

Le professeur d'anglais locuteur natif à la croisée des mondes anglophones et francophones : une identité pré-professionnelle complexe

Claire Griffin

Université Sorbonne-nouvelle Paris 3



Synergies Royaume-Uni et Irlande n° 5 - 2012

pp. 243-253

Résumé : L'ouverture des concours d'enseignement français aux ressortissants européens remonte au début des années 1990. Ainsi, depuis le traité de Maastricht, l'Éducation nationale compte-t-elle parmi ses titulaires des professeurs d'anglais « locuteurs natifs » de l'U.E. ayant passé le Capes et/ou l'Agrégation. Mais de quels chiffres parle-t-on ? Comment se passe l'étape délicate du Capes pour ces candidats ? Quelles stratégies adaptatives mettent-ils en place pour mieux appréhender l'épreuve du réel où la langue anglaise ne fait pas tout ? Une enquête par questionnaire et par entretiens, dans une perspective ancrée et compréhensive, a permis au chercheur de partir à la rencontre de ce public-cible afin de rendre plus visible l'identité préprofessionnelle complexe de celui-ci à travers les motivations, les représentations et les réactions émotionnelles et/ou réflexives des répondants.

Mots-clés : système éducatif français, « locuteur natif », identité (pré-)professionnelle enseignante, didactique de l'anglais, compétence interculturelle, mobilité enseignante

Summary: The French competitive examinations for entrance into the teaching profession at secondary level were made accessible to European nationals in the early 1990s. Since the Maastricht Treaty, British and Irish nationals have been able to take the Capes and/or the Agrégation and qualify to teach English within the French system without needing to have French nationality. But what are the statistics? What is it like for these “native speaker” candidates to go through the crucial stage of taking the Capes? What adaptive strategies do they develop to help them tackle the competitive reality of the Capes, where the English language is not sufficient in itself for ensuring success? A doctoral enquiry based on an online questionnaire and semi-structured, active interviews has enabled the researcher to explore the complex pre-professional identity of this particular focus group.

Keywords: French education system, « native speaker », teacher (pre-)professional identity, English teaching and learning, intercultural competence, teacher mobility

Introduction

Si le paradigme du « locuteur natif » a longtemps prévalu dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de l'anglais à travers le monde (Rampton parle même de la mystique du LN, 1990 ; Holliday rappelle la position privilégiée des collègues

anglophones d'occident, 2005), et si celui-ci continue de jouir d'un certain prestige auprès des apprenants eux-mêmes (Timmis, 2002 ; Derivry-Plard, 2003), ce paradigme est en cours de remaniement depuis le milieu des années 1980 (Paikeday, 1985 ; Holliday, 1994 : 53). Les termes de « locuteur natif » et de « locuteur non natif » sont contestés, poussant certains spécialistes de la question (Holliday, 1994 ; Derivry, 2003) à toujours placer ceux-ci entre guillemets afin de signaler que le débat autour de la notion même de *native speakership/ism* se poursuit.

Dans une France multiculturelle où la question épineuse de la performance en anglais des élèves français¹ revient de façon cyclique dans les médias, la question de l'identité pré- professionnelle et professionnelle des professeurs d'anglais « locuteurs natifs » mérite d'être explorée. Un nombre non-négligeable de Britanniques vivent en France.² Le rapprochement géographique amené par l'inauguration du tunnel sous la Manche en 1994 a, certes, réduit la distance séparant Londres de Paris mais « l'illusion de proximité nourrie par la proximité géographique ne garantit en rien le succès de la communication », explique Christine Geoffroy (2001 :16). Les candidats au Capes tout comme les enseignants stagiaires et les titulaires britanniques héritent du poids de l'histoire des relations franco-britanniques (Geoffroy, 2001 : 17). Cela peut être à l'origine de tensions et de malentendus insoupçonnés, s'ajoutant à des difficultés engendrées par le fait que derrière le paradigme du « locuteur natif » se cache le « locuteur non-natif » que devient tout LN en cas d'émigration vers un pays dont la langue n'est pas sa langue première. Les anglophones qui sont candidats au concours du Capes font l'expérience de cette inversion tout en étant aidés par leur statut différent. Si la connaissance que les candidats « natifs » ont de cette langue-culture peut expliquer un taux de réussite supérieur à celui des candidats « non-natifs », il semblerait que le Capes constitue une réelle épreuve interculturelle pour ces futurs professeurs certifiés anglophones, amorçant parfois une transformation qui, si elle n'est pas toujours bien vécue, contribue par la suite à la construction d'une identité professionnelle vivable en dépit de l'écartèlement potentiel entre le monde francophone et le monde anglophone, le pays d'accueil et le pays d'origine.

Comment se passe donc l'étape délicate du Capes pour ces personnes ? Quelles représentations avaient-elles du concours avant de passer celui-ci ? Quelles stratégies mettent-elles en œuvre pour garantir leur réussite ? Quel impact le statut de locuteur natif a-t-il sur l'expérience pré-professionnelle de ces candidats ?

L'analyse d'un échantillon restreint de neuf entretiens issus de notre enquête doctorale en cours nous conduira à explorer les représentations que les professeurs d'anglais britanniques que nous avons interviewés ont de l'accès au métier de professeur d'anglais certifié en France, d'eux-mêmes et des relations aux autres acteurs du système éducatif.

Choix méthodologiques et positionnement du chercheur

Notre enquête, à dominante qualitative, s'appuie sur la complémentarité des approches (*mixed methods*) dans ce que Jean-Paul Narcy-Combes (2005) appelle une approche « polythéiste ». L'enquête est construite à partir d'un questionnaire numérique³ diffusé en France en 2009 par le biais de divers canaux institutionnels et non-institutionnels et à partir d'un ensemble d'entretiens semi-directifs conduits entre septembre 2010 et février 2011 auprès de professeurs certifiés et agrégés du second degré et du supérieur en poste dans l'une des académies suivantes : Paris, Créteil, Versailles, Nantes, Orléans-Tours, Rennes.

Nous pouvons situer notre démarche dans une optique compréhensive ancrée dans une approche subjective des sciences humaines (Narcy-Combes, 2005 : 99). Cela suppose une implication du chercheur qui s'engage dans un travail heuristique où le degré de contrôle sera nécessairement moins élevé (Narcy-Combes, 2005 : 101) que dans une approche déductive. L'ensemble de la démarche emprunte beaucoup à la sociologie compréhensive (notamment J.-C. Kaufmann) et à la *Grounded Theory* (J. Corbin et A. Strauss) dont un des fondements-clés est que le modèle théorique doit émerger peu à peu des faits au lieu d'être validé ou invalidé par lui *a posteriori*.⁴ 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.

Si l'appartenance du chercheur au groupe-cible peut constituer un avantage non négligeable : le processus de transcription des entretiens étant facilité par le fait que le chercheur soit un quasi-initié (*relative insider*)⁵ lorsqu'il s'agit de transcrire des items lexicaux à forte connotation culturelle ou de faire des repérages audio complexes (langue idiomatique, familière, d'une autre décennie, accent régional marqué) ; 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 le recul nécessaire à la construction d'une théorie en rupture avec le sens commun et la croyance. 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.

Dans le cadre spécifique de cette enquête, le chercheur appartient-il vraiment au groupe-cible ? Oui, si l'on tient compte des aspects suivants : une première langue commune, une origine britannique partagée par une majorité d'enquêtés, une trajectoire professionnelle qui commence par le Capes d'anglais et par une expérience professionnelle de douze ans en tant qu'enseignant du second degré. En revanche, au moment de l'enquête, le statut du chercheur a changé : les répondants ont en face d'eux un collègue devenu formateur dont la réalité sociale est quelque peu différente de celle d'un enseignant du second degré. Le chercheur est donc ni tout à fait à l'intérieur du terrain, ni tout à fait à l'extérieur de celui-ci mais entre deux. Il s'expose à la fois à l'expression d'une intimité parfois trop sympathique et à une certaine méfiance en raison de son statut professionnel et de son propre choix d'étudier lui-même dans l'Autre.

L'entretien compréhensif diffère des autres techniques d'entretien qui mettent en relief la neutralité de l'enquêteur. Ici, au contraire, le chercheur est engagé et est invité à faire preuve d'empathie (Kaufmann, 2007 : 51). Il est autorisé à se dévoiler plus que dans un entretien non-directif de type rogérien ou dans un entretien semi-directif appartenant au modèle classique. Holstein et Gubrium (1995) emploient le terme d'« entretien actif » (*active interview*) dans lequel 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). L'entretien actif est ancré dans l'aspect situationnel de ce qui est une véritable rencontre de l'autre. Lors de l'analyse des données, le chercheur ne s'attachera pas uniquement à ce qui est dit, mais à comment cela est énoncé. Les données ont été traitées à l'aide du logiciel australien NVivo qui permet un travail très détaillé par nœuds thématiques/conceptuels. L'analyse de discours telle qu'elle est exposée par James Paul Gee (2011) nous a servi pour le travail interprétatif.

De l'espace européen anglophone à l'espace français

Aujourd'hui, la mobilité entre pays européens est encouragée pendant et après les études. En effet, la déclaration de Bologne du 19 juin 1999 institue le Processus de Bologne, « processus de réformes européen, visant à créer un espace européen de l'enseignement supérieur » attractif également pour des personnes non originaires de pays européens.⁶ Les ressortissants européens peuvent passer le Capes depuis le Traité de Maastricht et si le fait de faire une année d'assistantat dans un établissement scolaire ou une année d'études dans une université française, grâce au programme Erasmus, prépare le futur enseignant européen à une intégration ultérieure dans l'espace éducatif national français, il n'en demeure pas moins que le Capes constitue la porte d'entrée vers un système que beaucoup mettront du temps à décoder et à comprendre en profondeur. Il s'agit d'une transition entre deux mondes, deux systèmes éducatifs, deux modes de recrutement distincts. Le candidat anglophone doit décrypter les rouages du concours français mais aussi les spécificités des différentes épreuves qui renvoient à des pré-requis implicites dont ne dispose pas automatiquement le candidat étranger car celles-ci relèvent de traditions scolaires, universitaires, didactiques et pédagogiques françaises.⁷

Dans son article *Les concours de langues et les enseignants « natifs »*, Martine Derivry-Plard rappelle la spécificité du contexte français pour le recrutement des enseignants (2004 : 48). Il est préférable, voire nécessaire, la plupart du temps, d'obtenir le Capes ou l'Agrégation pour devenir enseignant titulaire dans le second degré. Depuis la rentrée 2010, la donne a changé car la réforme relevant le niveau d'études des futurs enseignants au niveau du master 2 est susceptible d'impacter le nombre de candidats « natifs » au Capes et à l'Agrégation. Les candidats antérieurs à la « mastérisation »⁸ pouvaient obtenir une équivalence pour s'inscrire au Capes s'ils justifiaient d'une licence ou d'un diplôme équivalent. Pour ce qui est de la présente enquête, les répondants n'étaient pas concernés par cette nouvelle donne, le questionnaire qui a servi de point de départ à notre recherche ayant été clôturé avant la mise en place de la réforme.

Derivry-Plard souligne l'accès difficile à la profession en France où le système de recrutement compétitif peut sembler « peu compréhensible pour la plupart des autres pays européens » (2004 : 49). L'auteure affirme qu'une des conséquences du Traité de Maastricht sur le concours de recrutement « a été de renforcer encore cette difficulté d'accès à la profession puisque l'élargissement signifie, en théorie, plus de candidats potentiels, et par conséquent, plus de sélection ». Si, à l'époque de Maastricht, certains craignaient un bouleversement profond du paysage éducatif avec l'arrivée massive d'enseignants européens, on peut dire aujourd'hui avec le recul que ce bouleversement n'a pas eu lieu. Déjà, en 1993, des journalistes français⁹ soulignaient les différences importantes qui séparent les enseignants européens en matière de recrutement¹⁰ et de formation. S'ajoutent à cela la barrière de la langue et celle de la culture. Si, à l'époque de Maastricht, l'ouverture des frontières pouvait encourager certains à affirmer que l'enseignement assuré par des « natifs » était un idéal vers lequel il fallait tendre (notamment Hagège, 1996), il semble évident, en 2011, que cet idéal n'est pas en passe de devenir la norme, au vu de la part très faible des enseignants « natifs » aux concours de recrutement de la discipline « anglais ».

Le Capes : de quels chiffres parle-t-on ?

Les statistiques concernant le nombre exact de professeurs d'anglais anglophones titulaires ne sont pas disponibles en raison de la politique française à l'égard des données concernant la nationalité des fonctionnaires. Il nous a toutefois été possible d'obtenir des 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 D.G.R.H. (Direction générale des ressources humaines) 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 %.

Source : D.G.R.H., Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2011.

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

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	Professeurs d'enseignement général de collège	Adjoint d'enseignement	Total
Professeurs d'anglais titulaires ou stagiaires en activité	3071	28600	4501	683	37	36892

Source : EPP février 2011 - PP (personnes physiques)

Par ailleurs, le Ministère a indiqué qu'il y a actuellement 1900 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 D.G.R.H. 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. Ces données nous ont été transmises en octobre 2010, ce qui nous permet 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 3 ^e 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 la 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 éventuels à la retraite d'enseignants qualifiés depuis 1993. Ainsi, sur un stock de 28 600 professeurs d'anglais certifiés (février 2011), 2,7 % au moins 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 » (Derivry-Plard, 2004). Notre extrapolation n'a pas de valeur scientifique, mais nous pouvons néanmoins constater que le groupe-cible de notre enquête est un groupe minoritaire, 97 % des certifiés étant de nationalité française.

L'épreuve du Capes

a) les motivations

Les neuf enseignants d'origine britannique que nous avons retenus pour cet article sont tous passés par la case Capes. Deux répondants de notre échantillon restreint ne se voyaient pas devenir professeur d'anglais dans le second degré. Pour eux, le Capes était une sorte de sésame vers le supérieur. Kate, par exemple, avait déjà travaillé comme lectrice et était vacataire. Cette situation précaire était selon elle sans avenir : *"I couldn't stay in the university system as a vacataire"*. John, quant à lui, tient à préciser, au cours de l'entretien, qu'il n'avait pas l'intention de rester dans le second degré : *"That is something I should have said, I mean the CAPES was a route into higher education. (...) maybe I could have been clearer about that, so that working in the Éducation nationale, I always saw that as something temporary..."* Les précisions apportées par John renvoient à un besoin de transparence - ce répondant a accepté un entretien et il ne veut pas qu'on doute de sa sincérité. James Paul Gee (2011) explique comment les mots du discours participent à la construction et au maintien d'une relation particulière, ici une de confiance que John cherche à tisser avec l'enquêteur et, plus loin, avec le lecteur de l'enquête. Ces deux répondants sont actuellement en poste dans le supérieur et ont réussi à concrétiser leurs projets professionnels respectifs en quittant le second degré immédiatement après le stage en responsabilité. Cela est révélateur d'un degré d'intégration, car la stratégie choisie n'a pas échoué.

Pour nos neuf enseignants, la motivation première semble être la stabilité de l'emploi ou tout simplement trouver un emploi en France en rapport avec ses qualifications ou diplômes (Susan : *"have a steady job"* ; Laura : *"job security"* ; Lucy : *"I've gotta get a job"*). Des neuf répondants, seule Lucy n'avait pas déjà un emploi en France. Les huit autres occupaient déjà un poste de lecteur (Jason), d'assistant (Laura), étaient intervenants dans le premier degré (Anita, Emma), vacataires dans le supérieur (John, Kate), ou enseignaient l'anglais aux adultes (Susan, Bess). Ainsi, trois des enquêtés ont-ils pu passer le Capes interne. Deux répondants étaient détenteurs du PGCE et deux avaient obtenu une licence d'anglais au Royaume-Uni. Les sept autres avaient fait des études de langues étrangères (dont un qui avait combiné le français et les mathématiques). La motivation apparente ne saurait masquer les motivations diverses et profondes qui transparaisaient au fil de l'échange entre l'enquêteur et chaque enquêté. Il ne pourra être question, ici, de cet aspect complexe de l'identité professionnelle des PALN qui se construit à partir de motivations protéiformes.

b) l'épreuve du réel

Dans le système éducatif français, il y a un avant et un après concours. Cette étape dans le parcours professionnel de tout enseignant ne manque pas de laisser des traces, mais en tant qu'im/migrant le candidat « natif » doit s'adapter rapidement à un contexte pré-professionnel parfois déroutant, en faisant appel à ses savoir-faire adaptatifs (Manço, 2002). La forme et la langue française ainsi que la méconnaissance du système éducatif français sont perçues par les répondants comme étant des obstacles. Face à des difficultés en version, John a réfléchi à comment s'adapter en mettant en place des stratégies spécifiques pour cette épreuve :

John: For the, for the writing in French, that was always going to be my weak area.

CG: Right.

John: Um, so I developed a technique where if it was going to be a five-hour exam, the last hour and a half of that would be spent checking and rechecking for basic errors (...). And the rest of it, it was really, for the exercises in French, I saw it as an exercise in damage limitation, basically...

John a conscience que la qualité de son français est insuffisante et il a cherché à compenser cette faiblesse par une « stratégie identitaire active » (Manço, 2002 : 72) qui l'aide à s'adapter et à relativiser la difficulté de l'épreuve. Il a réussi le Capes du premier coup. Jason, qui parle aussi de ses « notes totalement nulles » (*"completely rubbish marks"*) obtenues par le CNED (Centre national d'enseignement à distance), n'a pas été admissible la première fois car, selon lui, il n'avait pas suffisamment travaillé. Kate, qui a préparé le concours à l'université, arrive à relativiser ses notes faibles en traduction en observant que ses collègues « non-natifs » en obtenaient également :

CG: Do you remember how you felt when you got some of your papers given back to you, if you had papers marked during that year?

Kate: I did and I was surprised at the results, I was actually I kind of thought well, I mean, my translations, that was quite shocking to see that I was getting 1 [rire nerveux] or 2 out of 20 for the translations into French, but then some French people were also getting 1 or 2 out of 20, so, er (...).

Kate est la seule personne de l'échantillon à s'être inscrite d'emblée à l'université pour préparer le Capes. (Seules deux personnes sur les neuf de cet échantillon sont passées par l'université). Le fait de s'intégrer dans un groupe d'étudiants français l'a aidée à décoder le fonctionnement du concours et à mieux ajuster sa technique de rédaction :

CG: And when you discovered that you'd got through the written part?

Kate: I thought there was a mistake ... um, so ... I still think there's been a mistake in fact [rires partagés] ... they must have got the wrong Kate ... um, so yeah, when I realized I'd got the written exams I just really focused on giving them what they wanted for the oral exams and I realized that you had to really fit into the mould and so I was with French people who'd already taken the CAPES before and already failed it and so they told me that, you know, you had to give them exactly what they wanted so I prepared it with other French people for the orals and um, that kind of helped me a lot.

Les rires partagés ici renvoient à une expérience commune : celle de la tension du concours et de l'incertitude vis-à-vis de l'issue de celui-ci, celle du doute par rapport à ses propres capacités. La position du chercheur, comme quasi-initié, donne lieu à l'inclusion de celui-ci dans le cheminement interprétatif de l'enquêtée, ponctuant l'échange de courts moments d'évacuation de la tension qui conduisent, dans le cas de cet extrait, à une réflexion sur la meilleure stratégie à adopter pour les oraux. La stratégie adaptative de Kate, qui tient compte des conseils des candidats français, l'a amenée vers une meilleure appréciation des difficultés rencontrées par ces mêmes candidats :

Kate: (...) and with the CAPES (...) I really began to start to respect French English teachers because I saw how demanding and how difficult the CAPES was in fact.

Au début de son entretien, Kate partage les idées préconçues qu'elle avait du Capes avant qu'elle ne décide de passer celui-ci. Elle croyait que c'était un examen ridicule ("a silly exam") qui était déconnecté des réalités du terrain. Elle évoque « l'obsession des anglicistes français avec la littérature et avec Shakespeare ». Nous voyons à travers les trois extraits présentés ici qu'il y a eu un remaniement en ce qui concerne les représentations de Kate qui, en se mettant à la place de l'autre, accède à une meilleure compréhension du concours et des difficultés rencontrées par les candidats français. Serait-elle déjà sur le chemin de la médiation interculturelle chère à M. Byram et à G. Zarate ?

Nous pouvons contraster l'attitude des trois répondants ci-dessus avec celle, plus étonnante, de Laura, qui bien qu'elle ait réussi les écrits du Capes « haut la main » ("with flying colours"), ignorait qu'il y avait des oraux ou en quoi consistaient ceux-ci, ce qui explique pourquoi elle n'a pas été admise la première fois :

Laura: (...) 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 ...

Le cas de Laura (21 ans lors de sa première inscription au concours) illustre les difficultés que des jeunes im/migrants peuvent rencontrer dès lors qu'ils ne sont pas insérés dans un réseau local. Laura, qui a préparé le Capes par le CNED, se trouve tout de suite confrontée à un système qu'elle a du mal à décoder : "I'd obviously never done an exam

in France before and I didn't really understand the system". Soulignant des différences importantes dans la manière de rédiger une dissertation, Laura fait le contraste entre le cadre « plus libre » du système universitaire britannique et celui plus « formaté » du système français :

Laura: I've always had the impression that with the essays I wrote in England I was much freer to write what I wanted to write, to do the structure I wanted, as long as I had an introduction, a theme and a conclusion, I could do what I wanted, whereas in France, you have to fit in their little boxes (...)

La deuxième année, suite aux remarques relevées sur les copies de Laura portant sur sa technique de rédaction ou le format de ses écrits, celle-ci a décidé de préparer le Capes dans le cadre d'une préparation universitaire. John, qui cherche à atténuer son impression de choc par un procédé d'atténuation¹¹ (*"it's a bit of a shock"*), prend conscience, avec le recul, que la traduction est un exercice difficile quelle que soit sa première langue, ce qui l'aide à s'habituer au système français :

John: The preparation is a bit of a shock because I was always one of the good pupils at school, used to getting good marks in exams and sending things off and them coming back marked sort of 4 and 5 was a bit of a shock, um, and then you get used to it, you realize that that's how the system works.

Sur les neuf professeurs d'anglais locuteurs natifs de cet échantillon, trois (Lucy, Bess, et Jason) ont préparé le Capes seuls en étant inscrits au CNED, sans bénéficier de l'aide d'un tiers (autre candidat, conjoint, réseau, etc.).

Les réactions des candidats au Capes : réfléchir ou ressasser ?

Face aux difficultés telles que l'épreuve de traduction, les notes basses obtenues en cours ou par le CNED, le stress des oraux, les répondants ne réagissent pas de la même façon. L'indignation de John lorsqu'il obtient des notes faibles en thème a pour effet de le faire réfléchir :

John: I mean the first translation from French into English was quite badly marked and there were quite a few criticisms of the English: and "Who do they think they are? I am English!" This kind of thing. Telling me how to write my own language but then when I sat down and did some more translations, I thought that actually if you really thought things through, translating these into your own language is a very specific skill...

Une première réaction ethnocentrique se transforme en une capacité à relativiser l'épreuve par une réflexion sur la pratique de traduction elle-même. Ce recul permet à John de rebondir et d'améliorer ensuite ses propres performances. John inclut une sorte de monologue intérieur retraçant son indignation initiale qui fait signe vers son statut de « locuteur natif ». Ce répondant se rend compte par lui-même qu'il ne suffit pas d'être un « locuteur natif » pour savoir faire une bonne traduction vers cette langue.

Nous pouvons contraster la réaction de John avec celle de Lucy qui, très marquée par l'expérience du Capes, retient par-dessus tout le degré de solitude dans laquelle les épreuves l'ont plongée et ne parvient pas à dépasser ce qu'elle appelle un événement

« traumatisant », même si elle explique que son vécu n'est pas sans liens avec sa situation personnelle (mariée, deux enfants, prépa seule, etc.).

Conclusion

Nous avons cherché à rendre visibles les motivations, les représentations et les réactions émotionnelles et réflexives face à l'expérience du Capes d'une poignée de professeurs d'anglais britanniques ayant participé à la deuxième phase de notre enquête doctorale. Le Capes est une porte d'entrée vers un emploi stable, mettant parfois fin à des années de vacances (Kate, John) ou à des emplois plus ou moins précaires (Susan, Bess, Anita, Emma). Pour d'autres, c'est un premier emploi (Jason, Laura). Il se dégage de cette première exploration des entretiens que le Capes met une bonne partie des candidats LN à l'épreuve. Il s'agit d'une véritable transition d'un monde à l'autre montrant que la maîtrise de la langue à elle seule, si elle suffit parfois pour qu'un candidat soit reçu, y compris avec une note basse à l'épreuve pré-professionnelle, ne saurait garantir une adaptation sereine car il faut se décentrer afin d'entamer un processus de réflexion interculturelle, le Capes ouvrant la porte sur un métier où les mondes anglophones et francophones vont sans cesse se rencontrer. Cet échantillon nous a permis de faire une analyse partielle et succincte des données. A l'aide du logiciel NVivo, nous pourrions élargir et approfondir nos analyses dans le but d'explorer les différents processus à l'œuvre dans cette phase cruciale de transition qui contribue à l'émergence de l'identité professionnelle de chaque enseignant natif.

Bibliographie

- Bazeley, P. 2007. *Qualitative Data with NVivo*. Londres: Sage.
- Davies, A. 2003. *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Derivry-Plard, M. 2003. « Les enseignants d'anglais « natifs » et « non-natifs », concurrence ou complémentarité de deux légitimités ? ». Thèse en didactologie des langues et des cultures soutenue à l'Université de Paris 3 en 2003 (dir. G. Zarate).
- Derivry-Plard, M. 2004. « Les concours de langues et les enseignants « natifs » ». *Les Langues Modernes*, 1/ 2004, pp. 48-54.
- Gee, J. P. 2011. *How to do Discourse Analysis: a toolkit*. Oxford/ NY: Routledge.
- Geoffroy, C. 2001. *La mésentente cordiale. Voyage au cœur de l'espace interculturel franco-anglais*. Grasset/ Le Monde.
- Hagège, C. 1996. *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- Harder, P. 1980. "Discourse as self-expression - on the reduced personality of the second-language learner". *Applied Linguistics*, vol. 1, n° 3, pp. 262-70.
- Holliday, A. 1994. *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holliday, A. 2005, 2009. *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford: OUP.
- Holstein, J. and Gubrium, J. 1995. *The Active Interview*. Thousand Oaks: Sage.
- Kaufmann, J.-C. 2007. *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

- Kelly, M. 2006. « Le futur enseignant de langue(s) sera-t-il européen ? ». *Synergies Europe*, 1/ 2006, pp. 238-44.
- Manço, A. 2002. *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration. Perspectives théoriques et pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Narcy-Combes, J.-P. 2005. *Didactique des langues et TIC ; vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Paikeday, T. M. 1985. *The Native Speaker is Dead*. Toronto and New York: Paikeday.
- Phillipson, R. 1992. "ELT: the native speaker's burden?". *ELT Journal*, vol. 46/1, pp. 12-18.
- Powdermaker, H. 1966. *Stranger and Friend: the Way of an Anthropologist*. New York: W. W. Norton.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. 1995, 2006. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Rampton, B. 1990. "Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation and inheritance". *ELT Journal*, 44, 2, pp. 97-101.
- Talmy, S. and Richards, K. 2011. "Theorizing qualitative research interviews in applied linguistics". *Applied Linguistics*, 32, 1, pp. 1-5. Special issue.
- Timmis, I. 2002. "Native-speaker norms and International English: a classroom view". *ELT Journal*, vol. 56/3, pp. 240-49.
- Witcher, Chad S. G. 2010. "Negotiating Transcription as a Relative Insider: Implications for Rigor". *International Journal of Qualitative Methods*. University of Alberta.

Notes

¹ 5 221 420 élèves (soit 97,9 % des effectifs) apprennent l'anglais au titre de la première, deuxième ou troisième langue. Source : *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. AERS 2010, p. 123.

² La seule statistique publiée par l'INSEE en 2005 fait état de 125 000 britanniques résidant en France (recensement de la population). Il s'agit probablement d'une sous-estimation.

³ 110 répondants au total dont 105 retenus pour les besoins de l'enquête.

⁴ Quivy et Van Campenhoudt (1995, 2006) mettent toutefois 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.

⁵ Cette notion est explorée par Chad Witcher dans son article "Negotiating Transcription as a Relative Insider: Implications for Rigor", *International Journal of Qualitative Methods*, 2010.

⁶ http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/bolognapedestrians_fr.asp

⁷ Pour citer quelques exemples : la note basse, fréquente au concours et lors de la préparation de celui-ci; la grammaire de l'énonciation; l'art de la dissertation; la didactique de l'anglais en France avec son histoire propre.

⁸ Voir Circulaire pour la mise en place des diplômes nationaux de master ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement du 23 septembre 2009.

⁹ Article de Christine Garin, « Le marché unique des enseignants. Le grand brassage des professeurs à travers la Communauté n'est pas pour demain. Les différences de formation et de conditions de travail sont des freins puissants », *Le Monde* du 26 mars 1992.

¹⁰ La bivalence est la norme dans beaucoup de pays européens alors que la France forme majoritairement ses enseignants dans une seule discipline, voir C. Garin.

¹¹ Christine Geoffroy, dans *La Mésentente cordiale* (2011 : 100), analyse l'importance des *hedges* dans la langue anglaise pour l'atténuation du discours. Ce procédé témoigne ici d'un respect des règles du concours.