

Now you see me, now you don't : des professeurs d'anglais « locuteurs natifs » entre transparence et visibilité

Now you see me, now you don't : The “native side” of native English-
speaking teachers at work

Claire Griffin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/apliut/4462>

DOI : 10.4000/apliut.4462

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2014

Pagination : 210-223

ISSN : 2257-5405

Référence électronique

Claire Griffin, « *Now you see me, now you don't* : des professeurs d'anglais « locuteurs natifs » entre transparence et visibilité », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXXIII N° 2 | 2014, mis en ligne le 17 juin 2014, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/4462> ; DOI : 10.4000/apliut.4462

Claire Griffin
ÉDÉAGE 514, PRISMES 4398,
Université de la Sorbonne-Nouvelle, Paris 3

Now you see me, now you don't: des professeurs d'anglais « locuteurs natifs » entre transparence et visibilité

Mots-clés

identité professionnelle enseignante, enseignant « natif », didactique des langues étrangères

Résumé

Pour s'adapter aux exigences du système éducatif français, les professeurs d'anglais « locuteurs natifs » doivent trouver un équilibre entre leur identité professionnelle enseignante ou teacher professional identity (Aeijjaard *et al.* 2000) et leur identité anglophone. Cependant, certains enseignants « natifs » se sentent transparents lorsqu'ils quittent le contexte de l'enseignement-apprentissage de l'anglais. D'autres rejettent la catégorisation de « locuteur natif », dans ce que Aranka Cattonar (2001) appelle une « identification au groupe professionnel ». Leur « côté anglophone » est moins visible que leur détermination à être considérés de la même façon que leurs collègues français. À l'opposé du schéma d'identification, se trouve celui de la « conservation ontologique » (Manço 2002) : chercher à conserver son identité L1 à tout prix peut mener à un sentiment d'isolement au travail, mais cela peut également jouer un rôle important dans l'intégration professionnelle.

Now you see me, now you don't: The “native side” of native English-speaking teachers at work

Keywords

teacher professional identity, TPI, NEST, teaching and learning foreign languages

Abstract

Striking a balance between one's “native side” and one's teacher professional identity (TPI, Beijaard et al. 2000) can be a tricky business for native English-speaking teachers (NESTs) working inside a foreign education system. For these teachers, conforming to the requirements of the French education system sometimes means that they need to hold back their L1 identity and/or previous professional training in order to integrate professionally. However, by doing so, some teachers feel transparent, almost invisible, outside the classroom. Others play down their “native side” in an effort to assimilate so as not to be perceived as any different from their co-workers. Preserving one's L1 identity can lead to isolation in the workplace but it can also play an important role in integration. Finally, the French education system lacks transparency for teachers who have never experienced it from the inside as pupils.

Claire Griffin
ÉDÉAGE 514, PRISMES 4398,
Université de la Sorbonne-Nouvelle, Paris 3

***Now you see me, now you don't* : des professeurs d'anglais « locuteurs natifs » entre transparence et visibilité**

Introduction

Le concept de transparence nous invite à réfléchir sur l'impact de la visibilité de ce que l'on pourrait appeler provisoirement « l'identité native » des professeurs d'anglais « locuteurs natifs » (désormais PALN) sur l'identité professionnelle de l'individu-enseignant (Cattonar 2001). En effet, si des paramètres biographiques et psychologiques peuvent influencer sur le besoin de visibilité ou de transparence de chaque PALN, le degré d'intégration professionnelle est également tributaire de la relation que celui-ci entretient avec son « *native side*¹ ». On retrouve le premier sens du terme « transparence » dans notre corpus d'entretiens, employé par analogie à propos d'une personne (en l'occurrence la participante elle-même) : « dont la présence n'est pas remarquée par autrui, qui est comme sans existence » (*Trésor de la langue française informatisé*) et le deuxième « dont le sens est facile à comprendre » (synonyme de clair, évident ; antonyme d'obscur). Une troisième occurrence concerne le lexique anglais d'une participante. Ce dernier aurait évolué au contact du français au point d'être devenu « *transparent* » dans le sens de passe-partout, neutre, non-marqué, sans caractère. La problématique suivante semble se dessiner à partir de ces quelques références à la transparence : l'identité britannique ou irlandaise des PALN est-elle soluble dans l'identité professionnelle, devenant progressivement transparente, comme par osmose, au fil du temps ? Si oui, cela pose-t-il problème à ces enseignants ? Est-il nécessaire ou souhaitable de « se fondre » dans la masse des enseignants français (schéma d'identification au groupe professionnel, Cattonar 2001 : 6) pour devenir un PALN pas trop visible ? Enfin, que l'on prône une forme de « conservation ontologique » (Manço 2002) ou une acculturation perceptible, l'essentiel n'est-il pas de trouver un équilibre entre transparence et visibilité dans l'identité au travail ?

1. Rappel de la recherche doctorale

Le présent article fait suite à une communication présentée dans le cadre de l'atelier de didactique de l'anglais au congrès de la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur (SAES) en 2012, qui s'est déroulé à Limoges. La recherche doctorale de l'auteure porte sur l'identité professionnelle des professeurs

¹ Code *in vivo* issu de l'analyse du corpus d'entretiens constitué par la chercheuse dans le cadre de sa thèse pour le doctorat (2012).

d'anglais « locuteurs natifs » exerçant en France depuis le traité de Maastricht². Elle est basée sur une enquête en deux temps qui s'appuie sur des méthodes mixtes (quantitatives et qualitatives) dans une perspective ancrée et compréhensive (Glaser & Strauss 1967 ; Charmaz 2006 ; Kaufmann 2007). L'objectif de la chercheuse était de comprendre les attitudes, les discours et les trajectoires des participants qui, loin d'être de simples mines d'informations, sont considérées comme « des individus à part entière avec leurs forces et leurs fragilités, leurs perceptions subjectives et leurs contradictions » (Griffin 2012 : 24).

1.1. L'identité professionnelle des PALN en France : une étude non comparatiste

Dès 1992, Péter Medgyes renvoyait dos à dos l'enseignant « natif » et le « non natif » dans son article « Native or non-native: Who's worth more ? », partant du postulat que ce dernier ne pourra jamais devenir un « natif » étant donné qu'il dépend de la norme (Medgyes 1992 : 343). Medgyes pose la question de la valeur de ces deux catégories d'enseignants et en conclut que l'enseignant « non natif » constitue non seulement un modèle plus convaincant pour ses élèves, mais semble également plus à même d'enseigner des stratégies d'apprentissage parce qu'il a dû les apprendre, lui aussi. Medgyes s'est demandé si les enseignants « natifs » pouvaient acquérir les mêmes compétences que les enseignants « non natifs ». Il pense que cela est possible, à condition que l'enseignant « natif » maîtrise très bien la langue maternelle de ses élèves (*idem* : 348).

Dans sa thèse de doctorat (2003), Martine Derivry-Plard reprend les questions explorées par Medgyes de façon holistique, avec pour terrain d'enquête le contexte spécifique de l'enseignement de l'anglais en France. Elle a réalisé une enquête comparatiste très ambitieuse auprès de 38 enseignants « natifs » et « non natifs » préparant leurs élèves à l'examen de ATS. Son hypothèse était que « dans un même contexte d'enseignement, les pratiques professionnelles devaient être similaires et [que], par conséquent, il ne pouvait pas y avoir de « meilleurs » résultats des uns par rapport aux autres » (Derivry-Plard 2003 : 470). Cette hypothèse n'a pas été confirmée, car l'enquête a montré que les enseignants « non natifs » faisaient mieux réussir leurs élèves faibles (*idem* : 460). Les résultats de son enquête sont intéressants :

- 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 avoir un enseignant « natif ».

Les entretiens croisés des deux catégories d'enseignants montrent que chaque

² Thèse soutenue le 19 novembre 2012.

catégorie critique l'autre :

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

Derivry souligne l'importance, pour les deux catégories, de travailler ensemble au service de l'éducation à l'altérité et non dans l'ombre du paradigme dominant.

La présente enquête ne relève pas d'une approche comparatiste. En effet, il s'agit, au contraire, d'une approche centrée sur la question de l'identité professionnelle des enseignants « natifs » britanniques et irlandais, minoritaires parmi une majorité de professeurs d'anglais « non natifs ». À l'origine de l'enquête, il y a la question, dérangeante, de l'entretien du « capital natif³ » dans la durée : « L'*avantage naturel* évoqué dans un des rapports de jury en est-il toujours un ? Qu'est-ce qui peut le fragiliser ou le déstabiliser ? Si le fait d'être un « locuteur natif » 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 ? » (Griffin 2012 : 95 ; italiques dans le texte).

1.2. Du questionnaire aux entretiens

L'enquête a été lancée par la diffusion en ligne d'un questionnaire exploratoire afin de recueillir des données essentiellement quantitatives au sujet de ce groupe-cible méconnu en vue de préparer la phase d'entretiens qualitatifs. 105 participants ont répondu à l'appel à contributions sur la quasi-totalité du territoire national dont voici un aperçu des principaux résultats :

- 83 % sont des femmes, conformément au taux de féminisation élevé dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement des langues en particulier ;
- les PALN ont, pour la plupart, obtenu leur concours par voie externe (77 %) ;
- moins de la moitié des répondants possède une licence d'anglais, ce qui signifie que plus de 50 % ont dû apprendre la spécialité de l'autre : 15 % semblent relever d'un *phénomène de conversion directe* (Suaud & Viet-Depaule 2004 ; italiques dans le texte), car ils sont passés d'une licence de français à une licence, une maîtrise ou un DEA d'anglais en France. 19 % des PALN ne sont pas titulaires d'une licence en langue(s), soit 1 PALN sur 5 ;
- les PALN sont majoritairement plurilingues. En effet, 73 % des répondants déclarent parler au moins une autre langue à part le français et l'anglais, ce qui pourrait constituer un atout indéniable dans le cadre d'une approche plurilingue de l'enseignement-apprentissage des langues ;

³ Le bagage linguistique, culturel et social avec lequel chaque PALN arrive en France. Une des participantes fait référence à ce qu'elle appelle un « *initial gift* ».

- en ce qui concerne l'origine sociale des PALN, la plupart sont issus des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS) moyennes et supérieures. Les parents cadres moyens et supérieurs sont surreprésentés par rapport à la population active française. Près de 70 % des PALN déclarent toutefois avoir été scolarisés dans un établissement du second degré public (*comprehensive school*) ou une *grammar school* au Royaume-Uni ;
- enfin, les PALN de l'enquête ont atteint un niveau de qualification supérieur à celui de leurs parents, ce qui coïncide avec l'embourgeoisement progressif de la profession enseignante en France (Griffin 2012 : 201).

Dans un deuxième temps, des entretiens ont été menés dans 6 académies à l'aide d'une grille très souple, selon les recommandations de Jean-Claude Kaufmann (2007) et de Stéphane Beaud et Florence Weber (2003). Kaufmann explique que « dans l'entretien compréhensif, le terrain n'est plus une instance de vérification d'une problématique préétablie, mais le point de départ de cette problématisation » (Kaufmann 2007 : 23). Dans l'enquête compréhensive, la phase exploratoire est plutôt longue. Le ton de l'entretien doit être « proche de celui de la conversation entre deux personnes égales ». « Parfois, ce style conversationnel prend réellement corps, le cadre de l'entretien est comme oublié » (*idem* : 48). La place importante que Kaufmann accorde à l'empathie (*idem* : 54) peut aider le chercheur à gérer les tensions inévitables liées à la situation d'entretien et à encourager l'engagement des participants.

1.3. Le corpus

Kaufmann s'appuie énormément sur les travaux de Barney Glaser et Anselm Strauss (1967), les concepteurs de la théorie ancrée, ou *Grounded Theory*, mettant ainsi la chercheuse sur la piste du logiciel australien *NVivo*⁴. Le corpus d'entretiens a été fractionné et codé à l'aide de ce logiciel, puis analysé en appliquant le principe de *constant comparative analysis* (Glaser & Strauss 1967)⁵ interne puis externe lors de la triangulation avec un mini corpus d'enseignants natifs d'autres langues européennes (l'allemand, l'italien et le grec moderne). Le corpus est composé de 24 entretiens au total, tous menés entre fin 2010 et début 2012. Parmi les 21 PALN interviewés, il y a 19 femmes et 2 hommes. Seize personnes sont britanniques (dont une d'Irlande du nord) et 4 viennent de République d'Irlande. Tous les âges sont représentés, sauf la tranche d'âge 20-25 ans.

⁴ Un logiciel conçu par Tom Richards en 1999 dans le but de soutenir l'analyse qualitative et mixte. Aujourd'hui, il est développé et commercialisé par *QSR International*.

⁵ *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 2006 : 187).

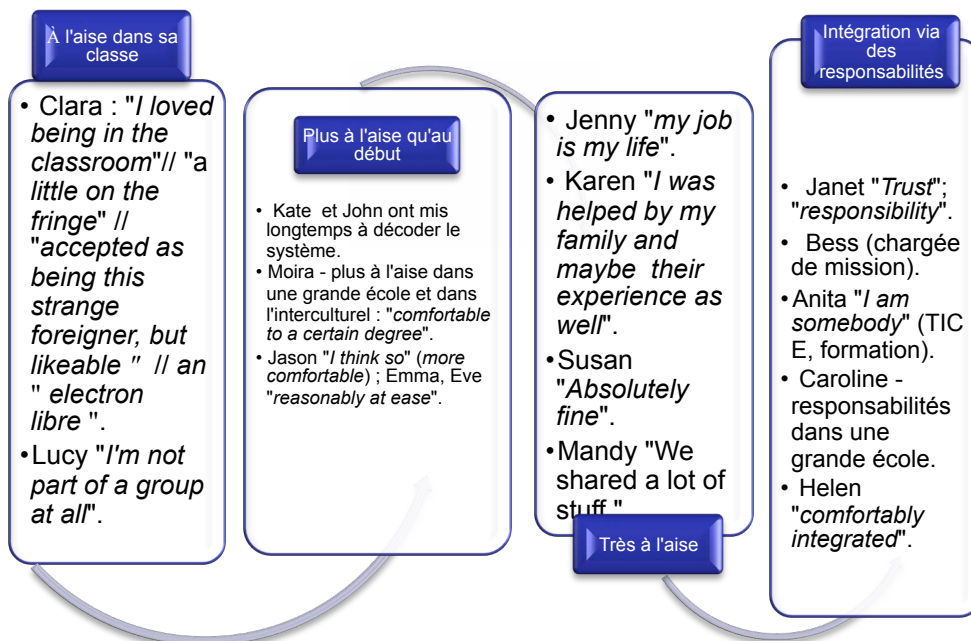
2. De l'intégration professionnelle des PALN

Un des nœuds hiérarchiques centraux à l'analyse du corpus est intitulé « trouver sa place ». Celui-ci a permis d'explorer les différents degrés d'intégration des participants et de voir quels facteurs les ont aidés à s'intégrer dans le système éducatif français (cf. schéma 1 ci-dessous). Selon Beijaard *et al.* (2000), la perception que l'enseignant a de son identité professionnelle est évolutive. Ce schéma n'est donc pas figé. On peut gagner en aisance de même que l'on peut se retirer à tel ou tel moment et adopter, ponctuellement, un mode de *participation périphérique légitime* (Lave & Wenger 1991). Pour certains, en revanche, le schéma de la participation périphérique s'applique à l'ensemble de la carrière. C'est le cas de Clara, par exemple, aujourd'hui retraitée et qui n'est jamais vraiment parvenue à comprendre le système éducatif français. Nous reviendrons sur son cas précis *infra*.

Si l'entrée dans la profession peut être difficile à négocier pour beaucoup, parce que la plupart des PALN interviewés n'ont pas été socialisés en France, ce qui précipite parfois des crises ou un sentiment d'échec (problèmes de discipline, difficultés pour comprendre et respecter les exigences didactiques et pédagogiques françaises), ces participants finissent par gagner en aisance. C'est le cas de Kate et de John qui sont tous deux retournés dans le supérieur, conformément à une stratégie professionnelle anticipée, mais aussi suite à une année de stage difficile.

Pour certains participants, l'identité professionnelle est leur centre. Elle constitue de ce fait une sorte de « *core identity* », comme pour Jenny (cf. schéma 1). Pour d'autres, comme Susan, l'intégration professionnelle semble relever d'une volonté personnelle. Les différentes sources de soutien – l'entourage familial et amical (Karen), l'entourage professionnel tel que les collègues et/ou le chef d'établissement (Mandy) – sont également mentionnées, ce qui ne manque pas de brouiller une frontière de plus en plus perméable entre sphère privée et sphère publique (cf. Sprague 2005). Cependant, les PALN qui donnent l'impression d'être les plus à l'aise sont ceux qui ont accepté des responsabilités importantes au sein du système éducatif français (membre de jury, chargé(e) de mission, formateur/trice, conseiller/-ère pédagogique, enseignement dans le cadre des sections européennes, Disciplines non linguistiques ou DNL), et qui participent à la vie de l'établissement et au rayonnement de la discipline à d'autres niveaux que celui de l'enseignement-apprentissage.

Schéma 1. Les codes *in vivo* portant sur le degré d'aisance professionnelle



Beijaard et *al.* (2004) rappellent les découvertes de Ciaran Sugrue (2007) qui avait déjà souligné l'importance des « autres significatifs » dans les théories personnelles (*lay theories*) des enseignants en formation initiale. Et si ces autres personnes jouent un rôle indéniable dans l'intégration des PALN en France, il y a un autre facteur primordial qui est celui du français au travail. Beaucoup de participants disent être mal à l'aise pour parler en public en L2 (réunions, conseils de classe, rencontres parents-professeurs), mais leur aisance s'améliore avec l'expérience.

Le cas de Jenny, très à l'aise par ailleurs, est révélateur (cf. schéma 2). Cette enseignante de République d'Irlande a si peu confiance en son français écrit qu'elle use d'une stratégie d'évitement imparable : elle décide de ne pas remettre à son principal le rapport sur l'éducation en Europe qu'elle est censée rendre à l'issue d'une réunion de bassin pour laquelle elle a représenté son établissement. Cet exemple illustre bien le fait qu'une trop grande visibilité de son « *native side* » peut être compliquée à gérer, pour l'enseignant « natif », si cela révèle une quelconque insuffisance linguistique ou un trop grand écart entre soi-même et les enseignants francophones. Certains PALN connaissent ainsi une tension entre l'envie de ne pas gommer leur « côté anglophone », leur identité britannique ou irlandaise, et la nécessité de se conformer à ce que l'on attend d'un(e) enseignant(e) français(e).

Il n'en demeure pas moins que la quasi-paralysie de Jenny face à son propre français écrit et au regard des autres est plutôt extrême, d'autres PALN se servant

de leur maîtrise de la L2, au contraire, comme d'une véritable force d'intégration professionnelle (cf. schéma 2, le cas de Bess).

Schéma 2. Le français au travail



2.1. Lorsque le système éducatif français semble opaque : le cas de Clara

Si les mots (français) peuvent parfois constituer un obstacle à une intégration « holistique » des PALN, à savoir, l'ouverture sur divers aspects de la vie professionnelle allant bien au-delà de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère, les choses elles-mêmes peuvent également sembler opaques, voire indéchiffrables. Le cas de Clara, cette enseignante retraitée d'origine irlandaise, nous plonge au cœur de notre problématique. En effet, Clara, dont la trajectoire est atypique comparée à celles de ses collègues-participants, a dû faire preuve d'une capacité d'adaptation hors du commun. Arrivée en France sans l'équivalent du baccalauréat et, bien entendu, sans licence, elle réussit l'agrégation à l'issue d'un cheminement marqué par la volonté constante d'apprendre et de se surpasser, tout en élevant ses trois enfants. Mais si elle dit être très à l'aise avec ses collègues et dans sa classe, dans le discours, elle évoque l'opacité du système éducatif français qu'elle ne réussit pas toujours à décoder :

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. [...]*⁶.

Ce qui semble transparent pour les collègues français de Clara est hermétique pour celle-ci, qui dit explicitement avoir été à la périphérie des choses tout au long de sa carrière, car la complexité du système lui échappait :

⁶ **CL63** : Euh, ça me plaisait de bien m'entendre avec mes collègues, c'était important, et je me suis toujours très bien entendu avec mes collègues, mais le système français, quant à lui, m'échappait toujours un peu.

CL62 : [...] *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*⁷.

Clara illustre bien les limites de l'acculturation professionnelle, car pour s'adapter, elle est obligée de se détourner de ce qu'elle ne comprend pas, ce qui la prive de la possibilité de s'engager dans des sphères d'action situées en dehors de la seule sphère de la salle de classe. Ce dernier passage de l'entretien renvoie à deux aspects significatifs de la vie professionnelle de cette PALN. Premièrement, on ne peut que constater son isolement pédagogique. Elle affirme avoir été peu sollicitée par ses collègues pour faire des projets (CL100). Deuxièmement, elle ne voyait pas ce qui semblait transparent, au sens de clair, évident, pour tout le monde à part elle (CL102) :

CL100 : *But um, very few teachers asked me to collaborate with them [...] but the obstacles uh, they were due to my foreignness*⁸.

CG101 : *Understanding the system...*⁹

CL101 : *Not understanding the system was definitely an obstacle.*¹⁰

CG102 : *Okay*¹¹.

CL102 : *Definitely. I was constantly stumbling up against what I hadn't quite understood and I never knew things that everybody seemed to – it was blatantly obvious to them. For me, I didn't even see it*¹².

2.2. Lorsque le PALN se sent invisible : l'exemple de Lucy

La trajectoire de Lucy est bien différente de celle de Clara : elle avait fait des études de français, était déjà titulaire du *Postgraduate certificate in education* (PGCE) et avait été assistante d'anglais dans un établissement du second degré en France. *A priori*, tous ces facteurs étaient susceptibles de faciliter l'intégration professionnelle de cette enseignante britannique, qui, dans les faits, s'est heurtée à un obstacle qu'elle n'avait pas anticipé. Elle dit avoir été obligée de taire sa pratique professionnelle antérieure qui devait rester transparente.

⁷ **CL62** : [...] ma vie était archi remplie et je ne me souciais pas de tout ce qui semblait tracasser les Français, tout simplement parce que je ne savais pas de quoi ils parlaient. Je veux dire, il m'a fallu des années avant de piger ça, euh, tu vois, on te remettait un papier sur ton « assiduité » et ton « rayonnement » de prof, et je me disais « Qu'est-ce que c'est que ça, bon sang ? » Mais je n'en savais rien. Le système français me dépassait complètement, en quelque sorte. J'étais en marge.

⁸ **CL100** : Mais, euh, très peu d'enseignants m'ont demandé de travailler avec eux (...) mais ce qui faisait obstacle, c'est le fait que j'étais étrangère.

⁹ **CG101** : Pour comprendre le système...

¹⁰ **CL101** : Ne pas comprendre le système constituait sans aucun doute un obstacle.

¹¹ **CG102** : D'accord.

¹² **CL102** : Sans aucun doute. Je butais tout le temps sur ce que je n'avais pas tout à fait compris et je ne savais jamais ce que tout le monde semblait savoir – c'était tellement évident pour eux. Moi, je ne le voyais même pas !

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...*¹³

Une des difficultés rencontrées par Lucy est le changement de langue enseignée : une période d'adaptation est inhérente à cette « conversion » du français vers l'anglais. Cette PALN explique qu'elle a dû adopter une stratégie de déconditionnement pédagogique-didactique qui consistait à mettre de côté ses acquis afin qu'elle puisse apprendre à enseigner conformément aux attentes locales. Ce constat soulève de nombreuses questions par rapport à la valorisation de l'expérience des enseignants im/migrants qui ont souvent l'impression d'avoir à « tout recommencer » (cf. Kostogriz & Peeler 2004).

Dans le cadre de la trajectoire de la double qualification professionnelle sans licence d'anglais, ce que nous avons appelé le « revers du PALN¹⁴ » devient très visible. Ce « revers » concerne tout ce qui peut constituer une source de difficulté pour le PALN, compte tenu de sa non appartenance au groupe majoritaire, à savoir les professeurs d'anglais non natifs qui partagent un certain nombre de points communs avec les élèves et qui ont dû apprendre l'anglais de manière explicite (Lucy emploie le terme « *formal training* »). En effet, on ne s'improvise pas professeur d'anglais. Dans l'extrait suivant, Lucy institutionnalise ce qu'elle a vécu au début de sa carrière, à travers un récit synthétique où le « revers » est facile à repérer :

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 a 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 know, 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*¹⁵.

¹³ **LU47** : [...] euh, tu vois, et au cours de l'année, [voice] ouais, j'ai réussi à comprendre ce qu'on attendait de moi maintenant que j'étais prof d'anglais dans le système français et non plus prof de langues étrangères dans le système britannique et j'ai dû, en gros, oublier ce à quoi j'avais été habituée, les méthodes et ce que j'avais appris au cours de ma formation en Grande Bretagne - et l'expérience des deux années d'enseignement que j'avais faites là-bas, je devais l'oublier, en gros, je devais mettre ça de côté et recommencer à zéro, donc je l'ai fait...

¹⁴ Voir p. 102-104 de notre thèse pour une définition complète de ce concept.

¹⁵ **LU58** : Alors, quand je suis venue en France et que j'ai dû passer de l'autre côté du miroir, j'avais l'impression d'être un peu comme un poisson hors de l'eau, parce que je n'avais pas fait la formation en anglais langue étrangère pour être qualifiée pour enseigner l'anglais langue étrangère. J'enseignais l'anglais en tant que locuteur natif, n'ayant jamais étudié l'anglais à l'université, n'ayant jamais étudié la linguistique de l'anglais, la phonétique de l'anglais, ni même la sémantique de l'anglais, et

Si Lucy a réussi à s'adapter aux exigences du système éducatif français, cette PALN souffre encore aujourd'hui dans certaines situations professionnelles, telles que les réunions, car elle s'y sent transparente (LU71 : « *we do actually feel invisible* »). Dans cet énoncé, elle emploie le pronom *we* pour donner plus de poids à son propos (sa collègue d'allemand verrait les choses de la même façon).

3. La visibilité de l'identité « Locuteur Natif » (LN) : un phénomène fluctuant

Il est intéressant de constater que, pour certains participants (Jason, Emma, Kate), être un professeur d'anglais « locuteur natif » n'est pas vraiment un avantage au collège. Selon eux, les collégiens n'ont pas encore suffisamment de maturité pour comprendre ce qu'est un enseignant « natif » et quelles seraient les implications à la fois pour eux-mêmes et pour l'enseignant. Plus généralement, le rapport que les PALN semblent entretenir avec leur propre « *native side* » est complexe. Si c'est clairement un avantage social pour Anita, le fait d'être étiqueté peut devenir pesant en fonction du contexte professionnel, de la personnalité de l'enseignant ou du degré d'ouverture des collègues.

En tout état de cause, la « visibilité » des PALN est fluctuante, étant tantôt mise en avant ou tantôt tue. Susan, par exemple, se sent plus à l'aise lorsque son « *native side* » (ses propres mots) s'estompe. Elle a tout fait pour estomper son accent écossais et elle semble relever d'un schéma d'assimilation et non d'un schéma de « conservation ontologique ». Nous avons constaté qu'il y a deux pôles ou deux approches contrastées chez les PALN que nous avons interviewés, que l'on retrouve, d'ailleurs, chez deux des enseignantes qui disent être très bien intégrées. (1) Bess rejette la catégorisation de *native speaker*, insistant sur le fait qu'elle est fonctionnaire de l'État français et que sa personnalité est une composante plus importante de son identité professionnelle que le fait qu'elle soit une enseignante « native ». Il s'agit là d'un schéma d'identification au groupe professionnel enseignant (Cattonar 2001). (2) Helen, en revanche, conseille aux futurs PALN de rendre visible leur identité LN. Elle est très attachée à la langue et à la culture anglaises et tend à réduire, dans le discours, l'enseignement-apprentissage de l'anglais à *English and Englishness*. C'est peut-être parce que cette participante théorise elle-même la transformation de l'immigrant qu'elle dévoile une forme de « conservation ontologique » plus marquée que Bess. Enfin, une participante écossaise explique que tout dépend de la perception que le PALN a de lui-même au travail et de celle que ses collègues ont de lui. Pour Mandy, c'est quelque chose que tout le monde, y compris elle-même, avait tendance à oublier, sauf quand il s'agissait de mettre en place un échange avec un établissement britannique. Le

tout le tralala, même si j'avais fait de la littérature, car j'ai pris français, euh, anglais au bac, tu sais : j'avais étudié la langue et la littérature anglaises jusqu'au bac, mais je n'avais jamais étudié l'anglais à la fac, anglais langue étrangère.

discours de Mandy est très mesuré. Elle essaie de se mettre à la place de l'autre pour mieux comprendre comment ses collègues ont bien pu la percevoir :

CG79 : [...] can you tell me what impact being a native speaker has, um, on your relations with other members of the school community?¹⁶

MY79: It all depends if you see yourself as a NS. If you see yourself as foreign. And I think after a point, cause I stayed in N. for eleven years and **I think after a point apart from the fact that I'm an English-speaker in the English class, I think I forgot** and the other members of staff didn't pay so much attention to it either and so I don't know what the parents thought but it's not something they brought up **apart from obviously when I organized an exchange – we had that for five years**¹⁷.

[...]

MY81: So then my identity maybe became stronger at that point. But I don't know if they constantly thought of me as 'that British person'¹⁸.

Conclusion

Avant de conclure, il nous semble important de rappeler l'orientation compréhensive de notre enquête. En effet, nous avons cherché à comprendre l'identité professionnelle des participants que nous avons interviewés, sachant que celle-ci est inévitablement complexe, fluctuante et à multiples facettes. La communication présentée dans le cadre de l'atelier de didactique au congrès de la SAES en 2012 s'appuyait sur une poignée d'études de cas qui, prises individuellement, ne sauraient être représentatives du groupe-cible en général. Une relecture attentive de certains extraits du corpus principal à travers le prisme de la transparence et de la visibilité a toutefois permis de dégager des traits saillants que voici :

- il semblerait que le degré de visibilité *souhaité* des professeurs d'anglais « locuteurs natifs » dépende d'un ensemble de facteurs (biographiques, psychologiques...) et du contexte dans lequel le participant travaille ;
- le « *native side* » des PALN demeure souvent transparent, dans le sens d' « invisible », pour les élèves de collège (Jason et Mandy) ;
- ce n'est pas parce que l'on cherche à lisser son identité anglophone que celle-ci ne sera plus visible pour autrui (Susan, Bess) ;

¹⁶ **CG79** : [...] pouvez-vous me dire quel impact le fait d'être « locuteur natif » peut avoir, euh, sur vos relations avec les autres membres de la communauté éducative ?

¹⁷ **MY79** : Tout dépend si vous vous voyez comme un locuteur natif. Si vous vous voyez comme quelqu'un d'étranger. Et je crois qu'au bout d'un certain temps, parce que j'ai habité à N. pendant onze ans, et je pense qu'au bout d'un moment, hormis le fait que je suis une anglophone en classe d'anglais, je crois que je l'oubliais et les autres membres du personnel n'y prêtaient pas non plus beaucoup attention et donc, je ne sais pas ce qu'en pensaient les parents, mais ils n'y faisaient pas allusion, sauf quand j'ai organisé un échange - il a duré cinq ans.

¹⁸ **MY81** : Et à ce moment-là, mon identité s'est peut-être renforcée. Mais je ne sais pas s'ils me voyaient constamment comme « la Britannique ».

- certains PALN peuvent se sentir transparents, invisibles pour les autres dans des situations où leurs stratégies adaptatives s'essoufflent, comme dans l'exemple de Lucy qui ne supporte plus les réunions ;
- le système éducatif français et son « jargon » administratif peut sembler opaque aux yeux des enseignants venus d'ailleurs, et cela ne s'améliore pas obligatoirement avec le temps (Anita, Clara).

Pour finir, décoder les complexités d'un système éducatif dans lequel on n'a pas été socialisé au départ est un travail sans fin, un challenge permanent pour le PALN qui, parfois, opte pour une *participation périphérique légitime* en raison de son statut d'apprenti permanent, vivant sa vie professionnelle entre le monde anglophone et le monde francophone. Une des participantes, Anita, se donne le droit de ne pas tout comprendre. Il s'agit là d'un *modus vivendi* qui permet de dépasser la frustration du flou, en toute transparence avec soi-même.

Références bibliographiques

- Beaud, S. & F. Weber. 2003. *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte. Guides Repères.
- Beijaard, D., P. Meijer & N. Verloop. 2004. « Reconsidering research on teachers' professional identity ». *Teaching and Teacher Education*, n° 20 : 107-128.
- Beijaard, D., N. Verloop & J.D. Vermunt. 2000. « Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective ». *Teaching and Teacher Education*, n°16 : 749-764.
- Cattonar, B. 2001. « Les identités professionnelles enseignantes : ébauche d'un cadre d'analyse ». *Cahier de recherche du GIRSEF*, mars 2001, n° 10 : 1-35.
- Charmaz, K. 2006. *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Londres : Sage Publications.
- Derivry-Plard, M. 2003. « Les enseignants d'anglais natifs et non natifs. Concurrence ou complémentarité de deux légitimités ». Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne-nouvelle (dir. Geneviève Zarate).
- Glaser, B. & A. Strauss. 1967 (2010 pour la traduction française). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Griffin, C. 2012. « L'identité professionnelle des professeurs d'anglais "locuteurs natifs". Entre conservation ontologique et acculturation : les limites du "capital natif" ». Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris 3 (dir. Claire Tardieu).
- Kaufmann, J.-C. 2007. *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Kostogriz, A. & E. Peeler. 2004. « 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. Coldstream, Victoria, 1-16.

<<http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30024277>>.

- Lave, J. & E. Wenger. 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York : Cambridge University Press.
- Manço, A. 2002. *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration. Perspectives théoriques et pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Medgyes, P. 1992. « Native or non-native: Who's worth more? ». *ELT Journal*, 1992, vol. 46, n° 4 : 340-349.
- Sprague, J. 2005. *Feminist Methodologies for Critical Researchers: Bridging Differences*. Walnut Creek, CA : AltaMira Press, (Rowman and Littlefield Publishing Inc.).
- Suaud, C. & N. Viet-Depaule. 2004. *Prêtres et ouvriers. Une double fidélité mise à l'épreuve (1944-1969)*. Paris : Karthala.
- Sugrue, C. 2007. « Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 20, n° 3 : 213-225.

Claire Griffin est docteure en anglais depuis novembre 2012. Sa thèse, menée sous la direction de Claire Tardieu, porte sur l'identité professionnelle des professeurs d'anglais « locuteurs natifs » exerçant en France depuis le traité de Maastricht. Elle est membre de l'Association pour la Recherche en Didactique de l'Anglais et en Acquisition (ARDA), de SeSyLIA (Université de la Sorbonne nouvelle - Paris 3, ÉDÉAGE 514 PRISMES 4398), et l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV). Entre 2004 et 2012, elle a enseigné l'anglais et la didactique à l'IUFM de Paris (école interne de Paris IV Sorbonne).
<victoria.laigneau-griffin@ac-nantes.fr>