

PROFESSEURS D'ANGLAIS NATIFS ET NON-NATIFS EN FRANCE¹

Martine Plard-Derivry*

Résumé - L'opposition linguistique entre « natif » et « non-natif » ne peut plus se concevoir comme une opposition tranchée, mais bien au contraire comme un continuum exprimant des trajectoires et des situations linguistiques variées. Mais que signifient, dans ce cas précis des enseignants de langues, ces deux qualificatifs de « natifs » et « non-natifs »? Quels en sont les enjeux sociaux? Comment se sont-ils construits? En quoi appartiennent-ils à la fois aux catégories du sens commun et aux catégories « indigènes » des linguistes-enseignants de langue(s) étrangère(s)? En quoi cette catégorisation induit-elle des concurrences entre types de professeur, des jugements de valeur sur le professeur considéré comme le « meilleur » ou le plus « efficace »? S'agit-il d'une catégorie linguistique ou plus exactement d'une construction sociale spécifique au *champ linguistique de l'enseignement*?

Ces questions sont étayées par une enquête comparative de résultats entre enseignants d'anglais « natifs » et « non-natifs » pour la préparation d'un diplôme en milieu institutionnel, le BTS. L'enquête montre à quel point le champ linguistique de l'enseignement est structuré par des schèmes sociaux de perception et de division, assignant aux enseignants deux légitimités d'enseignement: celle d'une meilleure compétence linguistique aux « natifs » et celle d'une meilleure compétence d'enseignement aux « non-natifs ». Ces deux légitimités d'enseignement, qu'elles s'expriment sous le mode de la concurrence ou sous celui de la complémentarité, contribuent à enfermer la catégorisation de « natif /non-natif » dans ses connotations réifiantes et essentialistes.

Mots-Clefs: Politiques éducatives des langues. Enseignants de langues. Enseignement de l'anglais.

Native and Non-native Teachers of English in France

Abstract - The linguistic opposition between « native » and « non-native » can no longer be conceived as a strict opposition but rather as a continuum displaying varied linguistic trajectories and situations. Within this precise context of language teachers, what do we mean by « native » and « non-native »? What are the social challenges at stake? How has the category been constructed? How does this category belong both to common sense and to the indigenous context of linguists-teachers of foreign languages? How does this category imply competitive attitudes between different types of teachers and value judgements on which teacher is supposed to be « better » or more « efficient »? To what extent is this category a linguistic one or is it rather a social construct specific to the *linguistic field of teaching*?

These questions are supported by a survey comparing the results of native and non-native teachers of English preparing a BTS degree within a French institutional context. The survey shows how the linguistic field of teaching is structured by social schema of perception and

¹ Nota do Editor : A Normalização deste artigo foi feita pela professora Dra. Ione do Valle.

* Docteur en Didactique du Français langue étrangère: UNIVERSITÉ PARIS 3 – Sorbonne Nouvelle

division, assigning two teaching legitimacies to the two types of language teachers: one of better linguistic competence to the native teacher and one of better teaching competence to the non-native teacher. These two legitimacies, either expressed on a competitive or complementary mode, tend to confine the « native/non-native » dichotomy in its reifying and substantial connotations.

Key-words: Language Educational Policies. Language Teachers. English Teaching.

Professores de inglês nativos e não-nativos na França

Resumo - A oposição lingüística entre "nativo" e "não-nativo" não pode mais ser concebida como uma oposição resolvida, mas, ao contrário, como um continuum que expressa trajetórias e situações lingüísticas variadas. Porém, o que significam, no caso específico dos professores de línguas, estes dois qualificativos de "nativos" e "não-nativos"? Quais são seus desafios sociais? Como se construíram? Como podem pertencer, ao mesmo tempo, às categorias de sentido comum e às categorias "indígenas" dos lingüistas-professores de língua(s) estrangeira(s)? Em que esta categorização induz concorrências entre tipos de professor, juízos de valor sobre aquele considerado o "melhor" professor ou o mais "eficiente"? Trata-se de uma categoria lingüística ou mais exatamente de uma construção social específica ao campo lingüístico do ensino? Estas questões são reforçadas por uma enquete comparativa de resultados realizada entre professores de inglês "nativos" e "não-nativos", que se preparavam para a obtenção de um diploma institucional francês, o BTS. A enquete mostra a que ponto o campo lingüístico do ensino está estruturado por esquemas sociais de percepção e de divisão, atribuindo aos professores duas legitimidades de ensino: a de uma melhor competência lingüística aos "nativos" e a de uma melhor competência de ensino aos "não - nativos". Estas duas legitimidades de ensino, quer se expressem como concorrência ou complementaridade, contribuem para isolar a categorização de "nativo/não-nativo" em suas conotações de retificação e de essência.

Palavras-chave: Políticas educacionais de línguas. Ensino de línguas. Ensino do inglês.

1 Introduction

Dans le cadre d'une Europe de l'éducation², il est nécessaire de penser la formation des professeurs (« natifs » et « non-natifs ») de langues, enseignées comme langue maternelle ou comme langue étrangère. Si l'on souhaite développer la mobilité des Européens, il est indispensable de favoriser celle de leurs enseignants et principalement ceux de langues étrangères par une formation appropriée grâce à laquelle les enseignants « natifs » et les enseignants « non-natifs » pourront travailler ensemble à améliorer leurs compétences plurilingues et pluriculturelles ainsi que leurs compétences d'enseignement. Des contacts plus étroits et des

² Voir les contributions que sont le **Cadre européen de référence**, et le **Portfolio** (2000, 2001 et 1999).

échanges plus systématiques entre pays, organisés et insérés dans un ensemble des cursus de formation rendu cohérent, se révèlent indispensables pour améliorer les compétences des enseignants de langues.

Ce dispositif d'échanges ne peut être laissé à la bonne volonté de chacun s'il s'agit véritablement de promouvoir une Europe de l'éducation au sein de laquelle la diversité linguistique ne serait pas un vœu pieux ou factice. Des transversalités entre enseignants de langues « natifs » et enseignants « non natifs », entre langues enseignées comme langue maternelle, langue seconde et langue étrangère sont assurément à imaginer et à construire pour la communication et l'action éducative plurilingues et pluriculturelles. Elles le sont d'autant plus dans une perspective d'une construction de l'Europe de l'éducation dont le système des ECTS³, qui se met en place peu à peu, constitue une pièce majeure.

La perspective d'une Europe de l'éducation annonce de fait un renouvellement de la réflexion de l'architecture des enseignements qui se réalisent toujours au moyen d'une langue. Dans quelle mesure tel enseignement en langue lambda, s'adressera-t-il à des locuteurs « natifs » ou à des locuteurs « non-natifs » de cette langue? Dans quelle mesure tel enseignement en langue lambda, sera-t-il exercé par un enseignant « natif » ou un enseignant « non-natif » de la langue utilisée? L'ouverture européenne, augurant par les changements mêmes de nouveaux rapports de force au sein du *champ linguistique de l'enseignement*, oriente à n'en pas douter la réflexion vers de nouvelles ouvertures en matière linguistique et d'enseignement, qu'il s'agit de concevoir et d'accompagner. Comment anticiper, prévoir des enseignements de plus en plus bi-plurilingues dans une Europe de plus en plus multilingue et multiculturelle? Le système des ECTS ne conduit-il pas, par un effet de « backwash », à encourager des enseignements plurilingues comme le sont déjà certaines écoles « élitistes » bi-plurilingues privées ou les sections européennes et internationales de certains lycées en France? Va-t-on « démocratiser »⁴ peu à peu ce type d'enseignement? Si telle est bien la tendance encouragée par l'ébauche d'une Europe de l'éducation, les enseignants de langue sont les premiers concernés, qu'ils soient « natifs » ou « non natifs » de la langue enseignée, langue enseignée comme langue maternelle ou langue seconde ou langue étrangère.

Loin de nous l'idée développée par Hagège (1996, p. 73) qu'il faudrait « assurer, d'un pays à l'autre, un échange massif des maîtres » afin que « l'immersion de l'enfant dans la deuxième

³ ECTS: European Credit Transfer System.

langue [...] n'apparaît pas comme un milieu artificiel ». Cette proposition accrédite une fois de plus la supériorité incontestée des enseignants « natifs » et conduit à penser une politique linguistique et éducative de l'Europe où « idéalement » seuls les enseignants « natifs » enseigneraient leur langue comme langue étrangère. Concrètement, les Français iraient enseigner le français en Angleterre et les Anglais viendraient enseigner l'anglais en France.

Notre travail a non seulement montré la naïveté mais surtout l'erreur scientifique sur laquelle repose une telle proposition politique aussi bien sur un plan linguistique que sur un plan éducatif. En revanche, l'idée qu'il faille développer *massivement* les conditions d'échanges de toutes natures entre enseignants (ZARATE, 1999; 2000):

- a) modules de formations communes, mise en place de tandems pédagogiques entre enseignants de langues étrangères (« natifs » et « non-natifs » et leurs classes, via Internet ou des séjours,
- b) mise en place de lieux ou de modules de transversalités entre enseignants de langue(s) étrangère(s) de différentes langues, entre enseignants de langues étrangères et enseignants de langue maternelle,
- c) possibilités d'échanges de postes d'enseignants de courtes ou de longues durées,
- d) modules de participation à la recherche en DLC etc ...

est indispensable à la réflexion d'une politique linguistique européenne allant de concert avec une politique européenne des enseignements linguistiques (BOURDIEU, 2001c, p. 41-64).

À tout le moins, notre recherche indique que l'éducation à l'altérité linguistique et culturelle, qui est aussi une éducation à la tolérance linguistique et culturelle envers ce que chacun apporte en fonction de sa position et de sa trajectoire sociale et en fonction de sa possession de différents capitaux (sociaux, culturels, linguistiques etc), ne peut faire l'impasse d'une réflexion forte sur les représentants privilégiés de l'altérité linguistique et culturelle que sont les enseignants de langues, et plus particulièrement les enseignants de langues étrangères « bilingues », qu'ils soient « natifs » ou « non-natifs », ni sur les conditions générales favorisant les travaux en collaboration de ces enseignants.

Reprenons, maintenant, la logique de ce travail de recherche pour mieux souligner ces différents apports théoriques et empiriques pour la didactique des langues et des cultures.

⁴ À ce propos, voir Candelier (1996 et 1997) et Perrenoud (2000).

2 Le *champ linguistique de l'enseignement* et les deux légitimités des enseignants de langue(s) étrangère(s)

Tout d'abord, la sociologie de Bourdieu a permis de broser le cadre de référence de notre analyse en soulignant l'importance du concept du *champ linguistique* qu'il ne s'agit pas de mentionner incidemment. Il s'agit au contraire d'un concept permettant de mieux cerner le lien de forte dépendance entre le *champ linguistique* et le *champ de l'enseignement* des langues, ce que nous avons traduit par *champ linguistique de l'enseignement* afin que la relation entre les deux signifiants ne soient pas occultée.

Ce qui se passe au sein du *champ linguistique* structuré par le principe de « locuteurs natifs » et de « locuteurs non-natifs », ainsi que par le principe de la hiérarchie des langues, qui s'exprime différemment selon les marchés linguistiques, est essentiel à la compréhension du champ de l'enseignement des langues, lui-même divisé selon le principe d'enseignants « natifs » et d'enseignants « non-natifs », à son tour soumis à la hiérarchie des langues. Ainsi, sur le marché linguistique international, l'anglais, langue dominante assoit la position dominante des enseignants d'anglais sur les enseignants d'autres langues au sein *du champ linguistique de l'enseignement*.

Par ailleurs, cette division entre enseignants « natifs » et enseignants « non-natifs » n'est pas un phénomène nouveau mais elle s'inscrit dès que des ouvrages et manuels d'apprentissage des langues étrangères voient le jour, référents concrets de la genèse *du champ linguistique de l'enseignement*.

La *légitimité d'enseignement* des enseignants de langue étrangère, autre notion que nous avons précisée, est un enjeu de lutte pour la reconnaissance sociale du « meilleur » enseignant, dès que se constitue le *champ linguistique de l'enseignement* pour les langues étrangères. Ces luttes se sont en quelque sorte apaisées lorsque le *champ linguistique de l'enseignement* s'est réparti les légitimités sociales d'enseignement des enseignants de langue(s) étrangère(s), les méthodes, et les publics en fonction du milieu institutionnel (réservé aux enseignants « non-natifs ») et du milieu non-institutionnel (réservé aux enseignants « natifs »).

Le développement de l'anglais comme langue de communication internationale a conduit à une augmentation sans précédent de la demande en professeurs d'anglais à partir des années 70 et a bousculé les barrières historiquement construites et relativement étanches entre l'espace institutionnel et l'espace non-institutionnel de l'enseignement des langues étrangères. En Europe,

le Traité de Maastricht a officialisé l'ouverture et les échanges entre les deux espaces d'enseignement et a manifestement accentué une mise en concurrence des enseignants « natifs » et des enseignants « non-natifs » de langue(s) étrangère(s) en rompant avec l'organisation structurelle et traditionnelle du champ de l'enseignement des langues étrangères.

La *légitimité* traditionnelle *d'enseignement* des enseignants « natifs » qui estime que l'on est « meilleur » professeur si l'on maîtrise la langue enseignée comme langue maternelle ne s'est plus confinée à l'espace non-institutionnel, mais s'est étendue pour devenir peu à peu dominante au sein même de l'espace institutionnel, remettant en cause la *légitimité* traditionnelle *d'enseignement* de cet espace pour laquelle les enseignants « non-natifs » sont de « meilleurs » enseignants parce qu'ils maîtrisent la langue maternelle de leurs apprenants.

La description socio-historique du *champ linguistique de l'enseignement*, notamment pour les langues étrangères, permet de mieux comprendre l'enjeu posé par la question de savoir qui de l'enseignant « natif » ou de l'enseignant « non-natif » est le « meilleur »⁵, puisque les légitimités traditionnelles d'enseignement participant à la reconnaissance des enseignants reposaient implicitement sur des jugements de valeur, en termes de « meilleur »: les enseignants « natifs » sont de « meilleurs » modèles de langue et les enseignants « non-natifs » sont de « meilleurs » modèles d'apprentissage (WIDDOWSON, 1994 ; 2000).

À ces représentations largement dominantes apparaissent peu à peu des remises en cause d'un cadre de référence sociolinguistique réducteur, érigeant le locuteur « natif éduqué monolingue et monoculturel » en norme pour une prise en compte de la diversité linguistique, sociale et culturelle, de la réalité des répertoires linguistiques et sociaux, de l'importance des savoirs bi-plurilingues, bi-pluriculturels négligés voire masqués par la doxa « mono » dominante, qui, disposant du pouvoir symbolique et de la violence symbolique, impose sa norme de perception et de représentation comme norme « universelle ».

Ainsi, si l'on veut véritablement comparer les enseignants de langues étrangères « natifs » et les enseignants « non-natifs », faut-il qu'on puisse les comparer linguistiquement et comparer des enseignants « non-natifs » qui sont par définition même « bilingues », à des enseignants « natifs » « bilingues » dans la mesure où ils ne le sont pas forcément. Il faudra donc apprécier les résultats des enseignants « bilingues », qu'ils soient « natifs » ou « non-natifs ». La profusion de guillemets dans nos propositions souligne le caractère éminemment relatif de « natif / non-natif »

et de « bilingue »: la compétence dans une langue ou dans plusieurs langues doit toujours se comprendre comme partie prenante d'un continuum aux multiples dimensions jamais figées et comme le résultat de positions et de trajectoires individuelles d'agents sociaux à un moment donné.

Les recherches en éducation se sont peu intéressées aux enseignants de langues et à l'enseignement des langues étrangères, mais elles se sont en revanche beaucoup souciées des effets des pratiques pédagogiques des enseignants. Il était donc important d'interroger ces travaux concernant les « effets » des pratiques enseignantes pour considérer si, à caractéristiques égales, on pouvait isoler un « effet » enseignant « natif » d'un « effet » enseignant « non-natif ». Il ne s'agissait pas d'isoler un effet « pur », mais de chercher en quoi, selon les différents contextes, les enseignants « natifs » ou « non-natifs », dans le sens d'une socialisation première différente, générant des habitus différents, pouvaient avoir des « effets » sociaux différenciés selon les différentes caractéristiques socio-scolaires de leurs apprenants.

Notre hypothèse à ce stade de l'analyse théorique s'exprimait ainsi: si les enseignants ne se différenciaient que sur cette première socialisation, leurs qualifications et leurs expériences professionnelles étant similaires, et les plus importantes en termes d'enseignement, les résultats globaux de leurs étudiants devaient être également similaires. Autrement dit, entre les enseignants « natifs » et les enseignants « non-natifs », il ne pouvait y avoir d'enseignants « meilleurs ». 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.

D'autres questions annexes apparaissaient néanmoins. Si les pratiques pouvaient être considérées comme identiques, compte tenu que nous allions travailler sur des classes d'examen, connues pour leur effet de « backwash » très déterminant et très homogénéisateur de pratiques, n'allait-on pas observer des styles d'enseignement légèrement distincts générés par les socialisations premières, différentes, entre enseignants? Dans quelle mesure des styles d'enseignement plus « didactique » (centré sur les savoirs) ou plus « pédagogique » (centré sur la relation aux apprenants) pouvaient éventuellement caractériser le style des enseignants « natifs » et celui des enseignants « non-natifs » de notre enquête? Les enseignants « natifs » favoriseraient-ils plus un style d'enseignement « didactique » ou « pédagogique »? Si l'on s'en tenait aux

⁵ Medgyes (1990, 1992, 1994 et 2000). Voir également chez Braine (1999) la difficulté pour les enseignants « non-natifs »

représentations dominantes de la légitimité sociale attribuée aux enseignants « natifs », ils étaient considérés comme « meilleurs » enseignants parce que maîtrisant mieux leur « matière », ils devraient donc présenter un style plus « didactique »? En revanche, si l'on tenait compte d'une étude empirique comparant le rôle d'instituteurs anglais et d'instituteurs français⁶, il ressortait que les enseignants anglais présentaient un style d'enseignement plus « pédagogique » lié au développement des « potentialités » des *enfants* alors que les enseignants français présentaient un style d'enseignement plus « didactique » lié au développement des connaissances des *élèves*. Ces résultats ne pouvaient être transposés directement à notre enquête, puisqu'il s'agissait de niveaux d'enseignement différents, et de cultures d'enseignement différentes. De plus, nos enseignants « natifs » n'étaient pas tous d'origine « anglaise » même s'ils disposaient tous de la langue anglaise comme L1. Toutefois, on pouvait peut-être distinguer une culture « anglophone » d'une culture « francophone » comme cultures suffisamment contrastées générant des *habitus* premiers fortement distincts, et continuant de se répercuter dans un style d'enseignement professionnel.

Avec toutes ces réserves émises, pouvait-on envisager que le style des enseignants « natifs », contrairement à l'idée explicite de leur *légitimité d'enseignement* reposant sur un style « didactique » de « meilleure » connaissance de la matière, soit tout à l'opposé un style d'enseignement « pédagogique » reposant sur une culture « anglophone » beaucoup plus centrée sur le développement personnel, alors que la culture « francophone » serait plus centrée sur le développement intellectuel et les connaissances? Enfin, dans quelle mesure ces styles d'enseignement différents pouvaient-ils éventuellement fournir des éléments d'explications à des effets sociaux différenciés de résultats des enseignants considérés?

3 Le champ de l'enseignement des langues étrangères en milieu institutionnel

La présentation des données d'enquête a confirmé globalement que nous disposions d'enseignants ayant les mêmes caractéristiques socio-professionnelles et qu'ils intervenaient auprès d'étudiants disposant des mêmes caractéristiques socio-scolaires. Nous pouvions donc mettre en relation les questionnaires remplis par les étudiants sur leur apprentissage de l'anglais, sur leurs représentations envers les enseignants « natifs » et les enseignants « non-natifs », les notes obtenues par ces étudiants à l'examen d'anglais du BTS, les entretiens réalisés auprès des

d'anglais à faire reconnaître leur compétence dès lors qu'ils interviennent en milieu anglophone.

enseignants sur leurs pratiques pédagogiques et leurs propres représentations des enseignants « natifs » et des enseignants « non-natifs ».

Les onze BTS « tertiaires » de l'enquête sont préparés autant par des enseignants « natifs » que par des enseignants « non-natifs » ce qui garantit la fiabilité de la comparaison. Il n'y a pas de biais introduit par le fait qu'un type de BTS serait préparé uniquement par un type d'enseignant.

Cette diversité des BTS préparés a conduit à une analyse des référentiels en langues (et pas uniquement en anglais) concernant les programmes, les modalités de l'examen et les coefficients attribués aux différents exercices (écrit/oral) et aux différentes langues. Nous avons pu ainsi regrouper ces BTS en trois catégories, les BTS « exigeants » en langues présentant un écrit et un oral dans deux langues étrangères, les BTS « moyennement exigeants » en langues présentant un écrit et un oral dans une seule langue choisie, et les BTS « peu exigeants » en langues présentant un écrit ou un oral dans une seule langue choisie. Ces regroupements étaient non seulement nécessaires pour le traitement des données quantitatives de l'enquête, mais ils ouvraient dans le même temps une réflexion sur les modes d'évaluation en langues: la note obtenue à l'examen d'anglais du BTS comme indicateur imparfait, mais obligé (évaluation externe) d'un niveau d'anglais.

Nous avons pu comparer notre population d'étudiants en BTS avec la population de référence de l'académie pour 1997 et observer que notre population présentait une composante socio-scolaire plus favorisée que la population de référence: leurs taux de réussite au BTS et à l'examen d'anglais du BTS étaient également plus élevés. Assurément, les enseignants « natifs » ou « non-natifs » qui avaient accepté de participer à cette enquête intervenaient plutôt dans des classes qui réussissaient. Confiants dans leur réussite ou dans celle de leurs étudiants, les enseignants interrogés, comme dans la plupart des enquêtes sur les enseignants, étaient des enseignants particulièrement performants, motivés et investis dans leur métier.

Par ailleurs, contrairement aux taux de réussite généralement très faibles dans le secteur privé (hors contrat), les étudiants de notre enquête préparant leur BTS dans le secteur privé (hors contrat) présentaient des taux de réussite au BTS et à l'examen d'anglais du BTS comparativement très élevés. Les enseignants intervenant dans le secteur privé étaient pour moitié des enseignants « natifs » et pour l'autre moitié des enseignants « non-natifs ». Ce secteur

⁶ Broadfoot, Osborn, Gilly et Paillet (1988).

d'enseignement ne venait donc pas non plus déséquilibrer notre étude comparative entre enseignants.

Toutefois, les discours des enseignants sur le contexte d'enseignement public ou privé étaient très significatifs des tensions et des mises en concurrence entre enseignants de langues étrangères « natifs » et « non-natifs » et c'est à ce titre que nous les avons présentés comme données d'enquête, comme cadre général de l'analyse. Il ressort très clairement que les tensions entre enseignants « natifs » et enseignants « non-natifs » sont exacerbées dans le secteur privé notamment parmi les « vacataires »: 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 3^{ème} et 4^{ème} années de cycle « commerce international » ou « marketing » aux enseignants « natifs »). En revanche, dans le secteur public, il s'agit plutôt des enseignants « natifs » qui, sans connaître la violence particulière éprouvante de la discrimination à l'embauche dans le secteur privé pour les enseignants « non-natifs », 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 et d'avoir à se battre beaucoup plus pour obtenir de « bonnes » classes).

L'analyse factorielle permettant de synthétiser l'ensemble de nos données d'enquêtes par la multiplicité des variables en présence a par ailleurs montré que, quel que soit le contexte d'enseignement institutionnel (public ou privé), les enseignants « non-natifs » de notre enquête disposaient de façon statistiquement significative de « meilleures » classes de BTS que les enseignants « natifs ». Par « meilleures » classes, il faut comprendre qu'il s'agit d'étudiants aux caractéristiques socio-scolaires plus favorisées et présentant notamment une plus forte motivation à l'apprentissage de l'anglais.

En d'autres termes, sans remettre aucunement en cause le contexte particulièrement discriminant du secteur privé envers les enseignants « non-natifs », les données de notre enquête révèlent dans le même temps que lorsque les enseignants interviennent en classes de BTS, les enseignants « non-natifs » sont plus à même d'obtenir de « bonnes » classes⁷ ou qu'ils sont plus à

⁷ Dans une certaine mesure, le milieu institutionnel protège les enseignants « non-natifs », et ce d'autant plus qu'il représente l'institution, ici, l'Education nationale. Dans ce cadre, ce sont plutôt les enseignants « natifs » qui doivent faire face à certaines

même d'accepter de participer à une enquête lorsqu'ils interviennent dans des classes particulièrement performantes. Des phénomènes sociaux discrets sont à l'œuvre pour rendre compte de ces résultats agrégés, semblant souligner la « meilleure » connaissance des enseignants « non-natifs » du système d'enseignement français, pour en tirer de meilleurs profits individuels...

4 Les schèmes de perception dominants concernant l'enseignant « idéal » de langue(s) étrangère(s)

L'analyse des résultats de l'enquête conduit à confirmer la première hypothèse de la légitimité dominante des enseignants « natifs » au sein même de l'espace institutionnel, et à infirmer la seconde hypothèse d'une « égalité » de résultats entre enseignants « natifs » et enseignants « non-natifs », ces derniers obtenant « toutes choses égales par ailleurs » de meilleurs résultats.

Les étudiants de l'enquête, qu'ils aient actuellement ou non un enseignant « natif » d'anglais, ou qu'ils en aient eu un ou non dans leur passé scolaire, préfèrent à une écrasante majorité avoir un enseignant « natif »⁸. Ce dernier est investi de toutes les qualités, il connaît mieux la langue et la culture, son niveau de langue jugée plus élevée (débit plus rapide, vocabulaire plus riche et plus idiomatique) serait plus stimulant pour l'apprentissage. De plus, l'enseignant « natif », en respectant l'identité des étudiants français, servirait de moteur à des échanges tant linguistiques que culturels entre les deux langues et les deux cultures. La multiplicité des anecdotes, un certain sens de l'humour et l'ambiance chaleureuse qui seraient caractéristiques de son style d'enseignement contribueraient d'autant à la motivation des apprenants et à l'efficacité de son enseignement. L'enseignant « natif » apparaît pour l'ensemble des étudiants comme l'enseignant « idéal », celui qui non seulement connaît bien sa matière, mais sait la transmettre en tant que pédagogue.

Toutefois, cette analyse des représentations des étudiants met en évidence que les perceptions les plus positives, voire idéalisées envers les enseignants « natifs » sont plus particulièrement le fait des étudiants ayant déjà, grâce à leurs histoires individuelles, une

discriminations latentes au système alors que plus le milieu est non-institutionnel et plus ce sont les enseignants « non-natifs » qui doivent faire face à des discriminations manifestes. Pour ces dernières, voir Braine (1999).

⁸ Mêmes perceptions des étudiants venant étudier l'anglais en milieu anglophone, chez Braine (1999).

proximité avec les pays anglophones et une très grande motivation pour l'apprentissage de l'anglais. Inversement, les représentations « positives » envers les enseignants « non-natifs » sont plus volontiers le fait des étudiants ayant la proximité la plus faible avec les pays anglophones et la motivation la plus faible pour l'apprentissage de cette langue. Ainsi, globalement, lorsque les étudiants affirment une préférence marquée pour les enseignants « non-natifs », ils le font le plus souvent pour de « bonnes mauvaises » raisons, à savoir

[...] qu'il serait plus facile de comprendre l'accent d'un enseignant « non-natif », mais aussi son rythme d'expression et son vocabulaire et qu'il serait mieux adapté à leur niveau d'anglais, à expliquer l'anglais en français, ou parce qu'ils n'aiment pas les Anglais .

En ce qui concerne les enseignants interrogés, le thème des avantages respectifs des enseignants « natifs » et des enseignants « non-natifs » et de leurs éventuelles complémentarités, reprend à un niveau d'analyse supérieur les perceptions et les représentations des étudiants. Les discours croisés des enseignants révèlent d'abord que l'ensemble des enseignants parlent plus longuement des enseignants « natifs » que des enseignants « non-natifs », comme si les enseignants « natifs » avaient plus d'importance. Mais surtout, les jugements émis les uns sur les autres présentent des images parfaitement inversées: 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 BTS, des étudiants etc.), ce que critiquent également les enseignants « natifs » envers eux-mêmes.

Tout se passe aux niveaux des représentations des enseignants et des étudiants, comme si le professeur « idéal » était un enseignant « natif », bilingue français et excellent pédagogue. Ils participent tous ainsi à accréditer la plus grande légitimité sociale des enseignants « natifs ».

Ce qui reste remarquable, aussi bien au niveau des représentations des étudiants qu'au niveau plus élaboré de celles des enseignants, c'est l'ancrage commun de schèmes de représentation constitutif du *champ linguistique de l'enseignement*. Étudiants comme enseignants ont en commun des schèmes de division très anciens que nous avons révélé être les *légitimités sociales d'enseignement* des deux types de professeurs. En effet, les professeurs « natifs » sont jugés « meilleurs » parce qu'ils maîtrisent mieux leur matière, la langue-culture enseignée, et les

enseignants « non-natifs » sont jugés « meilleurs » parce qu'ils connaissent mieux les étudiants, les programmes et la façon d'enseigner. Les deux *légitimités sociales d'enseignement* des enseignants « natifs » et des enseignants « non-natifs » structurent profondément les représentations des étudiants comme celles des enseignants, même si elles s'expriment de façon plus sophistiquée pour ces derniers, mais lorsqu'il faut « choisir » entre l'une ou l'autre des *légitimités sociales d'enseignement*, tous optent majoritairement pour celle des enseignants « natifs ».

La *légitimité sociale d'enseignement* dominante est bien celle des enseignants « natifs », ce dont nous ne doutions pas au sein de l'espace non-institutionnel, et elle devient dominante au sein même de l'espace institutionnel. Elle l'est indubitablement pour la population étudiante et enseignante de notre enquête.

Toutefois, le cadre de référence profondément monolingue-monoculturel auquel souscrivent nos populations enquêtées, jugeant uniquement l'enseignement de l'anglais à l'aune de la compétence linguistique d'un locuteur « natif » enseignant, apparaît questionné par quelques enseignants « natifs » dont le cadre de « réalité » serait peut-être plus « bilingue ». En effet, seuls quelques enseignants « natifs » se posent la question de leur compétence linguistique et de leur compétence d'enseignement en termes de « bilinguisme » anglais-français (du fait aussi du caractère « bilingue » de l'examen du BTS), alors que les enseignants « non-natifs », centrés sur la qualité de leur compétence linguistique en anglais, semblent généralement considérer leur compétence en français et leur enseignement en français comme allant de soi, donnant ainsi indirectement crédit à l'omniscience du locuteur « natif » dans l'enseignant.

Il faut enfin mentionner le caractère faussement bilingue de l'examen du BTS. Si la structure générale s'organise entre une production en français à partir d'un document anglais et inversement, la norme linguistique évaluée se rapporte aussi bien en français qu'en anglais à celle du « locuteur natif éduqué, monolingue-monoculturel ». Le bilinguisme de l'examen est par conséquent celui qui est également prégnant dans les représentations des enseignants, à savoir celui proposé par Bloomfield (1933) de la juxtaposition parfaite de deux locuteurs « natifs », l'examen évaluant une compétence quasi équivalente dans les deux langues.

Au-delà des représentations croisées entre enseignants, entre enseignants et étudiants, et entre les valeurs implicites de l'examen, nous avons pu mettre en évidence la norme actuellement

dominante d'un cadre de référence monolingue-monoculturel (WIDDOWSON, 2000) qui participe pleinement à la plus grande *légitimité sociale d'enseignement* des enseignants « natifs ».

Contrairement à notre hypothèse « d'égalité » des résultats entre enseignants « natifs » et enseignants « non-natifs », ces derniers obtiennent de « meilleurs » résultats, la différence étant statistiquement très significative. L'analyse multivariée a permis de façon systématique d'observer comment ces différences jouent selon les différents contextes ou variables. Il apparaît que les filles réussissent un peu plus souvent en anglais au BTS lorsqu'elles ont un enseignant « non-natif », et il en va de même pour les étudiants préparant un BTS « moyennement exigeant » en langues et pour les étudiants en formation initiale. Mais surtout les étudiants présentant la plus faible proximité avec les pays anglophones, le plus faible investissement dans l'apprentissage de l'anglais et la plus faible motivation hors travaux scolaires réussissent plus souvent à obtenir de moins mauvaises notes à l'anglais au BTS avec un enseignant « non-natif ».

Ces résultats confirment une relative constante en sociologie de l'éducation, à savoir que l'effet professeur, s'il existe, semblerait plus particulièrement jouer pour les élèves moyens: pour notre enquête, les étudiants préparant un BTS « moyennement exigeant » en langues réussissent mieux avec un enseignant « non-natif » qu'avec un enseignant « natif ».

Ces résultats montrent également qu'en anglais, l'effet professeur, s'il existe bien, semblerait plus particulièrement jouer pour les élèves les plus faibles: les étudiants les plus éloignés des pays anglophones, les moins investis dans l'apprentissage hors scolaire et les moins motivés réussissent moins « mal » aux épreuves d'anglais du BTS lorsqu'ils ont un enseignant « non-natif » que lorsqu'ils ont un enseignant « natif ».

L'analyse de ces résultats permet de préciser que si les enseignants « non-natifs » obtiennent de « meilleurs » résultats pour leurs étudiants que les enseignants « natifs », c'est par défaut, parce qu'ils permettent aux étudiants les plus faibles et les moins intéressés par l'anglais d'obtenir significativement de moins mauvais résultats. Cela conduit à affirmer et à confirmer le caractère éminemment social de tout examen ou de toute évaluation de connaissances, puisque manifestement l'enquête démontre que pour les étudiants les plus faibles, il ne s'agit probablement pas d'acquis en termes de connaissances linguistiques « pures » mais bien plutôt d'acquis en termes d'adéquation sociale aux implicites attendus d'un examen français sur des épreuves d'anglais.

L'étude minutieuse des discours des enseignants a confirmé notre hypothèse de départ. Du fait que notre population d'enseignants avait les mêmes formations, la même expérience professionnelle et intervenait dans les mêmes classes, pour un même public et pour un même objectif, celui de la préparation de l'examen du BTS, ces enseignants devaient avoir les mêmes discours concernant leurs pratiques pédagogiques en BTS.

Le rapport à l'examen a été plus particulièrement analysé et a montré qu'enseignants « natifs » et enseignants « non-natifs » portent dans l'ensemble des jugements plus critiques que positifs sur l'examen d'anglais du BTS, mais que les contenus de ces jugements, positifs ou négatifs, sont fondamentalement les mêmes. Ils signifient ainsi leur même compréhension de l'examen, dans ses modalités et dans ses objectifs. Ce résultat renforce l'idée que ce qui se passe au niveau des pratiques et des effets des pratiques des enseignants « non-natifs » sur les étudiants les plus faibles, n'est pas de l'ordre du « verbalisable » ou de la « conscience » de la part des enseignants, mais s'inscrit profondément dans des complicités sociales implicites entre les *habitus* d'enseignants « non-natifs » et les *habitus* de leurs étudiants avec lesquels ils partagent globalement, pour notre enquête, la L1 et la C1 et les *habitus* ou les « inconscients » de l'école française qui s'inscrivent dans l'examen même.

De même, le rapport au rôle des enseignants, certes fortement déterminé par le fait que les enseignants étaient interrogés en tant que professeurs en BTS, n'offre pas de thématique sensiblement différente entre enseignants « natifs » et enseignants « non-natifs ». Le rôle des enseignants présente trois composantes, une composante « didactique », une composante « pédagogique » et une composante « didactico-pédagogique », et les contenus de ces composantes se révèlent également fortement similaires, corroborant à un niveau plus général que ce qui se passe pour les étudiants les plus faibles est bien de l'ordre d'implicites sociaux « inconscients ».

L'analyse lexicale des discours des enseignants qui avaient montré une plus grande fréquence des items « anglais », « cours », « matière » pour les enseignants « non-natifs » et une plus grande fréquence des items « élève », « professeur » pour les enseignants « natifs » suggérant un style plus « didactique » pour les premiers et un style plus « pédagogique » pour les seconds, devrait être approfondie car elle exprime peut-être plus volontiers, par le vocabulaire choisi, des « inconscients », que l'analyse thématique des contenus des discours ne le permet.

Il apparaît néanmoins que les enseignants en BTS présentent manifestement tous un style d'enseignement profondément « didactique » parce qu'ils interviennent justement en classes de BTS. Mais peut-être, les enseignants « non-natifs » présentent-ils un style légèrement plus « didactique » que leurs collègues « natifs », style lui-même peut-être plus étroitement en adéquation avec la préparation d'un examen français pour des étudiants particulièrement faibles?

Quelques différences d'appréciations marginales entre les enseignants « natifs » et les enseignants « non-natifs » de l'enquête émergent cependant.

La première concerne le fait que les enseignants « natifs » sont assurément moins centrés que les enseignants « non-natifs » sur les classes de BTS, dans la mesure où ils parlent légèrement moins longuement de ces classes que les enseignants « non-natifs ». Ils expriment une certaine distance qui est aussi le fruit de leurs trajectoires culturelles plus contrastées que celles des enseignants « non-natifs ». Mais, cela ne signifie aucunement qu'ils connaissent moins bien ces classes de BTS, ni les divers enjeux qu'elles suscitent, comme l'analyse de contenus des discours a permis de le démontrer.

La seconde différence d'appréciation, elle aussi liée aux trajectoires culturelles plus contrastées des enseignants « natifs », repose sur une vision légèrement plus « bi-plurilingue/culturelle » que celle des enseignants « non-natifs »: ils s'estiment légèrement plus « bilingues » que ces derniers et ils semblent plus soucieux de développer leurs deux répertoires linguistiques alors que les enseignants « non-natifs » semblent plus exclusivement préoccupés à travailler ou à combler leur « déficit » en anglais. Cette position plus « bilingue » des enseignants « natifs » de notre enquête les conduit plus certainement à critiquer les normes d'enseignement des langues, normes qui restent profondément, notamment en milieu scolaire, celles du locuteur « natif » idéal « éduqué, monolingue et monoculturel ».

Comme nous l'avions présenté en introduction à ce travail, la recherche sur les enseignants de langues et plus particulièrement sur les enseignants de langues étrangères reste très en retrait par rapport à la recherche concernant les apprenants (BIRAM ; RISAGER, 1999; SERCU, 2001). On oublie généralement de prendre en compte que les enseignants de langues ont été et sont toujours des apprenants d'une ou de plusieurs langues, et qu'ils sont une population particulièrement intéressante à observer pour mieux comprendre l'acquisition des langues, tous les phénomènes de répertoires bi-plurilingues et de gestion de compétences bi-plurilingues. Les enseignants de langues étrangères sont, par définition, un terrain particulièrement privilégié, en

raison de leurs contacts avec d'autres langues et d'autres cultures. Ils restent pourtant négligés alors qu'ils offrent assurément un champ d'études pour mieux cerner la signification d'un « interculturel » réussi ou positif ou pour mieux saisir la réalité des compétences bi-plurilingues, et des parlars « bilingues » ...

Par ailleurs, les phénomènes de mobilités offerts par les progrès techniques (voyages, télévision, ordinateurs et Internet) placent les enseignants de langues étrangères (« natifs » et « non-natifs » et quelle que soit la langue enseignée) dans une position particulière de médiation linguistique et culturelle à un niveau géopolitique, même si ce niveau est en grande partie lié aux rapports de force au sein du champ linguistique international, et du champ linguistique international de l'enseignement. Les enseignants de langues étrangères sont incontestablement les enseignants les mieux placés pour l'éducation à l'altérité linguistique et culturelle, mais sont-ils pour cela les plus concernés et les mieux préparés à cet enseignement?⁹

5 Vers de nouveaux paradigmes pour l'enseignement des langues

Le paradigme toujours dominant dans l'enseignement des langues qui veut que la norme soit représentée par un locuteur « natif, éduqué, monolingue et monoculturel » ne continue-t-il pas à faire écran à une vision beaucoup plus réaliste et réalisable de l'apprentissage des langues étrangères ? Ne fait-il pas écran à une « paix » symbolique entre locuteurs « natifs » et locuteurs « non-natifs », en imposant systématiquement comme cadre de référence la norme des « natifs » et tous les processus de « naturalisation » identitaire ou d'essentialisation de type « pur/impur », de réification ou de « fétichisation » de la langue qui s'y rattachent?

Ce paradigme ne montre-t-il pas ses limites et ses absurdités en imposant aux enseignants « non-natifs » une telle « violence symbolique » qu'ils estiment eux-mêmes que le « meilleur » enseignant de langue étrangère est un enseignant « natif » bilingue? C'est-à-dire, que le « meilleur » enseignant est certes « bilingue », mais il est aussi toujours le « natif » de la langue enseignée, comme si la L1, la langue dominante (parfois langue supposée dominante) de l'enseignant lui conférait par cette catégorie de « natif » le sceau du « vrai », de « l'authentique », du « pur » selon un coup de force de magie sociale où la langue, parce qu'elle est incorporée dans divers habitus, devient l'emblème fétiche de la domination « naturelle » du locuteur « natif ».

⁹ Voir Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2000, 2001, 1999).

La violence symbolique exprimée par des différences sociales, des différences d'habitus linguistiques qui sont perçues non seulement comme « naturelles », mais comme irréductibles conduit à réifier le locuteur « natif » et la part de ce locuteur dans l'enseignant « natif »: elle assoit ainsi un jugement de valeur, jugement social, sur la supériorité linguistique du « natif », qu'il soit simple locuteur ou enseignant.

Ainsi, selon les mécanismes de la domination analysés par Bourdieu (2000, 2001a, 2001b, 2002) sur d'autres terrains, la domination linguistique opérée par cette catégorisation sociale de « natif/ non-natif » s'impose aussi bien aux dominants (les « natifs ») qu'aux dominés (les « non-natifs »). C'est pourquoi des enseignants « non-natifs », sous l'emprise de ces schèmes de perception, en arrivent eux-mêmes à estimer qu'il est néfaste de vouloir parler anglais à leurs enfants, de peur qu'ils aient un « mauvais » accent ! De même que beaucoup d'entre eux se privent du plaisir de parler la langue choisie avec leurs enfants, ils s'abstiennent du plaisir de converser avec leurs collègues « natifs », par peur de faire des « fautes », alors que, par ailleurs, ils cherchent ardemment à améliorer la langue qu'ils enseignent par des voyages, des lectures ou écoutes de divers média, parfois exclusivement en anglais, tout en vivant en France.

Comment encore caractériser cette tyrannie sociale, si ce n'est de « double bind »: en dépit des contradictions et d'un certain inconfort linguistique, les enseignants « non-natifs » enseignent néanmoins l'anglais avec plaisir, langue choisie, mais langue dont ils ne se sentent pas complètement « dignes »?

Si les phénomènes de mobilités se poursuivent, il semble notamment en Europe (ZARATE, 2002) qu'il devienne indispensable que les enseignants de langues étrangères « natifs » et « non-natifs » puissent travailler ensemble et de façon efficace car c'est bien par les enseignants de langues étrangères, par leurs compétences linguistiques bi-plurilingues/culturelles et par leurs compétences d'enseignement que passe une bonne partie de l'éducation à l'altérité.

Or pour que cette dernière soit possible, il faut aussi que la formation des enseignants de langues étrangères prenne pleinement en compte cette dimension d'éducation à l'altérité linguistique et culturelle, que les enseignants « natifs » et les enseignants « non-natifs » soient avant tout des enseignants avant d'être des locuteurs « natifs » ou des locuteurs « non-natifs » de la langue enseignée, qu'ils sachent mettre à distance, et ce de façon professionnelle, cette *violence symbolique* du « locuteur natif », pour eux-mêmes comme pour leurs apprenants, qu'ils sachent œuvrer et mettre à distance la *violence symbolique* de toute domination culturelle, en

insistant sur les non-dits qu'elle impose, afin de s'approprier sans fausse honte la « culture » et les habitus, parfois clivés et déchirés, déconcertés (MAUGER, 2002), mais habitus toujours complexes qu'engendre souvent l'apprentissage d'une langue étrangère dès lors que cet apprentissage s'appuie sur une motivation « intégrative »¹⁰.

Notre recherche a permis de clarifier en quoi la plus grande légitimité actuelle des enseignants « natifs » avait pour conséquence la mise en concurrence des enseignants « natifs » et des enseignants « non-natifs » non seulement au niveau des possibilités objectives d'emploi dans le secteur privé et le secteur non-institutionnel, mais aussi au niveau des représentations d'efficacité des enseignants, représentations partagées par les apprenants et les enseignants et s'étendant à tout le champ de l'enseignement des langues étrangères. Ces représentations dominantes fonctionnent comme autant de frontières limitant l'établissement de rapports de collaboration, de collégialité et de « complémentarités » entre enseignants de langue « natifs » et « non-natifs ». Les uns et les autres s'apprécient « négativement » et les uns et les autres s'ignorent, voire s'évitent, surtout lorsqu'ils sont enseignants « non-natifs ». Ces attitudes reflètent la dépendance des enseignants à des schèmes de perception, à des constructions sociales les définissant en termes de « meilleur », soit pour leur compétence linguistique, soit pour leur compétence d'enseignement, constructions arbitraires participant à la violence « symbolique » du *champ linguistique de l'enseignement*.

Ces résultats ouvrent surtout d'autres perspectives de recherche, dépassant la description non épuisée du champ linguistique de l'enseignement, des légitimités sociales d'enseignement des professeurs de LE, et de la catégorisation « natif/ non-natif », comme la compréhension des implicites sociaux irrémédiablement liés à tout examen, mais aussi à toute évaluation en langue¹¹.

La confrontation et les échanges entre professeurs « natifs » et professeurs « non-natifs », de toutes origines linguistiques et culturelles est à cet égard potentiellement riche pour réduire les arbitraires sociaux de toute évaluation/enseignement par le travail d'explicitation des critères et la clarification rationnelle¹² des objectifs. Elle œuvre alors contre les « illusio » du monde social, en rendant ses agents plus réflexifs¹³, moins soumis aux différentes « doxa » des champs sociaux, notamment ceux qui régissent l'évaluation linguistique dans un champ d'enseignement donné, en

¹⁰ Distinction classique qui s'oppose à la motivation « utilitaire » (BOGAARDS, 1988).

¹¹ On retrouve cette réflexion sur la responsabilité sociale de l'évaluation et des évaluateurs en langue chez Bachman (2000), Shohamy (2000) et Chatel (2001).

¹² Conclusion de Bourdieu et Passeron (1964) sur la pédagogie rationnelle.

permettant le travail pour « l'universalisation des conditions d'accès à l'universel » (BOURDIEU, 1997, p. 100), si telle est bien une des finalités fondamentales de l'action éducative.

La perspective d'une Europe de l'éducation, en instaurant les conditions de mobilités au sein du *champ linguistique de l'enseignement*, offre potentiellement une certaine libération à l'emprise de rapports de force traditionnels qui s'imposent comme « taken for granted » ou comme des « universaux », ce que nous avons montré avec cette catégorisation de « natif/ non-natif » spécifique au *champ linguistique de l'enseignement*.

Insister sur la prise en considération de ces schèmes de perception devrait amorcer un « rire libéré et libérateur » entre enseignants de langue(s) étrangère(s), où « chacun pourrait regarder l'autre en riant » (MAUGER, 2002).

References

- ALTET, M. ; PAQUAY, L. ; PERRENOUD, P. (éds.). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*, Paris/Bruxelles: De Boeck Université, 2002, 294 p.
- BACHMAN, Lyle F.. Some construct validity issues in interpreting scores from performance assessments of langue ability. In: COOPER, Robert L. ; SHOHAMY, Elena; WALTERS, Joel (Ed.). *New perspectives and Issues in Educational language Policy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- BLOOMFIELD, L.. *Language*. New York: Holt, 1933.
- BOGAARDS, P. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris: Crédif/Hatier, LAL, 1988, 191 p.
- BOYLE, Joseph. Native-Speaker Teachers of English in Hong Kong. *Language and Education*, v. 11, n. 3, p. 163-81, 1997.
- BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude. *Les Héritiers*, Paris: Éd. de Minuit, 1964, 189 p.
- _____. *La reproduction*, Paris: Éd. de Minuit, 1973, 279 p.
- BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude ; SAINT-MARTIN, Monique, *Rapport pédagogique et communication*, Paris: Mouton, 1965, 128 p.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude, *Le Métier de sociologue*, Paris: Mouton, 1983, 358 p. (1^e éd. 1968),
- BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, L. Le fétichisme de la langue , *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 4, p. 2-32, 1975.

¹³ Un ensemble de recherches s'intéresse actuellement à élaborer des ponts entre psychologie et sociologie par rapport à la notion

- BOURDIEU, Pierre, *Homo Academicus*, Paris: Éd. de Minuit, 1984, 302 p.
- _____. Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée, *Revue internationale des sciences sociales*, Paris, v. XIX, n. 3, p. 367-388, 1967,.
- _____. (dir.), *La misère du monde*, Paris: Seuil, 1993, 1460 p.
- _____. *Raisons pratiques, Sur la théorie de l'action*, Paris: Seuil, 1994, 248 p.
- _____. *Méditations pascaliennes*, Paris: Seuil, 1997.
- _____. L'inconscient d'école, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n.135, p. 3-5 2000.
- _____. *Langage et pouvoir symbolique*, Paris: Seuil, 2001, 423 p.
- _____. *Science de la science et réflexivité, Cours du Collège de France 2000-2001*, Paris: Raisons d'Agir, 2001, 237 p.
- _____. *Interventions 1961-2001, Science sociale et action politique*, Textes choisis et présentés par POUPEAU, Franck; DISCEPOLO, Thierry. Marseille: Agone, 2002, 391 p.
- BOURDIEU, Pierre; De SWAAN, Abram; HAGÈGE, Claude; FUMAROLI, Marc; WALLERSTEIN, Immanuel, Quelles Inagues pour une Europe Démocratique?, *Raisons politiques*, Paris, n. 2, p. 41-64, 2001.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT Loïc. Sur les ruses de la raison impérialiste, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 121/122, p. 109-118, 1998.
- BRAINE, G. (Ed.). *Non-Native Educators in English Language Teaching*. Mahwah, New Jersey: LEA, 1999.
- BRITISH JOURNAL OF SOCIOLOGY OF EDUCATION. Basil Bersntein's Theory of Social Class, Educational Codes and Social control. Special Issue, v. 23, n. 4, 2002
- BROADFOOT, Patricia; OSBORN, Marylin; M. GILLY; A. PAILLET.. What Professional Responsibility Means to Teachers: national contexts and classroom constants. *British Journal of Sociology of Education*, v. 9, n. 3, p. 265-286, 1988.
- BYRAM, Michael.. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters. 1989.
- _____. (Ed.). *Intercultural Competence. New Perspectives*. Strasbourg: European Council, 2002.
- BYRAM, Michael; RISAGER, K., *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon, Multilingual Matters, 1999.
- CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES. Enseigner, apprendre, évaluer, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2000, Paris: Didier, 2001, 191 p. Hachette/Pluriel, 1999, 294 p.

- CHATEL, E., *Comment évaluer l'éducation? Pour une théorie sociale de l'action éducative*, Paris: Delachaux et Niestlé, 2001, 334 p.
- CHOMSKY, Noam. *Aspects of Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.
- _____. *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- CANDELIER, Michel. La bipolarisation précoce-bilingue: préparation à l'Europe ou conséquence des inégalités? , *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, n. 106, p. 175-186, 1997.
- _____. Pour que l'école favorise le pluralisme linguistique, il faut qu'on le veuille vraiment , *Les Langues Modernes*, Paris, n. 90/2, p. 21-28, 1996.
- _____. La bipolarisation précoce bilingue: préparation à l'Europe ou consécration des inégalités?, *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, n. 106, p. 175-186, 1997.
- COSTE Daniel; MOORE D.; ZARATE G.. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997, 70 p.
- DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANCAISE ; Raport 2000, <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf> Raport au Parlement, 2001
- DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE. Les langues vivantes dans le second degré en 1994-1995, *Note d'information*, n. 46, 1995.
- _____. L'évolution de l'étude des langues vivantes dans le second degré depuis trente ans », *Note d'information*, n. 40, 1996.
- _____. *Repères ; Références Statistiques*, 1997.
- _____. Les langues vivantes dans le second degré en 1997-1998 , *Note d'information*, n. 36, 1998.
- _____. Les langues vivantes dans le second degré en 1999-2000 , *Note d'information*, n. 40, 2000.
- _____. *Repères; Références Statistiques*, 2001.
- HAGÈGE, Claude, *L'enfant aux deux langues*, Paris: Odile Jacob, 1996, 298 p.
- _____. *Halte à la mort des langues*, Paris: Odile Jacob, 2000, 402 p.
- INTERNATIONAL JOURNAL OF SOCIOLOGY OF LANGUAGE. Revisiting the Mother-Tongue Question in Language Policy, Planning, and Politics. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2002.
- LES LANGUES MODERNES . Le Post-Bac , *APLV*, n. 2, 1993, 95 p.
- _____. La formation professionnelle dans les IUFM , *APLV*, n. 4., 1993, 96 p.
- _____. Les locuteurs natifs , *APLV*, n. 4, 2000, 95 p.
- _____. Évaluation et certification en langues, n. 2, 2001, 102 p.
- _____. L'interculturel, *APLV*, n. 3, 2002, 93 p.
- MARTINEZ, Pierre. *La didactique des langues étrangères*, Paris: PUF, 1996, 126 p.

- MAUGER, Gerard. Politique de l'engagement sociologique , *Mouvements*, Paris, n. 24, p. 53-59, 2002.
- MEDGYES, Péter, The schizophrenic teacher'. *ELT Journal*, v. 37, n.1, p. 2-6, 1983.
- _____. Queries from a communicative teacher. In: ROSSNER, R.; BOLITHO, R. (Ed.). *Currents of Change in ELT*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- _____. Native or non-native: who's worth more?. *ELT Journal*, v. 46, n. 4, p. 340-349. 1992.
- _____. *The Non-Native Teacher*. London: Macmillan.1994.
- _____. Non-native speaker teacher. In: BYRAM, M. (Ed.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 2000.
- PERRENOUD, P.. De la pratique réflexive au travail sur l'habitus . *Recherche et Formation*, Paris, n. 34, p. 131-162, 2000.
- _____. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris: ESF, 2001, 219 p.
- _____. Trois pour deux: langues étrangères, scolarisation et pensée magique. Vous n'êtes pas bilingue? devenez trilingue ! , *Éducateur*, Paris, n . 13, p. 31-36, 2000.
- REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION, Le métier d'enseignant en Europe Paris, n. 30, 2002, 163 p.
- SHOHAMY, Elana, The social responsibility of the language testers. In: COOPER, R. L.; SHOHAMY, E. ; WALTERS, J. (Ed.). *New Perspectives and Issues in Educational Language Policy. In honour of Bernard Dov Spolsky*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- SERCU, L.. La dimension interculturelle dans la vision pédagogique en langue étrangère. Analyse comparative des conceptions professionnelles des enseignants d'anglais, de français et d'allemand. In : ZARATE, G. (coord.), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*. Paris: CNDP, 2001, p. 169-180.
- WIDDOWSON, H.G.. The ownership of English. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 2, p. 377- 388, 1994.
- WIDDOWSON, H.G.. The monolingual teaching and bilingual learning of English. In: COOPER, R. L.; SHOHAMY, E.; WALTERS, J. (Ed.). *New Perspectives and Issues in Educational Language Policy. In honour of Bernard Dov Spolsky*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- YOUSIF, Amna Abdel Gadir. Variation in Teachers Talk: The Effects of Proficiency. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 6, n. 2, p. 257-273, 1996.
- ZARATE, Genevière. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris: Didier,1995, 128 p.
- _____. (Dir.), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, CRDP de Basse-Normandie, 2001, 215 p.
- _____. La mobilité transnationale en éducation: un espace de recherche, *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 129, p. 65-72, 1999.

_____. (Coord.). Mobilité internationale et formation: dimensions culturelles et enjeux professionnels, *Recherche et Formation*, Paris, n. 33, 2000.

_____. Le compromis entre innovation européenne et tradition nationale dans l'actualisation d'un programme de langues vivantes, *Les langues modernes*, Paris, n. 3, p. 5-14, 2002.

Endereço:
UNIVERSITÉ PARIS 3 – Sorbonne Nouvelle
46, rue Saint-Jacques
75 250 Paris France Cedex 05

Recebido em : 12/2003
Aprovado em: 12/2004