

## QUELLES SONT LES COMPÉTENCES NÉCESSAIRES POUR ENSEIGNER LES LANGUES À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE ?

**Séverine BEHRA**

*Maître de conférences, Université de Lorraine, Espé de l'Académie de Nancy-Metz*

Lorsqu'il porte « un regard sur l'enseignement des langues »<sup>1</sup> et plus particulièrement la formation des enseignants, Martinez (2018) provoque la réflexion en observant qu'« en matière de formation de professeurs, le cas de la France est exemplaire de quelques incertitudes ». En France comme ailleurs<sup>2</sup>, la problématique de la formation est multiple et les enjeux sont importants : de la professionnalisation des enseignants dépend largement l'amélioration des compétences langagières et interculturelles des apprenants, mais également leur construction en tant que personnes, dans la mesure où les langues sont des marqueurs identitaires. La question se pose alors de savoir quelle formation pourrait s'avérer la plus pertinente pour les futurs enseignants de langues dans l'exercice actuel de leur profession.

Les contextes professionnels des enseignants du premier et du second degré n'étant pas identiques, nous nous intéresserons ici en particulier aux enseignants du premier degré en formation initiale. Il s'agit d'un public polyvalent, non spécialiste des langues comme les enseignants du second degré, qui sont dévolus à une discipline, voire à deux. Nous ciblons ce public car se jouent avec lui les débuts des apprentissages notamment en langue vivante et les conditions de la réussite scolaire des élèves, à savoir « l'accrochage » scolaire (Macaire, 2015).

De nos jours, la formation initiale s'inscrit dans un contexte caractérisé par le développement de compétences valorisées dans le cadre d'une formation universitaire professionnalisante<sup>3</sup>, et compilées dans des référentiels professionnels et de fin de formation<sup>4</sup> ou des cadres de référence<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Titre éponyme de l'ouvrage de Martinez (2018).

<sup>2</sup> Edwards (2019) pointe le rapport Stromquist (2018) pour insister sur l'urgence à améliorer la formation professionnelle – seul un enseignant sur trois (30 %) dit avoir accès à la formation et au développement professionnel continu, et 77 % de ceux qui y ont accès jugent de piètre qualité et peu utiles

<sup>3</sup> Le Réseau des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPÉ) par le biais de son Conseil d'Orientation Stratégique a publié en octobre 2018 son dossier n°2 : « Une formation universitaire professionnalisante : 5 ans d'ambition partagée », dans lequel on note « un développement valorisé des compétences professionnelle » pour atteindre « des équilibres entre les différents niveaux de maîtrise nécessaires pour exercer le métier d'enseignant : - maîtrise des savoirs de la (les) discipline(s) à enseigner ; - maîtrise de l'enseignement de ces savoirs ; - maîtrise du rôle d'enseignants dans le système éducatif » (p. 24).

<sup>4</sup> L'ESPÉ de Lorraine, par exemple, s'est dotée d'un référentiel compétences de fin de formation initiale (1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés) qui « a pour objet de définir les compétences devant être maîtrisées à un niveau correspondant au grade de master et requises pour être un bon enseignant autonome en début de carrière et en capacité à évoluer pour l'avenir dans son métier et ses missions. »

<sup>5</sup> Le groupe de projet 2016-2019 du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe a recherché et listé 28 cadres et instruments de différents pays pour enseignants de langues ; 12 autres cadres pour les enseignants de toutes les disciplines ; 18 autres documents sur le thème de la formation des enseignants et des compétences en œuvre dans l'enseignement. L'équipe du projet 2016 – 2019 est composée de Lukas Bleichenbacher (Suisse), Anna Schröder-Sura (Allemagne), Francis Goullier (France) et Richard Rossner (Royaume-Uni). Selon eux, « il n'existe cependant encore aucune vue d'ensemble de ces cadres [...] ni aucun cadre qui prenne en compte l'ensemble des aspects relatifs aux langues dans l'enseignement » (Bleichenbacher *et al.*, 2016). Le projet vise à l'élaboration d'un *Cadre européen commun pour les enseignants de langues*, avec

(Kelly & Grenfell, 2004). Ces référentiels pourraient devenir des vecteurs de changement en profondeur si les acteurs se les appropriaient (Legendre, 2007). Ils pourraient également devenir des outils de dialogue entre les acteurs de la formation (Paquay, 2012) à condition qu'ils connaissent les « obstacles épistémologiques » relatifs à la discipline (Charmeux, 2010). À côté des connaissances et des savoirs à enseigner, les compétences vont définir les qualités du « bon » enseignant. On vise ainsi à articuler des compétences systémiques, liées à des compétences psychosociales, avec des compétences spécifiques liées à la maîtrise de certaines spécialités ou disciplines, ici une langue-culture étrangère (LCE). Nous observerons dans un premier temps quelles sont les dimensions sur lesquelles s'appuient les modalités et dispositifs de formation des ÉSPÉ actuellement. Nous étudierons ensuite le mythe du locuteur natif comme « bon » ou « meilleur » enseignant de LCE, avant de nous attarder sur quelques enjeux ou actions prioritaires à développer pour lever des obstacles en formation.

## A. Dispositifs de formation à l'ÉSPÉ

La mise en œuvre de la formation des futur.e.s professeur.e.s des écoles s'organise dans le cadre de la mention « 1<sup>er</sup> degré » du master<sup>6</sup> des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), selon un cadrage institutionnel national fixé par deux arrêtés<sup>7</sup> en 2013 et 2014. L'étude des maquettes de formation proposées par les 32 ÉSPÉ fait apparaître la mise en œuvre d'une formation pluridimensionnelle. La dimension « pratique de langue » domine la formation alors que la dimension didactique est plus floue, que la dimension professionnelle est inégale et que l'impact des approches réflexives est limité.

### 1. Une dimension « pratique de langue » dominante

Concernant la formation en LCE, priorité est donnée aux Unités d'Enseignement (UE) de pratique de langues en leur accordant un volume de formation de 24 h à 32 h, proposées sur un ou plusieurs semestres au cours des deux années de master<sup>8</sup>. Ce volume horaire, supérieur à tout autre volume de formation dédié aux LCE, semble cependant bien insuffisant pour atteindre le niveau B2 du CECRL à attester par la réussite de.s UE, même après dix années de pratique de langue au cours de la scolarité obligatoire et trois années de licence. Les étudiants de master MEEF qui ne sont pas issus de parcours de langues de spécialité ne se sentent pas « spécialistes » d'une langue étrangère. Le choix

---

pour objectifs d'identifier et de rassembler les compétences-clés et les qualités nécessaires à tous les enseignants.

<sup>6</sup> À l'échelle mondiale (Stromquist, 2018), les enseignant(e)s de l'enseignement primaire sont officiellement tenu(e)s de posséder un certificat attestant leur formation (37 % des pays), un diplôme de l'enseignement supérieur de premier cycle (27 %) ou, telle la France, un diplôme spécialisé de l'enseignement supérieur de deuxième cycle (19 %).

<sup>7</sup> Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (version consolidée au 1<sup>er</sup> juin 2017), article 8.

Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master (version consolidée au 1<sup>er</sup> juin 2017), article 16.

<sup>8</sup> « Le volume horaire consacré à chaque discipline en M1 comme en M2 est proportionnel à la place et au poids de ces disciplines tant au concours que dans les programmes de l'école » <https://www.u-cergy.fr/fr/formations/schema-des-formations/master-lmd-xb/sciences-humaines-et-sociales-SHS/master-meef-premier-degre-professeur-des-ecoles-program-f08-131.html>

de langue qui peut leur être proposé dans le cadre de leur formation<sup>9</sup> ne leur permet pas toujours de faire un vrai choix. Ce non-choix se rabat alors sur l'anglais par vague connaissance-souvenir d'un parcours scolaire antérieur, par influence sociale et projection des demandes d'enseignement induisant à terme la reproduction d'un schéma qui ne tiendrait compte d'aucune politique d'« eurorégions », de priorités nationales et régionales. Le niveau B2 attesté par la réussite à l'UE qui ne peut être obtenue par compensation<sup>10</sup>, valide un niveau de pratique en langue attaché aux compétences d'oral et d'écrit d'une langue de communication, mais pas nécessairement d'une langue professionnelle (les maquettes ne le montrent pas).

Une étude empirique interrogeant les étudiants de première année de l'ESPÉ de Lorraine à l'issue de leur semestre de formation en pratique d'une LCE permet de confronter les résultats d'une évaluation concernant le dispositif de formation aux ressentis des étudiants quant à leur aisance dans la pratique d'une LCE à des fins d'enseignement.

<b>Étude empirique en formation initiale M1 (2016) – ESPÉ de Lorraine</b>	
<b>Évaluation du dispositif de formation (27 h en S7)</b> Recueil en fin de S7 (263 M1 répondants)	<b>Opinions des étudiants</b> Recueil en début de S8 (359 répondants)
70,8 % estiment que l'UE a permis de repérer et résoudre leurs difficultés (faible effectif et disponibilité du formateur pour pratiquer l'oral)	77 % pensent qu'« il faut avoir un bon niveau en langue pour enseigner une langue »
72,3 % estiment que leur niveau était suffisant pour commencer cette UE	48 % n'osent pas parler une langue étrangère même avec quelques notions (18 % n'expriment pas d'avis)
79 % des étudiants ont validé leur UE en 1 <sup>re</sup> session	52 % se considèrent faibles en langue (19 % n'expriment pas d'avis)

Cette étude<sup>11</sup> révèle une perception positive de la formation, et pourtant les étudiants déclarent une insécurité linguistique formelle (Dalleys, 2018) à l'oral basée sur des représentations négatives de leurs pratiques langagières<sup>12</sup> dans la perspective d'une pratique professionnelle, sous-estimant leurs compétences pour enseigner à l'école élémentaire jusqu'au niveau A1 du CECRL (Forlot, 2012). La formation, à ce stade, ne modifie pas leurs représentations. Le manque de confiance en soi ne génère pas de prise de risque de leur part, ce qui n'en générera donc pas chez le jeune apprenant. La langue professionnelle non suffisamment entraînée fait défaut et le mythe du bilingue / locuteur natif comme idéal à atteindre et modèle à présenter, revient en force chez les étudiants, voire s'en trouve renforcé par une formation plutôt induite et hiérarchisée en référence à des statuts et valeurs de langues (Bertucci *et al.*, 2012). La formation ne semble pas rendre bien visibles les interstices peu nombreux pour développer des compétences non pas de linguiste-spécialiste d'une LCE mais des compétences nécessaires à l'enseignement d'une LCE à l'école élémentaire.

<sup>9</sup> Un seul choix de langue est majoritairement proposé en formation : l'anglais. Des ESPÉ proposent une alternative entre l'anglais et une langue étrangère du pays voisin. L'ESPÉ de Lorraine propose dans le cadre de sa politique linguistique une formation parmi quatre langues au choix de l'étudiant : allemand, anglais, espagnol ou italien.

<sup>10</sup> Arrêté du 27 août 2013, qui ne stipule pas d'obligation de certification.

<sup>11</sup> À paraître, *Mélanges* Crapel.

<sup>12</sup> Voir également Forlot, 2012 ; Pegaz, 2016.

## 2. Une dimension didactique aux contours flous

La dimension didactique de la formation ne s'identifie pas systématiquement sous l'intitulé d'une UE spécifique dans chaque maquette de formation ; elle se trouve parfois intégrée dans un module didactique transversal. Cette dimension est fortement dépendante des préconisations de textes officiels et européens (Benveniste, 2018). Elle reste largement influencée par la dimension linguistique et communicative de la langue. Les étudiants restent davantage en attente de savoirs d'expérience et de ressources dont ils pourraient disposer pour des séances clés en mains pour parer au plus pressé, de « bonnes pratiques pédagogiques » dont la pertinence ne peut être garantie, une fois transmises, pour s'appliquer à tout contexte (Rayou, 2018), alors qu'ils auraient davantage besoin de savoirs théoriques (didactiques et pédagogiques) dont ils disposent peu. Il est incontournable de réfléchir à l'articulation entre les langues qui se rencontrent à l'école, tout autant qu'il est indispensable réfléchir aux relations entre la linguistique, la psycholinguistique, la sociolinguistique et la didactique des langues (Janitza, 1996), voire aux relations qui favoriseraient la pluridisciplinarité au lieu de rester dans un système d'oppositions disciplinaires ou plus couramment de cloisonnements disciplinaires. Le passage d'une approche cumulative des langues à une approche compréhensive de l'éducation aux langues et aux cultures, qui soit d'abord explicitement plurilingue et pluriculturelle, pour répondre à la « superdiversité » sociale contemporaine (Vertovec, 2007 ; Blommaert, 2010), n'apparaît pas clairement dans les maquettes de formation tant la difficulté à changer de paradigme reste difficile chez les formateurs comme chez les étudiants.

## 3. Une dimension professionnelle inégale

Dès leur première année de formation, les étudiants de master MEEF sont impliqués dans des stages d'observation et des stages de pratique accompagnée à différentes périodes de l'année. Les retours de ces temps de stage sont toujours extrêmement positifs de la part des étudiants qui apprécient la rencontre avec le milieu professionnel convoité pour apprendre de pairs chevronnés les gestes professionnels nécessaires à leur future pratique. Les discours des étudiants sur ces temps d'observation et de pratique évoquent néanmoins des préoccupations, voire des inquiétudes, quant aux enseignements de LCE. En effet, les étudiants disent qu'ils n'ont pas systématiquement la possibilité d'observer la mise en œuvre de dispositifs et de pratiques d'enseignement de LCE en classe lors de leurs stages : les séances ont dû être reportées par manque de temps (manque de temps de préparation, disciplines cloisonnées et hiérarchisées, peu de transdisciplinarité) ; les séances ne sont pas menées en présence de stagiaires pour ne pas donner à voir des pratiques de langue estimées insuffisantes par rapport au modèle du natif ou les séances se réduisent à des temps courts de rituels pour commencer la classe et posent la question des enjeux de cet enseignement. Ces discours semblent entrer en contradiction avec les études et les statistiques de l'enquête CEDRE 2016<sup>13</sup> qui indique, selon les directions académiques, que 99,4 % des élèves à l'école élémentaire bénéficient d'un enseignement de langue vivante dont 98,1 % d'élèves de classe de CP. Tous les élèves ne semblent donc pas profiter de cet enseignement et les étudiants n'ont pas tous la possibilité d'observer, ni de s'exercer à des séances de LCE au cours de leur formation. En outre, la formation peut s'appuyer sur des séances de langues captées en vidéo. Ces vidéos permettent de faire entrer la classe en formation à condition d'être questionnées et accompagnées

---

<sup>13</sup> CEDRE, MEN-Depp. Note d'information septembre 2017. <https://www.education.gouv.fr/cid59590/cedre-2004-2010-2016-anglais-allemand-fin-ecole-apres-une-forte-progression-des-resultats-desormais-stabilises.html>

d'indicateurs sur les pratiques enseignantes données à voir, sans quoi ces observations produiraient davantage d'effet modélisant.

Enfin, les étudiants volontaires peuvent profiter, à certaines conditions, de possibilités de complément de formation grâce à des observations à l'international qui les aident à prendre conscience des effets induits par leur comportement et le contexte (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019). Mais la formation initiale n'accompagne pas systématiquement ces stages et leur impact reste limité ou sous-exploité par manque d'entraînement aux approches réflexives.

#### 4. Une faible dimension réflexive

Les approches réflexives (*critical thinking*, Schön, 1983) ont un faible impact sur la formation initiale des futurs enseignants. Les pratiques des futurs enseignants et leurs représentations mentales sont encore relativement peu étudiées en recherche-formation. Des outils comme le *portfolio*, n'accompagnent pas systématiquement la formation, en dépit de discours qui leur sont favorables. Ils existent mais leur usage est limité, voire caricatural. La formation initiale développe peu de pédagogies coopératives pour lever des zones d'ombre sur des croyances en faisant appel à du vécu expérientiel hors de la classe pour mobiliser ses cœurs de croyance, et solliciter le « faire avec » et non seulement « faire ensemble » ou « co-construire » (Macaire, 2018), donc permettre de négocier ce qui distingue, fait agir, fait choisir, fait rechercher (parmi ces pédagogies, les usages des médias, des TICE, la rencontre avec l'autre, les découvertes informelles et formelles, etc.). Le cloisonnement des réflexions en formation sur les notions d'acquisition, d'apprentissage, d'appropriation n'est pas favorable à une vision complexe du métier d'enseignant et des individus en situation d'apprentissage plus ou moins formelle.

L'évolution des formations des futurs enseignants de l'école primaire semble encore peiner à s'inscrire pleinement et assumer un rôle formatif, critique et réflexif que Forlot souhaitait déjà en 2012. La verbalisation des représentations mentales pour écarter certaines « représentations-obstacles » (Forlot, 2009) et le questionnement de préconceptions pédagogiques ne sont pas toujours systématiquement sollicités en formation et nécessitent que les formateurs eux-mêmes les interrogent (Doyle & Carter, 1995). Les (futurs) enseignants autoévaluent leurs compétences à enseigner une LCE comme trop faibles, estimant ne pas être capable de communiquer correctement dans une langue, c'est-à-dire conformément à des attentes de natif ou quasi-natif. Donc ils estiment ne pas être capables de l'enseigner (Forlot, 2012). Les compétences du natif devraient-elles venir sauver le début des apprentissages de LCE ?

#### B. Mythe du locuteur idéal « natif » vs. « non-natif »

Celui qui peut être caractérisé de « natif » apporte une qualification d'authenticité liée à son origine même, et garante d'une forme de qualité, une valeur. Castellotti (2011) remarque qu'en France, « l'enseignant de langue « natif » apparaît, dans de nombreux affichages publicitaires [et autres formes d'annonces<sup>14</sup>], comme un argument imparable et évident, un gage d'excellence, voire une garantie de réussite dans l'apprentissage » (p. 30). La distinction entre « natif » et « non-natif » a rapidement dépassé une simple catégorisation linguistique pour devenir, selon Derivry (2006), « une

---

<sup>14</sup> Une annonce, parue sur le site d'une université au moment où nous écrivons ce texte, disait : « Une amie à moi, d'origine espagnole et professeur d'espagnol, donne des cours d'espagnol. Le premier cours doit avoir lieu le 28 novembre à 18 h dans une brasserie [xxxx] à Nancy. Si vous êtes intéressé, veuillez me le faire savoir par retour de e-mail, je lui transmettrai les informations (les personnes intéressées). Merci par avance. »

construction sociale ». La question reste posée de la pertinence de cette distinction pour la mise en œuvre de l'enseignement des LCE à l'école.

Les travaux de Davies ont permis depuis environ trente-cinq ans d'explorer les fondements scientifiques (et avec eux, « les errements injustifiables » tels que les nomme Muni Toke, 2013) des usages et définitions de la notion de « *native speaker* » principalement dans le contexte anglophone (mais non exclusivement), selon différents points de vue disciplinaires (sociolinguistique, didactique et psycholinguistique). Ces travaux permettent de conclure que le « *native speaker* » est finalement une figure pour une large part « mythique » (Muni Toke, 2013) d'un point de vue linguistique.

### 1. Un portrait magique, toujours idéalisé en France

La pensée scientifique ne réussit pas encore en France à faire disparaître la référence au « locuteur natif » comme un idéal linguistique à reproduire ou imiter pour bien parler ou bien écrire. Chevalier, citée par Derivry-Plard (2008), nous rappelle cependant que le rapport à la norme n'est pas forcément le même d'un locuteur à l'autre et que « les natifs ne sont pas nécessairement ceux qui [...] représentent la norme standard » (Mondada, 1999, p.21) parce que « tout locuteur est toujours natif d'une variété de langue » (Derivry-Plard, 2008, p.189).

Le locuteur-expert<sup>15</sup> dans sa pratique d'une langue de spécialité s'enferme alors un peu plus encore dans sa tour linguistique « monolingue » (Derivry, 2006). En effet, à la suite de Widdowson (2000), Derivry (2006) constate que l'apprenant de langue étrangère se retrouve pris au jeu de la norme « monolingue » en occupant une position fortement dominée par rapport aux enseignements des langues maternelles : ceux de français ou ceux d'anglais mais pas ceux de français et d'anglais. Le locuteur natif ne relèverait donc en rien d'un mythe, comme le dit Davies (Joseph, 2013). Selon Derivry (2006), d'un point de vue social, le locuteur natif « [...] fonctionne notamment au sein de l'enseignement des langues comme une catégorique « magique » et non « mythique » d'imposition de vision et de division du champ entre enseignants « natifs » et enseignants « non natifs » ».

Selon Derivry-Plard (2008) à la suite de Chevalier, il apparaît que la confusion entre « enseignant natif » et « locuteur natif » est courante, en France, non seulement dans le monde de l'enseignement, mais également dans ceux de la presse et de la politique. L'« enseignant natif » est caractérisé, par analogie, et a priori, par toutes les qualités du « locuteur natif ». Ainsi, comme le décrit Causa (2009), « l'avantage majeur de l'enseignant natif réside dans la certitude de connaître la langue et de savoir la manipuler. Cela [lui] accorde une assurance vis-à-vis de la langue enseignée et la conviction de pouvoir mener un cours aisément ».

### 2. Milieux d'enseignement-apprentissage

L'apprentissage d'une LCE étant apprécié (évalué) en termes de « maîtrise » et non seulement de « pratique » pour poursuivre les oppositions manichéennes à l'étude ici, on en vient à délimiter des espaces d'apprentissage plus ou moins favorables à une bonne vs « moins bonne » réussite. Il ne peut être montré que l'apprentissage d'une langue étrangère est particulièrement rendu plus difficile

---

<sup>15</sup> Pour sortir des considérations ethniques et géopolitiques, Cuq (2003) définit plus précisément les qualités du « locuteur natif » dans son dictionnaire de didactique : « En tant que personne parlant une langue acquise dans sa petite enfance, le locuteur natif a intériorisé les règles grammaticales, communicatives et culturelles de cette langue : il est capable de formuler des jugements de grammaticalité d'un énoncé, d'appropriation de celui-ci à la situation, et d'énoncer des appréciations culturelles propres à son expérience personnelle » (p.160).

à l'école uniquement parce que l'enseignant ne serait pas un locuteur natif. Selon Kramsch (2013), l'enjeu principal de cet enseignement-apprentissage relève d'une définition plus précise de ses objectifs.

Pendant de nombreuses années, il était attendu de l'enseignant de langue d'enseigner sa langue de spécialité pour elle-même, et de laisser l'enseignant de littérature se charger des apports culturels. Le poids des représentations du locuteur idéal de langues, lié à la figure du locuteur natif, peut être vécu par l'enseignant non natif en termes d'insécurité linguistique, dans la mesure où il ne pourra pas lui-même dominer parfaitement la langue cible du natif idéal. Cependant, l'enseignant non natif généralement chargé des cours de grammaire de la langue cible, se trouve particulièrement compétent pour partager ses connaissances sur la base commune de la L1 avec ses apprenants. Il a développé une conscience linguistique d'analyse de L1 et L2 (Andrews, 2007)<sup>16</sup> qui le rend d'autant plus légitime dans son rôle d'enseignant. Andrews (2007) cite Wright (2002, p.115) précisant ainsi que les qualités linguistiques de l'enseignant de langue ne résident pas uniquement dans son niveau de pratique de la langue dite « cible », mais également dans sa conscience à appréhender les difficultés inter-langues de l'apprenant. L'enquête de Causa & Vlad de 2006 à 2008 (Causa & Vlad, 2009) auprès de futurs enseignants natifs en formation confirme que pour ces derniers, leur forte sécurité linguistique liée à leur statut de natif se transforme et les place au fur et à mesure de leur stage pratique en « zone d'insécurité linguistique déstabilisante », en partie parce que leurs connaissances linguistiques héritées de leur langue maternelle ne leur suffisent pas à l'enseigner. Ils découvrent alors la nécessité de mettre à distance leur propre langue-culture pour l'enseigner.

L'enseignant « natif » est ainsi légitimé par sa compétence linguistique (il est un modèle dans la pratique de la langue) et l'enseignant « non natif » par sa compétence d'enseignement (il est un modèle d'apprentissage, ayant réussi lui-même à apprendre) (Derivry, 2006, à la suite de Besse, 1983). Medgyes (2017) conclut formellement ce débat en affirmant qu'« il n'y a pas de moins bon enseignant ou de meilleur enseignant sur le critère de « *native* » ou « *non native teacher* » ».

Les études de Lasagabaster & Sierra (2005) et plus récemment de Tsou & Chen (2017) qui ont cherché à explorer le ressenti des apprenants vis-à-vis de leurs enseignants, montrent que l'enseignement le plus efficace se trouve être finalement celui où enseignants « natifs » et « non natifs » collaborent. Comme le démontre Kramsch (2013), il s'avère que les locuteurs natifs ne peuvent agir comme des modèles pour des apprenants, qui par définition, ne deviendront pas des locuteurs natifs.

Il ne s'agit plus de préparer des enseignants à être « davantage » experts, mais « mieux » experts. Il est venu le temps de « prendre la diversité au sérieux » (Huver, 2015) et d'offrir de nouvelles dimensions à la formation.

### C. Enjeux prioritaires de formation

Une remarque liminaire est nécessaire ici pour rappeler que la question de l'hétérogénéité est un enjeu fort pour les enseignants, et qu'elle vient à prendre le pas sur la question de l'enjeu des langues de la classe. Les enseignants évoquent désormais systématiquement l'hétérogénéité pour

---

<sup>16</sup> Andrews (2007): "Teachers' language awareness is metacognitive in nature. It involves an extra cognitive dimension of reflections upon both knowledge of subject matter and language proficiency, which provides a basis for the tasks of planning and teaching."

décrire le profil de leur classe et leurs difficultés à en gérer les différentes formes dont les biographies et les répertoires langagiers divers pour les LCE qu'ils ne maîtrisent pas qui plus est.

### 1. Pour tenir compte de la « superdiversité »<sup>17</sup>

Au vu de ces constats et des études empiriques correspondantes, quelques actions prioritaires semblent émerger pour faire se rencontrer les langues et les cultures présentes dans la classe avant même de débiter un enseignement, implicite ou explicite, ou les deux, de l'une des langues retenues par le dispositif dans la classe. Pour cela, il est nécessaire de doter les enseignants d'exemples et de ressources qui peuvent être accessibles et issus de projets européens (*La Valisette franco-allemande* de l'OFAJ<sup>18</sup> par exemple).

L'expérience de la diversité ne se découvre pas seulement au moment où on entre dans sa classe, elle doit se vivre également au cours de la formation, même si le temps de formation semble bien trop court. La formation des futurs enseignants du premier degré à l'éducation au plurilinguisme peut passer par l'action avec une réflexion distanciée, ainsi que par l'élaboration du sens critique (questionnement). Des activités variées vont révéler la richesse des profils pluriels d'une part, et encourager des modalités diverses de coopération entre et avec les étudiants d'autre part (Behra & Macaire, 2017, 2019)<sup>19</sup>. De plus, comme le montre Galligani (2014), la formation ne peut plus désormais faire l'économie d'un travail biographique dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle (Cavalli, 2014). Celui-ci devient un véritable outil de formation.

La formation devra passer également par le développement d'une conscience linguistique (Hawkins, 1984) pour connaître les différences entre les langues (familles, accents, sonorités, oral/écrit, variations internes, etc.), au plan général entre les langues et au plan spécifique à l'une d'elles en termes de difficultés pour un francophone, si on retient la langue de l'école comme langue de référence dans notre contexte. Sans une connaissance de la langue dite « cible » (LCE, en L2) en tant qu'objet par rapport à la langue dite « source » (L1), on ne peut pas agir sur L2. Pour cela, il n'est pas indispensable de posséder des connaissances linguistiques pour communiquer dans cette langue.

### 2. Pour mieux former aux langues de l'école

La question de l'enseignement-apprentissage des LCE est certes complexe parce que la langue-culture cible est à la fois sujet et objet d'étude, outil et moyen d'enseignement-apprentissage, mais aussi parce qu'elle renvoie à des personnes, apprenants et enseignants, dont l'expérience individuelle pilote des postures, des émotions, des représentations et des croyances. Pour approcher l'objet « langue », il convient de développer des compétences inter-reliées, articulées d'usages / fonctions déterminés de la langue (une langue outil ajustée au quotidien de jeunes apprenants, des contenus culturels et interculturels en lien avec la langue cible), qui agiront sur des tâches ou la

---

<sup>17</sup> Vertovec, 2007.

<sup>18</sup> Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ) : <https://valisette.ofaj.org/accueil/>

<sup>19</sup> Le processus collectif et individuel d'élaboration de nouveaux repères est observé dans le cadre d'une sorte de « fablab », sans technologie. Ce processus importe plus que le produit (les savoirs). Les tâches de formation sont proposées sur la base d'hypothèses d'aide au changement (élaborer des définitions sur posters, évoquer son meilleur vs. moins bon souvenir d'apprenant de LCE, définir l'enseignant de LCE à l'aide de cartes de photolangage, etc.). S'opèrent quelques déplacements de représentations mentales périphériques bien qu'importantes, sachant que d'autres représentations restent fortement ancrées en grande partie parce que le contexte de la formation renforce la plupart des croyances (Behra & Macaire, 2017, 2019).



sollicitation de ressources dans le cadre d'un apprentissage implicite ou explicite (apprentissage par le dire et le faire, langage de la salle de classe, etc.) qui seront significatives pour les apprenants (raconter des histoires, définir des univers de fiction) en s'appuyant sur des formes et des contenus accessibles aux apprenants (entrées prosodiques, phonologie, rythme, etc.) et à leur tour significatifs dans un va-et-vient de chaque paramètre (Behra & Macaire, 2018).

En complément de ces compétences plutôt « génériques », il sera nécessaire de développer des compétences spécifiques selon les LCE, pour s'adapter aux contextes et niveaux d'enseignement, et en s'appuyant sur la connaissance des priorités dans la découverte de la LCE choisie (l'éducation de l'oreille est un objectif prioritaire à l'école primaire).

### **3. Pour mieux penser les langues de l'école**

L'esquisse d'un profil d'enseignant de LCE (Janitza, 1996) à l'école élémentaire ne ressemble pas à celle du profil de l'enseignant du second degré. Elle permet cependant de distinguer des points de vigilance d'alertes didactiques pour mieux penser les langues à l'école.

La réflexion sur la relation entre la pédagogie du primaire et la didactique des langues pose certainement la question de l'alignement des curricula, mais elle implique également une réflexion sur les rapports d'apprentissage entre les langues qui viennent à se côtoyer, à se rencontrer dans la classe pour mieux définir et penser l'apprentissage d'une LCE par rapport aux langues familiales des apprenants avec la langue de scolarité. L'enseignant a besoin également de développer des compétences entraînées à la phonologie en réception et en production, et de compétences entraînées particulièrement à la compréhension de l'oral pour adapter son enseignement à son public. Ces compétences s'appuieront sur des compétences d'ordre cognitif et des connaissances des stratégies d'apprentissage d'un jeune public (passage de la mémorisation, restitution à l'assimilation, réemploi), de la psychologie de l'enfant.

### **4. ... alors il convient de lever des obstacles**

Chaque futur enseignant a vécu l'enseignement d'une LCE en tant qu'apprenant et a développé ses convictions, croyances, représentations ou théories (Woods, 1996 ; Cambra-Giné, 2003 ; Causa, 2012). Mais il ne les rend pas lisibles en les interrogeant. Les représentations ont une forte influence sur les pratiques d'enseignement et la formation ne peut l'ignorer. Ainley & Carstens (2019) dans TALIS 2018 prennent appui sur des recherches des dix dernières années pour admettre que les domaines de la formation des enseignants et de l'efficacité de l'enseignement donnent davantage foi [aujourd'hui] à l'importance des croyances des enseignants. À la suite de Bandura, Skaalvik & Skaalvik (2007) ont montré que leurs croyances influencent leurs objectifs, leurs actions et leurs efforts. Ainley & Carstens (2019) insistent sur le caractère « autoréférentiel » de ces croyances à l'appui des travaux de Bandura (1997) et Usher et Pajares (2008), c'est-à-dire qu'elles sont fondées sur des évaluations personnelles subjectives. Éduquer à une posture réflexive qui « met en questionnements » les croyances ou qui réussit à les faire dire en recherche-formation semble être une étape incontournable de la formation. Mais « être pisteurs de croyances » (Behra & Macaire, 2017) ne s'improvise pas. Interroger ses croyances et lever des obstacles épistémologiques en appui sur la recherche (savoir répondre à quelques mythes sur les langues : « Les Français ne sont pas doués en LCE », « apprendre une LCE dès le plus jeune âge permet de devenir bilingue », « le locuteur natif est plus compétent pour enseigner sa langue que le non-natif ») peut devenir une

propédeutique aux actions didactiques de formation. De même que se connaître, prendre conscience de sa biographie langagière plurielle (Coste *et al.*, 1997 ; Galligani, 2014), connaître les langues, connaître ses élèves et connaître son métier sont autant d'approches qui peuvent s'envisager pour accompagner un changement de paradigme à plus long terme et une façon de penser l'enseignement des langues aux enfants, rejoignant les travaux de Wokusch (2017) selon laquelle « plus nous réussissons à atteindre les représentations profondes des étudiants durant la formation, plus la probabilité de les modifier est grande. Cela augmenterait aussi la probabilité que les pratiques des enseignants en formation se fondent sur de nouvelles bases ».

Pour former des enseignants professionnels (Altet *et al.*, 2002), il convient de leur faire partager des réflexions pour apprendre *des* autres et *avec* les autres (tuteurs, autres stagiaires, formateurs, élèves, familles, contextes sociaux et professionnels) pour disposer de savoirs *sur* et *de* la pratique, complémentaires à des savoirs théoriques *à* et *pour* enseigner. Selon Narcy-Combes & Narcy-Combes (2019), « Les enseignants peuvent prendre conscience de leurs actions lorsqu'ils ont la possibilité d'y réfléchir ». La formation ne peut pas faire l'économie du temps nécessaire de formation.

## En guise de conclusion et d'ouverture

Avancer l'âge de l'enseignement-apprentissage des langues à l'école a été la réponse apportée par l'institution au stéréotype du niveau de langue (trop) faible des Français. L'enseignement des LCE soulève des questions vives pour la professionnalisation des enseignants. Le pilotage par les dispositifs ne semble pas suffisamment efficient. La question se reporte alors sur la formation qui ne permet pas, ou pas toujours, d'accompagner toutes les mises en œuvre souhaitées et en ce sens, fait défaut. Le contexte professionnel observé est complexe et nécessite la plus grande cohérence pour s'adapter aux situations variées rencontrées. Les enseignants ne sont pas armés, et les jeunes en formation ne le sont pas davantage pour aborder l'inconnu des langues de l'école élémentaire qui ne fonctionne pas comme une simple anticipation des programmes du secondaire. Dans le rapport Stromquist (2018), les enseignant(e)s diplômé(e)s en Europe, résument ainsi les enjeux et les besoins en formation des enseignants et futurs enseignants (IE, OBESSU et Union des étudiants d'Europe, 2016 dans Stromquist, 2018, p. 99) :

« Les enseignant(e)s sont au cœur de l'éducation de qualité. Aujourd'hui, comme jamais auparavant, nous attendons beaucoup plus des enseignant(e)s. Ceci nécessite un véritable environnement collaboratif pour les enseignant(e)s et les universitaires, notamment des conditions de travail attractives, un développement professionnel continu, une formation spécialisée pour pouvoir s'adresser à des populations d'étudiant(e)s diversifiées et un temps de préparation suffisant. ».

La recherche a beaucoup porté son regard sur des situations de classe. Elle pourrait aborder des recherches-actions davantage ancrées dans des situations et des recherches plus collaboratives et pluricatégorielles. Chaque spécialiste a sa responsabilité dans la production de savoirs : les chercheurs produisent des savoirs savants sur les langues et leurs usages, leur étude et leur enseignement-apprentissage ; les enseignants vont quant à eux produire davantage de savoirs d'action « avec les langues » et des savoirs « sur » l'enseignement des langues, donc des savoirs de la

pratique. La formation devrait pouvoir articuler ces savoirs de natures diverses, au profit d'un paradigme revisité de langues qui intègre l'hétérogénéité et la diversité au cœur des formations.

Il est temps de dire aux enseignants de demain que ce qu'on leur montre relève de l'humain et n'est pas pour autant reproductible ou généralisable, mais que des choix sous-jacents et des croyances fortes guident leur action. Il importe d'en être conscient et de relier cette conscience à des activités de classe que l'on projette dans une programmation didactique adaptée au contexte professionnel. Pour finir, il reste à formuler le vœu que les prémisses des recherches-formations engagées en LCE en formation initiale au cours des dernières années, ne se voient pas reléguées à une temporalité externe à cause des prochaines annonces de réformes de la formation initiale dite « renouvelée »<sup>20</sup> appelant à des formations plus « homogènes » dans les INSPE qui verrouilleraient à nouveau toute initiative, originalité et créativité individuelle dans sa rencontre avec l'autre.

---

<sup>20</sup> Rapport Ronzeau - Saint-Girons, 2019.  
<https://www.education.gouv.fr/cid139256/devenir-enseignant-une-meilleure-formation-initiale-et-des-parcours-plus-attractifs-pour-entrer-dans-le-metier.html>

## Bibliographie

- Ainley, J. & Carstens, R. (2019). Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) : cadre conceptuel, *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, 187. Paris : Éditions OCDE.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Andrews, S. (2003). Teacher Language Awareness and the Professional Knowledge Base of the L2 Teacher. *Language Awareness*, 12/2, 81-95.
- Andrews, S. (2007). *Teacher Language Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Behra, S., Macaire, D., Meléndez Quero, C., Normand, C. (2012). La formación of Lehrer : de la Schwierigkeit to think la complejité in der educación ». *Mélanges CRAPEL*, 33, 103-118.
- Behra, S. & Macaire, D. (2017). Pisteurs de croyances : pratiques et formation initiale du premier degré - Souvenirs et croyances sur les langues et leur apprentissage chez les futurs enseignants en formation. *EDL*, 28, 115-136.
- Behra, S., Macaire, D. (2018). Quelques enjeux du plurilinguisme à l'école primaire : vers une formation des enseignants davantage inclusive. Dans : Greta Komur-Thilloy, Sladjana Djordjevic (dir.), *L'école, ses enfants et ses langues*. Paris : Orizons, série Sciences du langage, collection Universités, 125-145.
- Behra, S. & Macaire, D. (2019 à paraître). Une approche "davantage inclusive" des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré? Communication orale, Université de La Réunion, 23 octobre 2018.
- Benveniste, C. (2018). Professionnalisation des enseignants et démocratisation scolaire : une formation initiale pensée à l'aune de la réduction des inégalités scolaires ?, *Éducation et socialisation*, 50.
- Bertucci, M.-M., Causa, M., Forlot, G., Huver, E., Kervran, M., Lambert, P., Simon, D.-L., Tardieu, C., Wharton, S. (2012). Quelles implications / perspectives pour la formation des enseignants ? Dans D. Coste (dir.), *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*, 209-239. Bruxelles – Fernelmont : E.M.E. & InterCommunications.
- Bleichenbacher, L., Schröder-Sura, A., Goullier, F., Rossner, R. (2016). *Vers un Cadre européen commun de référence pour les enseignants de langues*, Graz : CELV. <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/TowardsaCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguageTeachers/CEFR-team/tabid/1876/language/fr-FR/Default.aspx>
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization* (Cambridge Approaches to LanguageContact series). Cambridge: Cambridge University Press.
- Castellotti, V. (2011). Natif, non natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ? Dans F. Dervin & V. Badrinathan (dirs.), *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, 29-50. Bruxelles – Fernelmont : E.M.E. & InterCommunications.
- Causa, M. & Vlad, M. (2009). Être enseignant de langues à l'heure européenne : analyse comparée des représentations, croyances et savoirs des futurs enseignants de français langue étrangère. Dans P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah Rahal (dirs.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, 129-142. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Causa, M., Galligani, S. & Vlad, M. (2014). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriel*. Paris : Éditions Riveneuve.

Cavalli, M. (2014). Accueillir la diversité des apprenants. Agencer la pluralité des modes d'enseignement, *Tréma*, 42/2014, 20-31.

Charmeux, E. (2010). Pour que les élèves construisent des compétences, notamment en langues étrangères, quelles devraient être celles de l'enseignant ?, Intervention du 25 août à l'Université d'été du GFEN, secteur langues.

[http://gfen.langues.free.fr/activites/stages\\_rentree/UE\\_2010/Competences\\_enseigner.pdf](http://gfen.langues.free.fr/activites/stages_rentree/UE_2010/Competences_enseigner.pdf)

Cherng, H.-Y. S. & A. Davis, L. (2017). Multicultural Matters: An Investigation of Key Assumptions of Multicultural Education Reform in Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 1, 18.

Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International.

Dalleys, P. (2018). Insécurité linguistique : Nos jeunes ne sont pas malades !, Conférence présentée dans le cadre du Symposium francophone 2018, *L'insécurité linguistique : Parler, c'est affirmer notre présence*, Association canadienne d'éducation de langue française.

Derivry, M. (2006). Les enseignants « natifs » et « non-natifs » de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ? *Travaux de didactique du FLE*, 55, 100-108.

Derivry-Plard, M. (2008). Enseignants natifs et non natifs : deux profils professionnels en concurrence sur le marché linguistique. Dans C. Kramsch, D. Levy & G. Zarate (dirs.), *Précis de plurilinguisme et du pluriculturalisme*, 189-191. Paris : Editions des archives contemporaines.

Derivry, M. (2011). Enseignants de langue étrangère et internationalisation des marchés éducatifs et linguistiques : le cas de l'anglais et du français. Dans F. Dervin & V. Badrinathan (dirs.), *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, 75-101. Bruxelles – Fernelmont : E.M.E. & InterCommunications.

Dervin, F. & Badrinathan, V. (2011). *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Bruxelles – Fernelmont : E.M.E. & InterCommunications.

Doyle, W. & Carter, K. (1995). Preconceptions in learning to teach. *Educational forum*, 50, 186-195.

Edwards, D. (2019). Les enseignants à l'ère des ODD, Institut International de Planification de l'Éducation, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. <http://www.iiep.unesco.org/fr/les-enseignants-lere-des-odd-4837>, consulté le 22 mars 2019.

Forlot, G. (2009). Vers la construction d'un apprentissage idéologique : des « représentations-obstacles » dans l'enseignement des langues en France. *Cahiers de l'Acedle*, 6(1), 65-91.

Forlot, G. (2012). Vers une formation au plurilinguisme à l'école française. État des lieux et réinterprétation des approches didactiques « mono » des Instructions Officielles. Dans C. Balsiger, D. B. Köhler, J.-F. de Pietro et C. Perregaux (dirs.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, 57-73. Paris: L'Harmattan, Collection Espaces Discursifs.

Galligani, S. (2014). Travail biographique et compétence plurilingue : quels apports en formation des enseignants de langues ? Dans M. Causa, S. Galligani & M. Vlad (dirs.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriel*, 209-228. Paris : Éditions Riveneuve.

Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.

Huver, E. (2015). Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Contextualisation – universalisme : des notions en face à face ?, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12/1.

Janitza, J. (1996). *La formation des enseignants de langues vivantes étrangères dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*, Contribution de la Conférence des Directeurs d'IUFM au débat sur l'enseignement des langues étrangères, Conférence des Directeurs d'IUFM n° 6, Décembre 1996.

Jeoffrion, C. & Narcy-Combes, M.F. (2018). *Perspectives plurilingues en éducation et formation. Des représentations aux dispositifs*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Joseph, J.E. (2013). Le corps du locuteur natif : discipline, habitus, identité. *Histoire Épistémologie Langage*, 35/2, 29-45.

Kahn, S., Delarue-Breton, C. & Ferone, G. (2018). Les enseignants et leur métier : entre doxas et incertitudes, *Revue Éducation & Formation*, 9-13, Mons : De Lièvre, e-310.

Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), Jan. 2013, 57-78.

Kelly, M. (2008). Vers une approche européenne de la formation des enseignants de langue ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 47, 45-54.

Kelly, M. & Grenfell M., (2004). *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence*. Graz : Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV).

Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (2005). What do students think about the pros and the cons of having a native speaker teacher? Dans E. Llurda (dir.), *Non-native English teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession*, 217-241, New York: Springer.

Legendre, M. (2007). L'évaluation des compétences professionnelles. Dans Bélair L., Laveault D., & Lebel C. (dirs.), *Les Compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, 169-180, Ottawa: University of Ottawa Press.

Macaire, D. (2015). « Hétérogénéité et plurilinguisme en herbe à l'école maternelle en France ». Dans M. Lebreton (dir.), *La didactique des langues et ses multiples facettes. Mélanges offerts à Jacqueline Feuillet*, 109-135, Paris : Éditions Riveneuve.

Macaire, D. (2018). Accompagnement d'une équipe éducative par des chercheurs – Coopération et recherche collaborative entre je et nous. Dans P.-J. Laffitte (dir.), *Coopération, éducation, formation*, 171-179, Paris : L'Harmattan.

Martinez, P. (2018). *Un regard sur l'enseignement des langues. Des sciences du langage aux NBIC*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Medgyes, P. (2017). *The non-native teacher*. Updates and revised third edition. Callander: Swan Communication.

Ministère de l'Éducation Nationale (2013). Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». (2013). *Journal Officiel*, 29 août, p. 14627. En ligne sur Légifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027905257&categorieLien=id>, consulté le 22 mars 2019.

Ministère de l'Éducation Nationale (2014). Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master. (2014). *Journal Officiel*, 1 février, p. 1922. En ligne sur Légifrance :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028543525&categorieLien=id>, consulté le 22 mars 2019.

Ministère de l'Éducation Nationale – DEPP. (2017). CEDRE 2004-2010-2016 - anglais et allemand en fin d'école : après une forte progression, des résultats désormais stabilisés, Note d'information, 17.19. <https://www.education.gouv.fr/cid59590/cedre-2004-2010-2016-anglais-allemand-fin-ecole-apres-une-forte-progression-des-resultats-desormais-stabilises.html>, consulté le 22 mars 2019.

Mondada, L. (1999). L'accomplissement de l' « étrangéité » dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs, *Langages*, 33/134, 20-34.

Muni Toke, V. (2013). Le locuteur natif et son idéalisation : un demi-siècle de critiques. *Histoire Épistémologie Langage*, 35/2, 5-15.

Narcy-Combes, J.-P. & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier théories et pratiques*. Paris : Les Éditions Didier.

Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B. Komorowska, H. & Soghikyan, K. (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*. Graz : Conseil de l'Europe.

Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants, *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 90, 1-33.

Pegaz-Paquet, A. (2016). D'une langue à (celle de) l'autre : chroniques ordinaires d'un enseignant monolingue au pays des langues étrangères. Dans A. Pegaz-Paquet & L. Cadet (dirs.), *Les langues à l'école, les langues de l'école*, 73-85, Arras : Artois Presses Université.

Rayou, P. (2018). Conclusions. Dans S., Kahn, C., Delarue-Breton, & G., Ferone (dirs.), *Les enseignants et leur métier : entre doxas et incertitudes*, *Revue Éducation & Formation*, 97-100, Mons : De Lièvre, e-310.

Schön, D. A. (1983). *The reflective Practitioner*. New York: Basic Book.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout, *Journal of Educational Psychology*, 99/3, 611-625.

Stromquist, N. P. (2018). La condition du personnel enseignant et de la profession enseignante dans le monde. *Une Recherche de l'Internationale de l'éducation*.

Tsou, S.Y. & Chen Y.L. (2017). EFL College Students' Perceptions toward Native and Non-Native English Speaking Teachers. *American Journal of Education Research*, 5(12), 1182-1190.

Usher, E. & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions, *Review of Educational Research*, 78/4, 751-796.

Vertovec, S. (2007). Superdiversity and its Implications. *Journal of Ethnic and Racial Studies*, 29(6), 1024-1054.

Widdowson, H.G. (2000). The monolingual teaching and bilingual learning of English, Dans Cooper, R.L., Shohamy, E. & Walters, J. (dirs.). *New perspectives and Issues in Educational Language Policy. In honour of Bernard dov Spolsky*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 7-19.

Wokusch, S. (2013). Qu'est-ce qu'un bon enseignement des langues étrangères? Conceptions scientifiques et conceptions d'enseignant-e-s. *Babylonia / Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, 01/13, 57-63.