

Enseigner dans sa classe

Se situer dans le système éducatif français en tant qu'américaine

Je suis professeur d'anglais et j'ai été affectée au Lycée Albert-de-Mun dans le 7^e arrondissement, un lycée technologique et professionnel. J'enseigne six heures par semaine à une classe de première STG. Ma classe est composée de trente élèves, âgés de 17 à 20 ans, qui ont été rassemblés dans cette classe dite « d'adaptation » puisque la moitié vient de BEP et les autres de la voie générale, mais avec une histoire de difficultés scolaires. Ces élèves ont commencé l'année avec un niveau très faible en anglais : la plupart ne dépassaient pas le niveau A2 à l'écrit, et quelques uns n'avaient que le niveau A1 à l'oral¹. Depuis, le niveau général s'est amélioré et les élèves prennent confiance dans leur capacité à communiquer petit à petit. Pourtant, cette évolution n'a commencé qu'après ma propre évolution professionnelle. Avant d'avancer, les élèves avaient besoin d'un professeur capable de les comprendre et d'anticiper leurs difficultés pour les emmener vers la réussite. Moi-même je n'étais pas capable avant une remise en question de ma pratique et un changement d'approche. Cette évolution est fortement liée à mon identité culturelle. Etant américaine, je viens d'un contexte culturellement différent qui influence mon travail. Dans cet écrit, je m'interrogerai sur cette question : dans la découverte de l'enseignement de l'anglais, quels sont les challenges qui se présentent et mêmes les avantages en tant qu'anglophone et américaine dans le système éducatif français ?

J'ai toujours vécu aux Etats-Unis jusqu'à l'âge de vingt-deux ans. Je suis en France maintenant depuis trois ans. Quand j'ai commencé cette année de stage je n'avais pas de soucis particuliers sur la qualité de l'enseignement de ma langue maternelle. J'ai déjà enseigné l'anglais pendant un an à l'Université de Rennes aux étudiants en Masters 1 et licence 3, alors je me suis dit que je ferais pareil, et tout se passerait bien. De plus, le fait d'être professeur d'anglais *et* anglophone a tendance à donner une certaine légitimité à la position, malgré le fait que je sois jeune et sans réelle expérience.

« It is common to find Native Speakers being given greater prestige both by themselves and by second language learners ».²

¹ CECRL : Les Niveaux communs de référence, pp.25-28

² Davies, p. 199

Dans mon établissement, j'ai rencontré cette attitude de la part de certains collègues. Par exemple, lors d'une discussion avec un autre professeur d'anglais, j'expliquais ma formation à l'IUFM et aussi que j'avais des visites de conseil et d'évaluation. Sa réponse était franchement perturbée, « Mais, quel est l'intérêt ? Vous êtes anglophone ! C'est ce qu'il y a de plus important, peu importe la technique ! ». Cette opinion est loin d'être rare. J'entends souvent ce genre de remarque. De ce fait, je ne me suis pas trop remise en question pendant les premiers cours.

Fin septembre, à l'approche de la première réunion avec les parents, je commençais à m'interroger parce que je ne savais pas comment elle allait se dérouler. Alors, j'ai demandé à une collègue américaine en formation avec moi à l'IUFM de Paris qui avait déjà fait la sienne. Elle m'a conforté en expliquant sa propre expérience, « De toute manière, tout ce que tu as à faire, c'est dire que tu es américaine. Ils seront tout de suite rassurés et te laisseront tranquille ! ». La supposition est : « être anglophone est synonyme de compétence en tant que professeur d'anglais ». Munie de cette arme indéniable, je me suis rendue à la réunion parents avec une préparation allégée. Une fois devant les parents, je me suis présentée, comme ma collègue me l'a conseillée, en tant que l'Américaine, et au lieu d'une standing ovation, il n'y avait que des visages froids et hermétiques qui semblaient suggérer, « Et alors ? Il faut bien plus que ça, jeune fille, pour nous impressionner ! ». Suite à cette réaction, j'ai essayé vainement de rattraper l'échec de ma meilleure carte, en expliquant maladroitement le manuel, le type d'activités que l'on fait en classe, la fréquence des devoirs sur tables, mais hélas, personne ne semblait intéressé. Extrêmement gênée, je me suis arrêtée là, et j'ai demandé s'il y avait des questions. Immédiatement, une mère a levé le doigt. Je lui ai poliment demandé de s'exprimer. « Ma fille ne comprend rien de vos cours. », sont les seuls mots qui sont sortis de sa bouche. Ces mots étaient comme un coup de poing au ventre, et dans le silence je sentais chaque paire d'yeux me fixer attentivement, attendant ma réponse ; pour eux, enfin un peu de piment dans cette rencontre. J'étais surprise par l'agressivité de sa question, et la manière dont elle était posée, parce qu'en effet, ce n'était pas une interrogation, mais une accusation. Mais aussi, j'étais surprise d'entendre qu'une élève était perdue et je ne m'en étais pas rendue compte. Voulant comprendre, je lui ai alors demandé plus d'explications. Elle m'a expliqué que sa fille était issue d'une filière BEP et avait toujours eu des difficultés scolaires. Finalement, j'ai compris qu'elle était terrifiée que sa fille ne réussisse pas son année. Elle cherchait plutôt des conseils pour aider sa fille à améliorer son niveau, plutôt qu'à m'attaquer.

Néanmoins, cette confrontation m'a ouverte les yeux sur mon approche envers les élèves. En effet, le mois de septembre, j'étais tellement absorbée dans ma propre insertion au lycée, et l'assimilation de ma formation avec la pratique de la profession, que je n'avais même pas pensé à mes élèves. Comment s'adaptaient-ils à ma façon d'enseigner ? Avaient-ils de la difficulté dans mes cours ? En fait, je ne connaissais pas du tout mes élèves. C'est à ce moment là que j'ai compris l'incertitude de la formule supposée « anglophone = compétence ». Il était évident qu'avant d'arriver à des résultats avec mes élèves il fallait plus qu'une excellente qualité de langue ; il fallait que j'apprenne à les connaître et à comprendre leurs difficultés en anglais. Suite à cette expérience, je me suis investie de plus en plus dans mon travail. Pour mieux connaître mes élèves, je suivais de près leurs réactions pendant le cours et aussi l'évolution de leurs notes. Vraiment, je commençais à les connaître. Pour améliorer leurs compétences, je décidais de préparer mes cours différemment. En effet, dans chaque document que je traitais, je relevais un maximum de points culturels, grammaticaux, et lexicaux. J'essayais de diversifier les cours et les rendre plus intéressants en intégrant d'avantage les TICE³. J'imaginai que si mes élèves étaient exposés à énormément de choses, ils pourront rattraper le retard qu'ils avaient pris. Etant donné la somme de travail que je fournissais, et le temps investi, naturellement, je croyais bien faire mon travail. Mes élèves copiaient toutes mes leçons poliment sans que je me rende compte qu'ils ne comprenaient pas tout et qu'ils étaient inactifs. Au début, j'étais préoccupée par la technique du cours (les différentes phases du cours, la gestion du temps et de la classe...), et non l'interaction avec les élèves. Ils avaient peu d'évaluations, et les notes étaient basses, mais j'attribuais cela au fait que ce soit le début de l'année. C'était trop tôt pour que je voie qu'ils n'apprenaient pas vraiment ; c'est-à-dire, qu'ils n'étaient pas capables de réemployer et de s'appropriier les points que je traitais avec eux.

Je continuais comme cela, en travaillant davantage l'écrit. Chaque fois que j'ai essayé de faire de la compréhension ou de l'expression orale j'étais déçue. Mes élèves ne comprenaient quasiment rien, ne faisaient pas de véritable effort à s'exprimer, et les rares fois où ils s'exprimaient j'étais tellement contente que je ne me souciais pas trop de la qualité de leurs productions orales. J'ai attribué cette situation à un faible niveau et un manque d'entraînement et je me suis contentée de croire qu'ils s'amélioreraient avec le temps. Je ne savais pas qu'il y avait un remède.

³ Dans l'intérêt des élèves et afin de rendre les supports plus accessibles, j'ai utilisé dans mes cours le vidéoprojecteur, des chansons, des vidéos et des bandes sons, édités par mes soins avec les techniques et programmes appris dans les cours de TICE.

Le jour de ma première visite d'évaluation, début décembre, j'ai montré un extrait du film *Witness* qui s'inscrivait dans une séquence sur « la manipulation mentale ». J'espérais que les extraits du film seraient un déclencheur de parole chez les élèves. Le vocabulaire, les structures grammaticales, et le contexte culturel ayant déjà été traités, ils leur suffisaient de les réemployer pour créer des énoncés complexes. Soucieuse de tout finir avant l'heure, je posais des questions du type « qui, quand, où, comment, pourquoi ? » pour chaque extrait, et j'introduisais au fur et à mesure le vocabulaire dont les élèves avaient besoin. Leurs productions orales étaient devenues la base de la trace écrite au tableau. Pourtant, en les écrivant, j'ai corrigé leurs fautes et j'ai enrichi les énoncés moi-même pour assurer que les points de grammaire que je visais à traiter, y étaient compris. Ceci était fait sans le faire remarquer à l'élève qui avait produit l'énoncé original. J'avais pris l'habitude de procéder de cette manière, sans faire réfléchir l'élève sur son erreur. Il ne m'est jamais venue à l'esprit que ceci était une mauvaise idée car ma préoccupation était de tout finir avant la fin de l'heure, et de leur offrir une belle construction de la langue.

A la fin de l'heure, avant de me dire ce qu'elle pensait, l'évaluatrice qui était venue me rendre visite m'a demandé de donner mon avis sur mon cours. Je me rappelle d'avoir été soulagée et relativement contente de mon cours parce que j'avais réussi à finir tout ce que j'avais préparé, et aussi parce que les élèves avaient été calmes et attentifs. Pour moi le cours était un succès, car j'avais montré le bon comportement de mes élèves, les bonnes conditions de travail qui s'étaient instaurées dans ma classe, et que j'arrivais à traiter tous les points que j'avais bien préparés. Elle a constaté ces points, « Mme Gallais a un bon contact avec ses élèves... sa préparation de séquence est sérieuse (mais) très ambitieuse... »⁴. Pourtant, elle a aussi constaté ce qui était clairement un problème à tous sauf à moi : mes élèves ne s'exprimaient pas. L'objectif de ce cours (l'expression orale) n'avait pas été atteint ; les productions orales étaient rares et de mauvaise qualité. Elle m'a attiré l'attention sur ce fait et m'a demandé mon explication. Sur le moment, sans le temps pour bien réfléchir, je l'ai attribué à l'inconfort du silence. Je parle du sentiment de solitude quand je pose une question et de l'absence de réponse : trente visages, vides de toute expression me regardaient. Cette situation pénible était la norme au début de l'année. Voici les constats et les suggestions de mon évaluatrice :

« Lors de l'entretien, Mme Gallais a reconnu avoir peur du silence ce qui ne permet pas à ses élèves de réfléchir pour donner une réponse. Elle accepte de ce fait des mots isolés ou leur donne la réponse. Elle devra apprendre à s'effacer pour

⁴ Rapport de la première visite d'évaluation (1^{er} décembre 2008)

laisser plus de temps de parole à l'élève, d'autant que ces plages silence permettraient de mieux rythmer le cours. »⁵

Pourtant, ce n'est pas que la « peur du silence » qui agit dans cette situation. Après beaucoup de réflexion, facilitée par un module à l'IUFM pour les anglophones, je vois deux autres raisons au cœur de cette situation d'expression orale pauvre. L'une est linguistique et l'autre culturelle.

En tant qu'anglophone, quand j'écoute un étranger me parler dans ma langue, c'est une situation authentique de communication. Mon cerveau cherche d'abord à comprendre le message de cette personne qui me parle. Alors, si des mots manquent ou sont mal prononcés, si les verbes sont mal conjugués, ce n'est pas le principal, car mon cerveau va compenser ces manques automatiquement. C'est comme cela que ça se passe quand les gens voyagent et rencontrent des étrangers et communiquent entre eux. C'est pour cette raison qu'aujourd'hui avec le CECRL et l'approche actionnelle en vigueur, l'objectif n'est plus la perfection à tout prix, mais la capacité à s'exprimer pour passer un message ; et oui, même avec les fautes !

« L'absolu du bilinguisme n'est plus l'objectif visé, de même que l'écart avec la perfection n'est plus l'objet de l'évaluation... les efforts fournis par les élèves ne sont plus rendus dérisoires par la confrontation de son propre niveau avec celui du locuteur natif, idéal et inatteignable. »⁶

Néanmoins, comme ma tutrice m'a rappelé, je suis professeur avant tout, et locutrice native deuxièmement. Donc, mon travail est de corriger les élèves et d'exiger qu'ils produisent les énoncés aussi complexes que leur niveau leur permet.

Il est intéressant aussi de réfléchir sur la différence entre la culture scolaire française et américaine. Aux Etats-Unis, l'expression personnelle est encouragée dès le plus jeune âge pour que chacun développe sa propre image individuelle et confiance en soi. Pendant chaque cours, un large pourcentage de temps est occupé par la participation orale des élèves, et dans beaucoup de cas, le professeur ne sert que d'animateur pour conduire et cadrer ces discussions entre les élèves. Cet environnement est certainement le vestige de la pédagogie progressive, un mouvement éducatif qui était pratiqué par l'ensemble des écoles aux Etats-Unis à partir de la fin des années 1930.⁷ M. Montagutelli explique les principes de cette méthode dans son livre *Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis*.

« L'enseignant doit apprendre à l'enfant *comment* penser, et non *que* penser ; il doit savoir s'effacer tout en permettant la réalisation du projet. »⁸

⁵ Item

⁶ Inspection générale de l'éducation nationale, Chapitre 2.1.1 : *Des objectifs réalistes et clairement explicités*

⁷ Montagutelli, M. *Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis*, p. 189

⁸ Montagutelli, M. *Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis*, p. 193

« ...l'élève doit avoir la liberté de se développer naturellement dans le respect du groupe, en déterminant lui-même ses besoins, stimulé par l'enseignant, qui fait naître en lui le désir d'apprendre... »⁹

Les chercheurs, Robert and Helen Lynd effectuèrent deux séries de visites d'écoles ; la première en 1925 avant l'installation de la méthode progressiste et une deuxième en 1935 après son arrivée. Ils constatèrent le changement d'environnement dans la classe et la relation entre le professeur et les élèves. « ... les relations entre élèves et professeurs sont devenues plus informelles et aussi plus dynamiques... »¹⁰ Cet environnement permet à l'élève de se sentir plus confortable pour s'exprimer. Je me souviens d'une phrase entendue sans cesse répétée à l'école aux Etats-Unis est : « Aucune question n'est stupide, il ne faut jamais avoir peur de s'exprimer ». Dans ces conditions, il est évident pour moi que les élèves puissent parler volontairement et spontanément et que le professeur n'ait pas besoin d'une quelconque technique. Le mutisme de mes élèves me semblait bizarre au début, mais j'ai fini par m'habituer car j'imaginai que c'était dû à un manque d'outils linguistiques et de confiance en leur capacité scolaire. De mon point de vue d'américaine, j'avais déjà tout fait pour éliciter la parole chez mes élèves, et s'ils ne parlaient pas c'était parce qu'ils ne voulaient pas, ou n'étaient pas encore prêts. Cependant je me confortais en imaginant qu'ils finiraient par parler plus tard.

Pourtant, les observations de la première visite d'évaluation ont souligné qu'ils ne finiraient pas par parler parce qu'un manque de technique professionnelle était à l'origine du problème.

«... Mme Gallais obtiendrait une participation plus pertinente et riche en donnant des repères à ses élèves. Elle doit veiller à donner les consignes de travail avant l'activité et si possible les guider par des fiches ou des amorces au tableau pour qu'ils sachent exactement ce qu'elle attend d'eux. »¹¹

Même si j'étais heureuse de recevoir son conseil, avant de l'accepter et l'appliquer, j'avais besoin de comprendre. Il me semblait important d'analyser le besoin de donner autant de consignes pour obtenir une réponse. D'une part, c'est certainement lié à la faiblesse en anglais de mes élèves, mais d'autre part c'est culturel. Pendant l'entretien qui a donné suite à ce rapport, j'ai expliqué mon point de vue américain, et comment j'avais été habituée à un environnement où les élèves parlaient facilement et volontairement en cours. Elle m'a rappelé, « Vous êtes en France maintenant, et ici c'est différent. Vous allez vivre votre

⁹ Montagutelli, M. *Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis*, p. 196

¹⁰ Montagutelli, M. *Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis*, p. 199

¹¹ Rapport de la première visite d'évaluation (1^e décembre 2008)

carrière ici en France, avec les élèves français, qui ont besoin d'encadrement, alors il va falloir s'adapter et être plus Cartésienne. » C'est à ce moment que j'ai compris mieux que jamais que le simple fait d'être anglophone ne suffirait pas pour réussir dans mon métier. A partir de ce moment là, j'ai commencé à beaucoup réfléchir sur la différence entre les deux systèmes, non seulement en général, mais aussi sur ce point en particulier : « Pourquoi mes élèves ont-ils une si grande peur de parler devant les autres ? Pourquoi faut-il que je leur donne autant d'aide avant qu'ils osent parler ? Est-ce un cas isolé où est-ce partout pareil ? » Après avoir beaucoup discuté avec les collègues, et même les amis en dehors du système éducatif, je me suis rendue compte que j'étais loin d'être toute seule. Le manque de participation des élèves en cours semble être courant en France, et beaucoup le relie à ce que ma tutrice appelle « le complexe de l'erreur » ; les élèves ont trop peur de se faire ridiculiser, alors ils préfèrent ne jamais parler. Quand j'ai compris l'envergure de ce « complexe », qui affectait sûrement mes élèves, je me suis dite que je n'arriverai jamais à des résultats sans un changement d'approche. S'ils ne pouvaient pas me suivre automatiquement, il fallait que je les cherche avec les méthodes qui leur étaient familières. Maintenant, j'étais prête à accepter les conseils de mon évaluatrice et de m'efforcer d'être plus « cartésienne » ; une tâche loin d'être naturelle pour quelqu'un qui n'a pas grandi au sein de l'école française. Depuis, je donne systématiquement plus de consignes à mes élèves, pour les aider à répondre plus facilement, et maintenant l'expression a gagné en richesse et spontanéité.

Toutefois, cette expérience m'a plongée dans une période de rejet de mon identité anglophone. Partout je ne voyais que des inconvénients d'être anglophone *et* professeur d'anglais. La langue en elle-même était la première barrière. Quand je ne parlais qu'en anglais les élèves se plaignaient qu'ils ne comprenaient rien, et se sont vite frustrés et ont abandonné leurs efforts. Quand je parlais en français pour expliquer la grammaire ou les devoirs, certains se mettaient à rigoler sur les fautes que je faisais. C'était le début de l'année, et puisque je voulais affirmer mon autorité, la langue à parler en cours est devenue une préoccupation. Quand je parlais en anglais, j'avais l'impression d'éloigner et de perdre les élèves, et quand je parlais en français je craignais perdre un peu de mon autorité en montrant l'imperfection. Parallèlement, je vivais une autre difficulté liée à mon statut d'anglophone : la grammaire. Bien sûr j'ai étudié la grammaire anglaise à un moment dans ma scolarité, mais jusqu'à maintenant, je n'avais pas l'habitude de réfléchir sur les phénomènes de la linguistique anglaise. Alors, comment faire quand les élèves veulent quotidiennement savoir comment la grammaire anglaise fonctionne ? J'ai vécu de nombreux moments très inconfortables où je me suis retrouvée face à mes élèves sans aucune vraie réponse, puisque « parce que c'est comme

ça ! » ne suffit pas quand on est censée expliquer et instruire. Un bon exemple, c'est le comparatif : en anglais cette structure se forme sur l'adjectif soit en rajoutant le suffixe « -er », soit en ajoutant le mot « more » devant l'adjectif. Je sais instinctivement quand il faut utiliser l'un ou l'autre, mais je ne pouvais pas l'expliquer aux élèves. Plus tard j'ai appris qu'il y a une règle : (pour les mots d'une à deux syllabes on met le suffixe, pour les mots plus longs, on met « more » devant). A cause de ces moments, je développais un sentiment d'incompétence puisque je me sentais incapable de répondre à certaines demandes de mon métier.

« Cultural difference is experienced as incompetence, since there is a gap between the sojourner's internal competencies and the demands of their environment. »¹²

En outre, lors des visites conseils, mon conseiller et ma tutrice m'ont fait remarquer un autre point à travailler : la quantité et la difficulté de mes leçons. J'avais pris l'habitude de trop en faire : des documents trop longs, trop de points culturels et grammaticaux, et trop de vocabulaire à apprendre. Mon conseiller m'a dit, « Ce qui te semble facile parce que tu es anglophone est loin d'être évident pour eux. Il faut que tu réduises tes objectifs ou les élèves n'arriveront jamais à te suivre. » Cette remarque m'a aidé à comprendre que mes élèves ne s'exprimaient pas, parce qu'ils n'arrivaient pas à me suivre dans mes objectifs. J'avais honte de ne pas l'avoir remarqué toute seule. J'avais une impression de solitude et d'isolement aussi, parce que j'avais coexisté avec mes élèves, sans comprendre comment les aider, comme si nous étions étrangers les uns aux autres. Je me suis convaincue qu'être anglophone et professeur d'anglais était le pire des mélanges. Maintenant, avec du recul, je considère cette réaction exagérée, néanmoins elle m'a permis d'accepter ouvertement le conseil de ceux qui m'entourent (mon conseiller, ma tutrice, et les formateurs) et d'appliquer scrupuleusement les méthodes apprises à l'IUFM.

« Weaver describes the loss of our normal cues as disorienting, but remarks that the same disorientation can free us from our normal way of doing and perceiving. »¹³

Le fait de passer par cette période de doute m'a encouragée à innover et m'a motivée dans mon travail. Non seulement je suis devenue plus « cartésienne » mais, j'ai pris l'habitude d'anticiper les difficultés de mes élèves, et l'explication linguistique est devenue de plus en plus facile ; maintenant quand je ne connais pas comment expliquer quelque chose je dis « je vais chercher l'explication ce soir, et je vous dirai demain » sans dramatiser la situation. Ce passage m'a également permis de reprendre confiance dans ma pratique professionnelle.

¹² Shaules, pp. 139-140

¹³ Item, p. 110

Cependant, j'appelle ce moment un passage, parce que l'évolution ne s'est pas arrêtée là. Une formatrice qui a remarqué mes efforts d'être plus « française » dans ma pratique m'a rappelée, « Votre culture américaine est un atout qu'il ne faut pas effacer, mais intégrer pour enrichir vos cours ». A partir de cette réflexion je suis partie sur la dernière étape de ma quête : trouver l'équilibre entre une approche qui convient aux élèves français, qui est en accord avec les instructions officielles, et à la fois donner un caractère américain propre à mon enseignement.

« Adaptations is a fundamentally additive process. It does not imply « replacing » one's culture with a new one, but rather adding to existing knowledge, skills, and perspectives. »¹⁴

Cette fois ci, au lieu de voir les inconvénients de mon statut anglophone, j'ai décidé de me concentrer sur les avantages pour rendre mes cours plus enrichissants pour mes élèves. Je me suis appuyée sur ma connaissance authentique de la langue et sa culture aux Etats-Unis. Dans le domaine de la phonologie, j'ai commencé à faire beaucoup travailler mes élèves sur l'intonation, la prononciation, et l'accent de phrase, en m'imitant avec beaucoup de répétition chorale. Par rapport à la grammaire qui me faisait si peur au début, j'essaie de m'appuyer de plus en plus sur la linguistique pour l'expliquer, car le bagage culturel que je possède me permet de mieux comprendre les nuances de différents énoncés. Un autre avantage est mon aisance avec le vocabulaire et son orthographe, que mes élèves exploitent avec beaucoup d'enthousiasme sans imaginer un seul instant que peut-être je ne suis pas un dictionnaire ambulante.

Même le problème d'inquiétude autour de la langue à utiliser en cours s'est résolu. Maintenant, quand je parle en anglais mes élèves me comprennent mieux parce qu'ils ont amélioré leur niveau de compréhension pendant l'année. Pour illustrer ce point, je peux citer le témoignage d'un élève,

« Madame, au début de l'année quand vous parliez en anglais, vous nous avez fait peur parce qu'on croyait que vous vouliez qu'on parle aussi bien que vous, et en plus nous n'aimions pas parce qu'on ne comprenait rien. Maintenant, c'est plus facile, vous avez eu raison d'insister ! ».

Quand je parle en français, les choses se passent mieux aussi. Maintenant que mes élèves sont plus à l'aise avec moi, ils me disent directement quand j'ai fait une faute et m'aide à me corriger et je les en remercie, soulignant que ce n'est pas grave de faire des erreurs, car nous en faisons tous. L'importance est de se corriger quand on est conscient de son erreur. Cette

¹⁴ Item, p. 181

approche leur a donné confiance pour s'exprimer en anglais, même s'ils font des fautes. Enfin, un autre avantage de ma situation est d'avoir vécu dans un des pays dont on parle systématiquement en cours d'anglais. Quand nous traitons les points culturels, j'essaie d'offrir des anecdotes de mon vécu personnel quand la possibilité se présente et s'approprie. Les élèves sont souvent intéressés à connaître des exemples réels pour donner un aspect concret à ce qu'on étudie, et ces exemples aident à passer un message mieux que l'idée abstraite seule. Pendant une séquence sur les élections présidentielles aux Etats-Unis, je leur ai montré le formulaire que les expatriés utilisent pour voter. Ensuite j'ai décrit l'expérience de la première fois que j'ai voté aux Etats-Unis. Ou encore, sur une séquence sur le rêve américain, on a étudié un document sur l'immigration au début du 20^e siècle, et j'ai pu partager l'expérience de mon grand-père paternel quand il est arrivé avec sa famille d'Italie. Avec ces anecdotes, j'obtiens une meilleure participation aussi, parce que les élèves me posent beaucoup de questions sur comment les choses se font dans mon pays, et puis je peux leur repasser la parole en anglais pour qu'ils comparent avec la culture française.

J'estime que je suis loin de la fin de ma quête à trouver mon identité professionnelle-culturelle. Cette quête est étroitement liée à mon évolution professionnelle, et j'ai encore énormément de choses à apprendre. Chaque nouvelle année présentera des nouveaux challenges, alors je serai sûrement amenée à me remettre en cause à plusieurs occasions, et à innover. Peut-être, mon identité culturelle changera-t-elle aussi. Avec plus d'années en France, deviendrais-je plus ou moins américaine ? De toute manière, je suis convaincue du besoin de mélanger les deux cultures pour faire des cours plus riches. Chaque tradition scolaire a quelque chose à offrir, et en mariant les deux, il y a des grandes possibilités pour faire les cours qui sont à la fois attrayants pour les élèves et suffisamment motivants pour leur permettre de prendre confiance en eux-mêmes. Récemment, une conversation avec deux élèves m'a suggéré que je suis capable de construire ce type de cours. Un après midi, après le cours, deux élèves restaient dans la salle, ils ramassaient leurs affaires lentement. Ils venaient de recevoir chacun un devoir bien noté sur lesquels j'avais écrit mes encouragements et mes félicitations pour le travail qu'ils fournissaient parce qu'ils avaient fait énormément de progrès et d'effort depuis le début de l'année. Le garçon m'a timidement adressé la parole, et sa copine est vite rentrée dans la discussion aussi.

Elève 1 : Je suis surpris d'avoir une si bonne note !

Moi : Il n'y a rien de surprenant, vous l'avez mérité. Vous travaillez bien.

Elève 2 : C'est parce qu'on aime l'anglais. Mais nous ne l'aimions pas avant. Cette année, c'est différent.

Moi : C'est bien !

Elève 2 : Vous êtes différente des autres professeurs, vos cours sont plus attractifs.

Moi : Comment ?

Elève 2 : Je ne sais pas comment l'expliquer, mais c'est plus intéressant, les activités sont amusantes, on fait des choses différemment des autres années.

Elève 1 : Vous ne pouvez pas demander d'enseigner en terminale l'année prochaine pour qu'on puisse rester ensemble ?

Les remarques de ces élèves m'ont touché. Premièrement, ils m'ont montré que le travail que j'ai investi a eu des effets positifs. Mes élèves avancent, ils ont pris confiance en eux-mêmes, mais aussi ils prennent du plaisir dans l'apprentissage. Deuxièmement, ils ont remarqué une différence positive entre mon enseignement et celui auquel ils ont été habitués. Je ne peux pas être sûre de la raison de cette différence ; même l'élève qui l'a ressentie ne savait pas comment l'expliquer. C'est peut-être simplement dû à mon âge, et les techniques d'enseignement qui diffèrent de ceux de mes collègues plus âgés. Ou peut-être ces élèves n'ont jamais apprécié les efforts de leurs professeurs précédents parce qu'ils étaient découragés par leurs mauvaises notes en anglais. Néanmoins, je pense que la différence dont parle cette élève est bon signe. C'est peut-être un indice que l'enseignement qui marie les deux cultures, le projet sur lequel j'ai tellement réfléchi cette année, porte déjà ses fruits.