan local, serait artificiel en anglais et obligerait les enseignants à faire des efforts cognitifs importants pour tout transposer du français en anglais. Laura n'admet pas (encore) que la langue de travail logique, dans un contexte local francophone, soit le français, y compris pour des enseignants de langues qui sont libres d'alterner ou de mélanger les codes s'ils le souhaitent :

LA67: *Again, I find that other teachers of English are intimidated by me, like I wouldn't say I was a particularly intimidating person, I don't think so anyway um, but the fact that English is my native language has always been – I don't know – noone's ever wanted to…when I've gone and done um, like short spells in different schools, everyone's happy and "Oh, we can speak English now, we can speak English now, it's no problem" and then and soon as I've gone for more than a couple of weeks it's been like they'll say hello to me in the morning – hello's done in English and when we're in meetings, when we're our English teachers, five English teachers, everything is done in French, when we have meetings between language teachers, between different schools, with the inspector, everything's done in French, mmm…*

CG68: *Was that one of the…can we say it was an expectation you had that when you became an English teacher, you would be able to speak, converse in English with other English teachers?*

LA68: [*parlant un peu plus fort*] *Well yes, I think so. Well, yes, well, the only other opportunity really I have is on the phone to my parents, you know, it's not, and I do feel sort of…*

CG69: *Do you feel from their point of view they have that expectation? Do you think that's part of their job? For them, in their view?*

LA69: *Well, in their view, I don't know but I think it ought to be because um, when you're a language teacher, I had the same impression when I was A levels or doing GCSE, I have vivid membories of the language teachers speaking together in their language.*

CG70: *In the UK?*

LA70: *Yep, absolutely, absolutely.*

Le corpus de Martine Derivry (2003) allait dans le sens d'une insécurité linguistique chez les enseignants « non natifs », symbolisée par l'évitement de parler anglais avec leurs collègues anglophones[464]. Nous trouvons des résonances de cette insécurité linguistique dans le discours de Laura, qui ne comprend pas que ses collègues français pensent qu'elle voudrait « corriger leurs fautes » (LA72-73). Un retour sur l'entretien de Moira permet d'introduire la variable « cycle d'enseignement ». Cette directrice de département dans une grande école (qui avait enseigné pendant dix ans dans le second degré) propose une vision diachronique de ce phénomène. Elle a pu observer un changement dans l'attitude de ses collègues qui n'hésitent pas à parler anglais aujourd'hui, alors que cela aurait été beaucoup plus compliqué dans les années quatre-vingt :

CG53: *And probably about colleagues…*
MO53: *My colleagues? Very definitely, who would never have even tried to speak to me in English before now, and are not complexed if we have an international visitor, uh, they will, they will speak in English even if I'm around, which probably wouldn't have happened.*

3.4.2 Étude de cas n° 2. Liz *: the best of both worlds ?*

En raison de sa double culture et de ses liens affectifs forts avec l'Angleterre, Liz ne se sent pas tout à fait comme ses collègues français. Elle a pourtant été socialisée en France à partir de l'âge de six ans et connaît bien le système éducatif. Nous avons déjà exploré les motivations de Liz à travers une première étude de cas portant sur le choix d'enseigner l'anglais de la part d'une personne bi-plurilingue. Cette participante puise dans sa connaissance des deux systèmes éducatifs pour tenter une analyse comparative de quelques aspects des pratiques professionnelles. Liz peine parfois à s'identifier à ses collègues français qui voient des problèmes là où, pour elle, il n'y en a pas. Son statut de bilingue lui donne plus de souplesse face à certains points de grammaire : elle a conscience qu'elle a un rapport plus libre à la langue parce qu'elle a déjà entendu des « locuteurs natifs » employer des variantes aussi bien grammaticales que phonétiques (LZ36). Globalement, elle se sent à l'aise en tant que PALN, mais elle donne un aperçu des antagonismes qui peuvent naître lorsque l'on est entre-deux : elle analyse l'attitude distante des enseignants français envers leurs élèves à travers le prisme du modèle anglais (forte présence des enseignants dans l'établissement, proximité relationnelle accrue). Pour Liz, les enseignants français sont

[464] Martine Derivry, Thèse pour le doctora*t*, Université de Paris III, sous la direction de G. Zarate, 2003, p. 340.

nécessairement perdants :

> **LZ36**: *And uh, I dunno, all the – I mean for me, I'm dedicated to my pupils and I mean from what I've seen in the English system, the teachers I've met there seem to be more like that that in the French system sometimes where they're – I mean it's not that they're not good teachers or anything but it's not always the pupils that come first and there's such a - you really need to have a – I mean there's a big gap between the teachers and the pupils. There can't be any familiarity or uh, the – the- there's some kind of reserve that the French people put into their teaching which is for <u>me</u> a shame cause they lose out on a lot of things and so I sort of do my own thing but I don't feel I'm completely like the other teachers.*

Du point de vue de l'énonciation, l'accentuation du pronom « *me* » (souligné dans l'extrait) indique qu'elle seule est responsable de son discours : il s'agit d'un point de vue subjectif qu'elle assume comme tel. Liz se sent différente, ce qui a un impact sur sa façon d'être au travail. Elle critique une certaine rigidité présente, selon elle, dans les manuels d'anglais et dans la façon dont ceux-ci sont exploités (sans souplesse, trop d'attention prêtée aux détails figés).

Liz a passé les deux premières années de sa carrière dans un collège de la banlieue nord de Paris, dans lequel de nombreuses nationalités étaient représentées. Elle s'y fondait dans la masse et aimait le fait de n'être qu'une étrangère de plus pour ses élèves. C'est un des rares participants à employer le terme d'« *immigrant* » pour se catégoriser (avec Helen) : elle s'identifie à ces jeunes issus de l'immigration, tout en sachant qu'elle était l'unique enfant d'immigrés (britanniques) au village, tandis qu'eux vivent dans un « melting-pot ». Cette identification explique sans doute pourquoi Liz a accueilli son affectation comme une chance :

> **LZ39:** *Well I was very lucky because I was sent to a northern suburb of Paris uh, to a really rough school actually, very, very rough but I liked it very much because there were forty different nationalities, for the pupils there I was just another foreigner so they thought I mean, I think they related better to me than to other teachers because my name was English so I was just an immigrant like any other Russian or Moroccan kid there so that was a very, well that was a real advantage to me that – uh, the staff was really young so very easy-going, everybody was sort of sharing the same hardships so there was a lot of solidarity and it was fun – I really enjoyed it there. Um, the pupils were really interesting, the fact that we had such an identity mix, I mean that was really the melting pot – talk about that! I mean in these northern suburbs you really get it, especially in* collège *because they're very spontaneous so they are full of beans and it can be quite difficult but I suppose when you're a twenty-three year-old you're more up to it than at fifty. So I just found it very, very enriching, very interesting, quite tiring, good fun, and um, well then it's a more sociological approach – if you put all the immigrants together and all poverty together well obviously your school level is not that high but I mean we did what we could and I've always thought that all these kids individually could have managed at school in a different situation and I guess I compared it to myself and I thought "I was in their situation but I went through a village where everybody was French". And so the school teacher had only one person to look after and that was me so I managed. And uh, I think that's probably why I related to those children very much too.*

L'impression globale de ses premières années d'enseignement est donc positive. Liz estime être dans une position idéale, puisqu'elle cumule les avantages : elle a un nom de famille anglais, parle le français et l'anglais sans accent, a connu le système en tant qu'élève, ce qui explique pourquoi, en dépit de son sentiment d'être différente de ses collègues français, elle n'a pas rencontré de difficultés particulières en tant que néo-titulaire. Elle a les avantages symboliques et linguistiques du PALN, cumulés à ceux du PALNN :

> **LZ41:** *I don't have any accent so I guess no, it makes it easier, well I s'pose I play on both fronts, so* ***I'm really in an ideal situation because I've mastered the language so the kids can't take advantage of me for that and I've been through the system so I know how it works and I don't feel alienated by, well, everything, by the fact that I don't share the language with other people, the whole system which can be quite difficult I guess to embrace if it's not a natural thing for you****, um, but I mean it's an advantage because my name is English so the kids, when they don't know me, they imagine that my English is okay so they're not gonna try and challenge me on that and when they realize that I speak French too well, I s'pose it's easier…*

Pour compléter cette micro-étude de cas, nous pouvons illustrer les propos ci-dessus en intégrant une brève analyse des difficultés rencontrées par Anita, qui fait preuve d'une très grande franchise lorsqu'elle aborde la question de la non-compréhension de certains documents officiels. Cette enseignante d'origine britannique a fait une licence d'anglais en France et a eu de nombreuses expériences de l'enseignement de l'anglais avant de passer le CAFEP-CAPES à l'âge de quarante ans. Elle s'est spécialisée dans les TIC et participe à des missions de formation. Si Anita comprend les aspects du système éducatif qui la concerne directement, elle a plus de difficultés à comprendre un lexique technique, administratif ou didactique qu'elle nomme « jargon », :

> **CG75**: *Um, during your training, if you look back, do you think that you experienced, you went through difficult phases because you were a NS at any point? Either when you were preparing or when you were actually doing classroom activities with the students or when you were outside the classroom in teacher activities such as* conseils de classe*…Was anything quite hard because you were a NS?*
> **AN75**: *Hm. Not because I was a NS but because I wasn't French, yes, the school system is pretty difficult to get to grips with.*
> **CG76**: *I mean, that's part of my question, it's implicit because…*
> **AN76**: *Yeah, also,* ***they use a lot of jargon which I didn't necessarily understand****,* ***so I had to really concentrate and sometimes I thought "Oh, you're so stupid, Anita. What are they talking about?"*** *but because they're using, they liked, especially in the* IUFM *to use very didactic vocabulary which I had to learn off by heart which I never used again afterwards* [rit]*, stilted language, um,* ***even today when I get some papers put into my locker-hole* sometimes I have difficulty understanding it because of the wording, stilted language****.*

Anita relativise la variable LN et explique ses difficultés par le fait de ne pas être française. On pourrait dire qu'il s'agit d'une sorte d'« identité négative » qui vient étoffer une définition du PALN qui ne saurait se restreindre au seul fait d'être un modèle linguistique convaincant pour les

apprenants et un ambassadeur de son pays d'origine. À ce stade de l'entretien, le chercheur emploie le terme « *native speaker* » en tant que raccourci, et explicite le fait que celui-ci englobe implicitement la notion d'étranger. La première réaction de cette participante est de se sentir insuffisante (*cf.* « *Oh, you're so stupid, Anita !* »), mais peu à peu, Anita développe une stratégie adaptative qui va l'aider à mieux supporter la frustration de l'aliénation technico-linguistique engendrée par les circulaires, arrêtés, *B.O.* et autres documents :

> **CG77**: *What do you do to understand it? Do you just put it to one side or do you ask someone to help you decode it?*
> **AN77**: *I usually put it to one side.*
> **CG78**: *You do?*
> **AN78**: *Yes*.
> **CG79**: *Um, in the first few years, did you have the same reaction?*
> **AN79**: *No, I asked questions the first few years. Now I sort of prioritize things, well I was reading a paper yesterday and it won't affect my pupils or my personal situation, it's all to do with the uh, management of private schools in the region, so nothing really I could say would change much anyway so I just put it to one side.*
> **CG80**: *So you're kind of resigned to the fact that some aspects of school life are a bit hermetic to you because of the language barrier at a certain level?*
> **AN80**: *Yes. Managerial level, definitely.*
> **CG81**: *That's very interesting because you're actually the first person who's actually said that.*
> **AN81**: *Hm.*
> **CG82**: *And in that way. So thanks very much for that*[465].
> **AN82**: *Well I understand the system now, but only really what is immediately, what immediately concerns me.*

Lorsque l'enquêteur demande à Anita si elle aurait adopté la même stratégie face au langage technique de documents similaires en circulation dans le système éducatif anglais, elle répond qu'elle n'aurait probablement pas agi de la même façon. Anita a conscience que l'évitement n'est pas une force, mais en même temps, c'est un compromis nécessaire à son équilibre professionnel : « **AN86**: *I have to admit to this weakness because although I'd like to understand eveything, it is not true.* **CG87**: *Well, you're very honest um, about that*. ».

La stratégie d'évitement de la frustration mise en place par Anita contribue à la conservation de soi (Camilleri *et al.*, 1990) afin que l'image négative renvoyée systématiquement par la non-compréhension de certains écrits ne précipite pas une crise de l'identité professionnelle liée à un

[465] Ce remerciement est le reflet de plusieurs aspects caractérisitiques de l'entretien actif dans lequel l'enquêteur n'hésite pas à se manifester par moments. Le fait de remercier Anita pour sa contribution spécifique à cette séquence peut être interprété comme une réaction, de la part de l'enquêteur, face à la sincérité de cette participante qui ne tente pas de masquer ses propres limtes. Nous pouvons également interpréter ce remerciement comme une indication que l'enquêteur comprend qu'il peut y avoir des limites dans ce domaine (de par sa propre expérience confrontée aux discours des PALN déjà interviewés), mais qu'il n'est pas facile d'en parler parce que l'on peut perdre la face. Il y a des similitudes entre le discours d'Anita et celui de Clara sur les questions de compréhension, mais Anita évoque une stratégie délibérée (écarter tout document trop hermétique), ce qui constitue une « pépite du chercheur ».

certain sentiment d'insuffisance (ou de culpabilité). Si l'on croise les regards de Liz et d'Anita, nous constatons que ces deux participantes se sentent différentes (Anita dit qu'elle le sera toujours en raison de sa manière différente de parler), mais Liz ne connaîtra jamais ce sentiment d'aliénation qu'elle théorise à l'intérieur de son entretien et dont on perçoit les résonances dans le discours d'Anita. Y aurait-t-il une sorte de plafond de verre au-delà duquel il serait difficile d'aller lorsque l'on est « non-natif », un enseignant im/migrant ? Et cette interrogation n'en appelle-t-elle pas une autre ? Peut-on tout comprendre à l'intérieur d'un domaine professionnel, y compris lorsque l'on est « natif » et expérimenté ? On peut supposer que tout acteur social devient plus efficient en matière de compréhension et d'interprétation du langage technique lié à son domaine, dès lors qu'il se sent directement concerné et que sa sphère d'action en dépend.

3.4.3 La participation périphérique comme principe d'équilibration

L'opacité « temporaire » d'un système éducatif étranger peut renforcer l'impression d'être par moments un « *outsider* », un « étranger ». Jason évoque cela au prétérit, laissant entendre que ce n'est plus le cas aujourd'hui : « *Um, because I – it was completely new for me, I did feel a bit, you know, a stranger or a foreigner to that* » (le déictique « *that* » renvoie implicitement à l'antécédent absent, « *French schools* », *cf.* JA56). L'adaptation du novice est un processus lent et non linéaire, impliquant toute la personne (Lave et Wenger, 1991). Nous avons vu que le concept de périphéralité pouvait être positif dans la mesure où il implique un mouvement dynamique vers de plus en plus de participation, mais qu'il pouvait également impliquer une certaine impuissance.

Une analyse approfondie des données fait ressortir des modes de participation périphérique différenciés. Certains participants ont conscience d'être à la périphérie et emploient le terme exact de « *periphery* » ou d'autres termes sémantiquement proches comme « *edge* ». Susan affirme, à propos de l'enseignement des contenus culturels : « *You're always on the edge even when you're joining in…* » (SU136). Le PALN a un point de vue décalé, différent de ses collègues français, mais sans doute différent aussi d'un citoyen britannique ou irlandais n'ayant jamais émigré. Clara (> 65 ans) était toujours à la marge dans sa vie professionnelle. Elle admet qu'elle occupait cette position parce qu'elle ne comprenait pas bien le système éducatif français. Il s'agit d'un cas assez extrême, mais très éclairant sur le fait que certains PALN accomplissent leurs missions d'enseignement sans comprendre ce qui définit et encadre celles-ci :

> **CG62**: *Okay. So let's move onto your career now. Um so what was it like being a NS inside the French system? When you started teaching and also throughout your career?*

CL62: *What was it like? I'm not sure what it was like because, um, even though I took my job very very seriously, I was extremely busy, I had a terribly busy life and* ***I did not worry really about all sorts of things that French people worried about simply because I didn't know what they were talking about****. I mean it took me years to cop on to this, um, you know you'd get this sheet of paper about your assiduité and your rayonnement de prof and I thought "What the hell is this?" but I had no idea.* ***The whole French system was something that was beyond me, in a way. I was on the periphery of it****.*

CG63: *Okay.*

CL63: *Um, I loved getting on with my colleagues, that was important, and I always got on very well with my colleagues, but the French system per se was really a bit of a mystery to me. I mean, it took me ages to understand how important it was to be syndiqué, and how you could get inside information, you know, it was a co-gestion.*

CG64: *Right.*

Clara semble donc intégrée au niveau de la classe et des relations directes entre collègues, mais dépassée par l'organisation structurelle du système. L'opacité de certains aspects du système éducatif qui semble entourer la vie professionnelle de cette participante d'origine irlandaise peut sans doute s'expliquer par la vie professionnelle et privée très remplie de Clara, ainsi que par d'autres variables (âge, trajectoire scolaire, origine et trajectoire du conjoint), mais nous pouvons nous demander si, à la longue, la confrontation régulière avec les limites de sa propre capacité d'interculturation ne sert pas de mécanisme de protection à Clara[466]. Elle a réussi sa licence à l'université de Vincennes, a été Ipésienne, puis certifiée. Après plusieurs tentatives, elle réussit même l'agrégation. Elle semble avoir toutes les clés en main pour être en mesure de comprendre l'organisation et l'évolution du système éducatif dans lequel elle a travaillé pendant presque trois décennies. N'a-t-on pas affaire à un exemple parfait de conservation ontologique ? Si je comprends tout ou trop, suis-je encore la même, cette Irlandaise qui a quitté l'Irlande sans baccalauréat ? Ne vais-je pas risquer de me dissoudre dans un trop-plein de transparence ? Enfin, si l'on tient compte de l'étymologie du verbe « comprendre », « inclure, contenir en soi, englober[467] », on constate que Clara ne souhaite sans doute pas « contenir en soi » des pratiques professionnelles qu'elle n'accepte pas, comme, par exemple, la manière dont ses collègues français rédigent les bulletins scolaires ou interviennent au conseil de classe. Clara emploie une suite d'adjectifs évaluatifs pour catégoriser l'attitude des enseignants aux conseils de classe, mettant finalement tout le monde dans le même sac, sans nuances. Son discours constitue un jugement *a posteriori* d'une attitude à l'opposé de

---

[466] « *I ended up by protecting myself a lot* » (CL86). Clara explique qu'elle se sentait également protégée par le système éducatif lui-même qu'elle qualifie de structuré, mais aussi d'environnement ouvert ou chacun savait quelle était sa place (*c f.* CL84).

[467] **3.** fin XII^e^s. « inclure, contenir en soi, englober » (Clemence Barking, *Vie Ste Catherine,* 1164 ds T.-L.). Empr. au lat. class. *compre(he)ndere* (composé de *cum* « avec » et *prehendere* « prendre, saisir ») littéralement « saisir ensemble, embrasser quelque chose, entourer quelque chose » d'où « saisir par l'intelligence, embrasser par la pensée », *Trésor de la langue française informatisée*.

l'évaluation positive, valeur qui se profile derrière sa condamnation de l'arrogance stéréotypée des enseignants français :

> **CL87**: *(…), I mean I saw things written on reports I just couldn't believe it.*
> **CG88**: *Can you give me an example?*
> **CL88**: *Can I give you an example? I wish I could find some from my own children's reports.* ***Um, just so cutting, so discouraging, so absolutely, you know, final. I would never ever do that****.*
> **CG89**: *Judgements?*
> **CL89**: *Oh absolutely, whereas I always "untel doit s'appliquer davantage" or I would say stuff like that. I couldn't condemn kids even though sometimes their marks were not good.*
> **CG90:** *Mm.*
> **CL90**: *I also found it very difficult in conseils de classe.*
> **CG91**: *Okay.*
> **CL91**: *Particularly as a* prof. principal*, but* conseils de classe *were difficult first of all because of the language and speaking in public and* ***French teachers are extremely confident and arrogant about their abilities and about their judgements and about their place in society****. Or they were at that stage, I think it's become a little…but they're very fragile now because they've never learnt how to negotiate. I was always amazed by the fact that the* parents d'élèves *were just like, I don't know, they were just props. They had no right to speak. The students were the same, if they said something we listened to them and then we sort of moved onto something else.*

La cas d'Eve est moins extrême, mais tout aussi intéressant. Ce sont ses collègues qui lui ont fait prendre conscience qu'elle gardait ses distances et avait une façon différente de commenter les événements de la vie professionnelle. Eve n'est pas tant à la périphérie que dans une position à moindre visibilité : « **CG65** : *Right, um, so would you say that you were on the edge?* **EV65** : *On the edge ? I still think I've got a place but it', um, it's not a, you know, it's not a high-profile place, it's uh…* ». Les relations professionnelles ont aidé Eve à se sentir de plus en plus à l'aise dans la profession (elle dit avoir rencontré des personnes très diverses dans l'Éducation nationale). On peut penser que le positionnement à moindre visibilité correspond bien à la personnalité d'Eve qui ne semble pas subir celui-ci.

L'impact négatif de la participation périphérique transparaît dans l'entretien de Lucy, qui établit un lien entre son manque de participation au CA et le « *jargon* » ou l'attitude de certains collègues lors des réunions en général. Lucy s'y sent transparente (« *invisible* ») et dit ne pas toujours parvenir à se faire entendre parce que les autres parlent si fort :

> **CG71**: *Okay. Thank you. So, if we look now, if we turn a little bit away from the actual exam to life as a teacher, um, can I ask you what impact being a NS has on your life in the staff community if for example we look at interaction with headteachers, members of staff who aren't teachers, does it affect your speaking in public, things like that, can you tell me a bit about that?*
> **LU71**: *I've personally,* ***I've never got involved*** *- I was inspected last year and the inspectrice she asked me if I was involved in the conseil d'administration, des choses comme ça – I've never,* ***I've always avoided getting involved in things like that because of the jargon that goes on and because of the French set-up in***

that...[s'arrête puis reprend] *successful French meetings are full of various people that speak very loudly at the same time and I find it very difficult um, one, I find it very difficult when you're in that situation trying to get a word in edgeways, um, but also actually being heard I find, and I've got a colleague who's German – the German teacher, she's German as well – and she feels exactly the same as me, in that sometimes,* ***we do actually feel invisible****.*

CG72: Mm.

Le discours de Lucy est empreint de « *othering*[468] », lorsqu'elle asserte que la marque d'une réunion réussie pour les Français est que les participants soient bruyants et parlent tous en même temps. Pour accréditer son propos, Lucy cite l'exemple d'une collègue allemande qui, bien qu'absente de la situation d'énonciation, sert à valider ce qui y est dit, le pronom « *we* » ayant plus d'impact qu'un « *I* » solitaire. Lucy est mal à l'aise avec plusieurs aspects de la vie professionnelle, et semble loin du « détachement pragmatique » (Manço, 2002) qui est parfois nécessaire aux sujets issus de contextes socioculturels différents. Lucy rejette le style des réunions « à la française » et se réfugie dans un mode de participation périphérique de type « *disempowering* » qui la rend presque nostalgique lorsqu'elle pense à ce qu'elle aurait pu devenir en Grande-Bretagne :

CG76: *And, um, if we move into the classroom, and also I mean not just in the classroom, it could be generally as well, but what obstacles have you had to deal with apart from the ones that you've just mentioned? I would suppose that what you've just said is a kind of obstacle, isn't it?*

LU76: *Yeah, it is an obstacle. Because it has stopped me getting involved in things like the conseil d'administration, it's stopped me taking on the responsibility of being coordinatrice because* ***it's a kind of phobia I have in, you know, having to go along to meetings where I won't - where I won't be heard because people don't have the patience or the um – or simply the know-how, how to give me time and space enough so that I can actually say what I want to say.*** *So it has actually stopped me doing things within the school set-up.*

CG77: *Does that mean you haven't really wanted to take it, kind of like step in there and claim that space?*

LU77: *I would have liked to cause I think I'm more than capable and I think if I've got one big regret, it is that in the French system, there is no hierarchical system and I look back and I think if I'd stayed in the British system, at my age I'd have been head of department and I'd have thoroughly enjoyed that role; I think I'm quite capable of being in charge of a team of people, taking decisions, organising timetables, organising work sessions, etc. etc.*

---

[468] David Palfreyman propose la définition suivante du terme : « The term *Othering* refers to the ways in which the discourse of a particular group defines other groups in opposition to itself: an Us and Them view that constructs an identity for the Other and, implicitly, for the Self (Woodward, 1997). Othering of another group typically involves maintaining social distance and making value judgements (often negative) based on stereotyped opinions about the group as a whole (Riggins, 1997). (…)The term *Other* typically refers to perceptions of national or ethnic culture (e.g., Chrisman & Williams, 1993), but also, for example, to institutional subgroups (Wright, 1994) and to gender (Butler, 1999), Othering in an English Language Program, in *TESOL Quarterly*, vol. 39, n° 2, 2005, p. 213-214.

Lucy semble souffrir de stress acculturatif[469] qui se manifeste parfois comme une vraie phobie. Pour se préserver, elle évite de s'exposer à des situations qui sont susceptibles de renforcer son impression d'isolement. Elle ne fait pas partie d'un groupe de collègues et dit être un électron libre en salle des professeurs. Des éléments biographiques mentionnés au cours de l'entretien indiquent que le schéma de la marginalité est récurrent en dehors de la vie professionnelle, dans la vie de couple, et également dans les loisirs de cette enseignante qui dit aimer vaquer à ses propres occupations en dehors du travail.

En conclusion, la participation périphérique peut correspondre à un choix conscient, en accord avec l'expérience du milieu et le besoin de confort professionnel. L'exemple d'Helen, qui ne souhaite pas être professeur principal, illustre bien cela. La participation périphérique peut découler de la personnalité de l'enseignante et aussi de son statut de « natif » qui mène l'enseignant à adopter un positionnement différent par rapport à des événements de la vie professionnelle, à des décisions collectives à prendre, ou à l'enseignement de contenus culturels et interculturels (Eve, Susan). Mais surtout, la participation périphérique peut constituer un moyen utile de conservation ontologique et d'équilibration face à une interculturation dans laquelle on pourrait avoir l'impression de se perdre (Clara). Enfin, elle peut être source de souffrance lorsqu'elle est le résultat d'un malaise professionnel et/ou existentiel, ce qui ne concerne naturellement pas que les enseignants « natifs », mais la profession tout entière, étant reliée à des problématiques identitaires et psychosociales complexes. Si l'identité professionnelle peut aider l'individu-enseignant im/migrant à être plus ancré dans la société française, à travers une *core identity* forte, une intégration fragile risque de compromettre la construction d'une identité professionnelle sécurisante.

[469] Camilleri rappelle que le stress acculturatif « entraîné par l'immersion dans une culture différente de la sienne » peut être spectaculaire si cela a un impact sur l'identité même du sujet (Camilleri *in* Demorgon J., et Lipiansky E.-M. (dir.), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz, 1999, Coll. « Au cœur de la formation », p. 162.

4 Vies et identités professionnelles des PALN

4.1 Le « revers » du PALN

The difficulty I had, the first year, was actually "how do you teach a language"?

− Margaret

Dans la première partie de notre travail, nous avons cherché à recenser les points forts et les points faibles des enseignants « natifs » afin de dégager une typologie du « revers » de celui-ci[470]. Nous avions introduit la notion d'inversion des schémas, notamment en ce qui concerne le rapport de l'enseignant à l'apprenant de L2 dont il peine parfois à identifier les difficultés ou les processus mentaux, n'ayant pas lui-même nécessairement acquis la langue de façon explicite. Il nous semble utile de rappeler la typologie du « revers » du PALN avant d'explorer les perceptions que les personnes interviewées ont des avantages et des inconvénients liés à leur statut :

1. Le PALN n'a pas obligatoirement une connaissance aussi approfondie de « l'anglais-objet d'étude » que le PALNN ;
2. Le PALN, à l'inverse du PALNN, n'a pas appris l'anglais de façon explicite, et peut avoir du mal à anticiper les difficultés que ses élèves vont rencontrer dans l'apprentissage de L2[471], notamment dans le domaine de la grammaire et de la phonologie ;
3. L'anglais parlé par l'enseignant « natif », du moins au début de sa carrière, est plus proche de l'anglais « authentique » que celui d'un enseignant « non natif » et de ce fait peut constituer un obstacle à la compréhension et à la reproduction orales ;
4. Le PALN n'a pas la même sensibilité vis-à-vis de la langue anglaise que le PALNN ;
5. Il est peut-être moins évident de manifester de l'empathie envers ses élèves dans des situations où les obstacles ne sont pas transparents pour le PALN en raison du non-partage de la L1.

En réponse à la question « *As a native speaker, what obstacles have you had to deal with in your teaching?* », la majorité des participants évoquent des problèmes de discipline ou d'adaptation pédagogique et le besoin de se conformer à un schéma didactique implicite qui leur échappe (*cf.* déroulé-type d'un cours de collège). Il est intéressant de constater que les points faibles mis en

[470] Voir première partie, 2.6.
[471] Voir Medgyes *in* Braine, *op. cit.*, p. 18.

relief par la recherche trouvent finalement peu d'échos dans le discours des participants, constat qui pourrait être utile dans le cadre d'une démarche de sensibilisation pré-professionnelle sur les difficultés les plus connues. Voici les points que nous avons relevés et qui se rapprochent de la typologie ci-dessus :

- La remédiation des erreurs des élèves semble parfois difficile pour les PALN (Jason).
- L'accent peut constituer un obstacle à la compréhension. Janet a dû atténuer son accent irlandais dès l'obtention du CAPES et se souvient de l'attitude parfois négative de certains collègues d'anglais plus âgés qui avaient un accent plutôt britannique (JT60). Bess estime qu'elle est plus difficile à comprendre parce qu'elle n'a pas un accent français (!)
- Le fait de ne pas avoir étudié l'anglais est un handicap dans le domaine de la phonétique (Lucy regrette d'avoir cette lacune, car elle aimerait bien pouvoir l'enseigner, LU102).
- La grammaire peut être considérée comme un point faible lorsque le participant n'a pas déjà de l'expérience dans le domaine de l'enseignement de l'anglais langue étrangère et/ou n'a pas étudié l'anglais à l'université. Mandy, par exemple, n'était pas du tout à l'aise au début de sa carrière. Il lui était difficile d'enseigner la grammaire anglaise en français. Cependant, elle en comprend mieux les enjeux aujourd'hui et se sent plus à l'aise grâce à l'expérience (MY103). D'autres participants ayant fait des études de français expliquent qu'enseigner la grammaire en français ne constitue pas ou plus un obstacle dans la mesure où ils l'ont toujours fait (Lucy, Jason). Lucy s'y est habituée, mais pense qu'elle simplifie trop.

On peut s'interroger sur le peu de matériaux obtenus en rapport avec l'enseignement de la grammaire. Si l'on prend en considération le fait que quatorze des vingt et un participants ont une licence d'anglais (parfois obtenue en France – Clara, Lucy, Emma, Anita, Caroline, Jessica, Helen et Liz), il est évident que nos données ne nous permettent pas de proposer une analyse équilibrée de cette question. Il serait intéressant d'approfondir celle-ci en proposant un questionnaire ciblé à un grand nombre de PALN. Une autre explication à cela pourrait être que les participants n'abordent pas la question de la grammaire spontanément, parce que c'est justement un point faible et qu'ils ne souhaitent pas dévoiler leurs faiblesses. Enfin, la question posée par l'enquêteur était peut-être trop large, ce qui montre à quel point il est difficile de trouver un compromis entre le fait de ne pas imposer sa propre problématique et le fait de ne pas guider suffisamment les participants.

Les obstacles identifiés par ces derniers s'avèrent être davantage liés à l'interaction avec le milieu professionnel et à l'adaptation interculturelle qu'à des problématiques purement linguistiques. Les problèmes de discipline sont souvent évoqués et ont sans doute accéléré le retour dans le supérieur de John et Kate, suite à une année de stage plutôt difficile. Ils ont tenté de résoudre les problèmes de discipline en L2, ce qui, selon Kate, était un « désastre ». John estime que s'il devait réintégrer l'enseignement secondaire, il aurait recours au français pour la tenue de classe. John qualifie son année de stage ainsi : « *It's probably the hardest work I've ever done* » (JO38). L'année de stage de Kate est tout simplement « *the worst year of my life* », mais elle reconnaît l'importance de celle-ci dans la construction de son identité professionnelle et estime être plus forte en conséquence (*cf.* construction de l'identité professionnelle par l'épreuve). Nous pouvons contraster ces deux expériences avec celle de Bess qui dit adopter une stratégie proche du tout-anglais avec ses élèves, y compris en dehors des cours si elle les croise en ville. Nous pouvons donc supposer que la personnalité et le positionnement de l'enseignant joue un rôle-clé dans l'acceptation du tout-anglais par les élèves. Le contexte d'enseignement est tout aussi important, l'âge, la motivation et la maturité des élèves étant non négligeables. Bess enseigne dans un lycée de centre-ville (académie de Rennes), tandis que John a effectué son stage dans un collège de la région parisienne avec des 5èmes et des 4èmes[472]. Kate était en lycée, mais elle dit elle-même avoir eu recours au français beaucoup trop souvent, ce qui fait écho à ce que les formateurs de Jason lui avaient dit par rapport aux anglophones qui, selon eux, ont tendance à parler français beaucoup plus que leurs collègues « non natifs »[473]. John, Kate, Jenny, Eve, Susan, Mandy, Caroline et Janet évoquent, de près ou de loin, les difficultés qu'ils ont rencontrées à des moments donnés dans le domaine de l'autorité. Le lien entre leur statut de PALN et ces difficultés n'est pas souvent établi explicitement. Mandy a tendance à relativiser, voire à minimiser toute relation de cause à effet[474]. Le schéma ci-dessous (liste ciblée) réunit de façon synthétique les points saillants qui se dégagent de l'analyse des inconvénients d'être PALN, tels qu'ils apparaissent dans le discours des participants (ou légèrement reformulés pour les besoins de cette présentation). Ces points sont organisés en fonction des

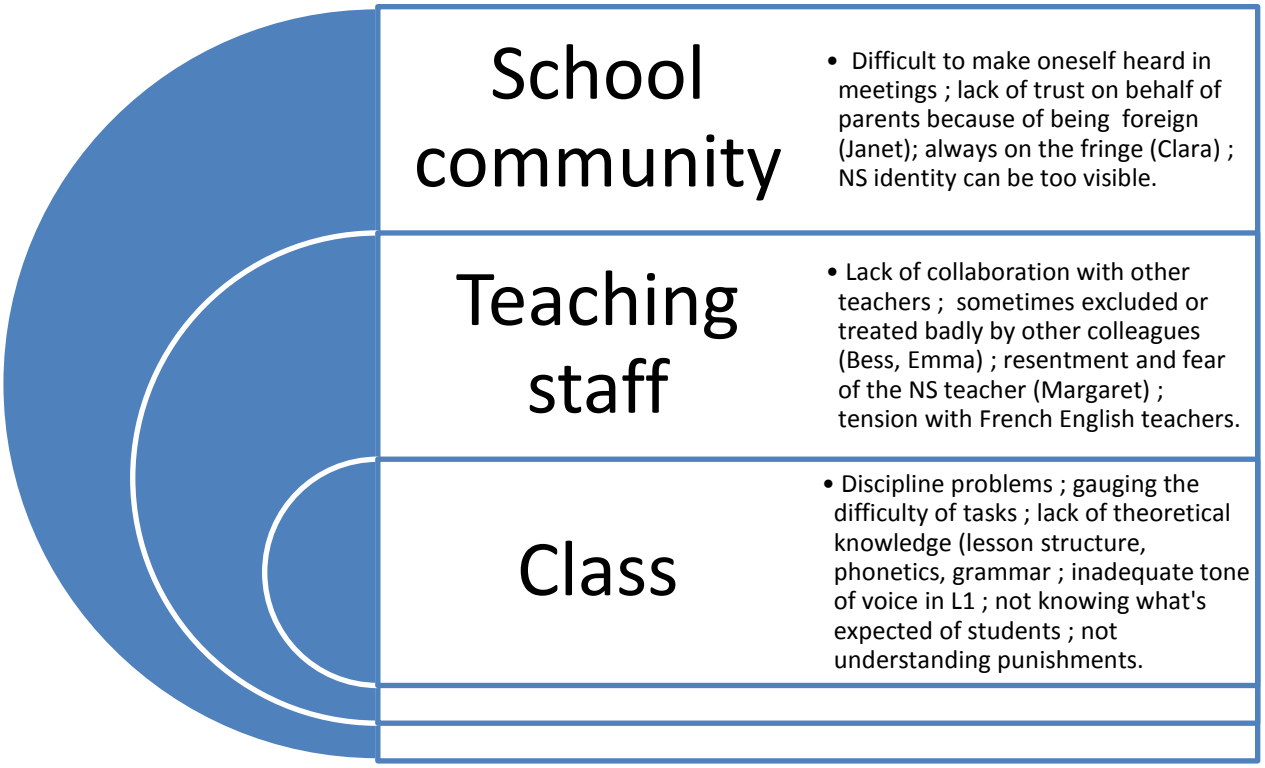
---

[472] Un consensus sembe se dégager pour dire que les avantages liés au statut LN sont nettement moins visibles au collège (Emma, Kate, Jason, Susan) Emma explique que le PALN est « *just an oddity* » pour ces élèves plus jeunes.

[473] Constat que nous ne sommes pas en mesure de vérifier.

[474] **CG71**: *This'll be the last question on that and then we'll move on to other things but do you think that the fact that you are a NS of English had anything to do with that um, phase, with those classes?*
MY71: *I'm not sure it did really. I think it was just me* [rit].
CG72: *Right, it's very difficult isn't it to know exactly…*
MY72: *Yeah. They would do, I mean occasionally, if I made a grammar mistake or something if I was speaking French they'd laugh and the other classes would never laugh. So they would use it against you maybe a little bit but I don't think it was <u>because</u> I was British.*

différents espaces de la vie professionnelle du PALN : l'enseignement-apprentissage avec des élèves (traditionnellement, la classe) ; l'interaction avec les collègues d'anglais ou avec ceux des autres disciplines ; l'interaction avec les autres membres du personnel non enseignant, avec la hiérarchie ou avec les parents. Le schéma est en anglais en raison de la présence de codes *in vivo* qu'il n'est pas nécessairement souhaitable de traduire :



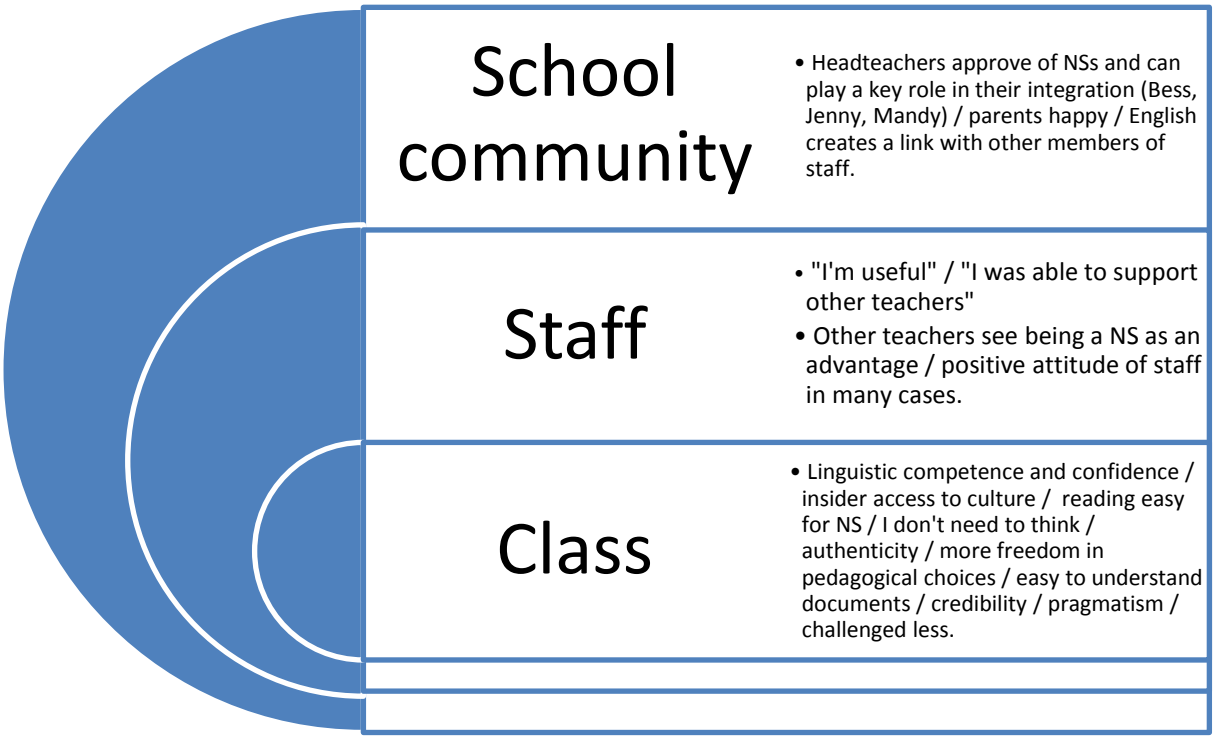
On peut ajouter à cette synthèse la remarque de Jason concernant le chevauchement de la vie privée et de la vie professionnelle (JA64), qui présente l'inconvénient d'un brouillage des frontières entre les deux, dès lors que l'on vit en anglais en dehors de l'établissement. Ce mélange peut, selon ce participant, présenter des inconvénients si l'enseignant confond ce qui lui fait plaisir en matière de lectures, par exemple, et ce qu'il serait utile ou préférable d'étudier avec les élèves (cette problématique ne semble toutefois pas se limiter aux enseignants natifs).

L'interaction avec les autres collègues d'anglais est parfois source de tensions ou de conflits (Karen, Emma, Clara, Bess, Jessica), mais on ne peut pas parler d'une tendance lourde au vu de l'ensemble des entretiens. La note moyenne attribuée par les personnes interviewées à la qualité de leurs relations avec les collègues d'anglais est de 4,45 sur une échelle de 1 à 5, 5 étant la note maximale. Fait surprenant, Liz a évalué ses relations avec les collègues d'anglais à seulement 2 sur 5, peut-être parce qu'elle est « *very much in between* » et qu'elle ne cesse de comparer l'Angleterre et la France (LZ42), ce qui peut être agaçant pour les autres. D'autres explications se trouvent dans

la perception que Liz a de l'identité professionnelle des enseignants français, que nous aborderons plus loin. Si l'on compare avec Bess, qui a attribué une note de 5 à la qualité de ses relations avec les autres enseignants d'anglais, nous pouvons nous demander si Bess n'est pas finalement plus à l'aise que Liz parce qu'elle est dans une démarche d'assimilation (voire de conversion), alors que Liz a une identité bilingue et biculturelle construite depuis l'enfance qui lui confère une distance critique à toute épreuve.

4.2 Des avantages plus transparents

Si certains participants peinent à trouver des inconvénients au fait d'enseigner leur langue « maternelle » en France et n'ont pas besoin de relances pour trouver des avantages (Moira, Margaret. Liz et Jessica), il est toutefois possible de déceler des inconvénients dans le discours de ces personnes. C'est ce que nous avons fait pour construire la matrice en 4.1. Les avantages liés au statut de PALN viennent plus spontanément aux participants et paraissent, de ce fait, plus « transparents » au premier sens du terme, plus visibles, que les obstacles / inconvénients. Nous avons regroupé les avantages sous la forme d'une matrice, comme pour les inconvénients, et il convient de préciser que la grande majorité des avantages cités par les participants concerne l'activité d'enseignement-apprentissage à proprement parler, portant sur la compétence linguistique et ses conséquences.



Au cours de l'analyse du degré de transparence de l'identité LN, nous avons identifié des pôles opposés − ni négatifs, ni positifs −, représentés par Bess et Helen. Ces deux enseignantes sont d'origine anglaise. Helen dit être très attachée à ses racines, à la culture et à la langue anglaises et recommande aux futurs enseignants de ne pas cacher le fait que l'on est Anglais(e). Il faut, au contraire, le mettre en avant (« *flaunt* »). L'identité professionnelle d'Helen semble puiser ses sources dans l'activité d'enseignement-apprentissage et dans la formation DNL qu'elle assure, grâce à laquelle son appartenance à un réseau professionnel s'est renforcée. Elle est attachée à la précision linguistique et ne souhaite pas sacrifier les exigences qu'elle peut avoir dans ce domaine sur l'autel de la communication à tout prix. Helen n'a jamais accepté d'assurer la responsabilité de professeur principal et elle s'en explique. Au pôle opposé, Bess refuse d'être catégorisée comme « locuteur natif » et précise qu'elle est avant tout une enseignante. Lorsque l'enquêteur lui demande quels avantages découlent du fait d'être PALN, Bess répond qu'être enseignant ne se limite pas au seul travail en classe avec les élèves. Son identité professionnelle ne s'est pas construite qu'entre les quatre murs de sa salle de classe. Elle a intériorisé les modèles et les représentations en cours dans l'Éducation nationale (les tensions entre les enseignants de catégories différentes, le rapport des enseignants à l'inspection) et elle semble avoir pris à son propre compte « certaines caractéristiques culturelles de l'organisation dans laquelle [elle] inscrit sa demande de reconnaissance et de réalisation (…) » (Giust-Desprairies, 2002 : 52), telle que l'identité de fonctionnaire et l'importance primordiale de la laïcité à l'école. Bess recense tout de même quelques avantages à son statut : elle est à l'aise dans la langue et n'a pas besoin de beaucoup réfléchir, ce qui fait qu'elle peut faire des erreurs. Elle explique que son identité en tant que personne est plus forte que son identité d'anglophone. Mais alors, que penser de son choix de conserver son nom de jeune fille ? Il s'agit d'un marqueur d'identité très visible, à rapprocher de deux autres cas similaires : Liz et Jessica, les deux participantes ayant changé de pays à l'âge de six ans, ont toutes deux conservé leur nom de jeune fille et en parlent au cours de l'entretien. On pourrait dire que, globalement, l'exemple de Bess renvoie à une forme d'identification au groupe professionnel (Cattonar, 2001 : 6), car elle préfère être reconnue comme membre de celui-ci, comme fonctionnaire de l'État français avant d'être reconnue comme anglophone. Pour ce qui est de la relation pédagogique, en revanche, il est clair que son identité LN joue un rôle plus ou moins marqué en fonction des différentes classes de lycée à qui elle enseigne.

Étude de cas n° 3 : Liz et la vision bifocale – quels avantages ?

Le cas de Liz montre que l'identification peut être inversée lorsque l'individu-enseignant est bilingue depuis l'enfance et qu'il a été scolarisé en France. En effet, Liz opère souvent une identification inversée qui constitue en réalité une « identisation » (P. Tap) ou une manière de se différencier de ses collègues français, montrant à quel point l'identité professionnelle peut être « en partie individuelle », « propre à l'individu-enseignant, liée à son histoire singulière et à ses caractéristiques singulières » (Cattonar, 2001 : 7). Les avantages que Liz qualifie de « *intitial gift* » et que nous théorisons comme une forme de « capital natif » masquent en réalité une position professionnelle parfois inconfortable pour Liz, parce qu'elle est constamment entre deux mondes (LZ42) qu'elle renvoie sans cesse dos à dos, au risque de déplaire à certains de ses collègues. Cependant, la vision bifocale de Liz lui accorde un certain luxe : celui d'avoir une distance critique vis-à-vis de certains choix pédagogiques relayés par l'inspection (*cf.* LZ50 sur le principe du tout-anglais qu'elle ne trouve ni souhaitable, ni tenable). Liz met en avant le fait qu'elle est Anglaise dans le cadre des activités d'enseignement-apprentissage, mais à l'extérieur, elle ne révèle jamais qu'elle est professeur d'anglais, ni qu'elle est Anglaise. Nous pouvons faire le lien entre le discours de Liz et l'aspect changeant et multiple de l'identité sociale (Kaufmann, 2004, 2008).

Un des points saillants de l'entretien de Liz concerne le fait qu'elle ne se sent pas obligée de jouer un rôle. Elle peut rester elle-même au travail, ce qui l'amène à faire la critique de certains de ses collègues français qui, dit-elle, ont une identité professionnelle clivée de leur identité sociale à l'extérieur :

> **CG44:** *Ok. So you've talked about colleagues a little bit and the fact that you're in between I mean obviously it means that your position is sometimes a bit different. Would you like to explore that a bit?*
>
> **LZ44:** *You mean different in the school community or in the teaching or just me and my identity in general?*
>
> **CG45:** *Your professional identity, for example when you've talked about the pupils, what about at the very beginning when you had contact with parents at parents' evenings?*
>
> **LZ45:** *Well I s'pose I don't feel but I don't know how much that – I don't know if it's my personality, my character, I think it's a bit of both though, um, yeah* ***I don't feel I have to be playing a role when I'm in front of the pupils or the parents, I mean I feel you can be quite natural and have as much authority as somebody who appears really strict and very rigid because he needs to put on a role and it's true that a lot of colleagues can be really nice socially speaking and at school they just play a different part***[475]***.*** *They're not entitled to any fun or even to, I don't know,*

[475] Claire Tardieu analyse ce qu'Alain Finkielkraut appelle la « fiction sociale » (*cf.* « toute fonction sociale est aussi une fiction sociale », *Le professeur citoyen*, Bourg-le-Reine, Editions M.T., 1999, p.51) et souligne la tendance des enseignants à vouloir reproduire le rôle que ceux-ci ont perçu chez leurs anciens maîtres. Liz réagit face à la conformité

maybe yeah, take into the account the kids as human beings and individuals because in the French system ***we tend to hide ourselves*** *behind the fact that we have equal requirements for everybody and that's it and that's very, well, it's a very easy comment to make and it keeps you from questioning yourself on how maybe or how you could improve your way of working to adjust, adapt better to the pupils.*

En employant le pronom « *we* » pour asserter que les enseignants français se cachent derrière des principes égalitaristes, Liz marque sa double appartenance et, ce faisant, tente de rendre ses critiques plus acceptables. Elle emploie le même procédé discursif pour introduire une critique du degré élevé de contrôle dont font preuve les professeurs de langue, toujours selon elle :

LZ45: (suite) *I'm always surprised and also uh, French teachers and especially language teachers actually, uh, if you're doing like a listening comprehension they will do a grid so or with all your prerequisites so you're even framing what they should understand so you're leaving out anything else that they could actually get – I mean* ***we really want to control everything*** *and prepare and work so hard on the preparations and then whatever happens in the classroom it doesn't matter you're the one working and not always the kids and* ***sometimes if you let it go a bit, well the children can achieve some really good stuff,*** *much better than you would have expected because yourself you wouldn't have been capable of doing that.* ***And I don't think that's a French way of seeing things, but again, I don't know, I may be wrong.***

Dans ce passage, le « *we* » ressort davantage parce qu'il s'agit d'une occurrence exceptionnelle qui constitue une déviance à l'emploi du pronom « *you* », majoritairement présent dans le discours. Liz, comme à chaque fois qu'elle avance une critique du système français ou de ses acteurs, prend des précautions : elle marque son appartenance et n'oublie pas de rappeler que ce n'est que son opinion et qu'elle peut se tromper. Lorsqu'elle tente d'expliquer en quoi elle se sent différente de ses collègues français, Liz touche au cœur de son identité biculturelle et nous montre à quel point il peut être complexe d'avoir deux loyautés, d'être partagée entre des attitudes, des valeurs ou des comportements marqués culturellement. Il est difficile, également, de ne pas grossir le trait jusqu'à la caricature parce que l'on cherche à mettre en relief un trait saillant que l'on associe à tel ou tel groupe. Le discours de Liz sur la colère des Français (ici en gras en LZ64) montre qu'elle a conscience du risque de générer des stéréotypes et qu'elle cherche à introduire des nuances (*cf.* la proposition appositive « *which is good though* ») :

LZ62: *Um, not really. I'm comfortable well, I'm very lucky because I like my job very much and I like my pupils and I like helping them to improve in I mean it can be just their linguistic skills but it can also mean um, I dunno, putting on a really good play for*

---

qu'elle a décelée chez ses collègues et donne à voir son propre besoin d'authenticité dans l'activité professionnelle. Claire Tardieu souligne le fait qu'il peut y avoir une part personnelle dans la façon d'être un professionnel : « Il est vrai que les élèves réclament cette confomité de l'enseignant à la fonction (…). Cela ne signifie pas pour autant que tous les docteurs ou tous les professeurs dansent de la même manière. On pourrait même dire qu'il n'existe pas deux danseurs identiques. Et c'est cette part personnelle dans la manière de « danser » qui peut donner à la fonction sociale un caractère de véracité » (*ibidem*, p. 52).

our drama club which is outside of the class and that kind of stuff, helping the kids um, well build their own identity and um I was very bored at school, so I try, well, I'd hate to think they were bored all the time in my lessons so I try to be as entertaining as possible in a strict enough way. Then, uh, phew, I do feel different from French people for a lot of things – I'm not sure I could give an example like that but for – I dunno, ***French people are very serious, everything is serious and English people have self-derision –***

CG63: *What do you mean?*

LZ63: *Well,* ***I don't mind criticizing myself or I don't know, if I forget something or I do something wrong in front of the pupils I'm not gonna pretend I'm perfect I'll say "Ooh, sorry, I failed".***

CG64: *You said self-derision?*

LZ64: *Yeah. Self-derision. I mean English people are really good at laughing at themselves and the French are absolutely incapable of that. They're always laughing at somebody else and uh, that's an asset in our job. Especially compared to other teachers. Because if there's one job I think where people take themselves seriously, it's teaching and the kids respond to that. If you're not pretending to be perfect, they feel better and so they probably try harder and well they will dare trying because they're not scared cause they know that you're not claiming to be Miss Perfect and you're not judging them constantly and that's definitely English and I dunno, trying to have a sense of humour in all circumstances. And* ***everything isn't serious and everything doesn't make me angry – the French are always angry, which is good though, because the English sometimes are – just don't fight so…***

Enfin, il est intéressant de retrouver, dans le discours de Liz, des résonances de ce qui semblait être une source de frustration pour plusieurs participants (Lucy, Clara, John), c'est-à-dire le style de participation des enseignants français lors des réunions ou des conseils de classe :

CG66: *Right. I see, I mean would that be in the case of a meeting where the whole school would be there, and all the teachers?*

LZ66: *Yeah for example I hate that, well, you can tell, I speak a lot, I'm a chatterbox – if I have to sit in a meeting, I'd rather be there for something so I'll be listening to whatever's being said – and if we have to, I don't know, go through (a reform), or if we have to work on something, well we have to do it, so there's no point in arguing about it for two hours, we just have to do it and* ***all these teachers are just so demanding and so uncompromising with the pupils, they behave as the worst pupils when they're sitting in a meeting. I just find that incredible, but I don't know, maybe the English are the same, I'm not sure.*** *They just don't listen, they're all chatting away and nothing is happening and everybody's wasting their time and then they complain about everything and it's as if they're always in a battle against the pupils like school is war. I don't see the point of working in that kind of context.*

Liz a recours aux adjectifs affectivo-axiologiques « *demanding* », « *uncompromising* », « *incredible* », s'inscrivant ainsi dans le discours. Elle ose émettre un jugement de valeur parce que celui-ci est contenu par une modalisation, ici, « *maybe the English are the same, I'm not sure* ». En conclusion, si Liz dit ne voir que peu d'inconvénients à son statut de PALN, il transparaît que sa position professionnelle n'est peut-être pas aussi confortable que l'on pourrait croire en raison de l'interaction avec le milieu qui peut être compliquée par sa vision bifocale que les autres n'ont pas nécessairement envie d'entendre tout le temps. Certains aspects de la « *culture professionnelle*

partagée » (Tardif et Lessard, 1999) heurtent la sensibilité de Liz parce qu'elle a fait l'expérience du système éducatif anglais en tant qu'élève (une année) et en tant qu'assistante, mais aussi parce cette participante est animée par une identification forte à certaines « règles-normes-valeurs professionnelles » plutôt britanniques (le rôle-clé que l'école peut jouer pour accompagner le développement de l'identité de l'élève ; la présence forte des enseignants dans les établissements scolaires, etc.) qui peuvent trancher avec les « règles-normes-valeurs professionnelles » (Cattonar, 2001 : 7) du système français. Selon M.-C. Riopel, le phénomène d'identisation permet à l'enseignant de rester lui-même (Riopel, 2006). Liz se différencie de ses collègues par le fait qu'elle aura toujours une vision bifocale et qu'elle ne se sent pas obligée de jouer un rôle. Il convient de rappeler ce que Janet Alsup dit à propos de sa propre adaptation professionnelle : « *I certainly wasn't the teacher I wanted to be* » ; « *How could I be a good teacher and not always feel like I was playing a part, trying to put on a persona that was not me ?* » (Alsup, 2006 : 3). Liz s'est posé cette même question très tôt dans sa carrière et semble avoir trouvé des réponses par rapport à l'interaction enseignant-élèves, mais sa double appartenance peut potentiellement avoir un impact négatif sur son rapport à l'institution et à ses acteurs en raison de la distance critique que celle-ci nourrit en permanence et qui peut être mal reçue ou interprétée.

4.3 Problématiques bilingues et biculturelles : le « capital natif » à l'épreuve du contact et du temps

Les anglophones que nous avons interviewés sont tous techniquement bilingues selon la définition de François Grosjean (2010 : 22), qui reprend la notion d'usage alternée (« *alternate use* ») définie par Uriel Weinrich et William Mackey. Grosjean explique que la plupart des personnes bilingues[476] ne sont pas des bilingues équilibrés. Au contraire, une de leurs langues est généralement dominante par rapport à l'autre, selon le « principe de complémentarité »[477]. Lorsque l'une des langues est désactivée plus que l'autre, en fonction de la situation de communication ou du contexte de vie (période de vie à l'étranger, diminution de l'exposition pour des raisons diverses, etc.), la compétence de communication peut être affectée en raison d'un accès moins automatique à la

[476] Rappelons cette mise au point particulièrement éclairante de François Grosjean: « *The bilingual is not the sum of two (or more) complete or incomplete monolinguals, rather, he or she has a unique and specific linguistic configuration* », *Bilingual : Life and Reality*, Cambridge, Harvard University Press, 2010, p. 75.
[477] François Grosjean, *ibid*., p. 36.

langue : « *The waxing and waning of languages is a dynamic process* » ; « *Language dominance may change over time* » ; « *a bilingual's life history can be quite complex* ». Il se peut que la langue maternelle ne soit pas toujours la langue dominante (Grosjean, 2010 : 90) et qu'un processus de perte linguistique ait lieu : « *Changes in the life of bilinguals, such as immigration or the loss of a close family member, may be the start of what is sometimes referred to as language loss or language attrition* »[478] ; « *Language forgetting is a phenomenon that is probably as common as language learning, and yet it has received little attention in the past* »[479]. Un des signes de la perte linguistique est une production orale hésitante. Cela peut s'accompagner d'une alternance codique accrue, un recours plus fréquent à des emprunts linguistiques et une altération de la prononciation, de l'accent, voire de la syntaxe[480]. Ce phénomène peut perturber le sujet bilingue. Grosjean cite le cas de Nancy Huston qui semblait très affectée par ce qu'elle désignait comme l'« atrophie » de sa langue maternelle. En parallèle à cette menace d'un semilinguisme potentiel, il y a des avantages liés au bilinguisme, tels que des bénéfices cognitifs chez le sujet adulte ou une plus grande protection contre la démence chez les sujets âgés (Grosjean, 2010 : 96).

François Grosjean fait le tour des inconvénients liés au bilinguisme que nous pouvons résumer ainsi :

- Parler en public peut s'avérer difficile ;
- Lorsque le sujet bilingue est sollicité pour traduire ou interpréter quelque chose, cela peut être source de stress ;
- Le concept de « *home* » est remanié : on peut ne plus se sentir chez soi lorsque l'on est chez soi ;
- Les réactions des autres face au bilinguisme peuvent être déroutantes, car elles sont souvent ambivalentes.

L'autre pendant du bilinguisme est le biculturalisme qui peut refléter une dominance similaire au profit de l'une ou de l'autre culture (voir modèle de Grosjean, *op.cit*., p. 110). Grosjean souligne le fait que l'on ne puisse désactiver certains aspects de sa culture. En outre, il est parfois difficile pour le sujet bilingue d'accepter et de (se) dire qu'il fait partie à la fois de C1 et de C2 : « *Saying I am a member of A and B takes time and sometimes never happens* »[481]. Une source de conflit interne peut provenir de la manière dont les autres catégorisent le sujet bilingue en fonction de son appartenance culturelle différente. Si les sujets bi-plurilingues peuvent être des médiateurs précieux

[478] *Ibid*., p. 90.
[479] *Ibid*., p. 91.
[480] *Ibid*., p. 91.
[481] *Ibid*., p. 116.

et avoir conscience de l'être, ils doivent faire face à d'éventuelles difficultés. Grosjean remarque que les « *special bilinguals* », que sont les enseignants de L2, ont souvent du mal à croire qu'ils sont bilingues, car ils ont une représentation dépassée de ce qu'est le bilinguisme (*cf.* définition de Bloomfield).

4.3.1 La langue d'« origine » : *Paradise Lost* ?

Un des mythes que Grosjean cherche à déconstruire dans son ouvrage est celui qui concerne l'accent des sujets bilingues. En effet, d'aucuns s'imaginent qu'une personne bilingue parle ses deux langues sans accent : « *An accent is one of the things that we notice most in someone's speech and we always have an opinion about it* » ; « *Having a foreign accent in one or more languages is, in fact, the norm for bilinguals, not having one is the exception* »[482]. L'accent peut témoigner de l'influence de L1 sur L2 ou vice-versa, c'est un fait et il faut l'accepter. Pour revenir à notre enquête, John pense que son accent en anglais est devenu plus « *RP* » depuis qu'il vit en France (JO79). Kate ne croit pas les Anglais qui lui disent qu'elle a un accent français quand elle parle anglais : « *Maybe they say I'm French or something like that. I think it's a load of rubbish. I don't think I sound French at all. Not even when I speak French!* ». Il est bien connu que nous n'avons pas la même perception de notre voix que les autres et cela doit également s'appliquer à son propre accent. Laura n'a pas perçu un changement en ce qui concerne son accent. Cependant, la perception est une chose et la détermination à conserver son accent d'origine en est une autre. Bess, par exemple, tout comme Laura, refuse l'idée qu'elle puisse parler un jour avec un accent français en anglais : « *I do not want to have a French accent when I speak English ever. Because it would be denying my ultimate identity. It's the only thing that's left. (...) I think it's important for the kids too* ». L'attitude de Bess et Laura vis-à-vis de l'impact éventuel de L2 sur L1 (« *static interference* ») témoigne d'un besoin fort de conservation ontologique à l'intérieur d'un processus d'intégration plutôt « réussi ». L'attachement à leur accent d'origine semble symboliser une identité britannique clairement dominante et nécessaire à leur équilibre identitaire.

Par contraste, d'autres participantes, plus âgées, reconnaissent que leur accent a changé ou qu'il est « perdu ». C'est le cas de Clara et d'Anita. Clara établit un lien entre son anglais, qui est devenu moins naturel avec le temps (« *stilted* »), et son activité professionnelle : « *I had to articulate, um, my accent, although I never lost it, has changed, um, I've maintained a very stilted type of English, because of the need to be understood* ». Clara dit être même plus à l'aise en français qu'en anglais :

[482] *Ibid.*, p. 77.

« *Funnily enough, um, speaking in French, um, I find easier now than speaking in English* ». Clara représente tout ce que Bess semble rejeter. Anita va plus loin en ce qui concerne son accent d'origine qui, selon elle, est perdu à jamais : « *I do feel that whatever accent I had in the beginning has been totally lost* ». Elle estime que son enseignement a également appauvri son anglais : « *Teaching has made my English a bit poorer* ». Elle établit le même lien que Clara entre le besoin de bien articuler pour ses élèves et le remaniement de sa langue maternelle dont le vocabulaire lui paraît plus restreint aujourd'hui.

Le contact de l'anglais et du français a d'autres conséquences linguistiques et cognitives dont les participants ont plus ou moins conscience. Jenny, par exemple, a l'impression que le français « pollue son cerveau » : « *I'm getting polluted, my brain is getting polluted* » ; « *sometimes I don't hear the mistakes* » (les erreurs des élèves). Pour l'heure, les dégâts ne sont pas trop importants et elle retrouve facilement son accent dublinois quand sa mère lui rend visite en France. Kate pense que sa production orale est plus lente (fait corroboré par Jessica, qui a été scolarisée en France à l'âge de six ans) ; elle est plus consciente de ses propres erreurs en anglais ; Laura se pose plus de questions et fait des erreurs de syntaxe ; Janet ne trouve pas ses mots ; Emma sait qu'elle emploie des gallicismes et explique que le besoin de simplification en cours d'anglais a eu un impact négatif sur son propre anglais qui est moins naturel qu'auparavant ; Mandy estime que son anglais n'est pas à cent pour cent quand elle retourne en Grande-Bretagne ; Caroline, comme plusieurs participants, cite l'exemple des expressions idiomatiques qui sont moins accessibles parce qu'elles sont moins sollicitées. L'anecdote citée en bas de page est symptomatique, mais hilarante[483] ! Helen est atypique dans la mesure où elle n'estime pas que son anglais ait tellement changé : elle possède une archive d'enregistrements faits par sa mère grâce auxquels elle peut mesurer l'évolution de son propre anglais, car leurs proches disaient les confondre à l'écoute.

Un sous-groupe se distingue par une problématique commune dans le domaine de l'accent régional ou national. Il s'agit de Moira (République d'Irlande), Clara (République d'Irlande), Susan (Écosse), Janet (République d'Irlande), Lucy (Pays de galles), Eve (Irlande du Nord) et Mandy (Écosse). Si Moira ne pense pas que son anglais actuel soit si éloigné de son anglais d'origine, elle

---

[483] **CG91:** *What do people say to you about your English?*

CA91: *They, they, not about* ***my*** *English but they say of my children that they have a slight French accent which I don't hear, I'm so used to hearing them speak that I don't see it as a French accent.*

CG92: Rit. *And what about you? I mean do you never get comments, either about your accent or about the expressions you use?*

CA92: *Oh I said something would cost a bob or two and of course that's sort of…*(rires). *Because of course shillings and things have long since gone. Probably there are things I say, I make mistakes, I know what I did, it was terrible, I completely confused two expressions – you know when people have a toast, they say "bottoms up"…and I said "up yours" or something* (rires très forts).

reconnaît avoir été obligée de censurer les expressions idiomatiques et tournures irlandaises (« *irishisms* »). Son accent revient quand elle retourne à Dublin, ce qui nous permet d'inférer qu'il est moins marqué au cours des échanges pédagogiques afin de ne pas gêner la compréhension (*cf.* « *people wouldn't understand* »). Eve et Janet ont un vécu similaire, mais au début de sa carrière, on a conseillé à Janet d'atténuer son accent irlandais : « *I have the English I speak in class, I have the accent that I speak – that I use in class. (...). I remember people telling me to tone down my accent* ». Janet a donc dû adapter son anglais à son public, quitte à avoir deux voix différentes. Elle retrouve néanmoins son accent lorsqu'elle retourne en Irlande où elle rencontre souvent des difficultés pour expliquer certaines choses en anglais, car le français est devenu dominant dans des domaines spécifiques tels que l'éducation. Eve a appris à effacer son accent nord-irlandais et sait parler « *The Queen's English* ». Il est tout à fait intéressant de constater que, pour Eve, son accent nord-irlandais est « incorrect » comparé à l'accent anglais dominant « correct » (ce sont ses termes). Elle semble avoir intégré une hiérarchisation implicite véhiculée par l'anglais britannique standard et dominant qui n'est pas celui qu'elle a appris à parler au cours de la socialisation primaire. Eve est une des rares participantes à aborder en toute simplicité la question de la perte linguistique. Elle n'a pas pu pratiquer son anglais suffisamment au cours de son activité professionnelle en raison des problèmes de discipline rencontrés, mais elle a remarqué que son anglais revient depuis qu'elle est en lycée et qu'elle n'a pas les mêmes difficultés professionnelles : « *I do notice English coming back to me* » (EV24). Face à ce phénomène de « *language forgetting* », Eve est obligée de faire le même constat que Susan : en définitive, elle a le sentiment qu'elle n'exploite aucune des deux langues à sa juste valeur : « *Neither language is really being um, exploited to its full potential* » (Eve) ; « *I probably have forgotten a good part of the vocabulary that I possessed* » (Susan) ; *« linguistically, I'm in a no-man's land (...) I feel I master neither language* » (Susan). Susan, qui avait eu un besoin vital de quitter l'Écosse et de se réinventer dans une langue étrangère, reconnaît malgré tout que le besoin de parler anglais se fait sentir de plus en plus (en vieillissant). Enfin, Mandy résume bien le dilemme auquel les PALN doivent faire face : il semble nécessaire d'adapter sa manière de parler (dont son accent régional[484]) à ses élèves ou étudiants, mais il ne faut pas que l'impact de l'activité professionnelle soit négatif au point de dénaturer son anglais parlé dont l'attrait, pour les élèves de L2, est justement qu'il constitue un modèle « authentique ». D'ailleurs, peut-on encore parler de modèle linguistique authentique lorsque celui-ci est aplati, ralenti, « purifié » de son accent régional et hésitant ? Cela

[484] N.B. : Les accents régionaux sont répertoriés aux niveaux C du CECRL, alors que l'enseignement secondaire s'arrête au niveau B2 (sauf exception).

peut s'expliquer par la nécessité de s'adapter aux conditions restrictives présentes dans les deux premiers niveaux du CECRL (A1 et A2) : un utilisateur élémentaire peut comprendre un message oral « si l'interlocuteur parle lentement et distinctment ». Depuis qu'elle est en poste dans le supérieur, Mandy tente de retrouver une élocution plus naturelle :

> *I do find that when I'm talking to a class my accent changes and you know, the scottishness goes away and the vocabulary becomes a bit transparent if you know what I mean. I'm working on trying to be more natural.*

Le principe de complémentarité, détaillé par François Grosjean signifie qu'une langue peut devenir dominante au détriment de l'autre qui est alors plus ou moins désactivée. Ce fut le cas de Liz, PALN bilingue scolarisée en France à l'âge de six ans. À l'adolescence, Liz a eu l'impression de perdre son anglais. Elle l'a étudié à l'université et a passé un an à Londres en tant qu'assistante. Elle dit n'avoir aucun accent en français, mais elle a tenu à conserver son nom de jeune fille comme un marqueur d'identité : « *I'm one of you, but I'm also one of them* »[485]. Le « capital natif » linguistique est un trésor qu'il faut constamment entretenir, au risque de le perdre et de ne plus reconnaître la langue parlée par le jeune adulte que l'on fut avant l'événement biographique majeur vécu par chacun des participants : le départ plus ou moins définitif vers la France.

4.3.2 Le français au travail

> *This is what I say to people who complain that their French is judged when they're doing the CAPES, I say well, you're going to be meeting parents, you're going to be taking part in staff meetings, you're going to be writing reports, you know, you're not just going to be, a teacher's job is not just, you're not just going to be in front of pupils speaking English. You're going to do a lot…a lot of your work is going to be in French so you need to be good at it.* **- John**

Nous avons vu que la L1 des PALN est sensible au contact avec le français et au temps, ce qui permet de relativiser la « légitimité linguistique » souvent accordée aux enseignants « natifs », comme l'a montré Martine Derivry dans sa thèse. Ces enseignants cumulent par conséquent deux difficultés : actualiser leur anglais tout en maintenant leur compétence de communication en L1, et parler en public en L2 (le français) dans le cadre de leur activité professionnelle (réunions avec les parents d'élèves, enseignement de la grammaire, consignes diverses, missions et responsabilités assumées en sus de l'enseignement).

John est un des rares participants à ne pas avoir étudié le français au baccalauréat. Motivé par la perspective de rejoindre sa fiancée en France, celui-ci fait preuve d'une attitude proactive et décide

[485] Note du chercheur.

de préparer un « *AS level* » en français avant de partir. John sent qu'il progresse en français, notamment dans le domaine des « *public-speaking skills* », mais il n'aimait pas prendre la parole en public en L2 au début de sa carrière. Cela est difficile, y compris pour ceux qui ont fait des études de français. Kate, par exemple, n'était pas à l'aise et manquait de confiance en soi. Elle était tendue en permanence, persuadée que les élèves prendraient ses fautes de français pour des preuves de son incompétence : « *I feel very self-conscious about speaking French in public* » ; « *I felt as though I was being judged, I was so scared that if I made mistakes they would think that I was completely incompetent* ». Le stress a un impact négatif sur la performance linguistique, comme en témoigne Jason qui fait une distinction entre le fait de communiquer en L2 et le fait de le faire dans des conditions stressantes : « *Now if I'm nervous, I don't speak French quite as well – you tend to make more mistakes and it tends to be more – less fluid* ». Jason ressent un peu d'appréhension lors des réunions parents-professeurs, parce qu'il sait que son français ne sera pas parfait (*cf.* JA78). Nous trouvons l'écho de cela dans l'entretien d'Emma : « *I know I still make mistakes, especially if I'm flustered. I still have to think about my French* » (EM93). Anita avait vraiment le trac avant de parler en public, mais elle a très vite compris qu'elle n'aurait pas de problèmes d'autorité avec les élèves, ce qui lui a permis de relativiser. Elle pense que parler en public en L2 n'est pas qu'une question de langue, mais aussi une question de confiance en soi. Susan la rejoint sur ce point, car elle s'est progressivement améliorée (SU94). Sur un continuum allant de « très intimidé » à « très à l'aise » dans le domaine de l'utilisation de L2 au travail, nous retrouvons Lucy à gauche parce qu'elle ne s'est jamais impliquée en dehors des tâches purement pédagogiques, mettant en place une stratégie d'évitement ou de participation périphérique extrême, et nous retrouvons Bess à droite, pour laquelle le français est une force d'intégration qui n'a jamais constitué un obstacle à ses yeux.

Enfin, Jenny aborde la question du français écrit, car elle avait très peur de faire des fautes quand elle écrivait dans le carnet de correspondance d'un élève, à tel point qu'elle ramassait les carnets et

finissait par ne rien y écrire, perdant ainsi toute crédibilité auprès de ses élèves (JY10). Sollicitée par son chef d'établissement pour rédiger un rapport, suite à sa participation à une réunion importante dans le domaine de l'Europe, Jenny préfère ne pas remettre celui-ci, de peur que son principal la juge sur la qualité de son français écrit. En conclusion, pour Jenny, le français représente un handicap léger au travail : « *It's a slight handicap but a handicap all the same* » (JY18). En fonction du niveau de français des participants, mais aussi de leur trajectoire et de leur degré de confiance en soi et capacité d'adaptation, le français peut être un handicap ou un atout au service de l'intégration et de l'efficacité professionnelles. Laura, qui se trouve au milieu du continuum, a appris à avertir les parents d'élèves qu'elle est Anglaise et que, par conséquent, elle s'excuse de ses erreurs éventuelles de français. Face aux élèves, elle décrypte pour eux le modèle identificatoire inversé qu'elle représente : elle a appris une L2 très jeune, comme eux, sauf que la langue n'est pas la même. C'est la leur.

4.3.3 Considérations culturelles et le déplacement du concept de « *home* »

Ce qui s'applique à la langue semble s'appliquer également à la culture, car les enseignants interviewés disent se tenir au courant des évolutions sociales, politiques, économiques et culturelles dans leur pays d'origine. Actualiser ses connaissances et sa compréhension est devenu plus facile depuis que les enseignants ont accès à internet, à la radio numérique et aux chaînes de télévision anglophones par satellite (Karen, Laura, Margaret, Helen, Jenny). Cependant, même les participants les plus jeunes peuvent avoir l'impression que les choses leur échappent quelque peu. C'est le cas de Kate, qui pose une question essentielle à propos de sa légitimité de professeur d'anglais :

> *I feel as though I am losing touch, I mean I left England before Tony Blair came to power and England has changed so much since then (...). Do I really know England anymore? I'm supposed to be teaching English and English culture but do I really know England anymore?*

John dit se tenir informé de l'actualité, mais il reconnaît que sa perception des événements est modifiée par la distance (JO86). Dès qu'il retourne en Angleterre, il prend conscience qu'il est parfois difficile de se faire une idée juste de l'ampleur que tel ou tel événement ou débat peut prendre. Selon John, la distance l'a obligé à prendre conscience de la relativité culturelle : « *I suppose you think that certain things that were given, you suddenly realize aren't* » (JO80). John cite deux exemples qui l'ont fait réfléchir aux différences culturelles : les termes d'adresse et la prise de décisions dans le monde des affaires et le monde de l'enseignement supérieur. Son analyse

de ce deuxième phénomène nous donne un aperçu de certaines difficultés interculturelles que des équipes composées d'anglophones et de francophones peuvent rencontrer : des tensions peuvent exister en raison de la valeur que chaque groupe attache à une prise de décision commune (voir JO81-82). Jason, qui est plus jeune que John et qui a par conséquent moins d'expérience professionnelle, soutient que le fait d'avoir découvert, dans le cadre de son activité professionnelle, des aspects de l'histoire et de la civilisation britanniques qu'il ne connaissait pas, l'a amené à avoir une conscience plus aiguisée (awareness) des cultures et à se décentrer :

> *I suppose that it's an awareness of cultures. I suppose that until you actually go and experience a second culture you haven't got so much of a bird's eye view where you can analyze things, you're more just a part of that culture rather than somebody who can move between the two* (JA111).

Si certains participants expriment leur attachement à la culture d'origine, celle-ci peut devenir pesante dans les interactions quotidiennes, y compris pour les deux enseignantes biculturelles, Jessica et Liz. Moira, par exemple, a souvent eu envie de dire qu'elle était Anglaise afin de couper court aux raccourcis systématiques que l'on faisait à propos de l'Irlande : être Irlandais égale systématiquement *The Troubles*. Bien qu'elle dise ne pas se considérer Française, Moira est extrêmement bien intégrée et aborde d'elle-même la problématique du « *third place* ». Son intérêt pour les questions interculturelles l'a sans doute aidée à mieux négocier son identité hors d'Irlande, son identité irlandaise pour autrui. Jenny, une autre participante irlandaise, aime enseigner sa culture (JY84), et dit avoir cherché à recréer un environnement irlandais à la maison. Elle semble éprouver un plus grand besoin de conservation ontologique que Moira, Susan ou Clara qui sont plus âgées et qui ont eu le temps de se forger des « *blended identities* », à tel point que Clara estime ne pas se tenir informée de sa culture irlandaise (elle dit ne pas y être très attachée) et Susan affirme qu'elle est toujours à la périphérie même quand elle participe (SU136).

Jessica est ambivalente par rapport à l'attitude de certains à attirer systématiquement l'attention sur son identité anglaise. Elle aime être différente, et affirme que la catégorisation « l'Anglaise » ne la dérange pas (elle a des origines multiples, dont un père anglais, et semble avoir besoin d'être reconnue comme telle par les autres Anglais). Cependant, elle a perdu patience récemment, car cela devenait ridicule (JE108). Jessica a de toute évidence souffert d'avoir été appelée « rosbif » à l'école en France et le post-scriptum à l'entretien révèle une certaine insécurité en raison de ce que l'on pourrait appeler le « syndrome de l'imposteur » (JEPS2). Nous pouvons identifier, ici, un chevauchement de l'identité professionnelle et de l'identité pour soi. Cela fait penser à une des difficultés citées par François Grosjean : « *home is no longer home* ». Voici ce que Jessica nous a dit : « *I usually don't mind too much* (le fait que les autres lui colle une étiquette) *but when it's been*

going on for four years it gets sometimes, I did get a bit stroppy recently because I just couldn't…it was getting stupid. And *you see it hurts me* » ; « *I think it's the repetition* » (JE113).

Souvent, le concept de « *home* » se déplace et, plus le temps passe, plus les attaches avec le pays d'origine se distendent. François Grosjean cite le cas de Nancy Huston qui a réussi à résumer ce phénomène de façon ciselée :

> *As times go by, your communications with "back home" become fewer and farther between…Your parents age, your siblings change jobs and / or spouses, have children, remarry, redivorce, you can't keep up with it all…The foreigners who surrounded you when you first arrived…have become your compatriots. Now it is their destiny that means the most to you, because it has become your destiny*[486].

Nous pouvons faire un rapprochement entre l'analyse de Huston et l'attitude de Bess, Mandy et Anita à l'égard de leur pays d'origine tel qu'il a évolué depuis le départ de celles-ci. En effet, Bess asserte que l'Angleterre n'est plus « chez elle » à présent. Le passage suivant est très fort : « *I'm a* fonctionnaire*, I work for the French state, have always worked for the French state, um, I don't like the place where I grew up – I love my family – but I don't like the place where I grew up (...). No, it's just not home* ». Bien qu'elle maintienne son anglais et qu'elle souhaite conserver son accent, Bess dit avoir rarement enseigné la culture britannique : elle l'a fait quand elle enseignait dans un collège parce que c'était dans le manuel (BE145).

Mandy et Anita ont deux points en commun : elles ont une attitude positive face au fait que leur identité britannique soit un sujet de conversation fréquent au travail. Mandy pense que cela révèle l'intérêt que les Français portent à tout ce qui touche à la société britannique, même si la répétition est parfois lassante : « *French people just want to show their interest in Britain* ». Anita ne trouve pas non plus que les conversations éternelles autour du sport ou de la famille royale, par exemple, soient pesantes en quoi que ce soit[487]. En revanche, ces deux participantes évoquent les changements qui ont eu lieu au sein de la société britannique depuis leur départ, et elles ont tendance à retenir les changements négatifs, comme pour se consoler du fait de ne plus en faire partie : « *I have a suspicion that things have gone downhill in* ***the old country*** *since I left* » ; « *so maybe I'm on a different planet* » (AN182)[488]. L'expression employée par Anita pour désigner

---

[486] Nancy Huston, *Losing North: Musings on Land, Tongue and Self*, 2002, p. 70-71, cité par F. Grosjean, 2010, p. 111-112.

[487] **AN151**: *That's what I mean by an ice-breaker, you know, they tell me what they've just heard about the fiançailles of Prince William, Kate's got beautiful legs and things like that [Anita rit, CG aussi] and it helps with human contact, conversation.*

[488] Mandy mentionne le fait qu'il y a plus de personnes obèses en Écosse depuis qu'elle est partie (MY147).

l'Angleterre retient toute notre attention parce qu'elle fait signe vers un point de non-retour. Si Anita estime qu'elle serait capable de vivre à nouveau dans son pays d'origine, son choix d'employer la métonymie « *the old country* », de remplacer le substantif « *England* » par un groupe substantivé, crée une figure de style riche de sens. Cette nouvelle désignation est frappante parce qu'elle est la manifestation d'un rapport sans doute complexe à un espace investi affectivement et qui n'a cessé d'évoluer depuis qu'Anita est partie. La désignation « *the old country* » tend à figer dans un passé révolu un pays en perpétuel mouvement, une vie galopante qu'Anita observe de loin et à laquelle elle ne participe plus vraiment. Elle reconnaît qu'elle est en décalage avec l'Angleterre d'aujourd'hui : « *so maybe I'm on sort of a different planet* ».

Nous allons conclure ce sous-chapitre en analysant le cas d'Helen, qui a proposé une théorisation de la transformation à la fin de son entretien, qu'elle décrit comme une expérience d'« auto-analyse ». C'est la seule participante à employer le terme « *immigrant* » (HE90) pour se désigner elle-même. En tant qu'immigrée de longue date, Helen peut affirmer que lorsque l'on change de pays, on devient un autre. Certains aspects de sa personnalité changent ou disparaissent :

> **HE86**: *That's your question. Um, in that case, I would say definitely yes, to be perfectly honest when I think about uh, I think that probably you lose confidence when you are in a country where everybody else is speaking a different language and that* ***whatever personality traits [ne prononce pas le t – prononcé à la française] you had prior to moving there, they might be um I think that some of them change completely, some of them are extinguished****, uh, and you probably question yourself a lot more than you would if you'd remained in your…*

Helen pense qu'elle aurait été différente si elle était restée en Angleterre. C'est comme si elle avait deux voix et que son identité enseignante déteignait sur son identité privée au niveau de son ego langagier :

> **HE58**: *No, but it's true, I don't think I'm the same person today that I would have been if I'd stayed in Britain – you definitely – it's strange because um,* ***it's almost like having two voices, having two languages****, and uh, I expect you've noticed this as well but when you speak the two languages you don't even have the same voice, the same tone of voice, or um, so I think it's, I think you assume, and also being a teacher when you* ***<u>are</u>*** *teaching you assume a persona but I think that probably the persona continues in private life as well when you're speaking French. Um.* [pause de 4 secondes puis rires partagés].

Si Helen se sent bien intégrée et mieux acceptée depuis qu'elle occupe un poste stable dans le même lycée, elle pense que l'intégration a ses limites : l'immigré devient non seulement un autre, mais demeure l'Autre aux yeux de ses nouveaux « compatriotes » pour reprendre le terme de Nancy Huston :

> **HE90**: *Yes. Um, I don't think you're ever totally accepted when you are an immigrant – because you're always aware of the fact that you're not like everybody else because*

even if you speak the language pretty much perfectly, you will ***never*** *speak exactly the same way the people around you speak, um, and um, even if you don't go as far as feeling rejected, you will always feel different. Now, is this exacerbated by the fact that you are in a foreign country because I think that all people when they're growing up think "Oh, well I'm different from so-and-so" anyway, uh, but um, I'm sure that it's an extremely important element of living in a foreign country – you are* [voice] *the stranger not only the foreigner.*

CG91: *Mm. Mm.*

HE91: *Even though you can feel totally integrated.*

Le statut de l'im/migrant entraîne nécessairement de multiples remaniements intérieurs par rapport à sa culture et à son rapport au pays que l'on a quitté. Helen se distingue des autres participants par le degré élevé de théorisation dont elle fait preuve. Pour le chercheur, cet entretien eut un impact indéniable sur son propre rapport à l'objet de recherche et sur la construction de celui-ci.

4.4 Les différents degrés de l'intégration professionnelle des PALN

Trouver sa place au sein d'un système éducatif dans lequel on n'a pas été socialisé est un processus long et dynamique. La perception de son identité professionnelle évolue au cours de la carrière (Beijaard *et al*., 2000 : 757), ce que confirme Jenny qui a changé d'avis par rapport à son statut de PALN depuis sa titularisation et depuis que son principal lui a témoigné de la reconnaissance et est intervenue auprès d'un parent agressif afin de rappeler à celui-ci que les professeurs d'anglais ne sont pas des agences de voyages (*cf.* l'importance du contexte institutionnel et des autres significatifs soulignée par Sugrue, 1997). Aujourd'hui, Jenny perçoit pleinement les avantages d'être « locuteur natif » parce qu'elle a gagné en confiance. Lors de son stage de formation initiale, elle a beaucoup maigri à cause de l'appréhension qu'elle avait de voir une de ses classes qui était particulièrement difficile : « *I really thought it was a disadvantage four years ago. Now I think it's a great advantage because I've got more confidence* » (JY39). L'attitude positive des parents d'élèves l'a aidée à prendre confiance en elle et l'attribution des classes européennes l'a rassurée symboliquement : elle a le soutien et la reconnaissance de son chef d'établissement. Jenny évoque les tensions que cette attribution a créées au sein de l'équipe de professeurs d'anglais et illustre que la « violence symbolique » exercée par le paradigme dominant du « locuteur natif », encore courant dans le champ de l'enseignement des langues, affecte aussi bien les enseignants « natifs » que les « non natifs ». Le problème est sans doute que Jenny se fait le relais des croyances attachées à ce paradigme en affirmant dans l'entretien, par exemple, « *I'm the real thing* », comme si ce modèle

n'était que le seul valable et que les enseignants « non natifs » étaient en quelque sorte des « imitations ». Malgré l'évolution positive de son identité professionnelle au cours des quatre années qui la séparent de son expérience de stagiaire, Jenny ne souhaite pas du tout révéler sa plus grande faiblesse, à savoir son ignorance par rapport au système scolaire, qui est liée à son entêtement à vouloir donner l'impression qu'elle sait, alors qu'en réalité elle pourrait gagner en confort professionnel si elle acceptait d'abandonner le masque de l'assurance pour pouvoir poser ensuite toutes les questions utiles :

> **JY57**: *(...) I hate letting on that I don't know. I pretend I know everything, which is a bit of a pain when you don't know anything. You know, various things I needed to know, I still don't know because I – for example, my salary sheet, I really don't understand it at all. And it's kind of important and someone said "You should go and ask the deputy-head because he used to be a teacher so he can probably help you out" but I never did, so there's a bit of, well it's just my own personality wanting to look like I know what I'm doing when I really don't.*

Beijaard, Verloop et Vermunt (2000) font le lien entre les perceptions que les enseignants ont de leur identité professionnelle et leur efficacité professionnelle. La perception que Jenny a désormais de ses propres points forts l'a aidée à construire une identité professionnelle plus positive. Nous pouvons spéculer que la conscience que cette participante a de ses points faibles, dont notamment celui qui consiste à s'abriter derrière une posture « fausse » de celle qui sait, aura un impact sur son authenticité professionnelle à l'avenir. Pourra-t-elle assouplir la « fiction sociale » (Finkielkraut, 1996 *in* Tardieu, 1999 : 51) pour aller vers une fonction sociale qui laisse la place à une part d'identité plus personnelle ?

Le concept de reconnaissance est un des fils conducteurs que nous retrouvons dans le corpus. Karen s'est sentie enfin légitime le jour de son inspection, car elle a eu la confirmation qu'elle était compétente. Elle emploie même le terme de « *liberating* » pour décrire l'impact que la reconnaissance institutionnelle a eu sur son moral et sur son intégration professionnelle :

> **KA119**: *But, it's totally liberating inasmuch as I have, um, I don't take any nonsense now, if somebody makes a remark then I will answer them back whereas in the past I would almost apologise for being there. [Karen marque une pause]. Because you feel, they think I'm an English teacher, I'm a supply teacher, they think I'm an English teacher because I can only do that. And they don't realize that I do actually prepare my lessons, I do actually think about it, I do actually enjoy.*

Karen a un besoin tel de validation parce qu'elle n'accepte pas que ses qualités pédagogiques ne soient pas reconnues sous prétexte qu'elle est Anglaise. Cette participante a fait des études anglaises et américaines en Angleterre, a obtenu son PGCE et attend de la part de l'institution qu'elle atteste de sa « compétence d'enseignement » (Martine Derivry-Plard, 2003) pour faire d'elle une enseignante valable aux yeux de ses collègues français. L'IA-IPR qui l'a validée lui a

mis une note très élevée et a joué un rôle important dans l'intégration professionnelle de cette enseignante. Karen inclut dans son discours la voix imaginaire des sceptiques qui oseraient présumer du fait qu'elle enseigne l'anglais parce qu'elle ne sait rien faire d'autre :

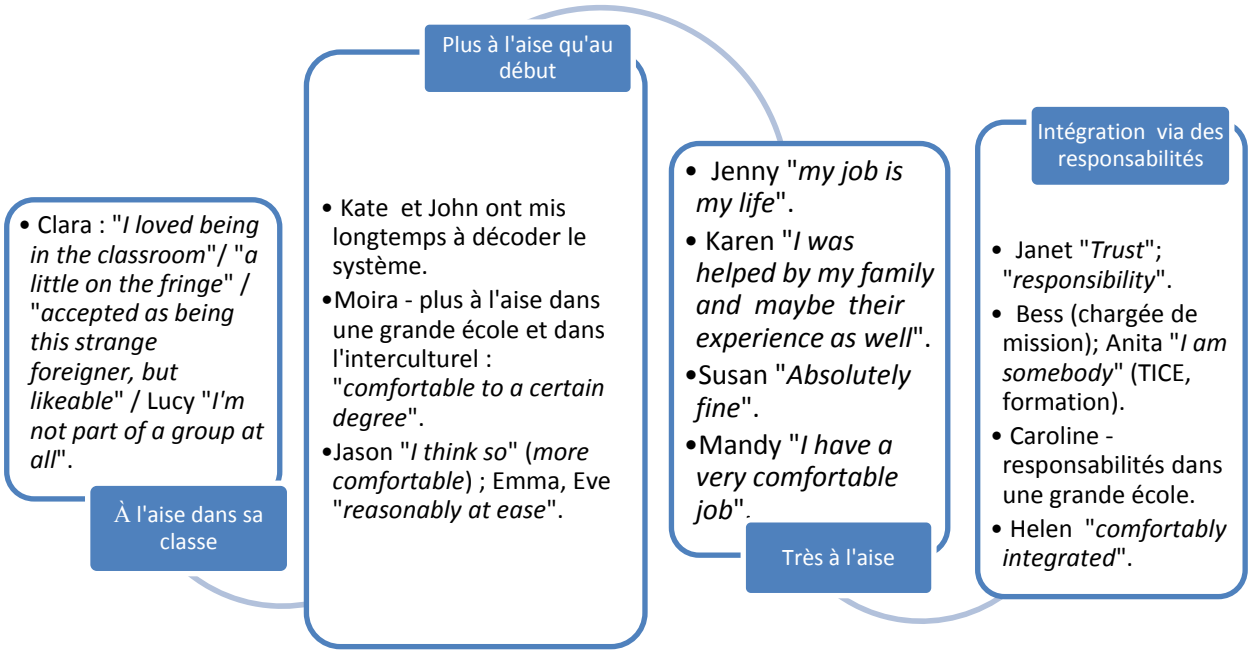
> **KA96**: *(...). And afterwards you just feel "I've done it!" The best of the Education nationale an IPR has come along and said "You can do it". You're safe. Teaching is safe. I have nothing, you just think* ***it's not because I'm English that I'm an English teacher, I'm an English teacher because I chose to be*** *and he said I can do it. And you really feel there is a change in the approach. The other teachers look at you differently because you've been inspected and you've been approved, okay? And that to me was absolutely fantastic, it was a wonderful feeling, and that was it, it was this, okay, it's a rite of passage, everybody has to do it, it's a really big deal but doubly for us because we're English and sometimes people assume that you're only an English teacher* [appuyé] *because you're English.* ***"Well what else is she going to do, she's married? What else is she going to do? She's got children. What else can she do? She can speak English".***

L'inspection a également joué un rôle important dans l'assise de l'identité professionnelle de Janet, de Liz et de Laura qui a une attitude très positive à l'égard de celle-ci : elle considère l'inspection comme un vrai moment d'échange (LA120). Jessica et Bess sont également sollicitées par l'inspection dans le cadre de missions de formation ou pour seconder l'IA-IPR (Bess).

Nous avons vu que certains PALN acceptent des responsabilités professionnelles dans le domaine de la formation des enseignants ou du recrutement (jury de concours) et participent aux missions éducatives ne se limitant pas à l'enseignement de leur discipline (Bess a participé à la sensibilisation organisée dans son établissement sur les conduites addictives). En revanche, certains PALN interviewés participent de façon plus discrète à la vie de l'établissement et au rayonnement de l'anglais et disent se sentir très bien dans leur classe[489], mais moins à l'aise par ailleurs. Le modèle que nous avons choisi pour traduire visuellement l'analyse des codes *in vivo* relevant de l'intégration et de l'aisance professionnelles permet de mettre en relief le caractère évolutif et dynamique du processus d'intégration. Il ne s'agit pas d'un processus linéaire, mais d'étapes qui n'ont aucun caractère figé. Un enseignant peut, par exemple, se sentir plus à l'aise dans un domaine précis, mais participer de façon plus périphérique ou discrète dans un autre.

[489] Anne Barrère écrit que « l'expérience de la classe est le nœud émotionnel du travail enseignant », *op.cit*., p. 93.

Trouver sa place : les degrés de l'intégration et de l'aisance professionnelles



Jessica est inclassable dans la mesure où elle affirme avoir trouvé sa place dans l'enseignement, mais si elle est à l'aise avec ses élèves, elle l'est de moins en moins avec certains aspects de la vie scolaire pour lesquels elle n'a plus la même tolérance qu'avant (elle cite en exemple l'activisme syndical). Liz est également à part, dans la mesure où elle se sent différente et l'affirme, contrairement à la plupart des PALN arrivés en France à l'âge adulte. Cette participante manifeste de l'empathie à l'égard de ceux-ci parce qu'elle peut aisément comprendre les difficultés d'adaptation et d'intégration qu'ils ont pu rencontrer. Enfin, le degré d'aisance que l'on peut avoir dans sa vie professionnelle n'est pas fixé une fois pour toutes, mais il est sensible au contexte, comme en témoignent de nombreux participants ayant un jour changé de cycle d'enseignement, de ville ou d'approche didactique et pédagogique (*cf.* Janet et le *drama*).

4.5 Regards des PALN sur l'enseignement-apprentissage de l'anglais en France

Il est difficile de se faire une idée précise du style d'enseignement des enseignants que nous avons interviewés, notamment parce que l'observation de cours ne fait pas partie de notre protocole de recherche. À travers les différents discours des PALN sur l'enseignement-apprentissage de l'anglais et l'enseignement en France en général, nous avons néanmoins un aperçu intéressant des positionnements des membres du groupe-cible qu'il faut savoir replacer dans le contexte approprié. Prenons le cas de Moira (55-59 ans), par exemple, qui a commencé à enseigner dans le second degré à une époque où la didactique des langues était encore fortement influencée par la méthode audio-visuelle française[490]. Cette enseignante n'était pas à l'aise avec ce que Françoise Clerc[491] nomme « le tabou de la parole savante » du maître, l'adjectif savant signifiant « qui manifeste de la science, de l'érudition » (TLF). D'après cet auteur, ce tabou aurait de nombreuses conséquences :

> La surdétermination qu'entraîne ce tabou est probablement la principale source des difficultés que connaissent les enseignants dans leurs relations avec les adolescents »[492]. (…) « Elle les rend vulnérables et rend le groupe-classe vulnérable en cas de violence, impose le maintien d'une « face » en permanence et exige une adhésion au moins formelle du groupe[493] ». (…) « Cette remarquable stabilité de l'organisation pédagogique que ni les emplois du temps souples, ni le travail autonome, ni le travail d'équipe n'ont entamée significativement, renvoie à une configuration des représentations identitaires profondément ancrée dans la culture française[494].

---

[490] Claire Tardieu contextualise la didactique de l'anglais à la fin des années soixante-dix et au début des années quatre-vingt dans ses cours de CAPES (2007-2008) dont voici un extrait :
1977 : Textes pour le collège où l'on souligne l'importance de prendre en compte la réalité de la communication et où l'on encourage à utiliser des supports reflétant la vie quotidienne mais aussi la réalité socio-culturelle et proprement culturelle des « peuples » dont on étudie la langue. La méthode audio-visuelle n'est pas abandonnée mais la part de l'écrit (composante à part entière de la communication) retrouve une certaine place. La dimension phonologique apparaît.
1981 : un programme grammatical paraît pour la classe de Seconde. Ce programme est à orientation fonctionnelle, et c'est ce programme qui sera repris dans les textes de 1987 confirmant clairement la référence à l'approche communicative et cognitive.
[491] Françoise Clerc, « Notre métier, notre identité professionnelle. », in *Quelle identité professionnelle pour notre métier?*, (Coord.) Michel Tozzi et Richard Etienne, CRDP Languedoc-Roussillon, Documents actes et rapports pour l'éducation, Montpellier, 2000, p. 23.
[492] *Ibidem*, p. 23.
[493] *Ibid.*, p. 24.
[494] *Ibid.*, p. 24.

Moira ne se retrouve pas dans l'archétype du maître savant que ses élèves du secondaire attendaient :

> **CG89**: *And if you think about the classroom?*
> **MO89**: *Well that would be more, yes. More a question of an approach. Um, the students expected, they expected the fountain of wisdom approach, which I certainly never had (…).*

Moira n'acceptait pas ce qu'elle appelle la « *listen and repeat mentality* » et préférait stimuler ses élèves intellectuellement, mettant l'accent sur la participation et la communication :

> **MO91**: *Well the mere fact of as I say, refusing to have the role of the fountain of wisdom, encouraging them to participate, but participate intellectually not just opening their mouths, that was again at the time of the early eighties, it was surprising for them.*
> **CG92**: *Right. And we would have been at the end of the uh, "méthode audio-visuelle" where a lot of pupils would follow, listen, repeat…*
> **MO92**: *Yeah but I think it was more than just language-wise. It was a listen-repeat mentality across the board. That was the feeling I got. Perhaps not so much in their French classes but certainly in other subjects, it was very much open the valves, take in, learn by heart, and spit back out and I didn't have that approach.*

Bien que le cours d'anglais, y compris de type « audio-visuel », ne soit pas la même chose qu'un cours magistral, c'est ce paradigme de l'enseignement centré sur l'enseignant que Moira remet en question. Il est assez étonnant de trouver des résonances de ce discours critique dans celui de Mandy (40-44 ans) qui a été titularisée en 1995. Mandy pense que le système éducatif français n'est pas interactif, étant essentiellement centré sur l'enseignant. Aujourd'hui, cette participante se rend compte qu'elle n'était pas à l'aise avec l'idée d'adopter un rôle qui ne lui correspondait pas : elle avait reçu des conseils de se transformer en quelqu'un de très strict au début − un « monstre » − pour pouvoir gagner le contrôle de ses classes. Elle a essayé de le faire après la rentrée, ce qui s'est soldé par un échec en raison de ses valeurs différentes et de son attitude plus détendue lors de la prise de contact en début d'année :

> **MY55**: *(…) I think I had a couple of difficult classes even when I arrived in the other school and I think after a few years, what I realized was that* ***everyone tells you you have to be this kind of strict sort of monster person on the first day to impress them and that I can't do that because that's not who I am.***
> **CG56**: *Okay, why aren't you that type of person?*
> **MY56**: *Because I'm a friendly person* (rit) *it sounds silly but d'you know what I mean, I have to have a rapport with the students and I have to feel that my students like coming to the lessons. And if I'm gonna shout at them and try and be, just* <u>*dominate*</u> *them…*
> **CG57**: *Why do you think that's a kind of tip that French teachers pass on, um…?*
> **MY57**: *Because they don't have an interactive system. They have a teacher-led system where the teacher gives the knowledge to the kids and the kids accept it and that goes right up to the university because I was talking with a student just – it wasn't last week but just before the holidays and it's* <u>*right*</u> *the way through.*
> **CG58**: *So what you're saying is you didn't feel comfortable with the advice that you were given about how to deal with…*

MY58: *I didn't know that I didn't feel comfortable at the time but I just applied it and realized it didn't work for me.*
CG59: *I see. You didn't say that.*

La critique faite par Mandy dans les extraits ci-dessus est d'ordre pédagogique et concerne essentiellement le style d'enseignement français, tel qu'elle le perçoit. Sa vision de l'enseignement-apprentissage de l'anglais est différente, car elle estime que celui-ci évolue en faveur d'un anglais plus facile à réinvestir par les élèves dans la vie en dehors de l'école. Son stage de pratique accompagnée dans un collège[495] lui a permis de découvrir que l'enseignement-apprentisssage de l'anglais pouvait être très interactif et dynamique. Elle se reconnaît dans le style d'enseignement de sa conseillère pédagogique, qui constitue un modèle identificatoire en raison de son pragmatisme :

MY40: *Uh, yes and no. The two people that were supervising me in the lycée had very different teaching approaches to me and I couldn't relate to it.*
CG41: *Can you describe that, I mean in what way was it different?*
MY41: *It was very uh, done by the book in terms of what they expected at that time at the IUFM in other words very text-based, very historical, cultural sort of texts, literary texts and then "let's pick bits out and analyze the grammar" and I didn't relate to that, obviously I did a bit of it, you have to, you can't just make it up and do it your own way, but then in the second year, in fact probably if I'd got further than the first week of my stage in collège in the first year I might have had a good experience too because I had good vibes about it but the second year I did my fifty hours, in collège, I had a supervisor who was wonderful who I still know today and who works herself at the IUFM now, and she did lessons – obviously it was beginners level but therefore it was really down to earth, really really visual, really interactive and I thought "This is what I need to do".*
CG42: *Okay. Down to earth, visual, interactive.*
MY42: *Which you can get away with at that level, you maybe can't so much in senior high-school.*

Mandy tient un discours optimiste sur la situation actuelle, s'incluant dans le groupe des enseignants d'anglais au lieu de se distancier de ses collègues :

> *I think it's getting there because we are now teaching uh, English that they're gonna actually be able to use in their lives, which it was very frustrating as I said before, to have to teach this kind of theoretical literary-based English to non-specialists* (MY128).

Mandy n'est pas la seule optimiste parmi les vingt et un participants. John fait confiance aux enseignants nouvellement formés à l'approche actionnelle pour insuffler un vent nouveau sur l'enseignement-apprentissage de l'anglais (JO70). Mais Kate qui, comme John, est tout de suite repartie dans le supérieur après sa titularisation, n'est pas aussi optimiste que lui et regrette de ne pas avoir réussi à appliquer l'approche actionnelle pendant son stage. Selon elle, les élèves n'y sont

[495] Sa vision de l'enseignement-apprentissage en général (et peut-être de l'anglais au lycée et dans le supérieur) est celle d'une passivité de la part de très grands groupes d'élèves : « *It's very passive, they're sitting there in huge groups, no one really ever asks them a question that they have to answer, the teacher'll ask them a question, teh extraverts'll answer and the rest just sit, I mean that's the way it works* » MY128.

pas réceptifs, étant habitués à une approche centrée sur la grammaire et le vocabulaire. Le fait que Kate ait quitté l'enseignement secondaire suite à une expérience de stagiaire plutôt mitigée, peut sans doute expliquer en partie sa vision pessimiste. Susan et Lucy reconnaissent que les choses évoluent, même si Lucy tient plutôt un discours négatif sur le système en général (voir LU33).

Un petit groupe de participantes se démarque des autres de par leurs critiques sans appel de la manière dont l'anglais est enseigné en France. Karen et Clara disent que c'est une catastrophe « *It's a disaster* » (CL107), et Margaret est la plus pessimiste de toutes : « *It's terrible. Abominable* ». Ce sont des termes très sévères, sans nuances. Karen critique le manque de vue d'ensemble au collège : l'apprentissage de la syntaxe et de la langue écrite serait trop morcelé, rendant difficile ce qu'elle appelle « *mixing and matching* » ou la capacité à créer soi-même des énoncés à partir de ses propres connaissances de la syntaxe anglaise (voir KA159). Les critiques de Clara (plus de 65 ans) sont d'un tout autre ordre et concernent les contenus culturels trop avancés, ce qui produit, d'après elle, des étudiants en première année de grande école ne sachant pas formuler une question[496] : « *It' s full of nonsense, full of ideals, full of ridiculous ideals about teaching people culture and teaching people all sorts of things, teaching them to be parrots, nothing…I mean I left the Éducation nationale ten years ago* (CL107) ». Clara pense que la plupart des élèves n'étaient pas suffisamment ouverts à l'axe culturel des programmes d'anglais. Il convient toutefois de relativiser les critiques de Clara : elle est retraitée et la fin de son expérience du second degré remonte au début des années 2000. En outre, Clara a fait part de son sentiment d'infériorité lié à sa trajectoire personnelle et professionnelle et à celle de son mari qui a longtemps été maître-auxiliaire. Il se peut que la culture cultivée (« *highbrow culture* ») lui pose un problème déjà en soi, malgré sa passion pour les études évoquées à plusieurs reprises au cours de l'entretien.

Claire Kramsch (1993) fait sa propre critique de la place de la culture en classe de langue, et insiste sur la nécessité d'accompagner les élèves dans la découverte des attitudes et des valeurs différentes des leurs. L'essentiel est d'aider les élèves de L2 à mieux comprendre la complexité de l'identité culturelle du ou des groupes dont ils apprennent la langue :

> *Up to now, the teaching of culture in the language class has taken two main directions. One has focused on cultural information: statistical information (institutional structures and facts of civilization), highbrow information (the classics of literature and the arts), lowbrow information (the foods, fairs, and folklore or everyday life). This view of culture has favored facts over meanings and has not*

[496] Critique faite également par Caroline, elle-même à la retraite après plusieurs décennies passées dans une grande école.

> *enabled learners to understand foreign attitudes, values, and mindsets. It has kept learners unaware of the multiple facets of the target group's cultural identity. It has left them blind to their own social and cultural identity, implicitly assuming a consensus between their world and the other* (Kramsch, 1993 : 24).

La critique faite par les PALN de notre enquête semble se focaliser uniquement sur la place prépondérante de la culture cultivée et non sur les préoccupations de Claire Kramsch qui sont d'ordre interculturel et symbolique. Janet asserte que le contenu des enseignements est d'un niveau élevé (JT99) et elle se sent plus à l'aise avec un enseignement centré sur l'action et le mouvement (le « *drama* ») ; Anita pense que les contenus sont très littéraires : elle se sent un peu frustrée d'être tiraillée en permanence entre la consigne de l'inspection d'accorder la priorité à l'oral et les impératifs du baccalauréat qui, au moment de l'entretien, ne concernaient pas l'oral pour la plupart des candidats[497]. Helen estime aussi que les examens ne visent pas « *the right sort of knowledge* », parce qu'ils ne permettent pas aux élèves de développer la compétence de communication (HE69). Cependant, elle reconnaît que l'oral s'est amélioré, même si la qualité de celui-ci n'est pas toujours très élevée. Helen apprécie la liberté pédagogique que le système éducatif français accorde aux enseignants, mais elle regrette une certaine homogénéisation pédagogique qu'elle analyse ainsi :

> *I also think that the French system produces pupils who are supposed to be able to do the same thing, uh, and it doesn't really develop the personality that the pupils have and the qualities they have, it's all a question of being a square peg in a square hole, and you have to conform* (HE72).

Bess se positionne plutôt comme une IA-IPR (elle est, rappelons-le, chargée de mission dans son académie), faisant la distinction entre les orientations ministérielles en matière de politique éducative linguistique et la traduction en moyens par le rectorat : « *I think if people taught all the way, all the time the way inspectors expect people to teach, I think the kids would learn okay* » (BE151). Elle explique que ce n'est pas toujours possible, parce que l'enseignement est un « métier de l'humain » et que, par conséquent, il est enclin à la variation.

Enfin, nous allons clore ce sous-chapitre par l'analyse d'une séquence de l'entretien de Jenny, qui s'interroge sur la place de la culture dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais en France depuis qu'elle prépare l'Agrégation. La séquence sélectionnée illustre bien le principe de l'entretien actif (Holstein et Gubrium, 1995) : le chercheur n'hésite pas à intervenir pour partager son point de vue avec la participante qui se dévoile davantage. Cet échange montre que Jenny n'a pas une

---

[497] Cette situation changera dès la session de 2013, voir le *B.O.* n° 43 du 24 novembre 2011 définissant les « épreuves de langues vivantes applicables aux baccalauréats général et technologique (hors TMD, STAV et hôtellerie), de langue vivante approfondie et de littérature étrangère en langue étrangère en série L applicable à compter de la session 2013 ».

connaissance très développée de l'enseignement de l'anglais au lycée, et qu'elle n'arrive pas à faire sienne la valeur essentielle de la culture qui semble aller de soi pour la formatrice française responsable des cours de didactique dans le cadre de la préparation à l'agrégation suivie par Jenny :

> **CG75**: *Okay and how do you feel about the way English is taught in French schools?*
> **JY75**: *It's sad. Uh, I s'pose it's not too bad in* collège*, because you have to learn the basics, yeah, it's not too bad and I don't know much about* lycée *but what I see it looks absolutely awful, it looks to me…*
> **CG76**: *What gives you that impression?*
> **JY76**: *Well, I'm doing the* Agrégation*, I'm doing my* didactique *every Monday afternoon, Wednesday evening and what we do is we look at* lycée *text books…and she's telling us that what you need to do is you need to read and listening isn't very important but you know, you can read as much as you like but what you need to be able to do is speak and I don't think they speak very much in* lycée*. This is the conclusion I've come to, very recently actually since I started the* Agrégation*: their philosophy of teaching English is not to teach the language but to teach the literature in* lycée *and to be intelligent and to be* ***learned*** *and to be – it's like, you know, the* Agrégation*: you're erudite and* ***learned*** *but maybe you can't speak English very well but who cares? You're a* ***learned*** *person. When I go and teach in* lycée *I'll know better but that seems to be my impression.(…) There's this snobbism – uh snobbery (!) about France – we're* ***learned****, yeah, for example, the person who does the* didactique*, you know, I'm learning stuff from her which is probably very good for the* didactique*, but she says, you know,* [voice] *"What you need to do is get them to see the implicit and get them to talk about ideas." Well, can't you just get them to talk? Why does it have to be implicit and why does it have to be about* ***learned****?*
> **CG77:** *If we read into what you're saying, can you not see behind your words the push and pull between pragmatism which is very anglo-saxon and um,* la Culture *which is so important in France? I think maybe you're torn between two big traditions?*
> **JY77:** *Yeah, but how many sixteen year-olds are interested in culture? Wouldn't it be better to get them talking about stupid things like Twitter than great ideas that they have no interest in?*
> **CG78:** *I see what you mean, but they do* <u>*do*</u> *that though as well…*

Un des outils que James Paul Gee (2011) a conçu pour l'analyse du discours permet d'explorer comment le locuteur construit son point de vue par rapport à la distribution des biens sociaux. Il s'agit du « *politics building tool* » :

> *When we are using language, then one thing we build is what counts for us as social goods. We also distribute these to or withhold them from others, as well as to the groups, cultures, and institutions to which people belong. And finally, we build viewpoints about how we think social goods are or should be distributed in society or among social and cultural groups. This is, for me, how and where language is "political". I use the term "political" here because a great deal of the work of geverment, elections, and political parties at all levels is devoted to conflict and*

negotiation over social goods and how they should be distributed. So, too, are social interactions and conflicts throughout society[498].

Jenny n'accepte pas l'idée que l'apprentissage de l'anglais puisse aussi passer par l'inclusion de la culture cultivée dans les programmes. Contrairement à Mandy qui, dans son discours sur l'enseignement-apprentissage de l'anglais a recours au pronom personnel « *we* » pour marquer son appartenance au groupe professionnel, Jenny marque une distance en ayant recours au déterminant possessif « *their* » dans « *their philosophy of teaching* ». Elle répète l'adjectif « *learned* » quatre fois dans cette séquence, comme pour souligner le fait que cette valeur de l'érudition ou tout simplement du savoir, n'est pas une valeur prioritaire pour elle. En construisant son point de vue, Jenny laisse transparaître le fait que, pour elle, la valeur principale devrait être la performance linguistique et la communication et non la culture cultivée : « *Why can't you just get them to talk ?* ».

4.6 « *Voice* » et alternance codique dans le corpus : les traces de l'identité complexe des PALN

Jan Blommaert (2005), dans son exploration de l'inégalité sociolinguistique à l'ère de la mondialisation, définit « *voice* » comme « *the ways in which people manage to make themselves understood or fail to do so* ». Pour cet auteur, il s'agit de la capacité de créer les conditions favorables à la meilleure contextualisation qui soit, afin de susciter une réponse adéquate de la part de son interlocuteur[499]. Dans notre étude, nous n'explorons pas le discours de migrants communiquant dans la langue de la migration. Nous reprendrons donc la définition de Blommaert (*supra*) que nous compléterons par un autre extrait (Blommaert, 2008) :

> *People use all there is to use in making sense : they use explicit linguistic resources as well as implicit, sociocultural ones. If we solely focus on the explicit resources and deny the existence of the implicit ones, chances are that their voices are not identified, recognized and heard*. (Blommaert, 2008 : 447-448).

Cela rejoint les différentes définitions de « *voice* » que nous pouvons lire dans la littérature spécifique sur l'identité professionnelle des enseignants, qui concernent moins l'aspect fonctionnel

---

[498] Voir James Paul Gee, *How to do Discourse Analysis: a Toolkit*, Abingdon: Routledge, 2011, p. 120.
[499] Jan Blommaert, *Discourse*: *A Critical Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005, p. 68.

de la communication, que la difficulté que tout locuteur peut rencontrer dans sa quête pour se faire entendre, pour se comprendre et se faire comprendre. L'entretien est un lieu symbolique privilégié où la voix peut émerger à travers l'effort narratif afin de trouver une cohérence provisoire au passé, au présent et à l'avenir, là où il n'y en avait pas nécessairement (Pavlenko et Blackledge, 2001). C'est dans la narration, mais aussi dans les interstices de l'échange que l'on peut trouver sa voix. Il s'agit d'une lutte (Britzman, 2003) prenant sa source à l'intérieur de l'individu et vécue dans la relation à autrui et dans son propre rapport à l'expérience ainsi traduite en mots : « *The struggle for voice, then, is always subjective, dynamic, interactive, and incomplete; it is never a matter of mechanical correspondence between the speaker's intentions, the language and the listener* (Britzman, 2003 : 44). Trouver sa/ses voix est donc problématique. Les traces de la « lutte narrative » sont à chercher du côté des moments d'interprétation de ce que d'autres ont dit, dans la reformulation ou le dialogue rapporté ou imaginaire et le monologue intérieur. Comme nous l'avons déjà formulé dans la première partie de notre travail, il est crucial que le chercheur respecte l'intégrité des participants dans sa manière de re-présenter et d'analyser ces voix parfois fragiles, et souvent chargées d'émotion qui remontent à la surface.

L'analyse du corpus fait ressortir de nombreux épisodes discursifs où le participant cherche à (re)-construire le sens d'un événement, d'une interaction ou d'une situation passé(e) ou présent(e). Ainsi, Lucy trouve-t-elle sa voix à de nombreuses reprises au cours de l'entretien. Cette participante se sent sans doute suffisamment en confiance pour se livrer, pour ne pas masquer ses déceptions et ses frustrations. Nous entendons la voix de la frustration et du regret dans la séquence suivante, dans laquelle Lucy peine à terminer ses phrases, encouragée chaque fois par les relances de l'enquêteur :

> **CG78**: *I'm step to one of my last questions then, and my guidelines are there to be moved around, so um, from what you're saying, it sounds to me as if you might um enjoy taking another exam and maybe looking at something like being an inspector yourself and organising other people or being a head teacher or something like that…*
> **LU78**: *I've thought about the headteacher thing and I do not want that at all because um - actually was just saying this to my youngest son yesterday – um,* ***if I'd stayed in Britain, I'd have loved to have gone up, as I say the…***
> **CG79**: *Up the ladder…*
> **LU79**: ***Up the ladder in Britain and ended up being head of a languages department, I would have loved that role, and when I started out, that is the kind of career I thought was going to have, so obviously in a way, I've had some disappointments because in France, in the French system, you're a teacher, you start a teacher…***
> **CG80**: *In the secondary system?*
> **LU80**: *In the secondary system.*
> **CG81**: *Yeah.*
> **LU81**: *You start a teacher and you end a teacher unless, obviously, you have some desire to be go and be a headmaster. The headmaster or headmistress thing with all these sort*

of administrative but also the sort of I think the difficulty that would come between – that ***comes*** *between a headmaster and the teachers within the school…*

CG82: *The conflict…*

Lorsque Lucy évoque ce qu'elle aurait pu être si elle avait fait carrière dans l'enseignement en Angleterre, elle fait entendre la voix de la frustration, de celle qui provient du manque de perspectives qu'offre, selon plusieurs participants, l'Éducation nationale. Sa souffrance semble résider dans la comparaison possible entre deux réalités (l'évolution de la carrière en Angleterre et en France), mais aussi dans le fait que Lucy espère beaucoup de la part d'interlocuteurs qui ne peuvent pas l'aider concrètement à trouver une solution. C'est parce que les rouages du système ne deviennent jamais tout à fait transparents, dans le sens de « dont le sens est facile à comprendre (synonyme de clair, évident ; antonyme d'obscur) »[500], que Lucy surinvestit les deux entretiens qu'elle a eus dans le cadre des conseils de mobilité de carrière, parce qu'elle pense pouvoir y trouver une écoute et une aide concrète. Le bilan de compétences qu'elle a effectué n'a pas eu de suite, laissant Lucy dans un état de frustration et de déception :

CG84: *Mm. Have you looked at other possibilities?*

LU84: *Not, I mean, I have and I haven't in that before I had my breast cancer I actually went to, because I was so low at one stage, I actually did go to meet somebody in Rennes who was there to advise people on, you know, changing jobs within the Fonction publique etc..*

CG85: *Was that a bilan de compétences?*

LU85: *Yeah, and the person was…nowadays they're called conseils de mobilité de carrière um, the lady didn't have that particular title at the time. I was very low at the time. I contacted her, sent her an email with my CV, etc. etc. I went up there um, I had like a two-hour interview session with her. I can honestly say for one-and-a-half of those two hours I was in tears because I was so low at the time.*

CG86: *Mm. Mm.*

LU86: *I got there, she hadn't read my email, she hadn't read my letter.*

CG87: *Oh dear.*

LU87: *Um, she never, ever, ever contacted me afterwards. She was* ***no hope – help whatsoever****. She never even contacted me to ask if I just, you know, felt a bit better after the interview.*

CG88: *Was that at did you say the Rectorat?*

LU88: *Yes. In the Rectorat. Uh, that person, never - like I said - never even – just on a human scale…*

CG89: *Mm. Mm.*

LU89: *She could have just sent an email and just asked me if six months later was I feeling a bit better. Nothing.*

CG90: *Yeah. Yeah.*

L'interlocutrice de Lucy au rectorat ne peut pas « entendre » la voix de cette enseignante, car elle ne sait peut-être pas décoder de façon inversée la problématique de l'enseignant im/migrant. Elle

[500] *Trésor de la langue française informatisé*.

présume sans doute que Lucy trouvera les informations par les canaux habituels. Il se peut que l'aide qu'elle a proposée n'ait pas été suffisamment explicite, et que la demande de Lucy ne l'ait pas été non plus. Dans l'entretien, Lucy explique qu'elle a essayé de trouver un poste dans le supérieur, en regardant régulièrement sur le site web de son université locale où elle n'a jamais vu aucun poste publié. L'épisode discursif suivant retrace la conversation ultérieure qu'elle a eue avec une autre fonctionnaire qui lui a dit explicitement qu'elle ne pouvait pas l'aider :

> **LU95**: *Yeah. So anyway, um, so at the moment there's a lovely, brand new, colourful poster up in school, little bookmarks we can take away with the lady's email address and so I phoned her back.*
> **CG96**: *Great.*
> **LU96**: *I sent her an email but she never responded so I phoned her up. I said "I sent you an email." "Oh, yes, yes, yes." Yes, I said "Were you going to answer?" "Oh, well I was." But she never did and I said "Now I want to know now there's this lovely poster up, is there any help with* carrières de mobilité, mobilité, *etc? And she said "No. No it's a nice poster, but no, there's nothing.* ***You have to find the job yourself****, we'll help you to do it, move into higher education", but there's no help, you know, so I get very frustrated.*
> **CG97**: *Yes. Right. I see. I'm glad I asked that question when I did 'cause there's obviously quite a lot in there.*

Lucy se retrouve ainsi dans une situation sans issue, car elle attend manifestement quelque chose de la part d'un fonctionnaire dont les possibilités d'action sont très limitées. Lucy est en quelque sorte « *a voice struggling to be heard* » : il faut trouver l'auditeur le plus à même d'entendre son cas et de l'orienter dans la bonne direction. Lucy n'entend peut-être pas non plus l'énoncé-pivot suivant qui pourrait contribuer à la résolution de son problème : « *You have to find the job yourself* ». Lucy est suffisamment acculturée pour s'être défait de l'idée qu'un enseignant doit chercher lui-même son poste dans l'enseignement secondaire français, mais elle ne l'est pas suffisamment pour avoir le réflexe de le chercher dès que l'on entre dans la sphère de l'enseignement supérieur.

Certaines variations prosodiques, comme la hauteur (« *pitch* »), peuvent être la manifestation d'émotions telles que la colère ou la frustration. Geneviève Caelen-Haumont explique que « le registre élevé est un indice discriminant des émotions et attitudes, attestant d'un état d'excitation et d'implication de la personne » (Caelen-Haumont, 2005 : 206). Selon Wichmann (2000), les énoncés « porteurs d'indices prosodiques de l'émotion et (…) exprimant une attitude propositionnelle, issue de croyances, connaissances ou opinions » relèvent de l'intonation expressive[501]. Au cours de son entretien, la voix de John monte parfois dans les aigus, faisant ainsi penser à ce que Caelen-Haumont appelle le « mélisme », c'est-à-dire un phénomène prosodique « lié à l'expression affective »[502]. Caelen-Haumont définit le mélisme ainsi : « Si l'intonation est le

[501] Voir Geneviève Caelen-Haumont, « Prosodie et sens : une approche expérimentale », *Texto* ! décembre 2005, p. 206.
[502] *Op.cit.*, p. 211.

domaine de l'expression sociale de la langue, le mélisme est celui de l'expression personnelle, subjective, affective, *hic et nunc*, et de ce fait en complémentarité avec l'intonation »[503]. Dans la conclusion de son chapitre « Prosodie, sens et affectivité » (2005), Geneviève Caelen-Haumont conclut que « c'est l'état prépondérant dans lequel se trouve le locuteur qui se sent impliqué dans un contexte de discours qui le motive, quelle qu'en soit la raison, et qui de ce fait engendre dans son énoncé les indices prosodiques spécifiques qui portent la marque de son investissement ». La variation prosodique dans l'extrait suivant semble indiquer que la question posée à John par l'enquêteur a un impact émotionnel sur celui-ci :

> **CG52**: *Did you feel any different from your other colleagues? At school, when you were teaching at the secondary school?*
> **JO52**: *Um* (intonation montante, voix plus aigüe)*, I suppose, yes, um, I mean, I was new,* ***I knew the system and they didn't*** (lapsus), *um, it's very hard to say, one thing I noticed, again there seemed to be a lot less communication. When I was working okay, contrast when I was working in the further education college in Cambridge, teachers were encouraged to talk to each other, to observe each other's classes…*
> **CG53**: *Really?*
> **JO53**: *To share good practice…What people very rarely found the time to do it but it was certainly something that was encouraged, um, you know, the EFL teachers, we created a little bank of materials that you could draw on, for inspiration, and I suggested that to the English teachers in the school, I suggested it to my mentor and she said "Oh no, we don't do that here". People seemed very, people don't, didn't seem, they didn't seem to want anybody else to know that they were doing in their class now.*

La question replonge le participant dans une période difficile de sa vie professionnelle. La hauteur (« *high pitch* ») du début de la réponse de John communique une impression de vulnérabilité (Caelen-Haumont, 2005 : 209), mais aussi de sincérité chez le locuteur, impression confirmée d'ailleurs par le lapsus intéressant que John fait juste après : « *I knew the system and they didn't* ». Il voulait dire exactement l'inverse de cela, car il était celui qui ne le connaissait pas bien. Ce participant très sincère est déstabilisé lorsque l'émotion fait surface. Il cherche sa voix avec beaucoup de précision et de mesure, mais celle-ci le trahit, révélant ainsi que nous explorons sans doute des questions qui l'affectent en profondeur.

Si certaines questions affectent le discours et la prosodie, d'autres laissent les participants sans voix ou avec comme seule réponse un sourire ou un rire gêné. C'est le cas de Susan qui fait un entretien relativement bref (0 : 52 : 54). En réponse à la question «*And how did you find that switch from one language to another in terms of studying?* », Susan répond ceci : « *It was um, it was a revelation. I discovered my own language again and my own literature which I'd ignored studiously* [Susan sourit / rit de façon gênée]. *It was like a door opening* ». Que signifie ce rire gêné ? La découverte

[503] *Ibidem*, p. 212.

d'une faiblesse ? L'amusement sincère de Susan à l'idée d'avoir fait tout ce chemin depuis ses études de français ? Cette participante marque de nombreuses pauses réflexives, ne finit pas toujours ses phrases et a recours consciemment ou inconsciemment à une variation prosodique par endroits, notamment lorsqu'elle parle à voix très basse :

> **CG23**: *Okay, so would you like to say a little bit more about your connection with France before you came here? Did you have a family connection or…?*
> **SU23**: *Not at all, no, no. No. Um…*
> **CG24**: *So it was really your decision to come?*
> **SU24**: [voix très basse] *Yes. Yes.*
> **CG25**: *Um, before you arrived you didn't have any other connection apart from obviously the fact that you'd studied the language and literature which is a pretty big connection I suppose…*
> **SU25**: *No.*
> **CG26**: *And so you made that switch by doing a* maîtrise *and then I suppose you took the* CAPES*?*
> **SU26**: *Yes.*
> **CG27**: *Would you like to tell me about that? Why did you decide to take the* CAPES*?*
> **SU27**: *Uh, because, well I used to work for a language school, working with adults and the language school closed down because of a change in the law and they lost a lot of pupils who were doing formation continue. And also I was expecting a child and so I mean really basically I was looking for job security.*
> **CG28**: *And did you go to university to prepare it?*
> **SU28**: *The* CAPES*? No.*
> **CG29**: *So you took it on your own?*
> **SU29**: *Yes.*

La voix très basse dénote une introversion, confirmée par le démarrage plutôt lent de l'interaction, visible ici par les réponses courtes se limitant souvent à « oui » ou à « non ».

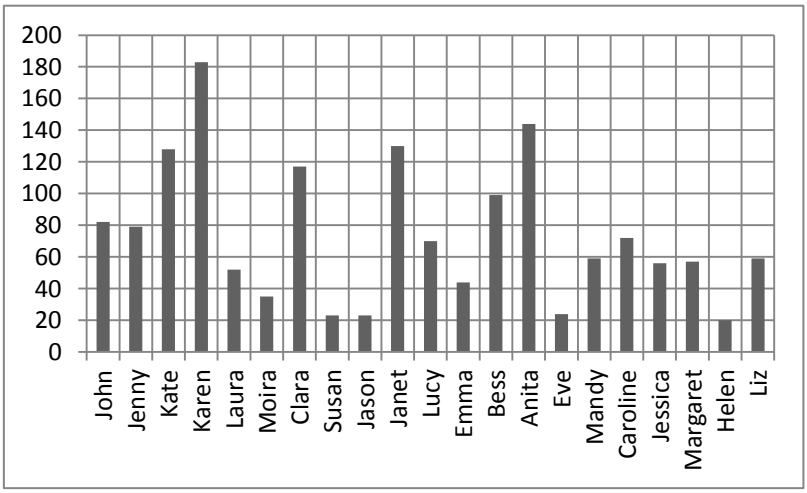
D'autres exemples de « *voice* » sont en lien avec l'indignation (EM62), l'art narratif (BE71), la critique indirecte symbolisée par la variation prosodique (MA20), des tensions ou blessures intérieures non résolues (MA21), le récit polyphonique (MA71), pour se démarquer d'un autre en altérant la voix pour mieux faire entendre la sienne par contraste (MO110). Karen est une experte dans le domaine de l'art narratif, prenant fréquemment une voix altérée, pour produire de l'effet sur son allocuaire dans une sorte de mise en scène :

> **KA49**: *Maybe I've lived in France too long and I'm just accepting it. So I decided to do it but I was a bit anxious about it because the CAPES in the meantime, between the first refusal if you like and the second, um, there is a sort of um, this CAPES sort of becomes like a sort of – it's not a forbidden fruit – it's like* [prend une voix altérée, comme pour souligner l'aspect solennel, inatteignable du concours] *the CAPES. You know and you speak in hallowed tones and you sort of think* [inspire profondément] *it's going to be a nightmare, you know, and I was really frightened of it. The CAPES, really frightened of it. And one of the reasons that I'm doing the Agrég.* ***this*** *year is because I no longer have that fear. Okay. Even if I don't get anywhere with it, I'm not bothered.*
> **CG50:** *Mm. No, I understand.*

Dans le cadre d'une interaction entre deux « locuteurs natifs » ayant la même langue seconde en commun, il est tout à fait normal de retrouver une alternance codique (AC) (Duran, 1994) : la langue de base (« *base language* ») étant l'anglais et la langue autre (« *guest language* ») le français[504]. François Grosjean donne une définition très claire de ce phénomène : « *Code-switching is the alternate use of two languages, that is, the speaker makes a complete shift to another language for a word, phrase, or sentence and then reverts back to the base language* » (Grosjean, 2010 : 51-52). Les raisons d'un recours à l'alternance sont d'ordre pragmatique, identitaire (Grosjean, 2010 : 53 ; Kramsch, 1998 : 70-71) ou stylistique (Dabène et Moore, 1995 : 127). L'alternance codique est une véritable compétence, comme le souligne François Grosjean, citant Shana Poplack :

> *Code-switching is a verbal skill requiring a large degree of linguistic competence in more than one language, rather than a defect arising from insufficient knowledge of one or the other. Rather than representing deviant behavior, [it] is actually a suggestive indicator of degree of bilingual competence*[505].

Cette « ressource de la parole-en-interaction » (Lorenza Mondada, 2007) s'insère dans l'organisation séquentielle de l'échange, remplissant des fonctions que nous allons analyser dans le cadre précis des entretiens. Le graphique[506] ci-dessous permet de visualiser le taux d'alternance codique par entretien, sachant toutefois que les variables « durée » et « nombre de mots » n'ont pas été prises en compte ici :



[504] Voir François Grosjean, *Bilingual: Life and Reality*, Cambridge, Harvard University Press, p. 51.
[505] F. Grosjean, *op.cit.*, p. 57.
[506] Lecture du graphique : le nombre de références encodées (alternance codique) est exprimé sur l'axe des ordonnées.

Si l'on recherche un outil d'analyse transversale objectif, il faut calculer la moyenne de références par heure pour chaque participant et puis pour l'ensemble des participants. Ce calcul permet de procéder à des comparaisons qui ne sont pas valables sans l'intégration de la variable « durée ». Le calcul de la moyenne par heure permet de constater que les deux PALN scolarisées en France à partir de l'âge de six ans ont moins recours à l'alternance codique que la moyenne des participants[507]. Nous proposons comme hypothèse que Jessica et Liz s'inscrivent dans une démarche de reconnaissance : elles souhaitent montrer à la chercheuse qu'elles maîtrisent bien le même code qu'elle, ce qui permet de valider leur participation à l'enquête. De ce fait, le « *guest language* » (le français) sera moins visible que le « *base language* » (l'anglais). D'autres résultats semblent très pertinents : la participante qui a le plus recours à l'alternance codique est Bess (128,6 références par heure), ce qui semble confirmer le degré élevé d'intégration de cette enseignante, ainsi qu'une forme de « *blending* » identitaire visible dans le langage. Il est intéressant de constater également que la moyenne la plus faible est celle d'Helen (17,1 références par heure) dont nous avions dit qu'elle était très attachée à l'anglais (la langue et la matière), à ses racines anglaises et qu'elle semblait de ce fait plus encline à la conservation ontologique que Bess qui s'inscrit davantage dans une démarche d'assimilation. Le résultat très élevé obtenu pour Clara − qui se retrouve dans la catégorie de PALN à l'aise dans la classe, mais moins intégrée sur un plan professionnel plus large − confirme ce que cette participante explique elle-même : elle est souvent plus à l'aise à l'oral en français qu'en anglais. Cela nous oblige à traiter l'alternance codique comme un indicateur intéressant, mais ne nous autorise pas à établir une corrélation directe entre le taux de couverture (AC) et le degré d'intégration. La complémentarité des méthodes reste indispensable.

[507] Pour calculer la moyenne par heure, on divise le nombre de références encodées par le nombre de minutes et on obtient le nombre de références moyen par participant.

L'alternance codique (moyenne par heure)				
	Pseudonyme	**Durée**	**Occurrences**	**Moyenne par heure**
1	John	1:06:30	82	74
2	Jenny	1:12: 00	79	65,8
3	Kate	1:11:01	128	108,2
4	Karen	1: 35:46	183	115
5	Laura	1:06:18	52	47,1
6	Moira	1: 06:48	35	31,6
7	Clara	1:09:18	117	101,4
8	Susan	0:52:54	23	26,2
9	Jason	1:08:14	23	20,2
10	Janet	1:13:94	130	105,5
11	Lucy	1:17:24	70	54,3
12	Emma	0:37:38	44	70,6
13	Bess	0:46:18	99	128,6
14	Anita	1:26:02	144	100,4
15	Eve	0:37:12	24	38,8
16	Mandy	1:08:51	59	51,6
17	Caroline	1:09:23	72	62,4
18	Jessica	1:20:12	56	41,9
19	Margaret	1:06:00	57	51,8
20	Helen	1:10:16	20	17,1
21	Liz	1:14:18	59	47,7
Moyenne de tous les participants				**64,7**

Une analyse approfondie des entretiens a permis de recenser les différentes fonctions du « *code-switching* » dans l'interaction avec l'enquêteur. Le tableau ci-dessous présenté en 4.3.3 de la première partie (voir L. Mondada, 2007) permet de regrouper des occurrences par fonction. Il en ressort que la fonction référentielle motive le recours à l'alternance codique, car les participants savent que leur interlocuteur connaît le système éducatif français de l'intérieur et comprendra les multiples références en français, ce qui leur évite de trouver des traductions ou des équivalences en

anglais. L'autre fonction remarquable de l'alternance codique concerne la structuration des récits et d'autres discours complexes.

Résoudre des difficultés d'accès au lexique ou une recherche de mots.	« en milieu difficile » (Kate) ; « de fil en aiguille » (Moira)
Exhiber son appartenance ou celle des partenaires à la communauté bilingue.	« très versaillais » (Karen) ; Questions pour un champion (Mandy).
Sélectionner un destinataire particulier.	- -
Distribuer des rôles aux participants associés à leurs langues.	- -
Exprimer une polyphonie des voix (*cf.* discours cités).	« Il faut absolument améliorer la qualité de votre français » (Bess) ; « Faut voir ce qu'on a pris cette année niveau CAPES. Mais nul ! » (Caroline) ; « Ah, mais toi Clara, t'es Irlandaise, mais toi c'est aut-chose, toi t'es Irlandaise, toi tu vois pas tout à fait les choses… » (Clara).
Structurer des récits ou d'autres discours complexes.	« Excusez-moi c'est soit thème ou version, non ? » Elle me regarde et me dit : « Vous avez lu les rapports de jury ? » Je dis : « Mais bien sûr » (Karen) ; « de fil en aiguille », « le fruit du hasard » (Moira).
Exprimer une fonction métacommunicative en suggérant une certaine interprétation de l'énoncé.	Des exemples en anglais (*cf.* JO97).
Accroître le potentiel référentiel du lexique.	Lexique du système éducatif et de la pédagogie et de la didactique : vacataire, collège, lycée, B.O., I. U .F. M., niveaux (CP-CE1-CE2, etc), CAPES, baccalauréat, l'approche actionnelle,
Exploiter les spécificités d'expressions dans une langue particulière.	« c'est CQFD » (Bess) ; « je détiens, on détient pas la vérité » (Janet) ; « langue de bois » (Margaret).

Certains participants construisent un récit « à plusieurs voix » dans la langue de l'échange originel, alors que d'autres n'ont pas recours à l'alternance codique malgré les compétences bilingues de l'enquêteur, ce qui nous amène à nous poser la question « *Why that now ?* » et son pendant négatif « *Why not that now ?* ». La séquence suivante extraite de l'entretien d'Helen montre que cette participante ne change pas de langue à chaque *contextualization cue* (Gumperz). Le contraste n'est sans doute pas quelque chose qui l'aide ou qui l'a aidée dans le cadre précis et situé de cet entretien, dans la construction du sens, là où quelqu'un comme Karen aurait enrichi son récit en faisant intervenir l'alternance pour faire vivre les mono/dialogues reconstruits :

> **CG23**: *Right, so you said something about English being the logical thing that an English person would do if they wanted to work in France…*
> **HE23**: *Yes. Yes.*
> **CG24**: *Is, I mean, would you have anything to add about that, is it as simple as that?*
> **HE24**: *Well, the thing is, when I studied my A levels, I also did music and I was I obviously wondered if it would be possible to become a music teacher in France but I thought that it would be far more complicated, I suppose it just seemed the obvious choice. Um, I never really considered doing anything else.*

CG25: *No, so you just kind of walked into it…*
HE25: *Yes, exactly, I wanted to be a teacher, obviously because of my family background I presume, uh, I'd pretty much always thought of being a teacher and so it just carried on but in a different country.*
CG26: *I see. And how do you feel about that choice now, when you look back?*
HE26: *Um, I think I'm satisfied with the choice. I love teaching. I love the contact with the pupils, um, I myself, if I'd been able to, I would have enjoyed having a, a, a native speaker as a teacher, um, and I teach a lot using films, and um, the only sort of drawback I suppose is all the changes that are taking place at the present time. Personally I'm not directly concerned because I don't actually put into practice a lot of the reforms that one is supposed to – I just have my own methods for doing things and as long as the teachers – as long as the pupils continue doing well I don't really think about changing them. When I see what some colleagues do, I am very surprised.*
CG27: *Could you give me an example or something?*
HE27: *Well, yes, for example, especially the people who work in the* collège*, I get the impression that what they do in class isn't um, isn't the sort of work that will provide a lasting progress, for example, they want the children to speak and nowadays obviously they're far better at the oral than they used to be, however when you listen to the quality of what they produce, I'm often very surprised, not only by the accents that they have but the grammar mistakes that they make and um, more and more, we're told* ***"Well, don't correct them – as long as they're speaking it doesn't really matter what they're saying or how they're saying it"*** *and I'm afraid I'm a little bit more demanding than that and I think that if a child is going to produce something orally then is should be as authentic as it possibly can be not only with the accent and the intonation but also with the mistakes (?) so I try to correct them but without obviously stopping them too much in their tracks, I mean I know why people don't want to correct them all the time, I would never dream of interrupting a child on several occasions, I let them say what they have to say and correct them afterwards.*
CG28: *I see. Thank you.*

Le texte en gras souligne le principe de non-alternance codique qui semble régir l'univers discursif d'Helen. L'aspect non marqué de l'interaction semble indiquer que celle-ci tient à rendre visible, et donc à affirmer, son appartenance à la communauté linguistique dont elle est originaire. Elle met en sourdine, le temps de l'entretien, son appartenance à la communauté linguistique française, renforçant ainsi son identité anglaise.

Par contraste avec l'extrait précédent, nous allons conclure ce sous-chapitre en observant comment l'alternance codique peut être mise au service du positionnement mouvant des locuteurs. Ainsi, Margaret a-t-elle recours au français pour critiquer l'attitude des enseignants en général aux conseils de classe. En faisant appel à la figure de rhétorique « *langue de bois* », Margaret emploie le code de l'autre (« *they code* », Gumperz, 1982) et se rapproche, par la langue, du groupe de référence qu'elle cherche précisément à critiquer. Elle reprend à son compte une critique qui est souvent faite par les Français eux-mêmes[508], symbolisée par le contraste linguistique :

[508] Voir à ce sujet Anne Barrère, *op.cit.*, p. 174.

CG78: *Yes, I use it. It's great. I agree. Um, okay. What about speaking in French at the start of your career if you had a parents' evening or a* conseil de classe*…how did you feel about that?*

MA78: *No bother. It's all* langue de bois *anyway. The French, when they fill in their reports, when they talk about* conseils de classe*, it's all* langue de bois*. Nobody says that 30% of children in your class are not preparing what you've asked them to do for the next lesson. Nobody says it.*

CG79: *And what about you? Do you say it?*

MA79: *Well, oh yes, I go for the jugular if I have to* (rires). *That's probably why I'm a bit blunt.*

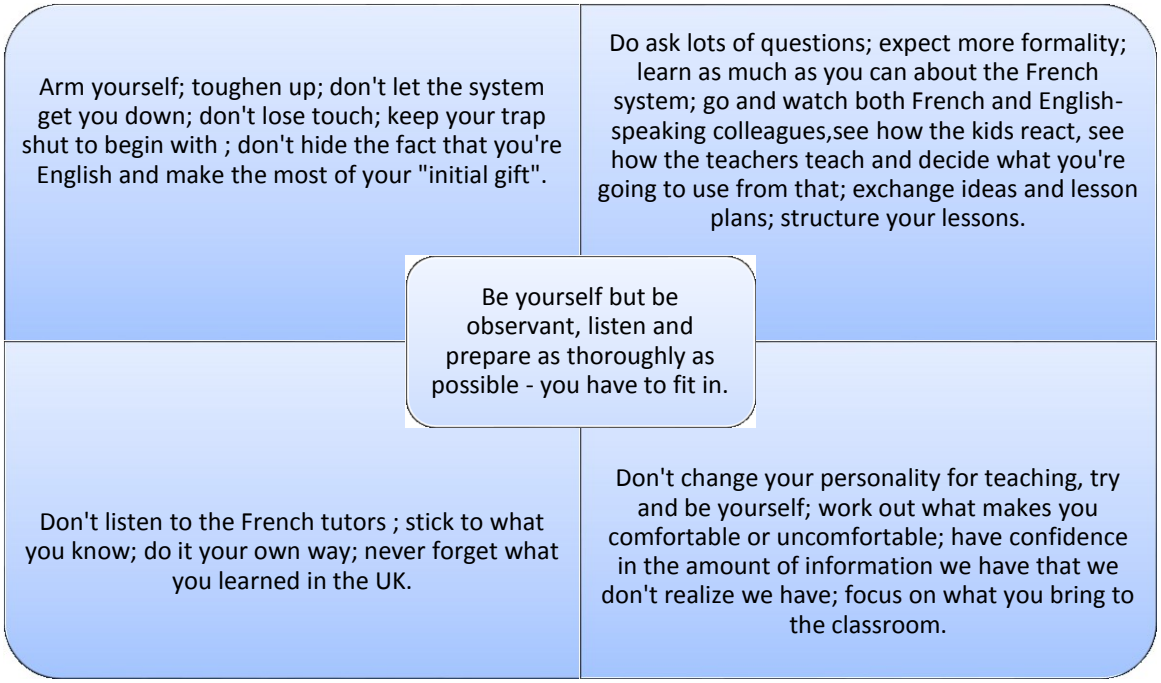
L'agencement spécifique de la séquence ci-dessus illustre le fait que l'alternance codique est souvent précédée d'un déclencheur contextuel (ici, « *conseil de classe* » en français (CG78)). Margaret se positionne par rapport à une réalité de la vie éducative française, mais son positionnement n'est pas révélateur d'une identité fixe « associée de manière stable à des « codes » » (Mondada, 2007 : 180). Le code de l'autre est celui qui lui permet le mieux d'exprimer son point de vue et, en même temps, c'est comme si elle disait : « Il n'y a pas que moi qui le dis, la preuve : je le dis en français ».

Le rapport étroit entre l'alternance codique et l'identité complexe des individus-enseignants bilingues que nous avons interviewés offre de nombreuses possibilités de recherche en raison de la richesse du matériau. Nous avons à peine commencé à effleurer la surface et souhaitons poursuivre ce travail d'analyse après la thèse, notamment pour explorer le lien qu'il peut y avoir entre « *voice* » et « alternance codique ». Dans quelle mesure un enseignant im/migrant trouve-t-il sa voix parce qu'il s'exprime dans la langue de l'autre ? Est-il comme « sans voix » lorsque l'alternance n'est pas une option ?

4.7 D'un PALN à l'autre : les conseils des participants aux futurs enseignants anglophones

À la fin de chaque entretien, nous avons demandé aux participants de dire quels conseils ils pourraient donner à des PALN nouvellement qualifiés et qui seraient susceptibles de les aider au début de leur carrière. Après une étude approfondie des réponses, nous avons décidé de les présenter dans une matrice avec, au centre, l'impératif existentiel proposé par Susan : « *try and be yourself* ». Cet impératif peut sembler en contradiction avec ce qu'Helen a pu nous dire sur le fait que l'enseignant se forge une sorte de « *persona* » pour la vie professionnelle qui déteint parfois sur la vie privée. Il faut souligner le fait que l'impératif « *be yourself* » vient d'une participante qui a tout fait pour « effacer » son « *scottishness* » pour les besoins d'une réinvention de soi. Sa contribution est au centre de la matrice, parce qu'être soi-même ne signifie pas rester toujours le même et ne jamais changer : nous l'interprétons, au contraire, comme un principe professionnel qui peut guider l'enseignant dans le choix de son positionnement pédagogique et professionnel, sans se trahir et sans se travestir, ce qui serait une source potentielle de conflit interne et, à terme, de souffrance au travail. En bas à gauche, sont regroupés les conseils les plus « statiques » empreints d'une « conservation ontologique » exagérée. Nous n'avons pas eu recours à un continuum dans la mesure où le PALN peut traverser des cycles où tel ou tel impératif peut lui convenir plus que d'autres, la construction de l'identité professionnelle étant un processus lent et non-linéaire. En haut à droite, nous retrouvons les conseils les plus « proactifs » qui font face à ceux qui le sont le moins. Enfin, il est intéressant de comparer les conseils recueillis et le récit de l'expérience de chacun. John, par exemple, ne se rendait pas compte de ce qu'il pouvait attendre d'un élève de 5ème et ne connaissait pas bien le système éducatif. Il conseille ceci aux futurs PALN : « *Learn as much as you can about the French system before you go; make sure you know what you can reasonably expect of pupils* ». Susan, qui a été formée dans un CPR avant la création des IUFM préconise l'observation avant tout : « *Go and watch both French and English-speaking colleagues, see how the kids react, see how the teachers teach and decide what you're going to use from that* ». Les conseils dépendent également de la personnalité des participants : Jessica, par exemple, qui n'a pas peur de « faire le clown » devant les élèves, conseille de proposer un enseignement très vivant : « *Make it lively* ». Helen, qui a tendance à assimiler l'enseignement de l'anglais à l'Angleterre, fait

de même dans les conseils qu'elle prodigue : « *I suppose the best thing is to inspire your pupils with your own attachment to English, the English language, English culture, England (...)* ».
Tout l'intérêt de cette matrice est que l'on y trouve des conseils variés et complémentaires issus de parcours professionnels contrastés et également complémentaires. Ce sont des condensés de « *stories to live by* » (Connelly et Clandinin, 1999), ces récits qui peuvent aider un enseignant dans sa vie professionnelle. À chacun de se positionner ensuite, face à des conseils parfois déconcertants. Jenny recommande de ne pas écouter les conseillers pédagogiques français, mais il faut replacer ce conseil dans le contexte professionnel dans lequel Jenny a fait son stage. Il se trouve qu'un des conseils que son conseiller pédagogique lui avait donné était de modifier radicalement son attitude en ce qui concerne la tenue de sa classe (Jenny aurait été trop stricte). Jenny a pris en compte ce conseil en dépit d'une expérience professionnelle solide et d'une qualification pour enseigner, ce qui l'a amenée à perdre le contrôle de sa classe. Il faut donc relativiser ce conseil de ne pas écouter les conseillers pédagogiques français[509], car tout dépend du contexte professionnel, de la trajectoire professionnelle, des besoins et de la personnalité de l'enseignant. Nous avons ici une bonne illustration du fait que la socialisation n'est jamais totalement réussie ni terminée (Dubar, 2010 ; Cattonar, 2001). C'est un processus sans fin qui nous autorise à penser que le récit que fait Jenny de son année de stage peut encore évoluer.



[509] Jenny a généralisé à partir de son cas personnel.

Troisième partie

La troisième et dernière partie de ce travail comprend trois volets : le premier porte sur la triangulation des sources à travers la comparaison d'une constellation d'entretiens menés auprès d'enseignants « natifs » d'autres pays européens (l'Allemagne, l'Italie et la Grèce) avec ceux de l'enquête principale ; le second vise à reconstituer et à analyser une expérimentation menée auprès d'enseignants stagiaires anglophones dans le cadre de la formation initiale développée à l'IUFM de Paris pendant la phase transitoire vers la mastérisation ; dans le troisième volet, enfin, nous nous attacherons à proposer des pistes pour la formation professionnelle et l'accompagnement des PALN à la lumière des résultats de notre recherche et de l'expérimentation menée en 2008-2009. Notre conclusion sera nécessairement « ouverte », à l'image de la connaissance rationnelle et du monde : « [*The world*] *is − and we are − historically specific and changeable. Rational knowledge is open-ended because the world is open-ended* » (Joey Sprague, 2005).

3 TRIANGULATION, EXPÉRIMENTATION ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

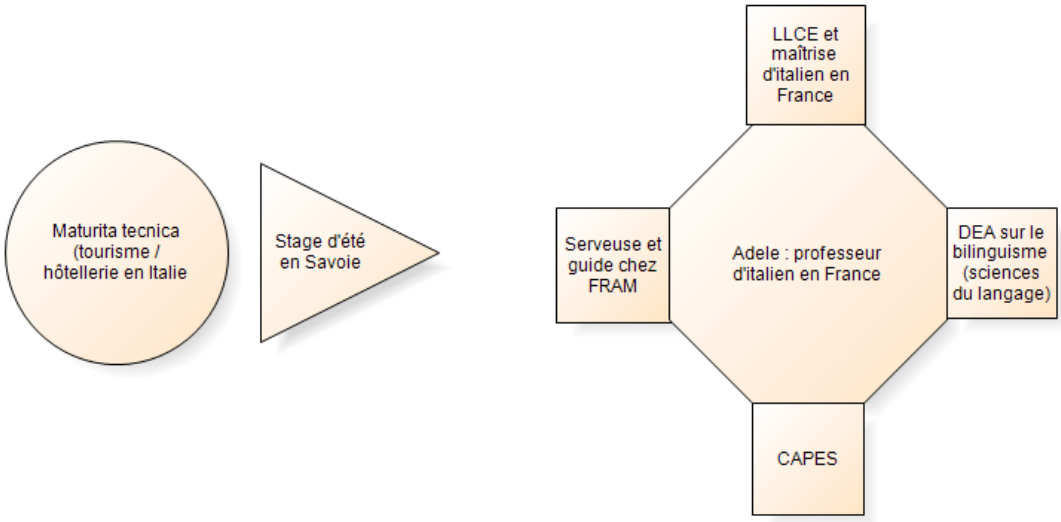
1.1 La triangulation des sources : un mini-corpus révélateur

La triangulation des sources (Ollivier et Tremblay, 2000 : 55-56), selon la constitution d'un échantillon de convenance (Miles et Huberman, 2003), permet au chercheur de confronter les résultats de son analyse et de son interprétation du corpus principal à un corpus proche, mais distinct de celui-ci. C'est pourquoi nous avons mené des entretiens complémentaires auprès de trois enseignants « natifs » non anglophones européens. Les langues enseignées par les membres de ce groupe-cible sont l'allemand, l'italien et le grec moderne. Il s'agit d'un échantillon de convenance dans la mesure où les trois participantes résident toutes en Île-de-France (accessibilité géographique, faisabilité). Nous avons obtenu les coordonnées de ces personnes par le biais de nos contacts professionnels, mais celles-ci ne sont pas des connaissances du chercheur. Les entretiens ont été préparés et menés suivant le même protocole utilisé pour l'enquête principale : les participantes ont rempli au préalable un questionnaire, ce qui a permis d'approfondir certaines questions lors de la rencontre. Les entretiens se sont déroulés au domicile des participantes (Adele et Hannah) et à l'extérieur, dans un lieu proche d'un des lieux de travail de la troisième participante (Marina). Le « profil » de chaque participante est consultable en annexe, tout comme la transcription intégrale de chaque entretien. Cette fois-ci, l'alternance codique ne pourra pas être intégrée à l'analyse des entretiens, la langue de communication étant celle de l'institution scolaire, c'est-à-dire le français[510]. Les entretiens de la triangulation ont été menés entre novembre 2011 et février 2012.

[510] Les trois participantes sont toutes plurilingues et maîtrisent l'anglais.

1.1.1 Études et trajectoires scolaires et universitaires

Parmi les trois participantes, une n'avait pas suivi d'études supérieures dans son pays d'« origine » et présente, de ce fait, une trajectoire « sans licence », tout comme Clara, Emma et Helen pour les anglophones :



La trajectoire sans licence d'Adele.

Adele rêvait de venir en France, à Paris plus précisément, et elle est passée par la Savoie et le sud-ouest de la France avant d'atteindre son objectif. Elle dit avoir voulu « voir plus grand » que le petit village dans lequel elle avait grandi en Italie, mais elle évoque aussi un oncle qui avait émigré en France dans les années 1950 (parcours identificatoire). La trajectoire scolaire d'Adele est atypique au regard de celles des PALN, parce qu'elle a fait des études techniques (un CAP d'hôtellerie, puis un bac technique). Adele souhaitait quitter l'Italie très tôt, ce qu'elle a fait, mais il est frappant de constater qu'à cet âge si jeune (20 ans), elle a éprouvé le besoin de renouer avec la langue italienne parce que le français devenait progressivement sa langue dominante au détriment de sa langue « maternelle » :

> **AD06** : Ça faisait donc un an que j'étais à N et, chose qui est importante, N est une ville éloignée de l'Italie, l'italien n'est pas du tout une langue dominante, ni au niveau scolaire, ni autre, ni au niveau communautaire et je suis, encore aujourd'hui, très peu communautariste. Donc, j'étais vraiment en full immersion en français, donc j'ai vraiment beaucoup progressé en français. Mais mes compétences en production en italien s'amenuisaient beaucoup. Donc, j'ai accompagné un groupe de français en Italie et là je… ça remonte à plus de 20 ans, mais je me souviens très bien qu'à l'accueil de l'hôtel on m'avait félicitée de mon si bon italien pour une Française. Ça ne faisait qu'un an, un an et demi que j'étais partie d'Italie. Ça m'avait vraiment

> vexée. (…) Du coup en rentrant je me suis inscrite à la fac. **Je me suis inscrite à la fac en me disant, il faut que je fasse quelque chose parce que autant, enfin là je perdais de façon relative mais quand même assez visible. Mon débit était très différent, euh… évidemment le lexique, c'est la première chose qui part la première, donc je cherchais beaucoup mes mots, etc. C'était mon débit aussi qui avait beaucoup changé. Je n'avais pas un accent français, mais on savait pas trop d'où je venais.** Du coup, je me suis inscrite à la fac et là, j'ai fait mes études, donc classiques d'italien à N.

Adele est ainsi confrontée très tôt à la variation linguistique et au phénomène de « *language forgetting* » (Grosjean, *supra*) que nous avons évoqué dans le cadre des échanges sur le rapport des PALN à la langue anglaise. Le débit et le lexique d'Adele sont affectés par le contact avec le français, si bien que son identité, aussi, n'est plus la même. En Italie, on ne sait pas l'identifier, elle est même prise pour une Française. C'est cette découverte qui motive Adele à faire des études d'italien, choix que nous pouvons comparer à celui de Liz pour qui l'anglais constituait peut-être une sorte de « fil d'Ariane » pour ne pas se perdre. Adele est la seule participante à aborder, avec autant de franchise et de conviction, cette question intime touchant aux répercussions identitaires significatives. Nous pouvons conjecturer qu'elle est plus à même de le faire parce qu'elle a étudié le bilinguisme à l'université (DEA en sciences du langage) et que, par conséquent, son discours est influencé a posteriori par ses connaissances sur la variation linguistique des personnes bilingues.

Adele assimile l'étude de l'italien en France à la rencontre avec sa propre culture, mais elle explique qu'elle a également progressé énormément en français dans le même temps :

> **AD07** : (…) j'ai beaucoup appris le français finalement à la fac. En passant par les thèmes, versions, etc., j'avais quand même pas mal de cours qui se passaient en français. J'ai dû vraiment perfectionner, améliorer mon français plus que l'italien. L'italien, finalement, ça me permettait de le garder actif et de m'obliger à lire. J'ai dû lire des classiques que je n'avais pas lus dans mes études technologiques. Du coup, finalement, je suis entrée dans ma culture, dans ma civilisation par le biais de l'université. Beaucoup plus que le départ (sic.).

Face à l'idée reçue que les autres (étudiants, professeurs) avaient sur le fait qu'Adele faisait des études d'italien parce que c'était « facile », Adele oppose l'argument de poids qui concerne son identité même : « J'étais vue bizarrement parce qu'il suffisait que…je faisais de l'italien parce que c'était facile. **Alors que je faisais de l'italien parce que j'étais en train de me couper de ce que j'étais** » (**AD07**).

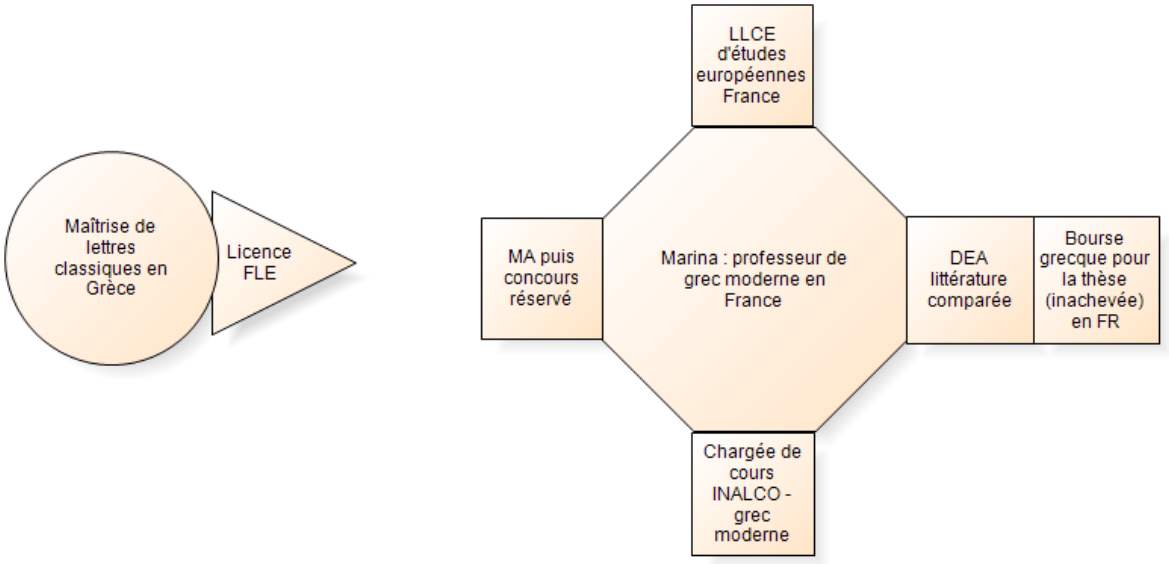
Marina aussi voulait partir de sa Grèce natale, encouragée par son père qui avait toujours souhaité qu'elle puisse partir à l'étranger. Elle évoque sa passion pour la littérature et sa scolarité à *l'Institut français d'Athènes* où elle était très proche de son professeur de français (parcours identificatoire), ce qui a contribué à créer des liens avec la France et la langue française, là où il n'y en avait pas au sein de sa famille. Mais le revers de cela est un certain désir de s'émanciper du « joug familial »

(code *in vivo*), point qu'elle ne développe pas. La trajectoire de Marina est directe, mais elle est également qualifiée pour enseigner le français et l'italien en Grèce : elle avait fait des études de grec, de français et d'italien à Athènes, et présente un profil plurilingue exceptionnel (grec moderne, grec ancien, latin, français, italien, anglais). Cependant, il a fallu que Marina s'adapte au système universitaire français et au niveau de français incomparable à ce qu'elle avait connu en Grèce, ce qui a constitué un obstacle à son intégration pendant au moins un an :

> **CG14** : D'accord. Vous pourriez dire un mot par rapport à vos études en France ? Est-ce que vous avez quelque chose à dire par rapport à l'adaptation qu'il a fallu faire pour devenir étudiante au sein du système français ?
>
> **MN14** : D'abord, ce qui m'avait impressionnée, c'est que je considérais que j'avais un très bon niveau en français parce que j'avais le diplôme qui s'appelait « supérieur 3 » à l'époque à l'Institut français d'Athènes, et qui donne l'autorisation d'enseigner, donc je considérais que je parlais très bien français. Je suis arrivée ici et j'ai eu beaucoup de mal à suivre les cours à l'université en études européennes, mais c'est vrai que c'est un changement de discipline, mais j'avais beaucoup de mal à comprendre à l'université et ça a duré à peu près un an. Donc, j'allais à tous les cours donc au bout d'un moment j'ai commencé à me dire « Oh, la prononciation française… », pendant un an, j'avais beaucoup de mal à m'intégrer quand j'étais avec les jeunes étudiants français, au bout d'un moment je ne comprenais plus, je décrochais, je ne suivais plus la conversation, donc…

Marina évoque en fait le « *big learning curve* » que beaucoup d'étrangers connaissent au début de leur installation dans un nouveau pays[511]. Cette participante était tout de même rassurée par les similarités entre les systèmes universitaires grec et français. Les difficultés qu'elle a rencontrées en France étaient également liées au changement de discipline : elle avait choisi de faire des études européennes. Si Marina explique le fait d'être devenue professeur de grec moderne par « le hasard des circonstances », il n'est pas difficile de voir, dans sa trajectoire, des influences et des identifications qui l'ont progressivement orientée vers l'enseignement de sa LM :

[511] Cette période d'adaptation inhérente à l'acculturation est à la fois sociale, linguistique et culturelle. L'écart entre les compétences d'un individu et celles à acquérir dans le pays d'installation peut être un facteur de stress, comme l'explique Joseph Shaules : « *Crossing borders opens a gap between one's existing internal competencies and the competencies necessary to function in a new environment (...)This gap is more than simply a lack of information. Dealing with this cultural difference creates stress* », *op. cit.*, p. 19.



La trajectoire directe de Marina

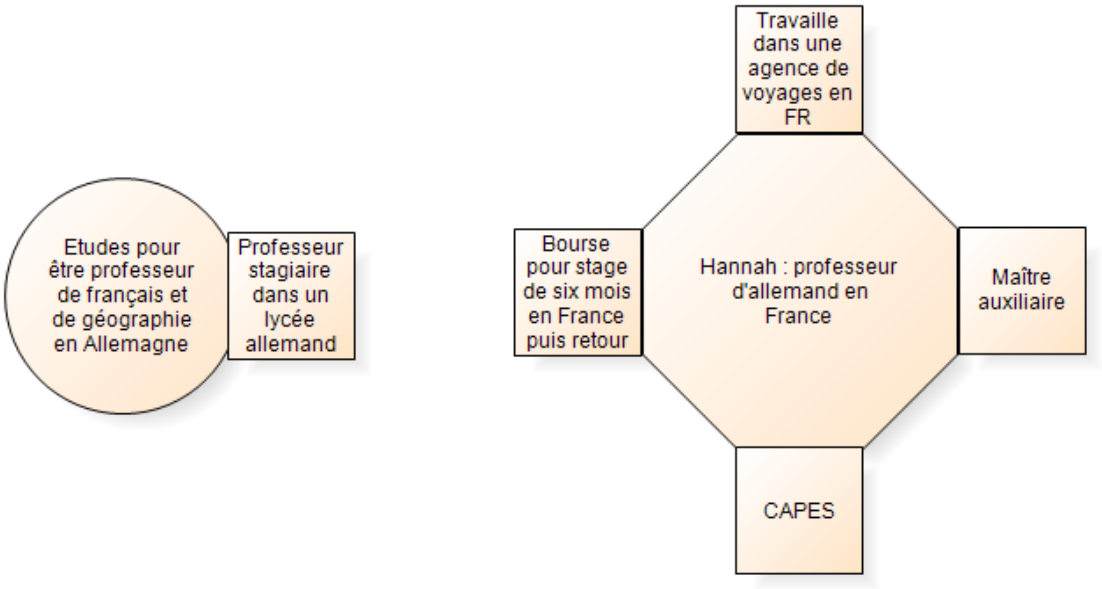
Enfin, Hannah a une trajectoire double, car elle s'était qualifiée pour enseigner le français et la géographie dans le second degré en Allemagne (la bivalence y est la norme) avant son départ vers la France. Les séjours à l'étranger pour les étudiants de langues n'étaient alors pas obligatoires, mais on a recommandé à Hannah de faire un stage en France dans la mesure du possible, chose qu'elle a pu faire suite à l'obtention d'une bourse. Hannah parle à peine de ses études en Allemagne et évoque plutôt l'expérience « excellente », « fantastique » de son court séjour à Poitiers. Pour ce qui est des motivations, Hannah explique qu'elle réussissait bien en français, qu'elle aimait bien la matière et que ses séjours en France lui ont permis de faire des « rencontres exceptionnelles de gens de tout (*sic*.) univers[512] » (**HA13**). Le goût de la langue française (et des langues), de la matière ainsi que l'expérience positive d'un « petit job d'été » grâce auquel Hannah a fait des rencontres (années 1980), sont autant de liens affectifs avec la France qui ont pu jouer sur sa « décision » de s'y installer après ses études.

Pour Hannah, le français est un véritable « enchantement », ce qui ne va pas sans rappeler le discours de Lucy sur sa passion pour cette langue, cette culture et ce pays si exotiques aux yeux de la jeune fille qu'elle fut :

> **HA11** : Pourquoi j'ai choisi les études de français, c'est ça ?
> **CG12** : Oui oui !
> **HA12** : Parce que je crois j'étais une passionnée donc (rires) du français. Je faisais partie d'une classe un peu expérimentale donc je suis entrée en ce qui correspond à une 6e

[512] Joseph Shaules nous rappelle l'importance primordiale des bonnes relations avec les personnes que l'on rencontre de l'autre culture. Celles-ci peuvent être un moteur de l'apprentissage interculturel : « *Good relationships with cultural hosts are not only an end product of intercultural learning, they can also be seen as a driving force* », *op. cit*., p. 100.

> en français en 70 en Allemagne dans une région qui est proche de, euh, de la France, le Palatina et notre professeur de français a décidé cette année d'expérimenter le français LV1. Et donc mes parents ont été apparemment assez ouverts pour dire on va tenter le coup et pourtant moi j'avais aucune idée ce que c'était, à quoi ça correspondait, donc voilà. Me voilà inscrit en français LV1. Dès la première min…seconde, c'est une langue qui m'a beaucoup plu, qui m'attirait. Dès qu'on allait en France, dès qu'on traversait la frontière je voyais des panneaux écrits en français, j'écoutais la radio française, **c'était comme la musique c'était quelque chose qui m'enchantait donc…**



La trajectoire double de Hannah

Une fois que Hannah s'est qualifiée pour enseigner dans le second degré en Allemagne, elle a constaté que les postes fixes étaient rares dans ses deux disciplines et a décidé, par conséquent, de partir pour la France où elle travaille un temps dans le privé avant de devenir « maître auxiliaire » en allemand, suivant le schéma de la conversion de l'étude et de l'enseignement du français vers l'enseignement de la L1 (*cf.* Lucy).

1.1.2. Le concours

Jusqu'en 2007, les ressortissants allemands ne pouvaient pas conserver la nationalité allemande s'ils voulaient acquérir une autre nationalité : il fallait renoncer à sa nationalité allemande si l'on voulait être naturalisé Français[513]. La situation administrative des ressortissants allemands était

[513] « L'obtention d'une nationalité étrangère sur demande personnelle entraîne la perte de la nationalité allemande. Depuis le 28/08/2007, la nationalité allemande peut être conservée s'il s'agit d'une demande en vue d'obtenir la nationalité de l'un des États membres de l'Union européenne ou la nationalité suisse. Dans tous les autres cas, le demandeur doit solliciter une permission de conserver sa nationalité allemande (*Beibehaltungsgenehmigung*), (§25 alinéa 2 du code de la nationalité) ».
Source : http://www.paris.diplo.de (Ambassade de la République fédérale d'Allemagne, Paris).

donc différente de celles des ressortissants britanniques qui, eux, pouvaient conserver leur nationalité dans le cadre d'une naturalisation et, par conséquent, se présenter au CAPES avant 1993. Hannah avait le droit de passer le CAPES en tant que ressortissante européenne, mais elle ne l'a pas fait avant 1995 (elle avait commencé à travailler dans une agence de voyages en 1988). Lorsqu'elle a passé le CAPES interne, elle travaillait en zone d'éducation prioritaire comme MA (elle était nommée sur deux établissements). Hannah dit avoir préparé le concours avec « un petit réseau » d'amis allemands en raison de la « méfiance » que certains non-natifs manifestaient à l'égard des candidats « natifs » :

> **CG50** : D'accord, ça c'est intéressant. Et au CAPES, est-ce que vous l'avez préparé seule ou avec un petit réseau ?
> **HA50** : Je l'ai préparé, oui, avec un petit réseau. J'avais 2-3 amis qui ont travaillé avec moi. L'expérience que j'ai fait là, **j'ai senti c'était les premières années où il y avait une grosse vague d'Allemands qui arrivaient au CAPES et il y avait une sorte de sentiment de compétition ou de compétitivité que j'ai pas connu dans mon pays qui m'a plutôt choquée.** C'était plutôt dur de trouver des gens avec qui vous pouvez travailler et échanger les informations. **On sentait que « Ah les Allemands arrivent, ils nous piquent les places, des postes ».** On était pas toujours super bien.. au lieu de travailler ensemble il y avait souvent…
> **CG51** : Dans votre petit réseau est-ce qu'il y avait des « locuteurs natifs » comme vous ?
> **HA51** : Je travaillais que avec des Allemands.
> **CG52** : Ah oui! Ça c'est intéressant.
> **HA52** : C'est pas que j'ai pas voulu. C'était qu'il y avait une méfiance, il y avait euh …
> **CG53** : C'était comme ça ?
> **HA53** : Oui, c'était comme ça.

Le discours d'Hannah sur le CAPES est beaucoup plus explicite que celui des participants anglophones quant à l'attitude de la part des candidats français à l'égard des « natifs ». Les termes de « compétition » et de « compétitivité » font écho à la problématique de la concurrence explorée par Martine Derivry dans sa thèse, et reflètent bien certaines craintes sans doute plus visibles, ou plus vocalisées, dans la période qui a suivi le traité de Maastricht qu'elles ne le sont aujourd'hui. Marina n'aborde pas du tout ce point, les références à la concurrence/méfiance se cristallisant plutôt autour de la relation avec sa conseillère pédagogique/collègue. On ne retrouve pas tout à fait la même problématique dans le discours d'Adele, même si celle-ci se souvient de celui de certains collègues de l'époque qui véhiculaient l'idée qu'être « natif » suffisait pour décrocher le concours. Ne pourrait-on pas conjecturer que ce discours contribue à créer une illusion de facilité chez les candidats « natifs » ? Adele fait état des difficultés qu'elle a rencontrées pour réussir le CAPES d'italien. Admissible à l'oral, Adele obtient 2,75 sur 20 lors de sa première tentative en didactique.

Cette participante analyse son échec ainsi : « c'était un barrage » ; « Ils ont trouvé que ma démarche pédagogique n'était pas la bonne ». Bien qu'elle ait fait une licence d'italien en France, Adele estime qu'il y a un écart entre étudier en France et passer le concours, ce qui confirme l'idée qu'il y a une « culture spécifique » du concours. Pour Adele, qui était très vexée de ne pas avoir le CAPES du premier coup, la « clé » se trouve dans la méthode, très différente de celle apprise en Italie (rédaction), mais aussi dans la prise de conscience qu'un concours n'est pas un simple examen :

> **AD11 :** Fondamentalement ça. En fait, j'avais pas compris que c'était un concours, c'était pas un examen. Donc j'ai dû me plier à un concours, que j'avais préparé la première année. Je l'ai pas passé en me disant je vais l'avoir. Pas du tout. Par contre la deuxième année, je l'ai préparée de façon plus rigoureuse pour les écrits. C'est-à-dire que la première année j'avais travaillé les notions, la deuxième année j'ai travaillé la méthode. Donc, je suis rentrée dans un moule qui était très strict, qui l'est toujours. Je suis entrée dans le moule de la dissertation, du commentaire composé, blablabla.

La prise de conscience d'Adele n'aurait peut-être pas été aussi simple si elle n'avait pas été mise face à une certaine réalité par un de ses proches, un Français :

> **AD09 :** Hou la ! Ça devait être en 99. Oui c'est ça 99 ou 2000. Et donc j'ai… très vexée mais finalement on a réussi à me convaincre de le passer une deuxième fois.
> **CG10 :** C'est qui on ?
> **AD10 :** On ça a été le compagnon de ma belle-sœur de l'époque qui est professeur agrégé et qui m'a dit « **C'est tout à fait légitime et normal que tu sois vexée, mais c'est normal aussi que tu ne l'aies pas eu** ». Donc voilà. Maintenant, il m'a donné, disons que ce qu'il m'a manqué en fait, je pense que c'était ma démarche pédagogique comme je viens de le dire d'ailleurs, mais si j'y réfléchis c'est pas du tout ça, ce qui m'a manqué c'est tout simplement la…la méthode de l'écrit.

En **AD10**, nous voyons bien que les raisons de son échec initial au concours ne sont pas très claires, mais, finalement, c'est la méthode qui l'emporte sur le pédagogique. Si l'on analyse la voix de son proche, nous pouvons décoder son discours ainsi : « il est normal que tu n'aies pas eu le CAPES du premier coup. Être natif ne suffit pas. Bien sûr, tu es vexée, car tu as aussi étudié l'italien à l'université en France, mais s'il suffisait de passer le concours sans travailler et sans chercher à en comprendre les spécificités, cela se saurait, et d'ailleurs, il est normal qu'il y ait un barrage pour les « natifs » ». Adele a fini par obtenir le CAPES l'année suivante et elle explique pourquoi elle pense avoir mieux réussi que d'autres candidats italiens (elle était classée 3e) : elle avait un niveau de bilinguisme supérieur au leur ; le français est très important au concours. Il est toutefois intéressant de constater qu'Adele ne se catégorise pas comme « bilingue ». L'énoncé suivant illustre bien cela : « Moi, je bascule de l'une à l'autre comme le font les bilingues » (**AD18**). Selon la définition que François Grosjean donne du bilinguisme (supra), Adele est bel et bien bilingue. Comment expliquer, alors, pourquoi elle ne peut se revendiquer comme bilingue, malgré ses connaissances

dans le domaine ? Est-ce parce qu'elle n'a pas réactualisé ses connaissances ? Est-ce parce qu'elle n'arrive pas à dépasser la notion, très ancrée, que le bilingue est nécessairement un bilingue équilibré ? Comment faire pour amener les professeurs de langues eux-mêmes à se considérer et à vivre davantage comme des bilingues, afin que le bénéfice, en termes d'identité, puisse avoir des répercussions positives sur leurs élèves parfois hésitants, silencieux et/ou complexés ?

1.1.3. Quelle(s) langue(s) de travail ?

Tout comme certains participants anglophones de l'enquête principale (*cf.* Laura en particulier), Adele semblait persuadée que la L2 des collègues français serait la langue de communication, voire la langue de travail entre collègues de la langue enseignée. Or, il n'en est rien. Adele ne parle italien qu'avec une stagiaire polonaise, parce que celui-ci est leur langue commune avant le français. Le discours d'Adele confirme le fait que les candidats « natifs » s'attendent à ce que leur LM soit naturellement la langue des interactions professionnelles entre collègues de langues :

> **AD17** : Donc avec elle on a toujours parlé italien. Mais par exemple l'année de l'IUFM, ça m'aurait semblé normal que nous parlions tous italien. C'était notre langue commune donc… Bien évidemment notre langue commune est le français. On est en France parlons français. Ça c'est une remarque qu'on a pu faire. Alors qu'on est tous italianistes, on est en France parlons français. Oui enfin, c'est dommage on a tellement peu l'occasion de parler italien que voilà… Cette amie polonaise est devenue une amie, donc avec elle on a toujours parlé italien. Je pense que vraiment là pour le coup c'était parce que c'était notre langue à nous. C'était pas le français.

Le cas de l'amie polonaise d'Adele peut servir de révélateur pour confirmer qu'il est sans doute plus facile d'échanger dans la L2 (des élèves, des enseignants « non natifs ») lorsqu'il n'y a pas d'enjeu « territorial » : entre collègues im/migrants, la L2 (des élèves et des « non-natifs ») est un facteur de cohésion, d'unité, voire de complicité, y compris si l'un des interlocuteurs est un « natif ». Mais la représentation d'Adele pose question :

> **AD16** : Et par contre, quelque chose qui est resté encore aujourd'hui, c'est que mes collègues de travail de l'époque ou de maintenant, c'est que les Français, fondamentalement les Français, n'osent pas spécialement me parler italien. Voilà, alors qu'a priori ils ont le concours, ils ont un niveau de langue, etc. À quelques rares exceptions, **notre langue véhiculaire ça devrait être l'italien a priori**. Ou bien on pourrait switcher de l'une à l'autre sans difficulté comme on le fait entre bilingues. Ce n'est pas le cas. Ce n'est pas le cas. À quelques exceptions près parce qu'ils ont peur, moi j'ai, ils ont peur. Ça a été dit, ils ont peur que je corrige, que je pense, enfin voilà. Alors que c'est vraiment pas ma façon d'être. À la rigueur, ce que j'ai toujours dit, mais à l'époque je disais mais profitez-en au contraire. Ça vous fait un entrainement pour l'italien mais…

Si, comme nous l'avons conceptualisé, le choix de certains enseignants « natifs » d'enseigner leur langue « maternelle » est un moyen, entre autres, de rester reliés à l'identité qui s'est construite tout au long de la première socialisation, une sorte de fil d'Ariane pour ne pas se perdre (Liz, Adele), alors la résistance de la part des enseignants « non natifs », face à la possibilité offerte par les « natifs » de communiquer en L2, constitue potentiellement une source majeure de frustration et d'incompréhension. Si, en revanche, l'enseignant a construit son identité professionnelle et son identité sociale sur le schéma de l'affiliation / assimilation (*cf.* Bess), celui-ci peut avoir d'autres attentes en ce qui concerne la place que sa LM devrait avoir dans la vie professionnelle. Il nous semble que cette question ne relève pas uniquement d'une quelconque rivalité entre enseignants « natifs » et « non natifs », mais également des stratégies identitaires et des rapports différenciés que l'on peut avoir à autrui : je peux très bien ne jamais échanger en anglais avec tel collègue et ne parler qu'en anglais à tel autre ; je peux me donner à cœur joie à l'alternance codique avec untel et ne jamais « switcher » (pour reprendre l'anglicisme employé par Adele) avec untel, parce que je / nous / me sens / nous sentons à l'aise pour le faire. Enfin, la croyance révélée par Adele en **AD16** : « notre langue véhiculaire, ça devrait être l'italien a priori » montre qu'il y aurait sans doute un travail de réflexion à mener dans le cadre de la formation initiale autour de(s) langue(s) de travail.

1.1.4. La formation initiale : un positionnement différent ?

Suite à l'obtention du CAPES, Hannah était stagiaire en situation. Elle a eu une conseillère pédagogique « très exigeante » qui était une « didacticienne hors pair ». Elle est consciente que cette conseillère lui a beaucoup apporté :

> **CG32** : Est-ce que vous avez eu le sentiment d'apprendre beaucoup de chose cette année là ?
> **HA32** : Oui! Oui oui vraiment. Je pense c'est quelqu'un qui m'a apporté énormément de choses.
> **CG33** : D'accord, donc c'était plutôt positif ?
> **HA33** : Oui, je peux pas dire le contraire. On s'est bien occupé de moi. Elle était pas toujours là comme elle travaillait en même temps au rectorat ou à l'IUFM. Mais bon, quand j'avais besoin d'elle, elle répondait, elle prenait le temps. Mais bon, il fallait que je fasse aussi mon travail. Ça c'est clair.

Le témoignage positif d'Hannah est à l'opposé de celui de Marina, dont la conseillère pédagogique a refusé de la prendre en charge : « Pour ses propres raisons personnelles, elle n'a pas voulu s'occuper de moi » (**MN22**). La relation professionnelle avec cette collègue professeur de français a été compliquée jusqu'à la retraite de cette dernière. Marina interprète cette difficulté comme un problème de « rivalité » : elle semble avoir fait les frais de la « violence symbolique » qu'elle-

même est susceptible de déclencher en tant qu'enseignant « locuteur natif ». Bien qu'elle parvienne à identifier la source des tensions comme étant liée à une forme de rivalité, elle analyse la situation professionnelle passée plus de son point de vue à elle (elle a été « mal accueillie », elle n'a pas eu de suivi, sa collègue « disait du mal » d'elle) que du point de vue de son ancienne collègue. Deux indicateurs sont toutefois présents dans le discours de Marina qui nous aident à mieux décrypter la situation : 1) sa collègue avait conscience de l'omniprésence du paradigme LN : « C'est parce que j'étais hellénophone et elle était née en France et considérait que les élèves seraient plus attirés par moi, il y avait une rivalité entre nous un peu pour ça, je crois » (**MN24**) ; 2) « elle avait peur de perdre sa place à elle parce qu'elle n'était pas certifiée en grec moderne, ni agrégé en grec moderne, elle était agrégé de français, donc elle était très, très discrète » (…). Ces deux énoncés nous plongent au cœur de la question de la légitimité (Derivry-Plard, 2003) : la collègue de Marina se sentait doublement illégitime dans la mesure où elle était directement confrontée au modèle LN dominant en la personne de Marina, et où elle n'avait pas la légitimité institutionnelle sous la forme d'un concours de grec moderne (elle était professeur de français).

Par ailleurs, Marina dit avoir été très contente de sa formation, qu'elle a faite avec les enseignants de FLE à l'IUFM, et qui lui a permis de comprendre la méthode d'enseignement-apprentissage du grec moderne adaptée au second degré, alors qu'elle n'avait enseigné qu'à des adultes à l'INALCO. Adele aussi a bénéficié d'une formation initiale à l'IUFM et, selon elle, le fait qu'elle ait été plus âgée que la plupart de ses collègues stagiaires expliquerait pourquoi elle n'a pas eu la même appréciation de l'année de stage que ces derniers :

> **AD20** : (…) La formation initiale a été, d'une part la disciplinaire et d'autre part la transversale. La transversale, il y avait, comme disent les Français, à boire et à manger. Ceci dit, c'est toujours l'avantage pour moi, c'est que étant donné que j'étais plus âgée que les autres et peut-être plus curieuse et que mon temps était beaucoup plus précieux, j'allais à l'IUFM pour écouter quand même ce qu'on me donnait à manger. Il y avait quand même des choses intéressantes, notamment la formation psycho m'avait beaucoup intéressée. La formation sur la loi, ça m'avait appris des choses. Après, j'ai pas un souvenir très précis du reste parce que j'ai pas trouvé que c'était, enfin je sais pas, j'avais pas… Quand j'entends dire « c'est nul », en tout cas « on apprend rien », j'étais pas du tout dans le même discours. Je pense que l'âge joue pour beaucoup[514].

Le fait d'avoir à décoder le système éducatif français pourrait également expliquer ce positionnement différent vis-à-vis de la formation : « (…) alors la première difficulté ça a été apprendre le système (rire). Parce que moi, je ne l'ai…voilà…Je n'ai pas ce système-là en moi ». Adele cite l'exemple de sa propre stagiaire qui est déroutée par le système qu'elle n'arrive pas à

[514] Nous pouvons faire le rapprochement entre le discours d'Adele et celui de Janet qui dit sensiblement la même chose.

décoder et elle parle au nom des enseignants « natifs » : « au départ, nous ne savions pas. Nous ne savions pas. Quand on arrive en formation initiale en disant : « oui, mais enfin vous mettez le carnet sur la table », il fallait qu'on demande ce qu'était un carnet » (AD22). Le fait que quelque chose de banal, aux yeux d'un enseignant stagiaire français, ne puisse pas l'être aux yeux d'un enseignant im/migrant, rend la formation initiale encore plus indispensable pour celui-ci. En revanche, la formation disciplinaire (didactique de l'italien) intéressait moins Adele, parce qu'elle avait déjà enseigné pendant sept ans et parce qu'elle a trouvé celle-ci très modélisante.

1.1.5. Avantages et inconvénients du statut « natif » : l'aura de l'enseignant plurilingue

Si l'on compare ce que les trois participantes de la triangulation considèrent comme les avantages associés au fait d'être enseignant « natif » aux discours des PALN, nous constatons très vite qu'un nouveau code apparaît, celui du professeur de langue « bi-plurilingue ». Adele est persuadée que le fait qu'elle puisse établir des liens entre différents systèmes linguistiques constitue un atout majeur pour l'enseignement-apprentissage de l'italien :

> **AD51 :** En fait, les avantages finalement et c'est quelque chose que tu disais avant, je pense que mes avantages, en tant que praticien de la langue, vient du fait que je parle plusieurs langues. Ça c'est vraiment le gros avantage. Parce que je m'appuie sur toutes les langues que je connais et que j'ai une flexibilité de construction du système. Voilà, moi je, voilà, moi je suis tout à fait consciente qu'il y a plusieurs systèmes.

L'approche plurilingue n'est pas abordée par les participants anglophones, et même les personnes plurilingues ayant appris au moins deux langues pendant leur enfance (le gaélique : Moira, Janet) ne font pas spontanément le lien entre l'enseignement-apprentissage de l'anglais et leur propre bilinguisme. Adele explique que son plurilinguisme renforce son « aura » auprès des élèves (**AD53**). Le fait qu'elle puisse aider les élèves à créer des liens, à mettre en réseau des connaissances à travers plusieurs langues, à faire sens parce qu'ils peuvent prendre du recul vis-à-vis de l'objet d'apprentissage, est rassurant pour eux :

> **AD55 :** C'est ça. Même s'ils sont en général, qu'ils ne savent pas, ils savent que d'autres choses sont possibles et que voilà, et que c'est pas linéaire. Le fait que je sois de langue maternelle, donc comme je disais je suis acquise, ils sont très contents et le fait que je parle plusieurs langues, ça les épate. C'est pas que ça les étonne machin, ça les épate. Du coup, ils se disent « ah ouais », mais du coup « vous parlez combien de langue Madame ? ». Du coup, c'est beaucoup plus facile pour moi de les manipuler, dans le bon sens du terme. Parce que du coup je fais appel à eux, à leurs connaissances. Ils me nourrissent aussi. Par exemple, je ne parle pas allemand. (…) Donc, je dis voilà, « la forme de politesse en italien par exemple est très complexe parce que c'est la troisième personne du singulier au féminin. Bon. Donc, alors pour

faire ça, ce n'est absolument pas facile pour un Français. Absolument pas ». Donc, comment je fais ? Je passe systématiquement par l'Espagnol qui a « usted – ustedes », je passe par le portugais où il y a le « você », je passe par le vouvoiement en allemand qui se fait aussi au singulier euh… qui se fait qu'au pluriel je crois et du coup je leur demande à eux. **De cette façon-là en fait finalement ils sont rassurés, ils sont actifs, ils voient eux-mêmes qu'ils peuvent faire tous ces trajets-là, ce qu'on leur demande souvent de faire.** Et du coup… (pause).

CG56 : Ça crée des liens.

AD56 : Oui c'est ça, ça crée des liens. Ça fait sens.

Le contraste entre le discours d'Adele, centré sur les langues et ce qui les relie entre elles, et le discours anglocentrique d'Helen, est tout à fait intéressant pour notre étude et l'on retrouve chez Hannah, un des principaux avantages cités par les PALN : « on a plus d'assurance dans sa propre langue ». Hannah peut comparer son expérience de professeur d'allemand « natif » et celle de professeur de français non natif en Allemagne. Elle peut reconnaître l'atout de l'assurance, mais on peut imaginer qu'elle aura aussi de l'empathie à l'égard de ses collègues « non-natifs » pour avoir fait cette expérience :

HA63 : Alors ça fait quoi ? (sourire) Je pense ça a beaucoup d'avantages parce que c'est vrai, on a une assurance dans sa propre langue qu'on n'a pas forcément dans une autre langue. Je me rappelle quand j'étais prof, quand je faisais mon stage de français, quand je corrigeais des devoirs de lycéens il y avait beaucoup de moments où j'avais des doutes. Est-ce que ça se dit comme ça ? Est-ce que cette construction passe ou passe pas ? Parce que c'est pas ma langue et même si vous avez un très bon niveau, il reste toujours le doute, hein… C'est vrai ça je ne l'ai pas en allemand.

CG64 : C'est intéressant que vous puissiez comparer ça.

Marina aussi identifie comme des avantages la confiance et l'aisance, mais également le fait qu'elle représente la Grèce pour des élèves qui ont au moins un parent grec et qui n'ont pas un accès illimité à la culture grecque :

MN45 : Bien sûr. [Pause 6 secondes] Bon, d'abord, je suis à l'aise, je sais que je peux répondre à votre question, donc, sur la langue, j'ai une certaine confiance, et… à ce que je vois ils sont aussi contents, parce que je représente − non pas parce qu'ils pensent que je parle mieux le grec qu'un enseignant français qui enseigne le grec – mais c'est juste pour eux, je représente un petit peu la Grèce, comme j'ai l'accent, comme vous le voyez, j'ai l'accent, donc je représente une partie de leur culture qui leur manque, donc vous voyez, j'ai des superbes relations avec mes élèves, je suis très heureuse de mes relations.

CG46 : D'accord, c'est vraiment un point positif…

Compte tenu des spécificités de l'enseignement-apprentissage du grec moderne en France − les élèves sont souvent bilingues, voire grecs ; les classes sont de petite taille ; le grec moderne est une option, ce qui fait que les élèves sont en général motivés[515] − il est difficile de comparer le discours

[515] **MN46** : D'autres avantages que je vois, c'est lié aux élèves, ils sont motivés, c'est pas une langue obligatoire, ils le prennent parce qu'ils sont vraiment très motivés, un autre avantage ici c'est que je prends un groupe de bilingues

de Marina et celui des PALN. C'est une langue un peu à part. En revanche, nous pouvons observer ce qui est dit par Marina et Adele sur la grammaire de la langue qu'elles enseignent : Marina estime qu'elle n'a pas rencontré de difficultés dans l'enseignement de la grammaire dans ses cours de lycée, parce qu'elle avait déjà étudié la grammaire du grec moderne (et du grec ancien) dans le cadre de ses études en Grèce. Elle affirme ceci : « si je n'avais pas étudié la grammaire en Grèce, j'aurais beaucoup de mal encore, même pour les débutants » (**MN52**). Adele, au contraire, a éprouvé des difficultés dans ce domaine, et a dû l'apprendre explicitement pour pouvoir l'enseigner :

> **AD48 :** La grammaire j'ai dû l'apprendre. J'ai dû apprendre pour enseigner. Je développe. C'est-à-dire que moi aujourd'hui, voilà, je vais faire un cours sur, voilà, un COD, un COI. Je dois faire qu'est-ce qu'un COD, qu'est-ce qu'un COI. Pourquoi là je mets, donc en italien, voilà, c'est assez complexe, comme en français d'ailleurs. Quand je dois leur expliquer la différence entre l'un et l'autre, moi je ne savais pas ce que ça signifiait. Tout simplement moi je mettais lo chiamo ma gli parlo. C'était automatique pour moi. Parce que c'est comme ça. Tu le sais, c'est comme ça. Mais j'avais jamais réfléchi à ça. Dans mes études du secondaire, c'était pas quelque chose… Nous en Italie, dans notre système on ne décortique pas… On la décortique au collège, mais pas autant après. Du coup, j'ai dû apprendre les termes en français pour pouvoir expliquer la grammaire, etc. Donc, ça ça a été, effectivement j'ai dû apprendre pour enseigner. Je pense que mes camarades non natifs, ils n'ont pas dû l'apprendre parce qu'ils l'ont fait et pourtant j'ai fait des études d'italien à la fac. Mais on n'a pas fait ça. Mais je pense, je ne sais pas. Ça, ça m'a manqué.

Adele a conscience que la grammaire de l'italien constitue un de ses points faibles, que même ses études d'italien à l'université, en France, n'avaient pas comblé. Ce témoignage met en relief la pénurie de données obtenues lors de l'analyse des entretiens des PALN, que nous avons expliquée par le fait que beaucoup de participants anglophones interviewés avaient étudié l'anglais et rejoignent davantage le discours de Marina que celui d'Adele.

Parmi les inconvénients évoqués par les trois enseignantes interviewées dans le cadre de la triangulation, on retrouve chez Adele celui mentionné par Jason : « Je ne comprenais pas qu'ils ne comprennent pas » (**AD45**). La phonologie pose autant de problèmes à Adele qu'à Lucy, notamment l'accent tonique qu'elle n'a jamais appris à placer explicitement : « On parle de l'accent tonique en italien et ben moi je ne savais pas le placer » (**AD45**). D'autres inconvénients évoqués concernent l'accent étranger et les fautes de français parfois inévitables, côté enseignant (**HA64**), et bien sûr la difficulté pour décoder le système scolaire (**HA38**). Marina ne voit aucun inconvénient lié au statut de professeur de grec moderne « natif », mais il faut se rappeler qu'il s'agit d'une langue à part en raison du public d'élèves concerné et des conditions de travail différentes que

---

chaque année, avec qui je peux faire des textes très intéressants, donc, plus difficiles, avec eux. Non, il y a beaucoup de – tout me plaît parce que même à des débutants, donc, il y a le charme aussi.

connaissent ces enseignants. Marina n'évoque pas la piste du plurilinguisme malgré son propre plurilinguisme et semble, par conséquent, plus proche d'un schéma hellénocentrique que d'un schéma plurilingue en ce qui concerne son approche de l'enseignement du grec moderne.

1.1.6. L'identité professionnelle des professeurs de langue(s) « natifs » : le poids de l'institution et des stéréotypes

Si les enseignants « natifs » ont parfois l'impression que leur compétence linguistique leur donne une longueur d'avance sur leurs collègues « non natifs », les choses sont inversées dans le domaine de la sphère éducative française. Une des participantes de la triangulation, qui avait occupé la fonction de maître auxiliaire avant de devenir professeur certifié, confirme le fait que certains enseignants « natifs » ne s'aventurent pas en dehors de la sphère restreinte de l'enseignement-apprentissage, mené, la plupart du temps encore, dans une salle de classe, parce qu'ils mettent beaucoup de temps à comprendre le système éducatif :

> **HA45** : Je me suis dit, il faut que j'y arrive. Par contre ce que je dois dire c'est que la préparation au concours, je trouvais ça très intéressant. Vraiment, ça m'a apporté pas mal de choses parce que **j'étais vraiment autodidacte** le plus total jusqu'à l'épreuve. **Encore aujourd'hui, comme je venais de l'extérieur, certaines choses je les ai jamais faites. Par exemple être prof principal, par exemple être membre au CA. Bon, c'est des choix personnels parce que je pourrais très bien le faire.**
> **CG46** : Ça concerne aussi des enseignants français.
> **HA46** : Exactement, mais c'est des institutions que je connais pas de mon pays et que j'ai découvert au fur et à mesure en étant dans le système au lieu de les connaître avant. Moi j'ai découvert tout ça sur le tard, vous voyez. Qu'est-ce que je savais qu'est-ce que c'est une conseillère d'éducation, des choses, une conseillère d'orientation ? Toutes ces fonctions, ça n'existe pas du tout en Allemagne. Ou, comment, la gestion des retards, la gestion de la discipline. Tout était différent.
> **CG47** : Qu'est-ce qui vous a aidé à mieux comprendre le système ?
> **HA47** : Bah… L'observation
> **CG48** : C'est empirique
> **HA48** : L'observation. Parce que tout, parce que malgré tout le côté pratique. J'ai fait beaucoup beaucoup de stages. J'ai fait beaucoup de formations mais tous ces côtés pratiques vous les apprenez pas. Vous apprenez comment on travaille l'oral. Comment on évalue. Comment on fait une compréhension écrite. Mais toutes ces choses pratiques, comment gérer une classe, comment gérer la discipline, comment gérer…
> **CG49** : Vous avez appris en classe, en faisant.
> **HA49** : Voilà ! En faisant, et en échangeant avec les collègues si ils voulaient bien échanger.

Le témoignage d'Hannah confirme l'idée que le déficit de socialisation primaire en France empêche certains enseignants « natifs » d'accepter des responsabilités éducatives essentielles,

comme être membre du conseil d'administration ou professeur principal. C'est comme si certains « natifs » avait une identité professionnelle « réduite » (*cf.* Harder, 1980), pour faire une analogie avec la personnalité réduite de l'apprenant de L2. Hannah dit explicitement qu'elle « pourrait très bien le faire », mais quelque chose l'arrête. Compte tenu de son passage par l'auxiliariat, Hannah s'autoforme par l'observation ou s'appuie sur des collègues disponibles, mais elle ne franchit pas la porte du conseil d'administration, contrairement à Adele. Ce qui différencie ces deux professeurs « natifs » est que la première a fait ses études universitaires dans son pays d'« origine » et dit avoir eu du mal à parler en public au début de sa carrière, tandis que la seconde a étudié en France et était très à l'aise en français parce qu'elle vivait « en immersion » déjà depuis quelques années avant d'entrer dans la profession. Ces deux variables nous donnent accès à une meilleure compréhension de l'identité professionnelle des « natifs ». Celle-ci est en effet complexe, et dépend de la trajectoire, du contexte d'entrée dans la profession ainsi que de nombreuses autres variables. Une identité professionnelle qui prend appui uniquement sur la langue, l'appartenance linguistique et culturelle et la sphère pédagogique risque d'être une identité « à part », comme le souligne Marina, qui estime que beaucoup de ses collègues pensent qu'elle n'appartient pas pleinement au système éducatif français :

> **CG56** : Est-ce qu'on vous perçoit comme étant une professionnelle du système éducatif français ou est-ce qu'on vous perçoit toujours comme une collègue d'origine étrangère ? C'est ça que je veux creuser.
> **MN56** : Difficile à savoir, je pense [non], non, **je pense qu'il y a un fort pourcentage pour qui je n'appartiens pas au système français.** Voilà. Pas tous, parce que quand on parle un petit peu ensuite, les gens comprennent, mais il y a aussi le fait qu'ils savent que j'ai des élèves bilingues, donc, non, je pense pas qu'ils me considèrent, si vous voulez, comme appartenant complètement dans la communauté éducative française.
> **CG57** : **Vous êtes peut-être…**
> **MN57 : Un peu à part.**

Sur les 21 PALN interviewés, 8 ont été membre du CA à un moment donné de leur carrière. La proportion est sensiblement la même (un tiers) chez les participantes de la triangulation. Nous pouvons donc affirmer que les deux tiers des personnes interviewées n'ont pas été membres du conseil d'administration, ce qui nous semble révélateur d'un certain rapport à l'institution scolaire et sûrement d'un manque d'assurance dans des domaines qui ne relèvent pas directement du champ de l'enseignement-apprentissage des langues. Nous pourrions dire que c'est le poids de l'institution, avec ses codes implicites et son histoire (passée et réactivée à travers l'action présente) qui contribue à tenir les enseignants « natifs » à la périphérie de la politique locale. Ce constat est toutefois à relativiser, dans la mesure où nous ne disposons pas de statistiques pour la population totale des enseignants du second degré (participation au CA). Il nous semble important de rappeler ici que nous avons opté pour une démarche non comparatiste. Par conséquent, nous ne cherchons

pas à comparer les discours et les attitudes des enseignants « natifs » et « non natifs », mais plutôt à comprendre le positionnement des PALN et les différents contours de l'identité professionnelle en construction/évolution. Ce sont les raisons avancées par les participants quant à leur participation ou non au CA qui retiennent notre attention, davantage que l'aspect quantitatif qui, de toute façon, ne saurait être représentatif.

Adele, qui a été titulaire sur zone de remplacement (TZR) pendant de longues années, a décidé de se fixer sur un poste « qui lui correspond », celui-ci se trouvant dans un lycée polyvalent. On se rappellera qu'Adele est la seule participante à avoir opté pour l'enseignement technique lors de ses études secondaires en Italie (voir AD25). En dépit de son statut de TZR, cette enseignante s'intègre très vite : « Je me suis intégrée très vite dans la mesure où j'ai toujours demandé de l'aide » (AD27). Mais il y a un autre élément facilitateur très intéressant que très peu de PALN évoquent : l'avantage de ce qu'Adele appelle son « stéréotype[516] ». En effet, pour tous les acteurs du système éducatif français, à l'exception de ses collègues d'italien, elle serait « joyeuse », « de bonne humeur », et bruyante (« je fais du bruit », AD29) :

> **CG28 :** Est-ce que tu pourrais maintenant dire quel impact le fait d'être « locuteur natif » italien a eu sur les relations que tu as eues ou que tu as avec les autres membres de la communauté scolaire ?
>
> **AD28 :** Moi je gagne la moitié… J'en ai parlé avec une amie, il y a pas très longtemps, moi je gagne la moitié de la sympathie qu'on me porte grâce à l'endroit d'où je viens et du fait que je ne sois pas une native [du français]. J'ai même pas besoin de faire ce travail-là. Et que j'ai la chance d'enseigner une langue qui est aimée. Aujourd'hui j'ai de la chance parce qu'il y a 20 ans, justement je parlais de mon oncle qui était français quand lui il était à Paris, je dis qu'il était français alors qu'il ne l'était pas, il était le « rital ». Il était très mal vu dans les années 70. Moi, c'est toujours très chouette, quand j'arrive quelque part « c'est toujours super, l'Italie c'est génial, la langue italienne c'est sublime ». Donc, j'ai la chance de parler et d'être d'une culture que les Français apprécient à tous les niveaux de la société, y compris en période politique un peu turbulente mais généralement du coup le travail est déjà fait en partie pour moi et que je corresponds, je corresponds tout à fait aux stéréotypes que les gens ont.
>
> **CG29 :** Tu peux développer ?
>
> **AD29 :** Ah oui. Je suis joyeuse, de bonne humeur [CG rit], non, non mais j'en suis très consciente hein. Je suis joyeuse, de bonne humeur, je fais du bruit. Quand j'arrive en

---

[516] Le *Trésor de la langue française informatisé* donne la définition suivante du terme « stéréotype » **:**
B. *P. anal.* ou *au fig.*
1. *PSYCHOL., SOCIOL.* Idée, opinion toute faite, acceptée sans réflexion et répétée sans avoir été soumise à un examen critique, par une personne ou un groupe, et qui détermine, à un degré plus ou moins élevé, ses manières de penser, de sentir et d'agir.
E.-M Lipiansky donne la définition suivante du stéréotype : « On parle de stéréotype pour désigner une représentation rudimentaire et simplificatrice, relativement figée, servant à caractériser un objet ou un groupe » (« Stéréotypes et préjugés : bilan des recherches psychosociologiques » in Demorgon J., et Lipiansky E.-M. (dir.), *Guide de l'interculturel en formation*, Au cœur de la formation, Paris, Retz, 1999, p. 141.

> salle des profs, on m'entend. Euh voilà, ça m'arrive de chanter dans les couloirs, doucement. Donc, je corresponds aux stéréotypes que les gens ont de l'italien.

Adele peut ainsi tirer profit de la représentation positive que les Français d'aujourd'hui ont de l'Italie, de la langue et de la culture italiennes, sachant qu'elle sera probablement acceptée grâce à ce crédit[517]. S'appuyant sur une anecdote tirée de sa vie professionnelle, Adele explique pourquoi cela ne vaut pas pour ses collègues d'italien. Au cours d'une réunion, elle fait les frais d'une pique lancée par une collègue qui présume qu'Adele n'a pas compris quelque chose (sous-entendu, parce qu'elle est Italienne / étrangère et qu'elle n'hésite pas à dire lorsqu'elle ne comprend pas quelque chose, voir AD36). C'est l'occasion pour Adele de réfléchir sur les relations professionnelles entre professeurs d'italien « natifs » et « non natifs », qu'elle analyse à travers le concept de rivalité. Nous pouvons comparer cet épisode à d'autres, similaires, évoqués par certains PALN (Emma, notamment, parle de son expérience très difficile dans un collège rural où elle était complètement exclue par les autres collègues d'anglais), et interpréter ces obstacles relationnels comme l'expression d'une « violence symbolique inversée » (le fait que l'on souligne les points faibles des enseignants « natifs » dans la vie professionnelle peut être mal vécu par les intéressés, car ils sont traversés par des problématiques qui les dépassent en quelque sorte). Le fait qu'Adele ne voit pas pourquoi il y aurait une différence entre « natifs » et « non natifs » indique qu'il est sans doute difficile de prendre de la distance par rapport au paradigme LN et à l'impact négatif que celui-ci peut potentiellement avoir sur les relations professionnelles entre enseignants de la même langue (tensions et conflits larvés ou déclarés). Nous pouvons nous demander dans quelle mesure un enseignant « natif » peut avoir de l'empathie pour ses collègues « non-natifs », sans qu'il y ait un travail de conscientisation pour mieux appréhender certains points de frottement (répartition des classes, organisation d'évaluations, promotions, responsabilités, etc.). Selon Hélène Trocmé-Fabre, le siège de l'empathie serait situé dans les lobes frontaux du cerveau, ce qui nous permet de faire le lien entre empathie et conscientisation[518] :

> *Les lobes frontaux représentent la dernière poussée cérébrale et peuvent être considérés comme un quatrième cerveau. Ce cortex préfrontal est en effet très différent du néocortex en ce qu'il semble être le siège de l'empathie, de l'identification avec l'Autre, de la ré-flexion* (Hélène Trocmé-Fabre, 1987 : 48).

À l'inverse d'Adele, Hannah analyse son sentiment d'être différente des enseignants français en général :

---

[517] Par ailleurs, elle a peur d'être débordée par son stéréotype dans le domaine de l'autorité, une enseignante d'origine italienne étant perçue comme très accessible par les élèves.
[518] Voir Hélène Trocmé-Fabre, *J'apprends donc je suis*, Éditions de l'Organisation, 1987.

CG98 : Donc, moi ce qui m'intéresse c'est de savoir si vous vous sentez et jusqu'à quel point vous vous sentez à l'aise avec votre identité professionnelle dans la salle de classe, dans la salle des professeurs et dans la société française ?

HA98 : Je dirais que je me sens à l'aise dans la salle de classe. Je vis pas ça comme une souffrance ou quoi que ce soit. Je sens parfois que je suis un peu différente que certains autres professeurs, que j'ai pas les mêmes codes, que j'ai pas les mêmes façons d'agir face à certains problèmes, certains comportements.

Hannah explique qu'elle ne peut pas se forcer à adopter une attitude ou un comportement qui ne lui correspond pas, ce qui rappelle le discours de Mandy sur le rapport à sa propre autorité : elle ne peut pas se transformer en un monstre pour gagner le respect de ses élèves. Elle aurait l'impression d'être tout simplement une autre. Si elle est à l'aise avec son identité sociale de professeur d'allemand « natif », elle a dû accepter le fait que l'allemand n'a pas toujours « bonne réputation », car on croit que c'est une langue difficile et élitiste. Mais le trait le plus saillant de cette séquence est la mise à distance progressive qu'Hannah à dû entreprendre pour se détacher de ce que l'on pourrait appeler le stéréotype allemand. En effet, Hannah se souvient des premières années où elle se rendait dans les écoles primaires pour présenter sa matière aux élèves de CM2 qui allaient devoir choisir leur première langue en 6e :

HA110 : Il faut avoir eu autre chose, une expérience en plus. Je reviens là-dessus pour des difficultés, c'est vrai, ça j'ai complètement oublié de le mentionner et pourtant ça m'a tracassée des années, c'est que **j'ai mal vécu les premières années, cette mauvaise image qui reste collée à l'Allemagne tant d'années après. L'Allemagne, c'est le pays des nazis, c'est le 3e Reich, toutes ces connotations, ces langues dures pas drôles… Voilà, faire face tout le temps tout le temps contre ces préjugés, j'ai trouvé ça dur et c'est vrai qu'au début j'ai vécu ça de façon très mal. Je me rappelle les premières années je suis allée dans les écoles primaires des alentours pour trouver des futurs germanistes et c'était dans une banlieue un peu défavorisée et les enfants me disaient « Heil Hitler » quand j'entrais dans la classe. Donc Ah ! C'étaient des choses que vraiment je vivais très, très mal.**

CG111 : Est-ce que – alors plutôt vous donnez l'impression que vous avez surmonté ça maintenant mais est-ce qu'à un moment donné vous vous dites ce n'est plus possible d'incarner tous les jours la langue que j'enseigne ?

HA111 : Oui, effectivement ! Et d'ailleurs même vis-à-vis des collègues, j'ai complètement zappé ça, parce que je pense je ne le vis plus de la même manière maintenant. Oui, je pense j'ai surmonté ça.

Lorsque l'on est originaire du pays en question et que l'on enseigne la langue-culture à des enfants qui captent les stéréotypes et les préjugés avant d'apprendre à se décentrer progressivement, il est difficile de ne pas recevoir la parole stéréotypée comme une flèche pour soi. Geneviève Zarate estime que le professeur de langue est implicitement le « représentant » du ou des pays dont il enseigne la langue (Zarate, 1993 : 11). Elle affirme qu'il est nécessaire que les enseignants tiennent compte de l'impact de leur propre appartenance culturelle sur les élèves : « Mesurer les effets

induits par sa propre appartenance culturelle, inscrire l'identité des principaux acteurs scolaires − élèves et enseignants − dans la démarche d'enseignement, est un objectif qui entre à part entière dans la formation en langue » (Zarate, 1993 : 43-44). Le choc initial vécu par Hannah l'a obligée à prendre de la distance par rapport à sa culture d'origine et à filtrer les représentations que les élèves français peuvent avoir de l'Allemagne. Pour ce faire, échanger avec d'autres l'a aidée à dépasser ce problème, qui, il faut le dire, peut être déstabilisant pour quelqu'un qui n'y est pas préparé psychologiquement :

> **CG113** : Comment vous avez fait pour dépasser ça ?
> **HA113** : Bah… En échangeant beaucoup avec d'autres personnes. Et en réalisant aussi, je pense, qu'il faut que j'arrête de prendre tout personnellement. Ok je suis Allemande, mais j'en suis pour rien ce qui c'est passé il y a 60 ans maintenant.
> **CG114** : Vous détacher un peu alors?
> **HA114** : Oui, je ne peux pas incarner ça. Et me dire aussi, l'Allemagne a produit tellement d'autres choses fantastiques au niveau de la littérature, de la philosophie…
> **CG115** : Que le reste empêche qu'on le voie en fait?
> **HA115** : Voilà! Maintenant j'essaie plutôt de voir ça.
> **CG116** : C'est génial d'avoir réussi à…
> **HA116** : (Rire) Vous voyez comme quoi j'ai même plus pensé maintenant.
> **CG117** : Parce que pfft.
> **HA118** : J'ai zappé, c'est fini, j'ai plus envie de revenir là- dessus.

Hannah a appris à se dissocier de l'image de l'Allemagne que ces jeunes élèves semblaient avoir et à mieux valoriser tout ce qui, dans l'histoire et la culture allemandes, ne concerne pas le troisième Reich. Comprendre le stéréotype que l'on véhicule, parfois à son insu, et décoder les représentations et les « droits interprétatifs »[519] des élèves français est incontournable pour que le professeur de langue « natif » puisse trouver une identité professionnelle confortable, sans « prendre tout personnellement », c'est-à-dire, avec compréhension et distance.

1.1.7. Intégration et pratiques professionnelles

Pour les trois participantes de la triangulation, l'intégration professionnelle semble plus compliquée au collège en raison de l'isolement que les professeurs de langue peuvent connaître dans les collèges de petite taille (ils y sont souvent le seul professeur d'allemand ou d'italien). Accéder au lycée permet ainsi à des collègues isolés, partagés le plus souvent entre deux ou plusieurs établissements, d'intégrer une équipe dans laquelle il y a d'autres enseignants « natifs » :

> **CG73** : (…) Vous avez enseigné en lycée dans la deuxième partie de votre carrière ?
> **HA73** : J'étais surtout en collège. Depuis cette année, je suis en lycée. C'est la première fois en 20 ans que je reprends un poste en lycée ou des classes en lycée parce que j'ai les deux.

---

[519] Voir Geneviève Zarate, *op.cit*., p. 99.

CG74 : Qu'est-ce que ça change pour vous ?
HA74 : D'être sur ce poste-là ou d'être en lycée ?
CG75 : D'être en lycée.
HA75 : Je trouve ça très intéressant et très stimulant parce que on est face à d'élèves qui ont déjà une plus grande maturité et avec lesquels vous pouvez travailler sur des sujets que vous ne pouvez pas aborder en collège. Je trouve ça très stimulant et aussi intéressant pour moi.
CG76 : Et au niveau de votre rapport aux autres dans l'établissement, aux autres adultes membres de la communauté éducative. Est-ce que vous remarquez un changement ?
HA76 : Par rapport au collège ?
CG77 : Oui, par rapport à votre propre façon d'interagir ? De vous positionner par rapport à l'enseignement de votre matière.
HA77 : Là déjà, on est plusieurs collègues d'allemand et je suis pas la seule d'être locuteur natif. Ni en allemand, ni en anglais, ni en italien, ni en espagnol. Je ne suis plus l'oiseau rare qu'il y avait avant. C'est pour ça, ça fait du bien. C'est plus riche, c'est plus varié.

Pour cette ancienne M.A. qui avait eu du mal à intégrer une équipe au début en raison de sa mobilité, l'intégration professionnelle a été facilitée par les relations avec des collègues : « Je dirais plutôt les collègues qui m'ont aidée à trouver ma place. Des collègues bienveillants » (HA69). Dès que nous abordons la question des responsabilités professionnelles autres que l'enseignant, Hannah y voit une source potentielle de difficultés. Elle a toutefois accepté d'être conseillère pédagogique, mission qui lui a beaucoup apporté. Pour Marina, dont les horaires en décalé la marginalisent (MN34), l'intégration professionnelle s'est faite plutôt par les projets (voyages scolaires en Grèce). Elle se sent plus à l'aise aujourd'hui qu'au début de sa carrière dans ce même lycée parisien prestigieux et parle moins des difficultés évoquées par Hannah (parler en public, décoder le système éducatif), sans doute parce qu'elle a été elle-même scolarisée dans un lycée français à Athènes. Si Marina perçoit son identité professionnelle à la fois comme « *didactical expert* » et « *pedagogical expert* » (Beijaard *et al*., 2000 : 756), il est évident que les élèves jouent un rôle crucial dans la manière dont elle se positionne, si bien que ce sont les élèves qui ont aidé Marina à trouver sa place, plus que toute autre chose, y compris elle-même (ses qualités et compétences, sa personnalité, etc) :

CG33 : À part la formation IUFM, qu'est-ce qui vous a aidée à trouver votre place, est-ce que vous avez l'impression de l'avoir trouvée aujourd'hui et, si oui, qu'est-ce qui vous a aidée à la trouver ?
MN33 : Surtout les élèves, parce que j'ai des élèves très différents, d'abord j'ai des élèves qui parlent le grec moderne comme moi, parfois des élèves complètement bilingues, j'ai des élèves débutants, donc, j'essaie à chaque fois de trouver des textes adaptés pour chaque niveau, et chaque année, je m'adapte au niveau des élèves, c'est ma propre recherche en fait, comme il n'y a pas de manuel de grec moderne ou très peu, je recherche dans la littérature pour la jeunesse, et je cherche encore, je suis toujours à la recherche de textes nouveaux qui pourraient s'adapter aux élèves et c'est vrai qu'au début, je me suis aperçue ensuite, je donnais des textes même à des collègues, mais des textes un peu trop difficiles donc j'ai baissé un petit peu le niveau.

La réponse de Marina est très ciblée, car elle réussit à identifier deux facteurs d'intégration essentiels (les élèves et les recherches personnelles pour trouver le support didactique le plus adapté). Adele, en revanche, est quelque peu déroutée par la question et finit par dire qu'elle ne peut pas vraiment y répondre, parce que sa place, c'est sa vie (voir AD88). Elle identifie toutefois deux éléments facilitateurs que sont les rencontres et son mari français, ce qui illustre bien les liens étroits qu'il peut y avoir entre la sphère privée et la sphère professionnelle dans le domaine de l'intégration des enseignants im/migrants (voir Sprague, 2005). D'ailleurs, elle dit elle-même que les rôles qu'elle adopte sont parfois brouillés (enseignante, mère de famille, adulte référent, professeur « natif » d'Italie, grande sœur, etc.) surtout maintenant qu'elle est stabilisée sur un poste en lycée. Elle se définit comme un « passeur » et un « citoyen du monde » :

> **CG58 :** Par exemple, on n'a pas spécialement abordé ce que tu fais en classe. Est-ce que tu souhaiterais parler de ça ?
> **AD58 :** En tant que natif ?
> **CG59 :** Pas forcément en tant que natif. En général.
> **AD59 :** Alors en fait, je pense que mon métier… heu le mien, le mien parce que je suis locuteur natif, est plus qu'enseigner une langue. Voilà. Moi je suis, j'aime bien cette expression et je n'y avais pas pensé depuis longtemps, mais je suis vraiment un passeur. Quand on dit qu'un enseignant c'est un passeur, je me sens vraiment passeur de beaucoup de choses. J'ai pas dit non plus, effectivement j'ai dit que j'ai commencé des études d'italien parce que j'oubliais l'italien et je pense que ça m'a aidé à… Je suis typiquement l'immigré qui idéalise son pays d'origine, mais qui jamais ne reviendra vivre dans son pays. Donc, moi je suis passeur d'une langue, d'une culture, d'une civilisation, d'une manière d'être. Je pense que je suis un locuteur natif qui a vécu à l'étranger, donc je suis nourrie de ces expériences-là. Et ça c'est ce que je suis aujourd'hui, c'est vraiment quand on te balance le « citoyen du monde » ça fait un peu rire, mais honnêtement c'est un peu ce que je transmets.

Lorsque Adele emploie le substantif « passeur », cela rappelle le concept de « médiation » de Michael Byram et Geneviève Zarate (1994) et de Claire Kramsch (2004), sauf qu'elle semble dire que cette compétence serait liée à son statut de « natif », alors que la médiation n'est pas le pré carré d'un seul groupe, mais un objectif intéressant pour tous dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Nous pouvons ainsi nous demander si le statut de LN rend encore plus visible cette fonction. Adele, qui aborde le plurilinguisme et la médiation (sans employer ce terme) au cours de l'entretien, est la seule personne à aborder le tabou de l'ennui, côté enseignant. Elle trouve lassant d'avoir à recommencer les bases en italien à chaque rentrée et perçoit même que ses élèves pâtissent de son propre ennui (AD61-62). Cependant, elle est convaincue, comme Hannah et Marina, du bien-fondé de l'approche actionnelle, mais pense que le problème majeur réside dans le manque de temps pour mettre en place de vraies tâches actionnelles complètes (HA95, AD82, MN61). Une de leurs priorités est de permettre aux élèves de parler la L2 (L1 pour certains élèves grecs), de privilégier l'aisance sur la précision, et de faire évoluer la

manière dont on enseigne, qui doit être vivante et non comme si l'on étudiait une « langue morte » (HA109).

1.1.8. Un « capital natif » à entretenir et à enrichir

La question cruciale de la résistance du « capital natif » à l'épreuve du temps, nous l'avons vu, a permis de recueillir, de la part des participants, des attitudes, des stratégies et des positionnements contrastés. Certaines personnes ne comprennent pas que leur anglais ait pu évoluer ou qu'ils aient pu acquérir un « accent » français en anglais (*cf.* Kate). D'autres, au contraire, ont conscience que la L1 peut changer au contact de la L2, et trouvent des stratégies pour entretenir et actualiser le mieux possible leur L1 (*cf.* Karen, Mandy). Marina fait partie de ce groupe de personnes et pratique beaucoup la langue grecque, ce qui lui permet d'affirmer : « je ne perds pas la langue » (MN63). Elle a la chance de pouvoir parler le grec autant que le français en France, et cela fait partie de son identité pour soi et pour les autres : elle est Grecque, elle parle le grec aussi souvent que le français, côtoie des Grecs dans le cadre de son activité professionnelle, parce que beaucoup de parents le sont, elle dit avoir beaucoup d'amis grecs en France. Lorsque nous abordons la question de la culture grecque, Marina relativise totalement la variable « enseignement » et explique que la distance qu'elle a prise par rapport à sa culture n'est pas liée à son activité professionnelle, mais plutôt au simple fait de vivre à l'étranger (MN66). On peut aisément comprendre le discours de Marina à la lumière de la spécificité de l'enseignement-apprentissage du grec moderne : en dehors des lycées internationaux, les enseignants d'anglais ou d'allemand rencontrent sûrement moins le phénomène d'un public d'élèves issus du pays dont on enseigne la langue.

La réponse d'Adele n'est pas très claire, car bien qu'elle ait répondu que le fait d'enseigner la culture italienne a modifié sa perception de celle-ci, dans la réponse elle n'établit aucun lien direct avec l'enseignement, mais parle de son statut d'immigrée et de sa relation avec l'Italie :

> **CG85** : D'accord. Tu as répondu en fait à l'autre volet de la question et est-ce que le fait d'enseigner ta culture a modifié la façon dont tu la perçois aujourd'hui ?
>
> **AD85** : Ah oui oui ! Nettement. Nettement… Nettement parce que ça m'a appris à aimer mon pays. Quand je disais de façon idéalisée, comme souvent les étrangers, idéalisée jusqu'à un certain point. Je ne suis pas, justement parce que ma situation ici elle est positive. Je n'ai pas le même vécu qu'un immigré qui a quitté son pays avec des déchirures énormes. Moi non, je vis bien. Quand je rentre, je suis bien[520]. Donc quand je pars, mais c'est très récent, quand je pars, je n'ai plus cette déchirure que

[520] Il est à noter ici que le discours d'Adele est ambigu. En effet, on ne sait pas très bien si elle parle d'Italie ou de la France lorsqu'elle dit « quand je rentre ». Il peut y avoir une confusion entre l'idée de retourner au pays et rentrer (en France). L'idée saillante semble toutefois être le fait qu'Adele vive mieux son stat d'expatriée.

> j'avais avant. Et je pense vraiment que les enfants y sont pour beaucoup, mes enfants, parce que justement je passe la main à quelqu'un et mes élèves certainement aussi pour beaucoup. En fait, ouais, oui oui, ma relation à mon pays a vraiment, et telle qu'elle est aujourd'hui elle est bonne, elle est bonne grâce à mon travail. Vraiment.

Nous pouvons expliquer cette réponse par la portée affective de la question qui oblige l'enseignant « natif » à s'observer et à traiter la « culture » d'origine comme un objet figé, ce qu'elle n'est pas[521]. Dans la réponse d'Adele, en fait, elle substitue l'Italie, le pays, au terme « culture italienne », ce qui nous renseigne sur les préoccupations d'Adele qui, si elle accepte son statut de binationale aujourd'hui, dit avoir vécu celui-ci comme une « déchirure » auparavant. D'ailleurs, nous avons relevé une contradiction interne à cette séquence, car Adele se distingue des immigrés qui ont connu la déchirure, pour s'approprier l'image quelques instants plus tard (**AD85**).

La réponse d'Hannah est plus simple à décoder que celle d'Adele. Le fait d'enseigner la langue-culture allemande a appris à Hannah qu'elle savait finalement peu de choses sur l'histoire, la littérature et la civilisation allemandes, ce qui nous amène à réitérer le fait que devenir enseignant « natif » oblige celui qui s'y destine à regarder l'élément qui l'entourait jusqu'alors avec des yeux neufs, à découvrir des pans de sa culture qu'il n'aurait peut-être jamais explorés sans cela :

> **CG125 :** (…) Est-ce que le fait d'enseigner votre culture a changé la façon dont vous la percevez aujourd'hui ?
>
> **HA125 :** Ah oui, je pense, parce que je savais finalement peu de choses sur l'Allemagne avant d'enseigner l'allemand (rire). Du coup avec les études j'ai évidemment appris énormément de choses sur la littérature allemande et sur l'histoire, la civilisation… Vraiment, j'ai commencé à m'intéresser énormément à l'histoire de l'Allemagne que j'ai abordée de façon très succincte en Allemagne, à l'école, c'était tout.

Et si Hannah avait beaucoup à apprendre de l'histoire, de la langue et de la culture allemandes, elle a également appris qu'il est impératif de garder le contact avec son pays d'« origine » (*cf.* Laura en particulier) : « J'ai compris tout doit s'entretenir. Même votre propre langue, il y a des choses parfois, c'est pas que j'oublie, mais je suis moins fluide » (**HA120**). Nous pouvons donc conclure que si la langue est un trésor qu'il faut entretenir et enrichir soigneusement, le rapport des enseignants « natifs » à leur culture d'« origine » peut être bouleversé par l'activité professionnelle qui, parce qu'elle comprend un axe culturel fort, met ceux-ci dans une position paradoxale : certains pensent que l'enseignant natif est très bien placé pour enseigner sa langue(-culture) ; or, en réalité, celui-ci découvre des aspects de sa culture (histoire, littérature, questions de société, etc.), qu'il ignorait jusqu'à présent. Et si l'enseignant se sentait justement « insuffisant », voire « coupable » de

[521] Voir Kramsch, 1993, 1998, 2004.

ne pas savoir, alors que l'on pense qu'il devrait « naturellement » savoir ? Le cas de Jenny semble appuyer cette hypothèse…

1.1.9. Conseils aux futurs enseignants « natifs » : le miroir de l'expérience

Nous avions déjà constaté que les conseils formulés par les PALN tendaient à refléter leur propre expérience et trajectoire professionnelles. Il n'est donc pas surprenant de constater qu'Adele, par exemple, conseille aux futurs professeurs d'italien « natifs » de faire preuve d'humilité (**AD86**), car c'est ce qui, selon elle, lui a manqué au début (elle dit avoir été trop arrogante). Adele conseille également de « ne pas hésiter à demander de l'aide à ses supérieurs, à ses collègues, admettre que là on ne sait pas ». Nous pouvons comparer ce conseil très pragmatique avec l'attitude de Jenny, qui se protège derrière le masque de celle qui sait, alors que rien n'est moins vrai, sauf qu'Adele parle de la classe et que Jenny parle de sa relation avec les autres acteurs du système éducatif. Adele conseille d'écouter les élèves et d'être « à l'affut de ce qui se passe ». Marina, qui dit elle-même faire tout pour permettre aux élèves de parler la langue, conseille de parler grec le plus possible. Ce conseil correspond à l'accent prioritaire qu'elle met sur les élèves tout au long de l'entretien :

> **CG67** : D'accord, et enfin, est-ce que vous auriez des conseils à donner à quelqu'un qui embarquerait sur une carrière qui serait nouvellement qualifié en grec moderne et qui commencerait sa carrière ? Qu'est-ce que vous lui diriez à cette personne ?
> **MN67** : Pour enseigner en France ? Hein ?
> **CG68** : Oui.
> **MN68** : Ben, je lui dirais que c'est un métier formidable, et des conseils, chacun fait comme il veut, donc je ne sais pas si je suis à même de donner des conseils, chacun son expérience, moi je pense qu'il faut parler beaucoup la langue, même aux débutants en grec moderne, avec des signes au tableau, parce que les élèves acquièrent des automatismes, même des élèves français qui n'ont aucun rapport avec la Grèce parfois, donc, voilà, laisser parler la langue et exceptionnellement expliquer quelque chose en français, pour la grammaire exceptionnellement, et des conseils, donc, il faut faire des textes agréables pour les élèves, passer par des chansons, par des choses qui les touchent, qui les intéressent, qui ont parfois un rapport aussi avec la France…

Hannah n'a pas de conseils d'ordre pédagogique à offrir, mais elle aimerait voir créer un espace d'échange à l'image des groupes de médiation établis en Allemagne, car elle a beaucoup souffert de l'isolement professionnel lié au statut particulier des professeurs d'allemand (nombre faible de professeurs d'allemand en collège, pas souvent d'équipe) :

> **CG100 :** Est-ce que vous auriez aujourd'hui des conseils à adresser à de futurs enseignants d'allemand « locuteurs natifs » qui viennent d'être qualifiés ou qui viennent de passer le CAPES ?

HA100 : Moi je pense, ça serait bien, et ça c'est quelque chose qui manque un peu en France, qu'il y a comme en Allemagne un espace d'échange, vous voyez, où des stagiaires ou des profs peuvent vraiment échanger sur leurs problèmes. Parce que ça c'est quelque chose qui dédramatise. Moi j'ai souvent souffert de mon rôle d'isolation, même si j'étais pas toute seule, mais j'étais la seule prof, en plus souvent la seule à être « locuteur natif ». Ce serait bien d'avoir un espace ou un réseau.
CG101 : En Angleterre, il y a des Help Lines téléphoniques où vous pouvez appeler.
HA101 : Oui voilà en direct, où on peut parler de ses expériences et échanger.
CG102 : Sur des forums en fait ?
HA102 : Oui voilà ! Je pense que ce serait…
CG103 : C'est une idée. Je pense que ça existe maintenant de façon très modeste pour les assistants.
HA103 : En Allemagne, on appelle ça des groupes de médiation où tout le monde peut exposer ses problèmes. Par exemple, les profs font ça entre eux quand ils ont un problème de discipline, ils se retrouvent et on expose ses problèmes et on propose plusieurs solutions, etc, avec une idée vraiment d'aide concrète.
CG104 : Je ne sais pas si ça existe pour les professeurs d'anglais en fait, pour les stagiaires il y a un grand forum qui s'appelle Agreg-ink. C'est un forum ouvert à ceux qui passent le CAPES et à ceux… les stagiaires après. Ils peuvent justement se parler entre eux, mais c'est pas vraiment le concept de médiation. C'est médiation par les pairs, mais je pense que pour l'instant il n'y a pas ce concept de médiation par ceux qui ont l'expérience. Ça manque, il n'y a pas encore ça. C'est une bonne idée.
HA104 : Oui, je pense parce que souvent vous êtes encadré pour la formation par des gens qui sont pas forcément locuteurs natifs ou quand ils le sont, ils zappent complètement ces problèmes.
CG105 : Oui, on gomme.
HA105 : Oui voilà, ça n'existe pas.

L'idée d'une médiation professionnelle par les enseignants expérimentés que propose Hannah dans la séquence ci-dessus constitue une piste intéressante susceptible d'aider concrètement tous les enseignants, quels que soient leur âge et leur degré d'expérience. Un tel dispositif pourrait, en effet, pallier le manque de différenciation au niveau de la préparation au concours et de la formation initiale, sans pour autant singulariser les enseignants « natifs ».

Nous pouvons conclure ce chapitre sur les résultats qualitatifs de la triangulation en faisant le lien entre le contexte d'enseignement, la trajectoire de l'individu-enseignant et la perception de l'identité professionnelle du participant. Une trajectoire double est un atout en ce qui concerne l'adaptation didactique, mais ne peut compenser le déficit de socialisation primaire que les enseignants « natifs » mettent des années à essayer de « rattraper ». Marina nous montre que la socialisation primaire, qui met le futur enseignant en contact, de façon précoce, avec les codes du système éducatif du pays d'installation constitue un élément facilitateur indiscutable pour l'intégration professionnelle du futur enseignant « natif ». Si la stratégie de la conservation ontologique semble bien fonctionner pour Marina, qui se vit et se définit comme Grecque avant tout, nous avons pu découvrir, avec Hannah, que lorsque le stéréotype national n'est pas favorable à l'enseignant « natif », il y a un travail considérable de réflexion à mener sur le positionnement et

l'identité professionnelle optimaux à trouver, de sorte que l'enseignant « natif » puisse comprendre l'origine des représentations d'autrui pour ensuite les dépasser et s'en détacher si nécessaire. C'est à ce prix que l'enseignant « natif » pourra s'orienter vers la médiation interculturelle qui, à l'image de l'enquête principale, est à peine mentionnée (Moira). Enfin, nous avons pu confirmer une de nos hypothèses de départ : le capital « natif » est un trésor qu'il faut savoir entretenir et faire évoluer, car la langue se rouille et la société du pays d'origine n'attend pas le retour de l'émigré pour évoluer : elle continue de galoper…

2.1 Une formation expérimentale à l'IUFM de Paris : bilan et perspectives

Dans le cadre de la formation des enseignants du second degré (anciens PLC2), nous avons mis en place une unité d'enseignement expérimentale destinée aux professeurs stagiaires non francophones, en formation initiale à l'IUFM de Paris. Cette décision faisait suite à un constat récurrent de la part des enseignants impliqués dans la formation : l'adaptation des PALN à l'enseignement de l'anglais en milieu institutionnel en France pouvait être problématique et nécessitait peut-être que l'on propose un accompagnement spécifique. Avec le soutien de Claire Tardieu, qui, à l'époque, était professeur des universités à l'IUFM de Paris et coordonnatrice du collège d'anglais, j'ai piloté cette expérimentation à petite échelle au cours de l'année scolaire / universitaire 2008-2009. L'objectif de cette U.E. était d'amener les participants à mener un travail de réflexion interculturelle et à échanger sur les questions liées à leur « statut » d'enseignant « natif », tout en leur apportant des outils concrets pour les aider à décoder le système éducatif français plus facilement. Les participants devaient tenir un cahier de bord (voir document A) tout au long de l'U.E., dans l'optique d'une production finale collaborative susceptible, avec leur accord, d'être publiée en ligne. Des citations choisies dans la littérature interculturelle[522] et linguistique ont servi de point d'ancrage aux discussions et aux réflexions ayant précédé le travail d'écriture.

Le cadrage de l'unité d'enseignement était souple et fut élaboré dans une perspective ancrée et compréhensive. Une alternance entre des temps d'expression et d'interaction et des temps d'approfondissement des connaissances sur le système éducatif français fut prévue. Il est intéressant de rappeler que les enseignants anglophones ayant participé à cette U.E. n'avaient pas

[522] Une bibliographie leur a été remise lors de la première séance.

connu la seconde sous-épreuve du second oral d'admission « Agir en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable[523] » dont l'arrêté du 28 décembre 2009 fixe les modalités d'organisation pour le nouveau CAPES. Comme l'explique Véronique Praat, qui a établi le rapport de 2011 sur cette sous-épreuve[524], il s'agit de vérifier :

> *(...) la manière dont un candidat sait mobiliser ses connaissances et compétences et faire preuve d'une attitude éthique et responsable lors du traitement de la situation qui lui est proposée. (...). Vouloir devenir professeur nécessite d'avoir une connaissance des finalités, du mode de fonctionnement et des valeurs de l'École »* (Rapport de jury, Capes externe d'anglais, 2011 : 99).

Il va de soi, pour Véronique Praat, que le simple fait d'avoir été élève dans le système éducatif ou parent d'élève ne suffit pas pour préparer le futur enseignant à sa mission. Nous pouvons ajouter à cela que le fait de ne pas l'avoir été (élève) rend encore plus incontournable la nécessité de se familiariser avec le fonctionnement du système éducatif et des établissements scolaires en France, et d'avoir des repères sur les responsabilités, les droits et les devoirs des différents membres de la « communauté éducative » avant la prise de fonction. Dans le contexte du nouveau CAPES, la question de la connaissance du système éducatif oblige les candidats à se poser certaines questions (dont celle de la responsabilité juridique) en amont de l'entrée dans la profession. Si nous prenons en compte l'évolution du CAPES depuis l'expérimentation de l'U.E. que nous avons mise en place à l'IUFM de Paris, les nouveaux titulaires « natifs » ont logiquement un avantage par rapport à leurs collègues titularisés avant l'introduction de l'épreuve « Agir en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable ». Il serait intéressant de mener une enquête par questionnaire auprès des deux groupes de PALN pour mesurer l'impact de cette variable sur leur compréhension du système éducatif français dans les premières années d'exercice.

L'unité d'enseignement de 2008-2009 comportait trois séances-rencontres[525] d'une durée de trois heures chacune, ce qui a facilité le suivi des participants sur l'année. L'inconvénient, en revanche, est que les trois séances étaient trop espacées et qu'il a fallu, par conséquent, effectuer un retour en arrière systématique et sans doute un peu trop long au début de chaque séance pour reprendre le fil. Nous avons travaillé avec une variété de sources et d'outils (voir documents A, B, C et D ci-après), sollicitant à la fois les compétences orales et écrites. La langue de base (« *base language* ») des échanges était l'anglais, ce qui n'a pas empêché l'intégration d'alternances codiques.

---

[523] En relation avec le référentiel de compétences du *B.O.* n° 29 du 22 juillet 2010.
[524] *Rapport de jury*, CAPES externe, CNDP, 2011, p. 99.
[525] Voir annexe T pour des éléments de cadrage et la bibliographie de l'UE.

Document A

UE2-6 Séance n° 1

(synthèse élaborée a posteriori pour les participants de l'UE)

Les points abordés (cadrage souple, perspective ancrée – les besoins / questionnements des participants sont recensés) :

- L'assemblée matinale, l'uniforme, la religion (différences institutionnelles).
- Les styles d'enseignement et d'apprentissage (*cf.* la peur de participer (point de vue de l'élève français) telle qu'elle est perçue par les PALN participants)).
- La discipline.
- L'évaluation – pratiques en France et dans les pays des participants (Royaume-Uni, États-Unis).
- L'identité professionnelle (voir schéma) – à approfondir tout au long de l'U.E.
- Le CAPES – la difficulté qu'ont certains candidats LNN au concours pour parler aux LN (locuteurs natifs) en anglais.
- La « rigueur » à la française – exemple relevant du travail en classe : donner une liste précise du matériel, donner des consignes précises quant à l'utilisation de telle couleur pour souligner telle partie du cours.
- Comparaisons spontanées – « l'accent mis sur la confiance en soi dans l'enseignement américain peut donner lieu à une baisse de la qualité de l'enseignement » ; TICE, examens (différences entre USA et FR).
- L'identité professionnelle du PALN – l'isolement potentiel ressenti au sein d'une équipe (référence à l'enseignement supérieur). Le PALN est-il un amateur ?

Tâche à faire pour la prochaine séance (perspective ethnographique, voir Alison Phipps, 2007).

Tenir un cahier de bord sur sa vie et son identité professionnelles (collecter des traces) jusqu'à la prochaine rencontre. Noter des remarques, réactions et questionnements par rapport à son identité professionnelle en construction / ses difficultés liées au statut de PALN. Prendre appui sur des aspects de la vie de l'établissement, l'activité d'enseignement-apprentissage en classe ou la formation à l'IUFM. Apporter ses notes aux séances suivantes.

Deux tâches ont été proposées aux participants : une tâche de longue durée consistant à collecter des traces de leur propre adaptation professionnelle (voir Document A) ; une tâche finale collaborative écrite (voir Document D). À la suite de chaque séance, un document de synthèse a été envoyé aux participants par la formatrice en guise de trace du travail collaboratif mené essentiellement à l'oral pendant les trois séances. La participation orale a été plutôt dynamique en dépit du nombre très restreint d'inscrits (trois stagiaires volontaires). Nous avons réussi à terminer la rédaction finale avant la fin de l'année scolaire, et chacun est reparti avec le dossier intitulé « *Native speaker survival kit* » sous forme de fichier numérique. Avec le recul, ce titre semble particulièrement inapproprié parce que les participantes qui avaient déjà dépassé la phase d'adaptation cruciale des premières semaines de stage, ont été amenées à élaborer un travail réflexif et interactif. L'hyperbole de ce titre ne reflète nullement l'idée de partage d'expérience et de témoignages qui sous-tend la tâche finale collaborative. Le sous-titre, en revanche, permet de

mieux situer le travail effectif : « *Témoignages de professeurs stagiaires anglophones* ». Il s'agit des témoignages que les participants ont rédigés en réponse à des citations choisies pour les aider à réfléchir sur leur statut d'enseignant im/migrant et « natif ». Il ne s'agit pas non plus d'un outil pragmatique, même si le produit final comprend une bibliographie et des liens utiles, dont un glossaire pour comprendre les sigles de l'Éducation nationale.

Document B (notes de cadrage) : UE2-6 Séance n° 2

1. Log book. **Term 1**. Each trainee gives structured feedback about the notes they have taken since last session. Try to assess your one-term experience inside the French system; now try to assess it from the point of view of a NS. How would it have been different if you had been a French NS?
2. **Décentration du point de vue, entrée dans l'interculturel, adopter le point de vue de l'autre :** As a group, they try to suggest answers to some of their questions or support for problems.
3. **Réflexions sur certains aspects du système éducatif :**
   − **Le conseil de classe** : Sit down and think about how you positioned yourself during the meeting; about how others did; analyze the event and provide critical feedback (Harré et Moghaddam, 2003).
   − Interaction with other members of staff ; with the English staff ; with pupils. Comments. Draw up a list of advantages and disadvantages of being a NS in the English classroom ; outside the English classroom.
4. **Adaptation professionnelle** : Have you noticed yourself adjusting?
5. **Positionnement** : Have you noticed anything about the way people position you at the IUFM? About the way your pupils position you?
6. **Réflexions sur le locuteur natif** : Alan Davies − discussion of quotes (voir annexe Q).
7. GLOSSARY
8. L'étrangeté du système de l'Autre (éducation et altérité): What bewilders me…
9. Évaluation des enseignants du second degré ; recrutement. (Décryptage des textes officiels).

Preliminary reflections for final collaborative written task. .

Dans le document de synthèse n° 2 (voir Document C), nous retrouvons le fruit des échanges de la séance. Il faut souligner la présence, dans la colonne « inconvénients », de l'argument de la « pratique raisonnée de la langue » que ces participants considèrent comme étant plus difficile pour un enseignant « natif », point qui n'est pas particulièrement saillant dans les entretiens de notre enquête principale. Nous retrouvons également les obstacles mentionnés par les enquêtés par rapport au fait de parler en public : le conseil de classe et les réunions parents-professeurs sont de vrais moments de stress pour ces enseignants « natifs ». Une enseignante s'est sentie diminuée devant les parents d'élèves, un peu comme si elle avait une « personnalité réduite » (Peter Harder, 1980) : « Je me sentais comme une enfant devant les parents d'élèves. Ils me regardaient fixement ». Selon cette enseignante, elle s'est sentie démunie pour des raisons linguistiques et culturelles.

Document C

Synthèse de la séance n°2

1. Retour rapide sur l'historique des concours de recrutement : sensibilisation aux différentes catégories se côtoyant au sein des établissements du second degré.
2. Glossaire pour mieux comprendre les sigles du système éducatif français www.eurybase.org 2007-8.
3. Prise de parole individuelle à partir du journal de bord spécifique à cette unité d'enseignement. Les points abordés sont :
   - La tendance à concevoir des activités trop difficiles.
   - L'utilisation du français en cours de langue : l'inversion des rôles par rapport à la L1 des élèves (le professeur-apprenant).
   - Les attentes des autres par rapport au locuteur natif (« tu n'auras pas besoin de mes conseils… »).
   - Style d'enseignement : critique émanant d'un conseiller pédagogique « Tu n'es pas assez cartésienne ».
   - Réflexion d'une stagiaire : « aux États-Unis, si les élèves n'obtiennent pas la réponse exacte à une de leurs questions, ce n'est pas un drame. En France, il faut materner les élèves beaucoup plus ».
   - Votre personnalité transparaît-elle à travers vos cours, votre identité professionnelle ?
     « Je me sentais comme une enfant devant les parents d'élèves. Ils me regardaient fixement ». Cette stagiaire s'est sentie désarmée pour des raisons linguistiques et culturelles.
   - Mise en place de frontières bien définies : réflexion sur le positionnement au travail. Comment les autres vous positionnent-ils ?
     = les collègues d'anglais ont tendance à solliciter les LN lorsqu'ils ont besoin d'un éclairage sur tel ou tel aspect de la langue (expressions idiomatiques, vocabulaire, etc.). Ils positionnent ainsi les LN comme détenteurs du savoir et les cantonnent dans ce rôle.
   - L'écart entre soi-même et ceux que l'on a quittés dans son pays d'origine. Nous changeons, notre pays d'adoption nous change, notre métier nous change.
   - « I almost always speak to my colleagues in French. I'm in their country, playing by their rules. It's a question of respect. I don't want to be the loud American ».
4. Le conseil de classe : analyse des dynamiques. Prise de distance.
5. Avantages et inconvénients d'être un LN :

Inconvénients	Avantages
- Nous n'avons pas grandi au sein du système français. - Nous n'avons pas l'esprit cartésien. - La PRL est beaucoup plus difficile pour nous. - Il se peut que nous fassions des fautes de français, ce qui peut nous mettre en difficulté. - Être PALN n'est pas une garantie de compétence. - Nous ne maîtrisons pas la culture française comme un Français.	- Anglais authentique ; modèle LN. - Crédible. - Expérience directe de la culture américaine. - Autre regard sur l'enseignement-apprentissage. - Nous faisons des erreurs en français et sommes donc humaines. - Réactions très positives de la communauté scolaire par rapport à notre présence dans l'établissement. - Approche différente par rapport à la correction des travaux écrits.

6. Davies : réflexions autour d'une sélection de citations de Davies (2003).

Document D

UE2-6 Séance n° 3
(notes de cadrage)

1. Recontextualisation de l'U.E.. Retour sur la séance précédente.
2. Mise en commun d'extraits du cahier de bord. Présentation et discussion.
3. **Tâche 1** − I'd like you to look back at your journey from September to March. See if you can remember an incident in which your native speaker identity was actually helpful, either because it meant that you had a different focus on something, or because you could see things from a different / dual perspective, etc. **PPC + feedback.**
4. **Tâche 2 –** I would like you to prepare for the end task, which is the design of a digital survival kit for native speaker English teachers who wish to embark on a career in teaching (English) within the French system.
5. Introduction à l'interculturel : du locuteur « natif » au locuteur « interculturel ». Textes choisis : Shaules (voir annexe S).
6. Demorgon. Snippets for thought.
7. **Élaboration collective d'un *Survival kit* électronique spécifique destiné aux futurs professeurs LN et/ou non-francophones.** Comment pourrait-on le diffuser ? Où ? Sur le site de l'IUFM / de l'académie de Paris ? Deux personnes se proposent pour finaliser le travail fait par le groupe et me le transmettre pour publication.
8. Problématique pour l'ensemble de la carrière : comment s'intégrer au système éducatif français sans perdre son identité linguistique et culturelle? Quelle identité professionnelle (Widdowson)? 3 axes : la classe, l'établissement, le monde social. Forces – faiblesses.
9. Debriefing + round-up. Calendrier pour la remise des contributions.

L'expérimentation que nous venons de présenter a coïncidé avec les premières années de nos recherches pour le doctorat, et la réalisation de l'enquête par questionnaire et par entretiens, entre 2009 et 2011, nous conduit nécessairement à réévaluer celle-ci avec une distance critique apportée par la recherche, mais aussi par l'échange avec les participants sur le terrain. Si l'expérimentation a clairement permis aux participants de l'UE2-6 de s'exprimer et d'échanger autour de la question de leur intégration professionnelle, de prendre connaissance de quelques problématiques identitaires abordées par des auteurs soigneusement sélectionnés, elle a comporté quelques inconvénients qui nous permettent de penser qu'une formation spécifique et différenciée, destinée aux seuls enseignants « natifs » d'une promotion, n'est pas satisfaisante. En effet, l'analyse des entretiens de notre enquête a révélé que des enseignants « natifs » qui s'inscrivent dans une démarche d'assimilation n'ont pas envie d'être différenciés de leurs collègues (Susan, Bess). Les PALN font part de leur désarroi face au système éducatif français qu'ils n'ont pas connu en tant qu'élève, et nous ne pouvons que nous réjouir des développements récents concernant l'intégration d'une sous-épreuve portant sur la connaissance du système éducatif et des missions de l'enseignant dans le nouveau CAPES. En revanche, le travail de préparation à cette sous-épreuve est décontextualisé et ponctuel. L'inclusion, dans les masters d'enseignement, d'U.E. portant sur l'éducation comparée

permettrait une meilleure compréhension des différences historiques et structurelles entre le système éducatif français et d'autres systèmes éducatifs européens.

3.1 Pistes pour la formation des enseignants et l'intégration des PALN

Adopter une approche compréhensive, c'est chercher à comprendre un ensemble de phénomènes sans être prescriptif, sans décréter ce que l'identité professionnelle devrait être (*cf.* Anne Barrère, 2002 : 13), ce qui n'exclut pas de proposer des pistes pour l'intégration des futurs professeurs d'anglais « natifs » et la formation des enseignants, suite à l'analyse et l'interprétation du corpus et l'expérience menée à l'IUFM de Paris en 2008-2009.

Beijaard, Verloop et Vermunt (2000) rappellent le fait que les enseignants travaillent dans un environnement de l'agir professionnel plutôt que dans un environnement de la connaissance (*cf.* Clandinin, 1986 ; Eraut, 1994)[526]. La situation d'entretien met le participant face à sa vie et à un ensemble de transformations identitaires, l'obligeant à retracer l'histoire de son adaptation d'un monde à l'autre. Le développement de l'individu est un processus permanent qui joue sur la formation et le remaniement de l'identité, au contact d'autrui et dans l'interaction (voir Beijaard et *al*., 2000 : 750). Deborah Britzman souligne le caractère social de l'identité professionnelle enseignante : « *The newly arrived teacher learns early on that whereas role can be assigned, the taking up of an identity is a constant and truly social negotiation* » ; « *No matter what the context, we are continually engaged in becoming something or someone* » (Britzman, 1991 : 10). Britzman rappelle le fait que le concept d'identité repose sur deux contraires : la similarité et la différence. La construction de l'identité professionnelle des PALN, nous l'avons vu, peut tendre vers chacun de ces deux pôles, certains participants relativisant totalement leur différence (*cf.* Bess) tandis que d'autres la revendiquent (*cf.* Jenny). C'est pour cette raison que l'offre d'une unité d'enseignement, dans le cadre du nouveau master enseignant, ne saurait être basée sur la simple différenciation entre enseignants « natifs » et « non natifs ». Il semblerait plus constructif d'inclure, dans les différents parcours professionnalisants, des unités d'enseignement intégrant des axes susceptibles d'effacer en quelque sorte la dichotomie « natif » / « non-natif » :

[526] Voir Beijaard *et al*., *op.cit*., p. 749.

- Axe n° 1 : Le contexte international de l'enseignement de l'anglais : l'anglais dans le monde à l'ère de l'hyper-communication.
- Axe n° 2 : La didactique de l'anglais en France : une mise en perspective avec la didactique de l'anglais dans le monde anglophone et dans le monde non anglophone, non français.
- Axe n° 3 : L'éducation comparée : vers une meilleure compréhension des systèmes éducatifs français et européens. (Qu'il y ait ou non un projet de mobilité pendant les études de master).
- Axe n° 4 : Le professeur de langue comme médiateur interculturel : un rôle engagé dans un monde complexe (Kramsch, 2004).
- Axe n° 5 : *Teacher professional identity* : l'apport de la recherche. *Ways of being an English teacher in France*.

Les travaux de Claire Kramsch soulignent le caractère assurément culturel de l'enseignement-apprentissage des langues[527] (Kramsch, 1993, 1998, 2004). Lorsque des professeurs d'anglais « natifs » rencontrent des classes d'élèves français, c'est la rencontre de schèmes de perception différents, façonnés depuis l'enfance par la culture des uns et des autres : « *The general structures of expectation established in people's minds by the culture they live in have variously been called frames or schemata* » (Kramsch, 1998 : 27). Cependant, nous sommes également habités par une multiplicité de voix[528], des voix anglophones, francophones, des voix en traduction ou dans d'autres langues encore. Et c'est ce qui peut faire la force de l'enseignant im/migrant : sa pluralité, son point de vue enrichi par des perspectives potentiellement complémentaires. Il nous semble important que les futurs professeurs d'anglais puissent déconstruire ensemble ce que Claire Kramsch appelle une « abstraction monolingue et monoculturelle », c'est-à-dire le « locuteur natif »[529].

En parallèle à cela, il serait opportun que la didactique de l'anglais, telle qu'elle est intégrée aux masters d'enseignement, tienne compte de l'aspect de l'enseignement de l'anglais. Claire Kramsch, dans une conférence de 2004 intitulée « *The language teacher as go-between* », évoque certaines

---

[527] « *Language study is an eminently cultural activity* », Claire Kramsch, *Language and Culture*, 1998, p. 9.

[528] « *Rather than being monolithic speakers of our native language, 'we are the voices that inhabit us'* (Morson, 1986: 8) *in* Kramsch, 1998, p. 27.

[529] « *The 'native speaker' of linguists and language teachers is in fact an abstraction based on arbitrarily selected features of pronunciation, grammar and lexicon, as well as on stereotypical features of appearance and demeanor* », *op.cit*., p. 79-80 ; « *The native speaker is, moreover, a monolingual, monocultural abstraction* », *ibidem*, p. 80.

tendances dans le domaine de la formation des enseignants de langues. Elle cite, à ce propos, Donald Freeman et Karen Johnson, qui estiment qu'il est urgent de faire émerger une réflexion de la part des enseignants de langues, sur l'imbrication du social, du culturel et de l'institutionnel :

> *We believe that teachers must understand their own beliefs and knowledge about learning and teaching and be thoroughly aware of the certain impact of such knowledge and beliefs on their classrooms and the language learners in them. We believe that teachers must be fully aware of and develop a questioning stance toward the complex social, cultural, and institutional structures that pervade the professional landscapes where they work…This drive to understand oneself and the impact of one's work on others lies at the core of the activity of teaching; it is the wellspring of reflective practice, classroom inquiry, and ongoing professional development* (Freeman et Johnson, *TESOL Quarterly*, 1998, p. 412, cités par C. Kramsch, 2004 : 38-39).

Notre enquête montre qu'il y a de multiples façons d'être professeur d'anglais « natif » en France, allant de l'enseignant à l'aise dans sa classe, mais ayant, par ailleurs, une participation à la périphérie de la politique locale, à celui qui s'implique dans divers domaines de la vie éducative, dépassant ainsi une identité professionnelle centrée sur la matière. Un point qui retient notre attention dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de l'anglais, tel qu'il a été abordé dans les entretiens (avec les limites inévitables du dispositif), est la convergence manifeste des discours des PALN vers un « schéma communicatif » où la priorité est de « faire parler les élèves ». Or, Claire Kramsch écrit avec force que nous avons changé d'ère :

> *Gone are the days where teachers could hide behind rules of grammar and the discipline of dictations to get students to learn the language. Gone are also the days when they could rely on the tacit, communicative knowledge that the native speaker has of his/her (standard national) language and (standard national) culture. This is no longer true neither of the native speakers teaching their own native language in their country or abroad, nor of native speakers teaching a foreign language and culture in their country to other native speakers* (Kramsch, 2004 : 43).

Kramsch propose de redéfinir l'enseignant de langue comme un médiateur interculturel (le terme qu'elle emploie est celui de « *cross-cultural mediator* »). Cet enseignant a appris à accepter des points de vue multiples et des visions du monde autres que la sienne. L'enseignant interculturel de

Kramsch (inspiré par la définition de l'apprenant interculturel de Michael Byram et Geneviève Zarate, 1994), devra tendre vers six savoirs[530] :

- *A body of theoretical knowledge or* savoir,
- *A linguistic, interactional competence or* savoir dire / faire,
- *An interpretive and relational competence* or savoir comprendre,
- *A methodological competence* or savoir enseigner,
- *Intercultural attitudes and beliefs or* savoir être,
- *A critical cultural stance or* savoir s'engager.

L'auteur explique que ces six savoirs s'appliquent aux trois rôles-clés que les enseignants doivent jouer : *expert speaker*, *expert methodologist*, *expert professional*. Ce qui semble particulièrement pertinent pour la problématique de l'identité professionnelle des PALN est la capacité suivante : « *being able to see oneself in one's historic contingency, as one among many* (Kramsch, *op.cit*., s'appuyant sur Ochs, 2002). Parmi les savoirs que Kramsch liste sous l'intitulé « *the teacher as educator and methodological go-between* », nous avons relevé : 1) comprendre ce qui a motivé l'enseignant à enseigner la langue qu'il enseigne, plutôt qu'une autre (question qui fait partie intégrante de notre enquête) et 2) avoir conscience qu'il n'y a que des méthodologies appropriées (« *appropriate methodologies »*), celles qui sont adaptées au contexte d'enseignement. Apprendre à évaluer le caractère approprié de telle méthode, de tel support didactique ou de telle mise en œuvre, est intimement lié au degré de compréhension que l'enseignant « natif » peut avoir du contexte local dans lequel il enseigne et de la relation enseignant-apprenants, dont l'asymétrie est souvent accentuée par le modèle du « locuteur natif » auquel il renvoie explicitement. Le savoir comprendre (« *interpretive and relational competence*[531] ») semble une priorité pour les PALN qui, parce qu'ils n'ont pas appris la L2 de façon explicite et n'ont pas été socialisés dans le système éducatif français, devront faire des efforts particuliers pour savoir faire des liens entre le dit et le non-dit ou l'indicible, et pour interpréter le sens de ce que les différents acteurs du système (élèves - enseignants - parents - collègues, etc.) ont dit[532]. Nous pensons, avec Claire Kramsch, que pour être un médiateur interculturel, il faut pouvoir s'interroger sur ses attitudes, ses croyances et que, dans

---

[530] Claire Kramsch, « The language teacher as go-between » in *Utbildning and Demokrati*, 2004, Vol. 13, n° 3, p. 37-60.

[531] Claire Kramsch, *ibidem*, p. 47.

[532] « *Interpretive and relational competence (savoir comprendre) means for a language teacher not only the ability to understand what is said or written, but the ability to put what is said in relation to the unsaid, or the unsayable, to interpret what is meant by what is said. But beyond that, teachers, as members of an institution, must not only understand the rules and values of their institution but facilitate institutional change as they engage with new disciplinary ideas and learn from the expertise of others at home and abroad* », *ibid*., p. 47.

ce but, il est nécessaire de se poser la question de sa propre identité de professeur (d'anglais en l'occurrence) :

> *The endeavour to become a professional mediator involves a lifelong commitment to seek out opportunities for professional, intellectual, and pedagogical development and for engaging in ethnographic research on one's own classroom (*savoir être*). Finally, refracted through all these competencies, is the life-long endeavour to explore one's own identity as a language teacher, one's relationship to the language and its speakers, and what one hopes to achieve by teaching it (*savoir s'engager*)*[533].

L'intégration des PALN pourrait ainsi être facilitée par une meilleure compréhension des points d'appui, des obstacles et des éléments transférables entre la trajectoire scolaire, universitaire et professionnelle de ces enseignants. Il serait peut-être utile que les professeurs d'anglais « natifs » dessinent leur trajectoire à la manière des modèles que nous avons créés pour chacun des participants de notre enquête. Pouvoir visualiser plus clairement l'itinéraire et la « rupture biographique » permettrait sûrement aux enseignants im/migrants de mieux identifier leurs forces et leurs faiblesses ainsi que leurs motivations profondes.

Nous allons conclure ce dernier sous-chapitre par une piste pour la formation des enseignants et le suivi tout au long de la carrière : il serait souhaitable que la notion d'identité professionnelle des professeurs d'anglais trouve sa place dans la formation des enseignants, universitaire et rectorale, et que les étudiants et enseignants novices puissent être sensibilisés, très tôt, au fait que l'identité professionnelle se construit peu à peu, dans l'interaction, au fil des contacts, des échecs et des réussites et dans la « zone de turbulence » ou de contact entre les cultures. La littérature riche sur cette question doit entrer dans les bibliographies de sorte que les futurs professeurs, quels qu'ils soient, puissent se poser les questions qui les aideront à se sentir le plus à l'aise possible dans la classe et en dehors, bref, dans les espaces multiples que nous associons à l'activité professionnelle enseignante. Il nous semble tout aussi fondamental de sensibiliser les formateurs et les enseignants qui assurent le suivi de la formation des professeurs d'anglais dans les établissements ou dans les académies, à la nécessité de ne pas balayer ce qui est déjà là, c'est-à-dire l'expérience antérieure d'un individu-enseignant im/migrant. Il faudra, au contraire, trouver des passerelles entre les acquis existants et ce qu'il faut acquérir pour devenir un professeur d'anglais compétent en France. Enfin, l'idée d'Hannah de créer un espace de médiation et de conseil pour les enseignants qui ont besoin de conseils et/ou de soutien est intéressante. La piste d'un enseignant référent hors établissement pourrait permettre une meilleure intégration des PALN dans les premières années.

---

[533] *Ibid.*, p. 47.

Conclusion

Devenir enseignant est un processus transformationnel complexe qui oblige l'apprenti-enseignant à se poser un certain nombre de questions aussi bien sur les méthodes et les contenus de son enseignement, que sur sa propre identité professionnelle enseignante (Singh & Richards, 2006 : 152). En effet, nous pensons que s'il est important que l'individu-enseignant tente de se projeter en accord avec une vision personnelle de l'enseignant qu'il aimerait être, il n'en demeure pas moins que l'identité professionnelle de celui-ci sera également le résultat d'une « construction sociale » ancrée dans un contexte spatio-temporel spécifique : « *We therefore see teacher identity as 'woven' through the ideologies, discourses, contents and approaches of the course, and the individual teacher's own desire to find meaning in becoming a teacher* » (Singh & Richards, 2006 : 152). C'est dans les interstices entre le micro (l'individu-enseignant, dans sa classe ou en formation) et le macro (le système éducatif, les discours idéologiques dominants), et bien évidemment à travers la pratique professionnelle que l'identité professionnelle se construit.

Dans notre enquête, nous avons tenté d'explorer les contours de l'identité professionnelle des professeurs d'anglais « natifs », que nous considérons non pas comme quelque chose de figé, mais comme un processus en évolution. Nous pouvons rappeler ici que si le « capital natif » constitue un atout indéniable en ce qui concerne l'accès à la profession, le PALN doit néanmoins apprendre à se projeter au-delà de la seule compétence linguistique et culturelle s'il veut devenir un acteur engagé et bien intégré du système éducatif français. Un des obstacles à peine perceptible pour un PALN au début émane du fait que l'anglais est une langue très parlée et qui a tendance à perdre de son identité comme l'explique Christine Geoffroy (2001 : 125). Ainsi est-il susceptible d'être confronté à un paradoxe : il est l'ambassadeur de l'anglais de son pays d'origine, mais l'anglais d'aujourd'hui est global. Son identité « nationale » est donc diluée dans l'échelle mondiale de l'anglais international/ELF, même si l'anglais enseigné dans les établissements scolaires est clairement rattaché aux aires culturelles anglo-saxonnes. Par ailleurs, nous savons que quiconque a un accent peut faire l'objet d'une stigmatisation sociale (Bourdieu, 1982). Un accent britannique en français, s'il peut avoir un côté « charmant » pour certains, fera toujours signe vers le fait qu'un enseignant « natif » est un im/migrant.

Toute la question, pour le PALN est : comment faire pour que « je » me sente ici « chez moi » ? Singh & Richards analysent l'importance des artefacts, des activités professionnelles, des discours et de la médiation dans l'émergence / construction de l'identité professionnelle enseignante[534]. Or,

[534] *Op. cit.*, p. 154.

nous avons vu que pour certains PALN, s'engager dans des activités professionnelles dépassant la sphère de la relation pédagogique et nécessitant une forte mobilisation des compétences linguistiques et pragmatiques en français pouvait constituer un obstacle tout au long de la carrière. Le concept que Singh et Richards mettent en avant à propos de la participation des apprentis enseignants en formation est celui de « *grow[ing] into this world* »[535] pour y trouver, peu à peu, le sentiment qu'ils ont une vraie place dans une communauté de pratique. Il en va de même pour le PALN qui devra accepter de composer avec un « déficit cognitif » issu de sa non-socialisation en France, mais qu'il pourra transformer en une nouvelle force s'il est attentif à son positionnement professionnel.

Ce qui semble particulièrement difficile pour les PALN que nous avons interviewés est la puissance de ce qu'ils appellent « *the mould* » et qui concerne tous les capésiens et agrégatifs, mais aussi les enseignants stagiaires confrontés à une certaine idée de ce que devrait être un professeur d'anglais, telle qu'elle est véhiculée dans les différents discours des acteurs de la formation. Singh & Richards citent, à ce propos, Gaudart :

> *While advocating pupil-centred teaching, many teacher education classes themselves are more inclined to be teacher-centred rather that student-centred…If we stopped and looked at our own teacher preparation programs, would we find that it allows student teachers to develop, or would we find that it forces them into a mould which we have created for them?* (Gaudart, 1994 : 85).

La confrontation à ce « moule », qu'il s'agisse du CAPES, de la formation initiale ou des temps d'inspection, oblige le PALN à se repositionner par rapport à ses propres attentes et représentations dans le domaine de l'identité professionnelle. Notre enquête fait ressortir par endroits le trait saillant suivant : dans les premières années d'enseignement, les enseignants « natifs » doivent s'adapter à de nouvelles normes, règles, valeurs et exigences liées au système éducatif français s'ils souhaitent y trouver leur place et acquérir une crédibilité professionnelle. Nous avons constaté que quelques participants ont, à un moment donné, renoncé à enseigner selon les exigences locales. Bien que ce choix ne concerne qu'une minorité d'enquêtés, il est sans doute révélateur d'une difficulté, chez certains PALN, à poursuivre l'adaptation professionnelle (voire socioculturelle) dans la durée.

Soucieuse de mettre en application les recommandations de Michael Byram, qui insiste sur le besoin de porter à la lumière les « *success stories*[536] » dans le domaine du biculturalisme plutôt que les exemples négatifs, nous tenons à rappeler que notre enquête a permis de montrer les différents

---

[535] *Ibid*., p. 157.

[536] « On being bicultural and intercultural », in Geof Alred, Mike Byram and Mike Fleming (Eds.), *Intercultural Experience and Education*, Multilingual Matters, 2003, p. 61.

degrés d'intégration professionnelle des PALN dont certains parviennent à un niveau élevé d'engagement dans des domaines touchant à la citoyenneté et à la vie de l'élève. Il semble néanmoins difficile, y compris pour les PALN les plus intégrés, d'embrasser le biculturalisme harmonieux ou les deux langues/cultures/pays/identités sont vécus de façon holistique et non séparée. Byram a montré à quel point il est difficile d'être biculturel, mais en même temps, la double formation, s'il n'y a pas eu trop de résistance à celle suivie en France, pourrait constituer une bonne fondation pour la médiation interculturelle (Byram & Zarate) permettant à la fois de prendre du recul vis-à-vis de sa propre culture, et d'aider les élèves à se préparer à la citoyenneté démocratique (voir Byram & Zarate, 1995). Cela doit reposer sur une prise de conscience, chez les enseignants « natifs », qu'une pédagogie « adaptée » (« *appropriate pedagogy* »), c'est-à-dire celle adaptée aux besoins globaux et locaux des apprenants, vaut parfois mieux qu'une pédagogie de l'authentique qui privilégie, selon Widdowson, le modèle LN[537]. Kramsch et Sullivan propose de concevoir la pédagogie adaptée comme « *a multilingual, multicultural, pedagogic exchang*e[538] » permettant l'« *épanouissement d'un millier de fleurs* ». C'est la médiation à l'œuvre en classe qui permet aux élèves de s'approprier la langue : médiation par les artefacts, par les relations et la communication interpersonnelles, et parfois par la L1 (voir Danièle Moore, 2001). Il nous semble essentiel que les travaux sur la médiation interculturelle soient clairement intégrés aux différents parcours de master afin que la dichotomie « natif »/« non-natif » et le clivage identitaire puissent rencontrer une alternative au niveau de la formation des enseignants, sans quoi le biais monolingue perceptible dans les entretiens des PALN, et qui a déjà été souligné par Martine Derivry dans sa thèse (2003), risquerait de ne jamais évoluer vers un schéma plurilingue et intégré. Le discours d'Adele montre qu'un travail de médiation plurilingue est possible.

En conclusion, nous pensons qu'un meilleur accompagnement des nouveaux professeurs d'anglais « natifs » sera possible si les masters d'enseignement et la formation accordent une vraie place à la médiation interculturelle. Un enseignant d'anglais quel qu'il soit, « natif » ou « non natif », doit pouvoir commencer à réfléchir sur la complexité du métier dans une perspective ouverte et non uniquement centrée sur la matière. Par ailleurs, il paraît nécessaire qu'il y ait, en France, une vraie réflexion sur l'accompagnement, au cours de la carrière, des enseignants im/migrants qui peuvent, comme leurs collègues français, avoir besoin, à un moment donné, d'une aide spécifique ponctuelle hors établissement.

Enfin, comment construire une identité professionnelle positive lorsque l'on s'entend dire qu'il faudra oublier ses acquis professionnels et « tout recommencer » ? Travailler sur ce qui est

[537] Voir Claire Kramsch et Patricia Sullvian, Appropriate pedagogy in *ELT Journal*, vol. 50, n° 3, July 1996, p. 200.
[538] *Op. cit.*, p. 201.

transférable d'une qualification/expérience professionnelle à l'autre afin de valoriser les compétences déjà acquises serait bénéfique à la fois aux PALN et à leurs élèves. Dans le domaine spécifiquement linguistique et didactique, il serait utile de diffuser plus largement les résultats de la recherche sur les difficultés que les PALN sont susceptibles de rencontrer au cours de leur enseignement (*cf.* le revers du PALN, les travaux sur la question des enseignants « natifs » et non natifs »).

Bibliographie

Problématiques européennes

CLOOS Jim ; REINESCH, Gaston ; VIGNES, Daniel & Joseph WEYLAND (1993). *Le Traité de Maastricht. Genèse, analyse, commentaires*. Bruxelles : Établissements Émile Bruylant. Coll. Organisation internationale et relations internationales, n° 28. 804 p.

ESQUIEU, Nadine. Les enseignants français : une identité particulière en Europe ? In *Éducation et formations*, n° 78, novembre 2008, p. 115-125.

SCHNAPPER, Dominique (2007). *Qu'est-ce que l'intégration?* Paris : Gallimard. Coll. Folio actuel. 240 p.

SCHNAPPER, Dominique (1992). *L'Europe des immigrés*. Paris : Éditions François Bourin. 196 p.

WAGNER, Anne-Catherine (1998). *Les nouvelles élites de la mondialisation*. *Une immigration dorée en France*. Paris : P.U.F. 236 p.

Le programme Erasmus

AGBOSSOU, Igor ; CAREL, Sophie, & Patrice CARO. Les échanges européens Erasmus…Accroître la mobilité des enseignants pour développer celle des étudiants. In *Céreq-Bref*, n° 246, novembre 2007.

ANQUETIL, Mathilde (2006). Mobilité Erasmus et communication interculturelle : une recherche-action pour un parcours de formation. In *Transversales*. *Langues, sociétés, cultures et apprentissages*, vol. 17. Berne : Peter Lang. 342 p.

DERVIN, Fred. Erasmus : 20 ans d'hypermobilité/hypomobilité existentielle ? In *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n° 4, 2007, p. 63-78.

MURPHY-LEJEUNE, Elizabeth (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier. Coll. Crédif essais. 231 p.

PAPATSIBA, Vassiliki (2003). *Des étudiants européens. Erasmus et l'aventure de l'altérité*. Berne : Peter Lang. 290 p.

La didactique des langues

Langues : le mal français. Dossier Monde de l'Éducation in *Le Monde de l'Éducation*, n° 300, février 2002, p. 21-36.

ADEN, Joëlle (Ed.) (2006). De Babel à la mondialisation : apports des sciences humaines à la didactique des langues. *Actes du colloque*, *Cergy-Pontoise, 11 et 12 mars 2005*. Scérén CNDP−CRDP de Bourgogne. 457 p.

ANDERSON, Patrick. La didactique des langues à l'épreuve du sujet. *Annales littéraires* 672, série linguistique et sémiotique, 2e éd. Presses universitaires Franc-Comtoises, vol. 33, 1999, 2003.

BAILLY, Danielle (1997). *Didactique de l'anglais (1) – Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Nathan. 288 p.

BAILLY, Danielle (1998). *Didactique de l'anglais (2) – La mise en œuvre pédagogique*. Paris : Nathan. 288 p.

BLOMMAERT, Jan (2005). *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press. 316 p.

BYRAM, Michael (Ed.) (2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Routledge : Abingdon. 714 p.

BYRAM, Michael. Teaching languages for democratic citizenship in Europe and beyond. In BROWN, Kim et BROWN, Margot (Eds.), *Reflections on Citizenship in a Multilingual World*. Londres : CILT, 2003, p. 15-24.

BYRAM, Michael & Karen RISAGER (1999). *Language teachers, politics and cultures*. Clevedon : Multilingual Matters. 206 p.

BYRAM, Michael (1988). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon : Multilingual Matters. 176 p.

CASTELLOTTI, Véronique & Danièle MOORE (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. 29 p.

CASTELLOTTI, Véronique (2001a). Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. In CASTELLOTTI, Véronique (Ed.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations.* Rouen : Presses universitaires de Rouen. Coll. Dyalang, p. 9-37.

CASTELLOTTI, Véronique (2001b). *La langue maternelle en classe de langue étrangère ?* Paris : CLE International. Coll. DLE. 124 p.

CASTELLOTTI, Véronique (2001c) Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? In *Éla : Études de linguistique appliquée*, 2001/3 n° 123-4, p. 365-372.

CASTELLOTTI, Véronique & Maddalena DE CARLO (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE International. 191 p.

COOK, Vivian. Background to the L2 user. In COOK, Vivian (Ed.), *Portraits of the L2 user,* Clevedon, Multilingual Matters, 2002, p. 1-28.

COSTE, Daniel ; MOORE, Danièle & Geneviève ZARATE (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Version initiale : 1997. 49 p.

COSTE, Daniel (Ed.) (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Hatier / Didier. 206 p.

CRYSTAL, David (1997). *English as a Global Language*. Cambridge : Cambridge University Press. 150 p.

DEMAIZIERE, Françoise & Jean-Paul NARCY-COMBES. Du positionnement épistémologique aux données du terrain. In *Les Cahiers de l'ACEDLE*, n° 4, 2007, p. 1-20. <http://acedle.u-strasbg.fr>

DEYRICH, Marie-Christine. Exploration didactique de la langue du milieu professionnel à l'université : quel apport pour la définition de tâches d'enseignement-apprentissage ? In *ASP*, la revue du GERAS, 2004, n° 43/44, p. 125-134.

DEYRICH, Marie-Christine. *Médiations et positionnements : deux concepts-clés dans la formation des enseignants en anglais*. Document de synthèse présenté pour la HDR en Langues et littératures anglaises et anglo-saxonnes, 11e section, Université Paris 3 – Sorbonne nouvelle, deuxième session 2007.

ELLIS, Rod (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press. 327 p.

GERMAIN, Claude (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International. 351 p.

GNUZTMANN, Claus (Ed.) (1999). *Teaching and Learning English as a Global Language : native and non-native perspectives*. Tübingen : Stauffenberg Verlag. 309 p.

GRADDOL, David (1997). *The Future of English?* London : The British Council. 64 p.

GRENFELL, Michael ; KELLY, Michael & D. JONES (2003). *The European language teacher: recent trends and future developments in teacher education*. Oxford: Peter Lang. 279 p.

GUIORA, Alexander Z. (Ed.) (1984). *An Epistemology for the Language Sciences*. Michigan : Wayne State University Press. 245 p.

GUIORA, Alexander Z. & William R. ACTON. Personality and language behavior ; a restatement. In *Language Learning*, vol. 29, n° 1, 1979, p. 193-204.

HARAMBOURE, Françoise, Formation des enseignants de langues-cultures étrangères et recherche : quels décalages, quelles interactions. In *Éla : Etudes de linguistique appliquée*, 2003, vol. 1, n° 129, p. 95-108.

HARDER, Peter (1980). Discourse as self-expression: on the reduced personality of the second language learner. In *Applied Linguistics*, vol. 1, n° 3, p. 262-270.

HARMER, Jeremy (2007). *The Practice of English Teaching.* 4e éd. Londres : Longman. 448 p.

HEYWORTH, Frank (Ed.) (2003). *Face à l'avenir : les enseignants en langues à travers l'Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. 164 p.

HOLLIDAY, Adrian R. & T. M. COOKE (1982). An Ecological Approach to ESP. In WATERS, Alan (Ed.). *Lancaster Practical Papers in English Language Education*, *Issues in ESP*, vol. 5. Oxford : Pergamon, p. 123-43.

HOLLIDAY, Adrian (2005). *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford : Oxford University Press. 193 p.

JENKINS, Jennifer (2000). *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*. Oxford : Oxford University Press. 266 p.

JENKINS, Jennifer (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford : Oxford University Press. 284 p.

KACHRU, Braj (1982). *The Other Tongue: English Across Cultures*. Chicago : University of Illinois Press. 358 p.

KELLY, Michael (2010). Évolutions de la professionnalité enseignante. In, BAILLAT, Gilles ; NICLOT, Daniel & Dominique ULMA (Eds.) *La formation des enseignants en Europe, approche comparative*. Paris : De Boeck. p. 53-67.

KELLY, Michael, La formation des professeurs de langues à l'épreuve du plurilinguisme. In *Le Monde de l'Éducation*, mars 2008, p. 39-40.

KELLY, Michael ; GRENFELL, Michael ; ALLAN, Rebecca ; KRIZA, Christine & William MCEVOY (2004). *European profile for language teacher education: a frame of reference. Final report. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture.* Brussels: European Commission. 124pp.

KELLY, Michael ; GRENFELL, Michael ; ALLAN, Rebecca ; KRIZA, Christine & William MCEVOY (2004). *European profile for language teacher education: a frame of reference: appendices. Appendices to the Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture*. Brussels : European Commission. 168 p.

KRAMSCH, Claire (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford : Oxford University Press. 231 p.

− (1998). *Language and Culture*. Oxford : Oxford University Press. 134 p.

− (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press. 295 p.

− (1984). *Interaction et discours dans la classe de langues*. Paris : Crédif, Hatier. 191 p.

KRAMSCH, Claire & Patricia SULLIVAN, Appropriate Pedagogy. In *ELT Journal*, vol. 50, n° 3, July 1996, Oxford University Press, p. 199-212.

KRASHEN, Stephen (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York : Pergamon Press. 151 p.

LARSEN-FREEMAN, Diane (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford : Oxford University Press. 287 p.

LONG, M.H.. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of meaning. In *Applied Linguistics,* vol. 4, n° 2, 1983, p. 126-41.

MARTINEZ, Pierre (1996*). La didactique des langues étrangères*. Paris : P.U.F., Que sais-je ? 128 p.

MOORE, Danièle & Geneviève ZARATE (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. 49 p.

NARCY-COMBES, Jean-Paul. La didactique de L2 à la croisée des chemins. In *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2, 2006, p. 301-318.
<http://acedle.u-strasbg.fr/rubrique.php3 ?id_rubrique=53>

− (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys. Coll. Autoformation et enseignement multimédia. 238 p.

NARCY-COMBES, Marie-Françoise (2005). *Précis de didactique – Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses. 159 p.

PALFREYMAN, David. Othering in an English Language Program in *TESOL Quarterly*, vol. 39, n° 2, juin 2005, p. 211-232.

PHILLIPSON, Robert (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford : Oxford University Press. 365 p.

PENNYCOOK, Alistair (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Londres : Longman. 365 p.

PORCHER, Louis (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Éducation. 127 p.

RABY, Françoise (2008). Entre faux débats et vraies distinctions. Réflexions sur les méthodes de recherches empiriques en didactique de l'anglais. *Caractéristiques et fonctions de la didactique de l'anglais*, Journée d'étude SAES du 12 septembre 2008, IUFM de Paris. 20 p.

TAGLIANTE, Christine (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE International. 87 p.

TARDIEU, Claire, Univers de croyance et apprentissage des langues-cultures : déliance ou reliance ? Réflexion sur un fait de formation des maîtres. In ADEN, Joëlle, GRIMSHAW, Trevor, PENZ, Hermine (Eds.), *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité,* Actes du colloque international : *Vers un paradigme de la reliance,* ALDIDAC-CICC-EA2529, Cergy Pontoise, 27-28 novembre 2009, Bruxelles, Bern, Berlin, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien : Peter Lang, 2011, p. 337-347.

− (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses. 237 p.

− Vers un sens commun partagé : un exemple d'apprentissage en tandem en formation des maîtres. In ADEN, Joëlle (Ed.) *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*, Paris : Le Manuscrit Université, 2007, p. 249-267.

− L'entretien de conseil dans l'apprentissage autodirigé des langues en binôme dans le contexte secondaire. In CAIN Albane & Geneviève ZARATE (Eds.) *L'entretien: ses apports à la didactique des langues*, Manuscrit Université, 2006, p. 175-190.

− Développer une compétence interculturelle : le cas de Tandem. In ADEN, Joëlle (Ed.) *De Babel à la mondialisation, Apports des sciences humaines à la didactique des langues*, *colloque ALDIDAC- CICC-EA 2529, Cergy-Pontoise, 11 et 12 mars 2005*, 2006, Scérén-CRDP Bourgogne, p. 425-436.
− (1999). *Le professeur citoyen*. Bourg-la-Reine : Éditions M.T. 96 p.

TARDIEU, Claire & Véronique PUGIBET (Eds.) (2005). *Langues et cultures : les TIC, enseignement et apprentissage*. Scérén-CRDP de Bourgogne. 214 p.

TARDIEU, Claire & Mireille QUIVY (2002). *Glossaire de didactique de l'anglais.* Paris : Ellipses. 303 p.

TOSI, Arturo & Constant LEUNG (1999). *Rethinking language education: from a monolingual to a multilingual perspective*. London: CILT. 252 p.

TRUCHOT, Claude (2002). *L'anglais en Europe : Repères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. 25 p.

QUIRK, Randolph & Henry G. WIDDOWSON (Eds.) (1985). *English in the World : Teaching and Learning the Language and Literature*. Cambridge : Cambridge University Press/The British Council. 288 p.

WIDDOWSON, Henry G. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press. 193 p.

− The ownership of English. In ZAMEL, V. & R. SPACK (Ed.), *Negotiating Academic Literacies*. Mahwah, NJ : Erlbaum, 1998, 237-48.

− (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 213 p.

− (1988). Aspects of the relationship between culture and language. In *Culture and Language Learning*, Triangle 7. Paris : Didier-Érudition, p. 13-22.

ZARATE, Geneviève. Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère. In *Le français dans le monde*, n° 181, novembre-décembre 1983, p. 34-39.

ZARATE, Geneviève (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier. Coll. CREDIF essais. 128 p.

Éducation et communication interculturelle

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine & Louis PORCHER (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : P.U.F. 192 p.

ACTON, William & Judith WALKER DE FELIX. Acculturation and Mind. In (Ed.) MERRILL VALDES, Joyce, *Culture Bound*. New York : Cambridge University Press, 1986, p. 20-32.

ADEN, Joëlle ; GRIMSHAW, Trevor & Hermine PENZ (Eds.). (2010). *Teaching Language and Culture in an Era of Complexity: Interdisciplinary Approaches for an Interrelated World /*

Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance. Bruxelles : Peter Lang. Coll. GramR. 360 p.

ADEN, Joëlle (Ed.) (2009). *Didactique des langues-cultures : univers de croyance et contextes*. Manuscrit Recherche - Université. 155 p.

− (2007). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Paris : Manuscrit Recherche Université. 498 p.

− (2005). *De Babel à la mondialisation : apport des sciences humaines à la didactique des langues*. Dijon : Scérén−CRDP de Bourgogne, coll. documents, actes et rapports. 457 p.

ADEN, Joëlle, Apports d'une expérience professionnelle interculturelle à la formation initiale des professeurs des écoles. ». In ADEN, Joëlle (Ed.), *Construction identitaire et altérité en didactique des langues.* Paris : Manuscrit Recherche – Université, 2007, p. 191-213.

ADEN, Joëlle, La dimension métacognitive de l'entretien dans le développement des compétences interculturelles. In CAIN, Albane et Geneviève ZARATE (Eds.), *L'entretien, ses apports à la didactique des langues*, Paris : Manuscrit Recherche − Université, 2006, p. 63-89.

ALRED, Geof ; BYRAM, Michael & Michael FLEMING (Eds.) (2003). *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters. 242 p.

APPIAH, K. Anthony (2006). *Cosmopolitanism : Ethics in a World of Strangers*. NewYork : W.W. Norton. 224 p.

BUIJS, Gina (Ed.) (1993). *Migrant Women. Crossing Boundaries and Changing Identities*. Oxford : Berg. 204 p.

BYRAM, Michael ; BARRO, Ano ; JORDAN, Shirley & Brian STREET (2001*). Language Learners as Ethnographers*. Clevedon : Multilingual Matters. 266 p.

BYRAM, Michael (1997). *Teaching and assessing intercultural communication competence*. Clevedon : Multilingual Matters. 120 p.

BYRAM, Michael & Geof ALRED (1993). *Paid to be English. A book for English assistants and the advisers in France*. Durham : Durham University Press. 59 p.

CHAMBERS, Ian. Leaky habitats and broken grammar. In ROBERTSON, George ; MASH, Melinda ; TICKNER, Lisa ; BIRD, Jon ; CURTIS, Barry & Tim PUTNAM (Eds.), *Travellers' Tales. Narratives of home and displacement*. London : Routledge, 1994, p. 243-247.

DE CARLO, Maddalena (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE International. 126 p.

DEMORGON, Jacques (2000). *L'interculturation du monde*. Paris : Anthropos.

− (2000). *Complexité des cultures et de l'interculturel : contre la pensée unique.* 2e éd. Paris : Anthropos. 336 p.
− (1998). *L'histoire interculturelle des sociétés*. Paris : Anthropos. 312 p.

DEMORGON, Jacques & Edmond-Marc LIPIANSKY (Eds.) (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz. 349 p.

DEMORGON, Jacques ; MULLER, Burkhard ; LIPIANSKY, Edmond-Marc & Hans NICKLAS, Hans (Eds.) (2003). *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*. Paris : Anthropos. 346 p.

GEOFFROY, Christine (2001). *La mésentente cordiale. Voyage au cœur de l'espace interculturel franco-anglais.* Paris : Grasset – Le Monde. 400 p.

GONZALEZ, Virginia (2004). *Second Language Learning. Cultural Adaptation Processes in International Graduate Students in U.S. Universities*. Lanham, Maryland : University Press of America. 197 p.

GROUX, Dominique (Ed.) (2002) *Pour une éducation à l'altérité*. Paris : L'Harmattan. 240 p.

HAMAD, Nazir (2004). *La langue et la frontière. Double culture et polyglottisme*. Paris : Denoël. 198 p.

HOFFMAN, Eva (1989). *Lost in Translation. Life in a New Language*. New York : Penguin. 280 p.

HOUSE, J. Misunderstanding in intercultural communication : Interactions in English as a lingua franca and the myth of mutual intelligibility. In GNUTZMANN, Claus (Ed.) *Teaching and learning English as a global language.* Tübingen : Sauffenburg, 1999, p. 73-80.

KRAMSCH, Claire. Post 9/11: Foreign Languages between Knowlege and Power. In *Applied Linguistics*, vol. 26, n° 4, 2005, p. 545-567.

KRAMSCH, Claire ; CAIN, Albane & Elizabeth MURPHY-LEJEUNE. Why should language teachers teach culture ? In *Language, Culture, and Curriculum*, vol. 9, n° 1, p. 99-107.

LAZAR, Ildikó (2005*). Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. 119 p.

MANÇO, Altay (2002). *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration. Perspectives théoriques et pratiques*. Paris : L'Harmattan. 179 p.

MEUNIER, Olivier. L'éducation interculturelle en France, in *Approches interculturelles en éducation : étude comparative internationale*, INRP, 2007. 99 p.

PAVLENKO, Aneta & Adrian BLACKLEDGE (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon : Multilingual Matters. 351p.

PHIPPS, Alison (2007). *Learning the Arts of Linguistic Survival: Languaging, Tourism, Life*. Clevedon : Channel View Publications. 205 p.

PHIPPS, Alison & Mike GONZALEZ (2004). *Modern Languages: Learning and Teaching in an Intercultural Field*. Londres : Sage. 201 p.

SHAULES, Joseph (2007). *Deep Culture: The Hidden Challenges of Global Living*. Clevedon : Multilingual Matters. 262 p.

ZARATE, Geneviève (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette. 159 p.

ZARATE, Geneviève (Ed.) (2001). *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*. CRDP Basse-Normandie. 215 p.

ZARATE, Geneviève, Les langues vivantes : d'une vision nationale de l'identité française à une vision européenne et internationale de la France. In *Administration et éducation*, n° 1, 2004, p. 7-18.

Sciences humaines et sociales

AGAR, Michael (1994). *Language Shock*. New York : William Morrow. 284 p.

− (1980). *The Professional Stranger*. New York : Academic Press.

ANDERSON, Benedict (1983). *Imagined communities: reflections on the origins and spread of nationalism*. 2e éd. London : Verso. 224 p.

BACHELARD, Gaston (1993). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin. 306 p.

BAUMAN, Zygmunt (2004). *Identity*. Cambridge : Polity Press. 140 p.

BAUMAN, Zygmunt (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge : Polity Press. 240 p.

BAUMEISTER, R.F. (1986) *Identity: Cultural Change and the Struggle for Self*. New York : Oxford University Press. 280 p.

BEALS, Ralph. Acculturation. In KROEBER, A.L. (Ed.), *Anthropology Today*. Chicago : University of Chicago Press, 1953, p. 621-641.

BERTAUX, Daniel (2005). *Le récit de vie.* 2e éd. Paris : Armand Colin. Coll. 128. 127 p.

BOCK , Philip (Ed.) (1970). *Culture Shock: A Reader in Modern Anthropology*. New York : Alfred A. Knopf. 379 p.

BOURDIEU, Pierre & Jean-Claude PASSERON (1970). *La Reproduction*. Paris : Minuit. 279 p.

BOURDIEU, Pierre. « Les trois états du capital culturel ». In *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, novembre 1979, p. 3-6.

BOURDIEU, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard. 244 p.

BUTLER, Judith (2005). *Giving an Account of Oneself.* New York : Fordham University Press. 160 p.

CHAPOULIE, Jean-Michel (1987). *Les Professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne*. Paris : MSH. 407 p.

CHILAND, Colette (Ed.) (1983). *L'entretien clinique*. Paris : Presses universitaires de France. 175 p.

CLIFFORD, James L. (Ed.) (1962). *Biography as an Art*. New York : Oxford University Press. 257 p.

CLOT, Yves (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

− (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. In *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, *Éducation permanente*, n° 146, p. 35-49.

COMBESSIE, Jean-Claude (1996. 2007, 5e éd.). *La méthode en sociologie*. Paris : La Découverte. Coll. Repères. 124 p.

CYRLUNIK, Boris (2000). *Les nourritures affectives*. Paris : Odile Jacob. 252 p.

DÉPELTEAU, François (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Paris et Bruxelles : de Boeck Université. 417 p.

DESMARAIS, Danielle & Jean-Marc PILON (1998). *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*. Paris : L'Harmattan. 204 p.

DUBET, François (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil. 272 p.

EAKIN, Paul J. (1999). *How lives become stories making selves*. Ithaca : Cornell University Press. 207 p.

ERIKSON, Erik (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York : International Universities Press. (2e éd. 1980). 191 p.

FURNHAM, Adrian & Stephen BOCHNER (1986). *Culture Shock: Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*. Londres : Routledge. 298 p.

GEERTZ, Clifford (1973). *The Interpretation of Cultures*. (Édition de 2000). New York : Basic Books. 470 p.

GIDDENS, Anthony (1999). *Runaway World.* The BBC Reith Lectures, BBC Radio 4, BBC Education.
<http://news.bbc.co.uk/hi/english/static/events/reith_99/>

− (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Oxford : Polity Press.

GOFFMAN, Erving (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York : Doubleday. 255 p.

HALL, Edward (1959). *The Silent Language*. New York : Fawcett Publications. 192 p.

HALL, Edward (1976). *Beyond Culture*. New York : Anchor Books / Doubleday. 298 p.

HARRÉ, Rom & Fathali MOGHADDAM (Eds) (2003). *The Self and Others: Positioning Individuals and Groups in Personal, Political and Cultural Contexts*. Westport, Conn and London : Praeger. 318 p.

HOUSSAYE, Jean (2000). *Le triangle pédagogique*. 3e éd. Berne : Peter Lang. 299 p.

KAUFMANN, Jean-Claude (2008). *Quand Je est un autre : pourquoi et comment ça change en nous*. Paris : Hachette littératures. 251 p.

− (2004). *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin. 352 p.

LAHIRE, Bernard (2001). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris : Armand Colin/Nathan. Hachette Littératures. Coll. Pluriel. 271 p.

LANGNESS, Lewis & Gelya FRANK (1981). *Lives: An Anthropological Approach to Biography*. Novato (CA) : Chandler and Sharp. 221 p.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1977*). L'identité*. Paris : Grasset. 344 p.

MAZOUZ, Sarah. *La République et ses autres. Politiques de la discrimination et pratiques de naturalisation dans la France des années 2000*. Thèse pour le doctorat. (dir.) Didier Fassin (EHESS), 2010.

MORIN, Edgar (2000). *Les sept savoirs nécessaires à la pensée du futur*. Paris : Seuil. 129 p.

− (1990) *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil. 158 p.

− (1987). *Penser l'Europe*. Paris : Gallimard, Folio Actuel. 266 p.

NOIRIEL, Gérard (1988. 2006). *Le creuset français : histoire de l'immigration XIXème-XXème siècle*. Paris : Le Seuil. Coll. Points Histoire. 437 p.

OBERG, K. (1960). Culture Shock: adjustment to new cultural environments. In *Practical Anthropology*, vol. 7, p. 177-82.

OLLIVIER, Michèle & Manon TREMBLAY (2000) *Questionnements féministes et méthodologie de la recherche.* Paris : L'Harmattan. Coll. Outils de recherche. 258 p.

PENEFF, Jean (1990*). La méthode biographique : de l'École de Chicago à l'histoire orale*. Paris : A. Colin. 144 p.

PERCHERON, Annick (1974). L'univers politique des enfants. FNSP Armand Colin. 253 p.

PINEAU, Gaston & Guy JOBERT (1989*). Les histoires de vie. Utilisation pour la formation*. Paris : L'Harmattan. 239 p.

QUIVY, Raymond & Luc VAN CAMPENHOUDT (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod. 256 p.

ROBERTS, John. Dialogue, Positionality and the Legal Framework of Ethnographic Research. In *Sociological Research Online*, vol. 5, n° 4, 2001. <http://www.socresonline.org.uk/5/4/roberts.html>

ROGERS, Carl (1961). *On Becoming a Person*. 2e éd. New York : Houghton Mifflin. 420 p.

SCHÖN, Donald (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques. 418 p.

SMALLEY, William. Culture shock, language shock, and the shock of self-discovery. In *Practical Anthropology,* vol. 10, 1963, p. 49-56.

SPRAGUE, Joey (2005). *Feminist Methodologies for Critical Researchers: Bridging Differences*. Walnut Creek, CA : AltaMira Press, (Rowman and Littlefield Publishing Inc.). 237 p.

STONEQUIST, Everett (1937). *The Marginal Man: a Study in Personality and Culture Conflict*. New York : Russell and Russell.

STRAUSS, Anselm (1959). *Mirrors and Masks: the Search for Identity*. Édition de 1997. New Brunswick : Transaction Publishers. 188 p.

TAJFEL, Henri (1981). *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge : Cambridge University Press. 385 p.

TODD, Emmanuel (1990*). L'invention de l'Europe*. Paris : Éditions du Seuil. 537 p.

TROCMÉ-FABRE, Hélène (1996). *L'arbre du savoir-apprendre*. 2e éd. 2003. La Rochelle : Éditions Être et Connaître. 67 p.

− (1987). *J'apprends donc je suis*. Paris : Editions de l'Organisation. 290 p.

WATSON, James L. (Ed.) (1977). *Between Two Cultures: Migrants and Minorities in Britain*. Oxford : Blackwell. 346 p.

WOODS, Peter (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : A. Colin. 175 p.

WOODWARD, Kath (2002). *Understanding Identity*. London : Hodder Education. 183 p.

Outils méthodologiques et de référence

BARDIN, Laurence (1996). *L'analyse de contenu*. 1re éd. 1977. 6e éd. Paris : P.U.F. 291 p.

BAZELEY, Pat (2007). *Qualitative Data Analysis with NVivo*. London : Sage Publications. 217 p.

BEAUD, Michel (1983). *L'art de la thèse*. Paris : La Découverte. 202 p.

BEAUD, Stéphane & Florence WEBER (1998). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte. Guides Repères. 328 p.

BLANCHET, Alain & Anne GOTMAN (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. 2e éd. Paris : Armand Colin Coll. 128. 126 p.

BREAKWELL, Glynis M. (1990). *Interviewing*. Londres : Routledge. 100 p.

CAIN, Albane & Geneviève ZARATE (Eds.) (2006). *L'entretien : ses apports à la didactique des langues*. Manuscrit université. 251 p.

CHAMPY, Philippe & Christiane ETÉVÉ (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. 3e éd. Paris : Retz. 1104 p.

CHARMAZ, Kathy (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London : Sage Publications. 224 p.

CORBIN, Juliet & Anselm STRAUSS (2008). *Basics of Qualitative Research : Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3e éd. Thousand Oaks : Sage publications. 378 p.

DAWSON, Catherine (2009). *Introduction to Research Methods. A practical guide for anyone undertaking a research project*. 1re éd. 2002. Oxford : How to Books. 166 p.

DE KETELE, Jean-Marie & Xavier ROEGIERS (1996). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Bruxelles : De Boeck Université. 204 p.

DEMAZIERE, Didier & Claude DUBAR (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple de récits d'insertion*. Paris : Nathan. Essais et recherches. 350 p.

DE SINGLY, François (2005). *L'Enquête et ses méthodes : le questionnaire*. 2e éd. Paris : Armand Colin. Coll. sociologie 128. 127 p.

FODDY, William (1993). *Constructing questions for interviews and questionnaires: theory and practice in social research*. Cambridge : Cambridge University Press. 244 p.

GLASER, Barney & Anselm STRAUSS (1967, 2010 pour la traduction française). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin. 409 p.

HOLSTEIN, James & Jaber GUBRIUM (1995). *The Active Interview*. Thousand Oaks : Sage. 85 p.

HUBERMAN, A. Michael & Matthew B. MILES (1991). *Analyse de données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. 2e éd. 2003. Bruxelles : De Boeck. 626 p.

KAUFMANN, Jean-Claude (2007). *L'entretien compréhensif*. 2e éd. Paris : Armand Colin. 127 p.

MUCHIELLI, Alex (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. 280 p.

ROBERT, André & Annick BOUILLAGUET (2002). *L'analyse de contenu*. 2e éd. Paris : P.U.F. Que sais-je ? n° 3271. 90 p.

SILVERMAN, David (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London : Sage. 428 p.

Le locuteur natif et le locuteur non natif

BAILEY, Richard (1991). *Images of* English*: A Cultural History of the Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 329 p.

BARRATT, L. & KONTRA, E.. Native-English-speaking teachers in cultures other than their own. In *TESOL Journal,* vol. 9, n° 3, 2000, p. 19-23.

BOYLE, Joseph. Native-speaker English teachers in Hong-Kong. In *Language and Education*, vol. 11, n° 3, 1997, p. 163-181.

BLOOMFIELD, Leonard (1933). *Language*. Édition de 1984. Chicago : University of Chicago Press. 580 p.

BRAINE, George (2010). *Nonnative Speaker English Teachers: Research, Pedagogy, and Professional Growth*. New York : Routledge. 112 p.

BRAINE, George (2005). *Teaching English to the world: History, Curriculum and Practice*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum. 224 p.

BRAINE, George (Ed.) (1999). *Non-native educators in English Language Teaching*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. 233 p.

BRUTT-GRIFFLER, Janina (2002). *World English: A Study of its Development*. Clevedon : Multilingual Matters. 215 p.

CANAGARAJAH, A. Suresh (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford : Oxford University Press. 216 p.

CANAGARAJAH, A. Suresh. Interrogating the “native speaker fallacy” : Non-linguistic roots, non-pedagogical results. In BRAINE, George (Ed.), *Nonnative educators in English language teaching*. Mahwah, NJ : Erlbaum, 1999, p. 145-158.

CHOMSKY, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA : MIT Press. 251 p.

COOK, Vivian. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 1999, vol. 33, n° 2, p. 185-209.

DAVIES, Alan (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon : Multilingual Matters. 237 p.

DERIVRY-PLARD, Martine. Les concours de langues et les enseignants « natifs ». In *Les Langues Modernes*, 2000, n° 4, p. 48-54.

DERIVRY-PLARD, Martine (2003). *Les enseignants d’anglais « natifs » et « non-natifs ». Concurrence ou complémentarité de deux légitimités*. Thèse pour le doctorat. G. Zarate (dir. de recherche). Paris 3-INALCO. 574 p.

DERVIN, Fred & Vasumathi BADRINATHAN (Eds.). (2011). *L'enseignement non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Bruxelles : E.M.E. et intercommunications. 284 p.

GRADDOL, David (2006). *English Next*. British Council. 128 p.

KRAMSCH, Claire (1997). The Privilege of the Nonnative Speaker. In *Publications of the Modern Language Association of America,* vol. 112, n° 3, p. 359-369.

LASAGABASTER, David & Juan Manuel SIERRA. University students' perceptions of native and non-native speaker teachers of English. In *Language Awareness*, vol. 11, n° 2, 2002, p. 132-142.

LASAGABASTER David & Juan Manuel SIERRA,. What Do Students Think About The Pros And Cons Of Having A Native Speaking Teacher? In LLURDA, Enric (Ed), *Nonnative Language Teachers : Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. New York : Springer, 2005, p. 217-241.

LLURDA, Enric. The decline and fall of the native speaker. In WEI, Li & Vivian COOK (Eds). *Language Teaching and Learning,* Continuum Contemporary Applied Linguistics, vol. 1, 2009, p. 37-53.

LLURDA, Enric, Attitudes towards English as an International Language: The pervasiveness of native models among L2 users and teachers. In SHARIFIAN, Farzad (Ed.), *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. Bristol : Multilingual Matters, 2009, p. 119-134.

MEDGYES, Peter (1994). *The non-native teacher*. London : Macmillan. 128 p.

MEDGYES, Peter. Native or non-native : who's worth more? In *ELT Journal*, 1992, vol. 46, n° 4, p. 340-349.

MEDGYES, Peter. The schizophrenic teacher. In *ELT journal*, 1983, vol. 37, n° 1, p. 2-6.

MENARD-WARWICK, Julia. The Cultural and Intercultural Identities of Transnational English Teachers: Two case Studies from the Americas. In *TESOL Quarterly*, 2008, vol. 42, n° 4, p. 617-640.

PAIKEDAY, Thomas M. (1985). *The Native Speaker is Dead*. Toronto and New York : Paikeday. 109 p.

PHILLIPSON, Robert (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford : Oxford University Press. 365 p.

RAMPTON, Ben. 'Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation and inheritance'. In *ELT Journal*, 1990, vol. 44, n° 2, p. 97-101.

REVES, Thea & Péter MEDGYES. The non-native English speaking ESL/EFL teacher's self-image: An international survey. In *System,* 1994, vol. 22, n° 3, p. 353-367.

SOHEILI-MEHR, Amir H. Native and non-native speakers of English: Recent perspectives on theory, research and practice. In *Language teaching*, vol. 41, 2008, p. 445-457.

TAJINO, Akira & Yasuko TAJINO. Native and non-native: what can they offer? Lessons from team-teaching in Japan. In *ELT Journal*, 2000, vol. 54, n° 1, p. 3-11.

L'identité professionnelle

ALSUP, Janet (2006). *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Press. 234 p.

ALTET, Margaret (1994). *La Formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France. 264 p.

BARRÈRE, Anne (2002). *Les enseignants au travail, routine incertaine*. Paris : L'Harmattan. Coll. Savoirs et Formation. 304 p.

BEIJAARD, Douwe ; MEIJER, Pauline & Nico VERLOOP. Reconsidering research on teachers' professional identity. In *Teaching and Teacher Education*, n° 20, 2004, p. 107-128.

BEIJAARD, Douwe ; VERLOOP, Nico & Jan D. VERMUNT. Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. In *Teaching and Teacher Education*, n° 16, 2000, p. 749-764.

BLIN, Jean-François (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan. 224 p.

BOURGEAIS, Anne-Marie (Ed.), Professeurs de langue aujourd'hui : « J'aime mon métier mais… ». In *Éla : revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, n° 139, septembre 2005, Didier Erudition / Klincksieck, 128 p.

BOUTIN, Gerald. Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In HETU, Jean-Claude ; LAVOIE, Michèle & Simone Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants en insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck, 1999. p. 43-55.

BRET, Dominique (2005). *Devenir enseignant d'éducation physique et sportive aujourd'hui : profils sociologiques et premier vécu dans le métier des professeurs stagiaires d'EPS*. Thèse de doctorat, sous la direction de Gabriel Langouët, Université Paris 5. 1111 p.

BRITZMAN, Deborah (2009). *The Very Thought of Education: Psychoanalysis and the Impossible Professions*. Albany : State University of Albany Press. 166 p.

− (2003). *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Albany : State University of New York Press. 289 p.

− The Terrible Problem of Knowing Thyself: Toward a Post-structural Account of Teacher Identity. In *Journal of Curriculum Theorizing*, 1992, vol. 9, n° 3, p. 23-46.

CACOUAULT-BITAUD, Marlaine (2007). *Professeurs…mais femmes. Carrières et vies privées des enseignants du secondaire au XXe siècle*. Paris : Éditions de la Découverte. 324 p.

CAMILLERI, Carmel ; KASTERSZTEIN, Joseph & Edmond-Marc LIPIANSKY (Eds.) (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF. 232 p.

CARRASCO PEREA, Encarnación & Enrica PICCARDO. Plurilinguisme, cultures et identités : la construction du savoir-être chez l'enseigant. In *Lidil*, 2009, n° 39, p. 19-41.

CATTONAR, Branka. Les identités professionnelles enseignantes : ébauche d'un cadre d'analyse. In *Cahier de recherche du GIRSEF*, mars 2001, n° 10, p. 1-35.

CICUREL, Francine. L'agir professionnel, une routine ou une action à haut risque? In PLAZADA, Giger J. & STROUMA, K. (Eds.), *Paroles de praticien et description de l'activité*. Bruxelles : De Boeck, 2007, p. 15-36.

CLARKE, Matthew (2008). *Language Teacher Identities: Co-constructing Discourse and Community*. Clevedon : Multilingual Matters. 214 p.

CLOT, Yves (1995). *La fonction psychologique du travail*. 4e éd. Paris : PUF. 2004. 247 p.

CONNELLY, F. Michael & Dorothy Jean CLANDININ (1999). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. London, ON : Althouse Press. 184 p.

DANIELEWITZ, Jane (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany : State University of New York Press. 216 p.

DUBAR, Claude (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. 4e éd. Paris : Armand Colin. 2010. 261 p.

FICHTNER, Friederike & Katie CHAPMAN. The Cultural Identities of Foreign Language Teachers. In *L2 Journal*, 2011, vol. 3, n° 1, p. 116-140.

GASPARINI, Rachel. La « fabrication » des professeurs du primaire et du secondaire : une socialisation professionnelle banale et singulière. In *Recherche et formation*, 2008, n° 57, p. 103-113.

GIUST-DESPRAIRIES, Florence. Approche psychosociale de l'identité. In *Recherche et formation*, 2002, n° 41, p. 49-63.

GRIFFIN, Claire. Le professeur d'anglais locuteur natif à la croisée des mondes anglophones et francophones : une identité préprofessionnelle complexe. In *Synergies Royaume-Uni et Irlande*, 2012, n° 5, p. 253-263.

HÉLOU, Christophe & Françoise LANTHEAUME. Les difficultés au travail des enseignants : exception ou part constitutive du métier ? In *Recherche et formation*, 2008, n°57, p. 65-78.

IBARRA, Hermione (2003). *Working Identity*. Boston : Harvard Business School Press. 199 p.

JENKINS, Jennifer. Implementing an international approach to English pronunciation: The role of teacher attitudes and identity. In *TESOL Quarterly*, vol. 39, n° 3, 2005, p. 535-543.

KADDOURI, Mokhtar (Ed.) Les dynamiques identitaires : questions pour la recherche et la formation. In *Recherche et Formation*, 2002, n° 41.

KOSTOGRIZ, Alex & Eleanor PEELER. Professional identity and pedagogical space: Negotiating difference in teacher workplaces. In *AARE 2004 : Doing the public good: positioning educational research* ; *AARE 2004 International Education Research Conference proceedings*, Australian Association for Research in Education, Coldsream, Victoria, p. 1-16. <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30024277>

LAVE, Jean & Etienne WENGER (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York : Cambridge University Press. 138 p.

MALET, Régis. De l'acculturation à la subjectivation : approche de la formation des enseignants. In *Ethnologie française*, vol. XXXVII, n° 4, 2007, p. 663-670.

MILLER MARSH, Monica (2003). *The social fashioning of teacher identities*. New York : Peter Lang. 172 p.

PERRENOUD, Philippe (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. 5e éd., 2010. Paris : ESF. 219 p.

PERRENOUD, Philippe (1994). *La formation des enseignants : entre la théorie et la pratique*. Paris : L'Harmattan. 254 p.

PEYRONIE, Henri (Ed.). L'identité professionnelle des enseignants à l'épreuve des mutations sociales. In *Sciences de l'éducation : pour une ère nouvelle*, CERSE – Université de Caen, 2003, vol. 36, n° 4. 144 p.

RICHARDS, Jack C. & Gurmit SINGH. Teaching and Learning in the Language Teacher Education Course Room: A critical Sociocultural Perspective. In *RELC Journal*, 2006, vol. 37, n° 2, 2006, p. 149-175.

RIOPEL, Marie-Claude (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Les Presses de l'Université Laval. 206 p.

ROBERTS, L. Shifting identities : An investigation into student and novice teachers' evolving professional identity. In *Journal of Education for Teaching*, 2000, vol. 26, n° 2, p. 185-186.

SKINNER, Barbara. Moving on: from training course to workplace. In *ELT Journal,* 2002, vol. 56, n° 3, p. 267-272.

TAP, Pierre (2004). Marquer sa différence, in Catherine Halpern et Jean-Claude Ruano-Borbalan, *Identité(s). L'individu, Le groupe, La société,* Auxerre : Éditions Sciences Humaines, p. 57-60.

TARDIF, Maurice & Claude LESSARD (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes personnels. Bruxelles : De Boeck Université. 575 p.

VAN ZANTEN, Agnès. Les Carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel. In *VEI Enjeux*, 2001, n° 124, p. 224-268.

WEBER, Sandra & Claudia MITCHELL (1995). *"That's funny, you don't look like a teacher". Interrogating images and identity in popular culture*. London : Falmer. 176 p.

WENGER, Étienne (1998). *Communities of Practice: Language, Meaning and Identity*. New York : Cambridge. 318 p.

Linguistique

AUER, Peter. On the meaning of Conversational Code-Switching. In *Interpretive sociolinguistics*, Tübingen, G. Narr, 1984, p. 87-112.

BOURDIEU, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard. 239 p.

BOUTET, Josiane (2010). *Le pouvoir des mots*. Paris : La Dispute. 193 p.

BOUTET, Josiane (1997). *Langage et société*. Paris : Seuil. 126 p.

BOUTET, Josiane (Ed.) (1995). *Paroles au travail*. Paris : L'Harmattan. Coll. « Langage et travail ». 267 p.

CAELEN-HAUMONT, Geneviève. Prosodie et sens : une approche expérimentale. In *Texto !* décembre 2005, 286 p.
<http://www.revue-texto.net/Parutions/Livres-E/Caelen/Caelen_Prosodie.html>.

CRYSTAL, David. English Worldwide. In HOGG, R. & D. DENBA, *A History of the English Language*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006, p. 420-439.

CRYSTAL, David. The language that took over the world. In *The Guardian* 22 February 1997, reproduced in Spotlight, Germany, 7 1997, p. 12-16.

DABENE, Louise & Danièle MOORE. Bilingual speech of migrant people. In MILROY, Lesley & MUYSKEN, Pieter (Eds.). *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, New York : Cambridge University Press, 1995, p. 17-44.

DURAN, Luisa. Toward a better understanding of code-switching, in *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, vol. 14, hiver 1994, p. 69-88.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (2011). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin. 365 p.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (1999). *L'énonciation*. 3e éd. Paris : Armand Colin. Coll. « U ». 2009. 267 p.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1996). *La conversation*. Paris : Seuil. Coll. « Mémo ». 94 p.

GEE, James P. (2011). *How to do Discourse Analysis: A Toolkit*. New York & Abingdon: Routledge. 206 p.

GEE, James P. Learning Social Languages within Discourses. In HAWKINS, Margaret R. (Ed.), *Language Learning and Teacher Education: A Sociocultural Approach*. Clevedon : Multilingual Matters, 2004, p. 13-31.

GEE, James P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London: Routledge. 176 p.

GUMPERZ, John (1982). *Discours strategies*. Cambridge : Cambridge University Press. 225 p.

HUDSON, Richard & WALMSLEY, John. The English patient: English grammar and teaching in the Twentieth Century, *Journal of Linguistics,* vol. 41, n° 3, 2005, p. 593-622.

HÜLMBAUER, Cornelia ; BÖRHINGER, Heike & Barbara SEIDLHOFER. Introduire l'anglais en tant que « lingua franca » : Précurseur et partenaire dans la communication interculturelle. In *Synergies Europe* n° 3, 2008, p. 25-36.

LOVEDAY, Leo (1982). *The sociolinguistics of learning and using a non-native language*. Oxford : Pergamon Press. 196 p.

LÜDI Georges & Bernard PY (1986). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang. Coll. « Exploration ». 185 p.

MAINGUENEAU, Dominique. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil. Mémo. 143 p.

MCGREIL, Michéal & RATIGAN, Fergal (2009). *The Irish Language and the Irish People : Report on the Attitudes towards, Competence in and Use of the Irish Language in the Republic of Ireland, 2007-2008*. Maynooth : National University of Ireland. 162 p.

MILROY, Lesley & MUYSKEN, Pieter (Eds.), Introduction: code-switching and bilingualism research. In *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching.* New York : Cambridge University Press, 1995, p. 1-14.

MONDADA, Lorenza. Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en-action. In *Journal of Language Contact*, Contact : descriptions, théorisations, cadrages, Thema series, 2007, p. 168-198.

SEIDLHOFER, Barbara. English as a lingua franca. In *ELT Journal*, 2005, vol. 59, n° 4, p. 339-341.

Table des matières

TABLE DES ANNEXES **14**

TABLEAUX, MODELES ET GRAPHIQUES **15**

LISTE DES PRINCIPALES ABREVIATIONS **16**

INTRODUCTION **18**

PREMIERE PARTIE 28

1 L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES PROFESSEURS D'ANGLAIS « NATIFS » : CONTEXTES, CONCEPTS ET QUESTIONNEMENTS **30**

1. DU CONTEXTE GLOBAL AU CONTEXTE LOCAL : ENSEIGNER L'ANGLAIS DANS UN « MONDE GALOPANT » 30

1.1 Le contexte global : l'anglais dans le monde *32*

1.1.1. L'émergence de l'anglais mondial 34

1.1.2. EIL et ELF : une profession complexe 35

1.2. Le contexte européen : mobilité et plurilinguisme depuis le traité de Maastricht *41*

1.2.1. La mobilité étudiante 42

1.2.2. Les assistants d'anglais 45

1.2.3. La mobilité des enseignants 46

1.2.4. Le paradigme du plurilinguisme et le cas de l'anglais 48

Le contexte européen et la construction d'un « espace de valeurs communes » 49

Évolution des modèles de référence en didactique des langues-cultures 50

La compétence pluriculturelle 56

L'anglais, l'allié du plurilinguisme ? 57

1.3. Le contexte local : la place de l'anglais dans le système éducatif français *59*

1.4. Enseigner (l'anglais) : un métier impossible ? *65*

2. PAR-DELA LE « LOCUTEUR NATIF » : LES LIMITES D'UN SCHEMA HYPER-ANCRE 68

2.1 La proportion de candidats britanniques et irlandais aux concours de recrutement *70*

1 - Le nombre de stagiaires britanniques et irlandais de la discipline « anglais » à la rentrée 2010. 70

2 - Le « stock » des enseignants dans la discipline « anglais ». 71

3 - Les ressortissants britanniques et irlandais admis au Capes dans la discipline « anglais » depuis 1993. 71

2.2. Les rapports de jury de l'agrégation et du CAPES externe (2003-2011) : une catégorisation prudente *73*

2.3 Le « locuteur natif » : la mort d'un paradigme ? *77*

2.4 L'apport de Martine Derivry-Plard : une enquête sociologique inédite *91*

2.5 Le capital « natif » : un trésor fragile ? *95*

2.6 L'inversion nécessaire : se décentrer pour mieux appréhender la problématique de l'apprenant « non natif » *99*

2.6.1. Deux notions positives: *multicompetence* et *L2 user* 100

2.6.2. *Thinking back to front* : le revers de l'enseignant « natif » ... 102
3. LE PROFESSEUR D'ANGLAIS « NATIF » ENTRE LE MONDE ANGLOPHONE ET LE MONDE FRANCOPHONE : IDENTITE PROFESSIONNELLE ET DYNAMIQUES INTERCULTURELLES ... 104
3.1. Le concept d'identité ... 106
Les stratégies identitaires et adaptatives ... 110
3.2. Identité et « ego langagier » ... 116
3.3. L'identité du « sujet plurilingue » ... 120
3.4. L'identité professionnelle des enseignants ... 124
3.4.1. *Teacher professional identity* : l'apport de Beijaard *et al.* ... 126
3.4.2. La perspective sociologique ... 129
3.4.3. Le concept d'espace ... 136
3.4.4. « *Legitimate peripheral participation* » ... 139
3.5. L'identité professionnelle des PALN et questionnements interculturels ... 140
4. METHODOLOGIE ET POSITIONNEMENT DU CHERCHEUR ... 146
4.1 Des méthodes mixtes dans une perspective ancrée et compréhensive ... 147
4.1.1. Les étapes de l'enquête ... 149
4.1.2. Les objectifs de l'enquête ... 151
4.1.3. Du parcours professionnel de la chercheuse au choix du sujet ... 152
4.1.4. Positionnement épistémologique ... 154
4.1.5. Vers une première triangulation des résultats ... 157
4.2 Cadrage théorique des outils méthodologiques ... 158
4.2.1. Le questionnaire exploratoire ... 159
4.2.2. L'entretien compréhensif : un outil souple ... 162
4.3 Recueil et traitement des données ... 164
4.3.1. Le questionnaire ... 165
4.3.2. Analyse des entretiens (1): NVivo ... 165
4.3.3. Analyse des entretiens (2) : des outils analytiques complémentaires ... 167
Les outils analytiques de James Paul Gee ... 168
De la subjectivité dans le langage ... 169
L'alternance codique ... 170
Le concept de *« voice »* ... 173
DEUXIEME PARTIE ... 176
2 VERS UNE COMPRÉHENSION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES PALN : UNE ENQUÊTE EN DEUX TEMPS ... 178
1. DE LA GENESE A L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE ... 178
1.1. De la phase de test du questionnaire 2.0 à l'architecture finale ... 180
1.2. Diffusion institutionnelle et non institutionnelle du questionnaire 2.0 ... 182
1.3. Analyse des données du questionnaire ... 183
L'établissement d'exercice ... 184
Le grade ... 184
Le mode d'accès au statut actuel ... 185
Les professeurs d'anglais « natifs » sont-ils des novices ? ... 185

Apprendre la spécialité de l'autre : les différents diplômes 186
Les échanges scolaires européens 188
Assistants et lecteurs 188
Le programme Erasmus : quelle mobilité ? 189
Les PALN et les langues : 191
La distribution géographique des PALN 194
Les PALN ont-ils des collègues « natifs » ? 194
Formation et encadrement 195
Les questions d'opinion 196
Nationalité et pays de naissance 198
Profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) des parents 199
2 LES ENTRETIENS : PARCOURS, PERCEPTIONS ET DISCOURS 202
2.1 Les effets de contexte 202
2.2 Parcours, langues et mobilité 203
2.2.1 Étudier l'anglais en France : perceptions et discours 203
2.2.2 Études de français et de langues étrangères : *the big switch* ? 208
2.2.3 Qualifiées pour enseigner 218
2.2.4 Étude de cas n° 1 : Liz et le fil d'Ariane 221
2.2.4 L'identité bi/plurilingue : le cas du gaélique 224
2.2.5 Les différentes facettes de la mobilité des PALN 227
3 RECRUTEMENT ET FORMATION PROFESSIONNELLE 243
3.1 Le CAPES 243
3.1.1 Une motivation pas si simple 243
3.1.2 La préparation du CAPES : un vecteur d'interculturation ? 250
3.1.3 *Stories and peer know-how* 257
3.2 L'agrégation : une reconnaissance douce-amère ? 260
3.3 La formation professionnelle : expériences contrastées 265
3.4 Stratégies adaptatives et modes de participation 273
3.4.1 Gérer les contraintes du contexte local 273
3.4.2 Étude de cas n° 2. Liz *: the best of both worlds ?* 282
3.4.3 La participation périphérique comme principe d'équilibration 286
4 VIES ET IDENTITES PROFESSIONNELLES DES PALN 291
4.1 Le « revers » du PALN 291
4.2 Des avantages plus transparents 295
Étude de cas n° 3 : Liz et la vision bifocale – quels avantages ? 297
4.3 Problématiques bilingues et biculturelles : le « capital natif » à l'épreuve du contact et du temps 300
4.3.1 La langue d'« origine » : *Paradise Lost* ? 302
4.3.2 Le français au travail 305
4.3.3 Considérations culturelles et le déplacement du concept de « *home* » 307
4.4 Les différents degrés de l'intégration professionnelle des PALN 311
4.5 Regards des PALN sur l'enseignement-apprentissage de l'anglais en France 315
4.6 « Voice » et alternance codique dans le corpus : les traces de l'identité complexe des PALN 321
4.7 D'un PALN à l'autre : les conseils des participants aux futurs enseignants anglophones 333

TROISIEME PARTIE 336

3 TRIANGULATION, EXPÉRIMENTATION ET FORMATION DES ENSEIGNANTS 338

1.1 La triangulation des sources : un mini-corpus révélateur 338

1.1.1 Études et trajectoires scolaires et universitaires 339

1.1.2. Le concours 343

1.1.3. Quelle(s) langue(s) de travail ? 346

1.1.4. La formation initiale : un positionnement différent ? 347

1.1.5. Avantages et inconvénients du statut « natif » : l'aura de l'enseignant plurilingue 349

1.1.6. L'identité professionnelle des professeurs de langue(s) « natifs » : le poids de l'institution et des stéréotypes 352

1.1.7. Intégration et pratiques professionnelles 357

1.1.8. Un « capital natif » à entretenir et à enrichir 360

1.1.9. Conseils aux futurs enseignants « natifs » : le miroir de l'expérience 362

2.1 Une formation expérimentale à l'IUFM de Paris : bilan et perspectives 364

3.1 Pistes pour la formation des enseignants et l'intégration des PALN 370

CONCLUSION 375

INDEX : 405

Index :

A

acculturation, 19, 21, 112, 113, 117, 118, 143, 341, 410
Agrégation, 8, 159, 180, 216, 241, 247, 254, 260, 261, 262, 264, 287, 319, 320
Alsup, J., 135, 142, 167, 300
alternance codique, 14, 15, 53, 167, 168, 170, 171, 172, 182, 266, 301, 321, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 338, 347
analyse du discours, 152, 168, 169, 212, 221, 320, 399
anglais, 33
anglophone, 31, 38, 68, 74, 75, 76, 81, 84, 85, 96, 97, 104, 109, 127, 152, 156, 161, 183, 205, 228, 257, 274, 296, 371
APLV, 160, 178, 182
assimilation pragmatique, 235, 280
assistant, 46, 189, 190, 213, 217, 223, 227, 228, 229, 230, 231, 236, 250
assistants, 45
Autre, 31, 47, 121, 122, 123, 143, 145, 155, 163, 230, 235, 246, 310

B

Barrère, A., 124, 125, 126, 130, 136, 313, 331, 370
Bazeley, P., 165, 166, 167
Beacco, J.-C., 52
Beaud et Weber, S., 163, 164, 238
Beijaard, D., 126, 127, 128, 129, 133, 136, 311, 312, 358, 370
bilinguisme, 8, 191, 226, 269, 301, 340, 345, 349
Braine, G., 68, 69, 77, 80, 89, 102, 103, 291, 393
Britzman, D., 65, 66, 67, 142, 173, 174, 322, 370
Byram, M., 32, 33, 51, 54, 79, 141, 143, 144, 145, 359, 373

C

Camilleri, C., 21, 57, 106, 107, 110, 111, 235, 280, 285, 290
CAPES, 15, 31, 45, 47, 48, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 81, 98, 153, 155, 159, 180, 182, 216, 223, 224, 234, 235, 236, 237, 240, 243, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 266, 269, 270, 271, 277, 280, 284, 292, 305, 315, 326, 330, 344, 345, 347, 362, 363, 365, 369
capital natif, 22, 70
Castellotti, V., 49, 53, 54, 55, 59, 64, 381
Cattonar, B., 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 296, 297, 300, 334
CECRL, 15, 49, 50, 51, 52, 53, 94, 191, 192, 304, 305
Charbonnier, D., 41, 46
Charmaz, K., 147, 148, 158, 238
Chomsky, N., 69, 80, 82, 83, 87
CNED, 250, 251, 252, 253, 254, 257
commission Thélot, 59
compétence linguistique, 80, 81, 82, 91, 93, 97, 295, 352
compétence pluriculturelle, 56
Conseil de l'Europe, 41, 49, 53, 381, 382, 384, 385, 387
conseiller pédagogique, 195, 268, 270, 277, 278, 280, 334
conservation ontologique, 260, 287, 290, 302, 308, 328, 333, 363, 410
conversion, 46, 98, 99, 123, 126, 132, 144, 185, 187, 214, 215, 217, 223, 244, 245, 247, 277, 295, 343
Cook, V., 53, 70, 99, 100, 101, 394
Crystal, D., 22, 33, 34, 35, 37, 82

D

Danielewitz, J., 108, 124, 139
de Singly, F.,159, 160, 161, 162, 178, 179, 181, 196
décoder, 20, 32, 95, 137, 140, 153, 323, 345, 348, 351, 357, 358, 361, 364
Derivry-Plard, M., 8, 47, 48, 68, 69, 72, 81, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 312, 348
Deyrich, M.C., 8, 116, 117, 145, 155
didactique, 8, 23, 24, 50, 53, 65, 68, 80, 129, 133, 141, 142, 153, 154, 163, 186, 205, 206, 220, 225, 228, 253, 257, 265, 278, 279, 284, 291, 314, 315, 320, 330, 344, 349, 359, 363, 371, 373, 380, 381, 382, 384, 385, 386, 392
Dubar, C., 105, 107, 108, 109, 110, 126, 130, 131, 132, 133, 135, 223, 334

E

Éducation nationale, 40, 61, 62, 70, 140, 159, 161, 184, 194, 247, 260, 288, 296, 318, 323, 367
ego langagier, 116, 117, 118, 119, 310
ELF, 40
ELT, 78
empathie, 24, 39, 44, 91, 102, 103, 114, 117, 123, 145, 155, 163, 291, 314, 350, 355
entretien, 14, 45, 95, 148, 149, 152, 155, 156, 159, 161, 162, 163, 164, 167, 170, 174, 178, 179, 182, 183, 186, 191, 197, 209, 210, 212, 215, 217, 218, 220, 221, 223, 226, 227, 229, 235, 238, 239, 258, 259, 262, 277, 279, 282, 285, 286, 288, 290, 296, 297, 306, 308, 310, 311, 318, 319, 322, 324, 325, 327, 330, 331, 333, 338, 359, 362, 370, 386, 389, 392
Erasmus, 42, 43, 44, 45, 48, 189, 190, 216, 227, 228, 232, 233, 236, 380

G

gaélique, 192, 193, 224, 225, 226, 349
Gee, J. P., 126, 127, 128, 153, 167, 168, 169, 206, 208, 219, 222, 253, 320, 321
Giddens, A., 30, 104, 128
grammaire, 81, 92, 102, 171, 172, 204, 205, 209, 213, 216, 217, 228, 257, 272, 277, 279, 282, 291, 292, 305, 318, 351, 362
Grosjean, F., 151, 167, 300, 301, 302, 305, 308, 309, 327, 340, 345
Grounded Theory, 147, 148, 392
Guiora, A., 117, 118

H

Holliday, A., 22, 37, 38, 39, 40, 84, 85, 118
Hymes, D., 80, 82, 83

I

identité professionnelle, 22, 24, 25, 30, 31, 35, 45, 46, 57, 88, 95, 97, 104, 105, 106, 109, 122, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 146, 151, 152, 153, 156, 158, 161, 167, 178, 186, 187, 195, 222, 238, 242, 252, 255, 260, 276, 285, 290, 291, 293, 295, 296, 297, 308, 311, 312, 313, 315, 321, 333, 347, 352, 353, 354, 356, 357, 358, 363, 370, 372, 373, 374, 395, 397, 410
immigré, 18, 20, 30, 310, 359, 360
intégration, 18, 24, 31, 63, 105, 115, 119, 127, 138, 178, 185, 207, 224, 260, 267, 273, 278, 280, 290, 302, 306, 307, 310, 311, 312, 313, 314, 328, 341, 357, 358, 359, 363, 365, 369, 370, 374, 380
IUFM, 8, 25, 154, 178, 245, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 272, 277, 284, 317, 333, 346, 347, 348, 358, 364, 365, 370

K

Kachru, B., 35, 37, 40, 79
Kaufmann, J.-C., 104, 105, 106, 107, 140, 141, 147, 149, 155, 156, 163, 164, 165, 223, 238, 297
Kerbrat-Orecchioni, C., 168, 169, 204, 230, 252, 263
Kramsch, C., 18, 22, 23, 32, 67, 80, 81, 83, 84, 88, 99, 103, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 141, 143, 145, 146, 167, 168, 170, 211, 214, 318, 319, 327, 359, 361, 371, 372, 373
Kristeva, J., 122, 144

L

L2 users, 101, 394
langues étrangères, 32, 42, 53, 54, 60, 61, 62, 64, 69, 94, 141, 143, 168, 192, 193, 203, 208, 218, 253, 359, 384, 394
Lave, J. et Wenger, E., 139, 286
lecteur, 34, 87, 104, 122, 125, 228, 233, 234, 235, 236, 250, 251
linguistique de l'énonciation, 169

M

Manço, A., 21, 30, 31, 45, 57, 273, 274, 275, 280, 289
Medgyes, P., 79, 80, 89, 90, 91, 92, 102, 103, 291
médiation, 51, 59, 144, 146, 160, 280, 359, 362, 363, 364, 374
métaphore, 89, 90, 119, 123, 126, 168, 255, 270, 279
méthodologie, 25, 146, 160, 267, 390

mobilité, 8, 18, 19, 20, 21, 30, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 56, 68, 110, 112, 114, 124, 125, 141, 154, 170, 173, 189, 190, 191, 203, 204, 216, 222, 227, 228, 234, 235, 236, 243, 249, 323, 324, 358, 371, 380
Mondada, L., 167, 170, 171, 172, 327, 329, 332
multicompetence, 70, 100, 101
multilinguisme, 52
Murphy-Lejeune, E. 19, 20, 21, 189, 190

N

Narcy-Combes, J.-P., 147, 149, 154
natif, 22, 23, 25, 31, 32, 35, 37, 39, 40, 48, 50, 52, 53, 67, 68, 69, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 109, 117, 119, 121, 122, 140, 144, 145, 152, 154, 180, 186, 188, 194, 206, 217, 247, 252, 261, 262, 263, 269, 271, 279, 280, 286, 290, 291, 296, 297, 300, 305, 311, 344, 345, 346, 348, 349, 350, 351, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 363, 364, 367, 370, 371, 372, 373, 393, 394, 410
native speaker, 33, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 98, 99, 252, 285, 291, 331, 371, 372, 383, 393, 394
native-speakerism, 37, 84
NNEST, 89
non-natif, 22, 39, 68, 69, 70, 77, 80, 84, 86, 89, 90, 91, 94, 97, 98, 102, 291, 350, 370, 393
NVivo, 165, 166, 233, 391

P

Paikeday, T., 77, 78, 80, 82, 83, 394
parler en public, 305, 306, 353, 358, 367
participation périphérique, 139, 140, 286, 288, 289, 290, 306
PCS, 14, 15, 199, 200, 201, 207
Pennycook, A., 38, 39, 77, 84, 85, 87, 88, 173
PGCE, 187, 215, 216, 236, 237, 243, 244, 255, 257, 277, 278, 279, 280, 312
Phillipson, R., 39, 77, 84, 85, 86, 87
pluriculturalisme, 51, 55, 56, 57
plurilinguisme, 41, 42, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 64, 65, 67, 100, 191, 193, 224, 349, 352, 359, 381, 383
positionnement, 25, 38, 56, 67, 87, 90, 102, 124, 145, 146, 152, 155, 161, 172, 204, 220, 247, 252, 254, 288, 290, 293, 331, 332, 333, 347, 348, 354, 363, 382
projectivité, 31

Q

questionnaire, 8, 14, 25, 46, 94, 128, 149, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 190, 193, 194, 197, 199, 221, 225, 227, 232, 292, 338, 365, 369, 392

R

rapports de jury, 73, 74, 76, 95, 256, 258, 330
revers, 25, 34, 70, 102, 217, 279, 291, 340, 378
Riopel, M.-C., 124, 126, 130, 140, 165, 300
rupture biographique, 20, 30, 97, 105, 222, 246, 374

S

SAES, 182
Schnapper, D., 18
Seidlhofer, B., 35, 36, 40, 53, 59
Shaules, J., 14, 112, 114, 115, 116, 341, 342
socialisation, 18, 24, 31, 57, 92, 95, 96, 98, 107, 109, 124, 126, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 143, 144, 145, 221, 230, 231, 276, 304, 334, 347, 352, 363, 395, 396
stratégies adaptatives, 25, 259, 273
Strauss, A., 96, 97, 98, 147, 148, 149, 158, 166, 207, 238
sujet bilingue, 301
sujet plurilingue, 15, 48, 118, 120, 121, 122, 142, 238
supérieur, 42, 46, 58, 69, 71, 72, 149, 159, 178, 180, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 191, 193, 194, 195, 201, 212, 216, 247, 253, 267, 271, 280, 293, 305, 307, 317, 324, 341, 345
système éducatif français, 19, 23, 31, 48, 59, 60, 61, 65, 67, 75, 90, 93, 97, 98, 122, 130, 141, 143, 146, 153, 154, 162, 183, 195, 221, 242, 250, 258, 259, 261, 274, 286, 316, 319, 329, 348, 353, 354, 364, 365, 369, 373

T

TESOL, 8, 24, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 68, 69, 89, 94, 160, 182, 187, 238, 258, 372, 393, 394, 396
théorie ancrée, 147, 148, 392
TIC, 125, 147, 284, 384
titularisation, 48, 181, 185, 311, 317
traité de Maastricht, 19, 22, 41, 47, 50, 93, 149, 344, 410
trajectoire, 15, 22, 56, 97, 104, 107, 108, 131, 133, 143, 149, 153, 155, 186, 190, 210, 213, 228, 229, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 244, 247, 249, 250, 256, 268, 269, 272, 276, 279, 287, 307, 318, 334, 339, 341, 342, 343, 353, 362, 363, 374
triangulation, 14, 15, 25, 156, 157, 158, 165, 195, 338, 349, 351, 352, 353, 357, 363

V

voice, 36, 88, 100, 168, 173, 174, 207, 235, 278, 310, 311, 320, 321, 324, 326, 332

W

Widdowson, H., 32, 36

Z

Zarate,G., 50, 51, 53, 54, 55, 56, 92, 145, 163, 282, 356, 357, 359, 371, 373, 386, 393

L'identité professionnelle des professeurs d'anglais locuteurs natifs exerçant en France depuis le traité de Maastricht. Entre conservation ontologique et acculturation : les limites du « capital natif ».

Résumé

Depuis l'ouverture des concours de recrutement de l'Éducation nationale aux ressortissants européens, au début des années 1990, de nombreux Britanniques et Irlandais ont rejoint le contingent d'enseignants certifiés et agrégés d'anglais. Ces professeurs d'anglais « locuteurs natifs » (PALN) n'ont pas été socialisés en France et mettent parfois des années à décoder le système éducatif français et leur intégration professionnelle dépend de nombreux facteurs. Si le CAPES et l'Agrégation constituent une étape cruciale dans le processus d'interculturation , parce qu'ils initient les candidats anglophones aux normes, règles et valeurs du système éducatif français et de l'anglais-objet d'étude universitaire et d'enseignement-apprentissage en France, ces premiers ne sont en réalité que les prémisses d'une longue construction de l'identité professionnelle de ces enseignants. La présente enquête, élaborée dans une perspective ancrée et compréhensive et qui s'appuie sur des méthodes mixtes, a permis au chercheur d'explorer comment les PALN perçoivent leur vie et leur identité professionnelles. Une analyse du discours des participants et des interactions enquêteur-enquêté amène le chercheur au cœur de la problématique identitaire des enseignants « natifs » qui se retrouvent face à un paradoxe : si le « capital natif » est un atout pour réussir les concours de recrutement, une interculturation (Demorgon, 1999) « trop » réussie peut fragiliser ce même capital qui, pour conserver son intérêt et rester dynamique, doit être sans cesse actualisé.

Mots clés : enseignants d'anglais « natifs », identité professionnelle enseignante, didactique des langues et des cultures, mobilité enseignante, médiation interculturelle, bi/plurilinguisme.

The professional identity of native English-speaking teachers in France since the Treaty of Maastricht. Exploring the limits of an initial linguistic and cultural capital, between ontological conservation and acculturation.

Abstract

Since the early 1990s, EU citizens have been able to sit the competitive examinations which give access to qualified teacher status within the French education system, without needing to have French nationality. This change has attracted British and Irish candidates who were not necessarily qualified to teach before moving to France and who, as native English-speaking teachers (NESTs), were not socialized there. Consequently, it sometimes takes them years to decode the French education system. For these teachers, comfortable professional integration depends on their capacity to adjust not only to the requirements of French schools, but also to the French approach to teaching and learning English.

Taking the *CAPES* is one step towards interculturation, since by doing so, English-speaking candidates gain an insight into the norms, rules and values of the French education system and see how English is taught at university and in schools in France. However, passing the exam is only the first step towards building a professional teacher identity, which is a long process.

The present investigation into the professional identity of NESTs from the UK and Ireland was constructed from a Grounded Theory and interpretative perspective using mixed methods. The researcher seeks to understand how participants perceive their professional identity and life as English teachers in the French education system. An analysis of participants' discourse and of interviewer/participant interaction brings to light the following paradox: the initial "gift" which helps NESTs through the rigorous state examinations can be weakened by strong interculturation and needs to be updated and enriched in order to remain an asset.

Keywords: NEST, teacher professional identity, English teaching and learning, European teacher mobility, intercultural mediation, multilingualism.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE − PARIS 3
ED 514 ÉDÉAGE − EA 4398 PRISMES
Institut du Monde Anglophone
5 rue de l'École de Médecine
75006 Paris