



HAL
open science

Le plurilinguisme comme variable auto-perceptive et comportementale chez des enseignant.e.s de langue ? Retours à partir d'une enquête quantitative

Jose Ignacio Aguilar Río

► **To cite this version:**

Jose Ignacio Aguilar Río. Le plurilinguisme comme variable auto-perceptive et comportementale chez des enseignant.e.s de langue ? Retours à partir d'une enquête quantitative. 2023. halshs-04528792

HAL Id: halshs-04528792

<https://shs.hal.science/halshs-04528792>

Preprint submitted on 2 Apr 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« Le plurilinguisme comme variable auto-perceptive et comportementale chez des enseignant.e.s de langue ? Retours à partir d'une enquête quantitative »

José Ignacio AGUILAR RÍO

jose.aguilar@sorbonne-nouvelle.fr

Diltec EA2288, Université Sorbonne Nouvelle

ORCID : 0000-0001-9131-0394

Résumé

Cet article vise à explorer d'éventuels liens entre plurilinguisme et vision de sa propre pratique pédagogique. Pour cela, une analyse a été conduite à partir de 468 ensembles de réponses à un questionnaire quantitatif (Aguilar Río, 2023). Trois groupes ont été constitués : des monolingues (G1), des plurilingues enseignant une langue (G2), des plurilingues enseignant plus d'une langue (G3). Trois hypothèses ont guidé l'analyse. Les enseignant.e.s plurilingues auraient : a) une vision positive (Hiver, 2016) de leur répertoire langagier ; b) une vision positive de leur formation ; c) une vision plus positive de leur pratique et de leurs compétences pédagogiques (présente, passée et future). En ce qui concerne G2 et G3, des corrélations (Zou *et al.*, 2003) majoritairement faibles parmi plusieurs variables émanant du questionnaire ont été trouvées. Alors que ces analyses ne permettent pas de (in)valider les hypothèses, les asymétries constatées suggèrent leur plausibilité. Enfin, ces résultats interrogent le lien des enseignant.e.s avec les langues enseignées (Wernicke, 2018), tout comme leur formation (Narcy-Combes *et al.*, 2019).

Mots-clé : agir professoral ; calcul de corrélations ; didactique des langues ; formation d'enseignant.e.s de langue ; plurilinguisme ; questionnaire ; vision de soi

Abstract

This paper explores possible links between plurilingualism and a vision of one's own teaching practice. To this end, an analysis was carried out based on 468 sets of responses to a survey (Aguilar Río, 2023). Three groups were constituted: monolinguals (G1), plurilinguals teaching one language (G2), plurilinguals teaching more than one language (G3). Three hypotheses guided the analysis. Plurilingual teachers would have: a) a positive view (Hiver, 2016) of their language repertoire; b) a positive view of their training; c) a more positive view of their teaching practice and skills (present, past and future). As regards G2 and G3, mostly weak correlations (Zou *et al.*, 2003) were found among several variables within the questionnaire. While these results do not (in)validate the hypotheses, the asymmetries observed suggest their plausibility. These results raise questions about the teachers' relationship with the languages taught (Wernicke, 2018), as well as their training (Narcy-Combes *et al.*, 2019).

Keywords: language teachers' actions analysis; correlation; language didactics; language teachers' education; plurilingualism; survey; self-perception

1. La notion de plurilinguisme comme point de départ

La notion de plurilinguisme est au cœur de cette réflexion. À ce propos, je reprends la définition retenue dans le cadre du projet Erasmus+ « Enrope »¹, que voici, telle qu'elle est proposée dans le livrable « manuel »² qui émane du projet :

The plurilingual speaker has just one single plurilingual repertoire. Plurilingual competences [...] are understood as a “dynamic, creative process of ‘linguaging’ across the boundaries of language varieties, as a methodology and as language policy aims” (Council of Europe 2018:

¹ Cf. <https://enrope.eu/project-summary> (dernière consultation le 13 novembre 2023).

² Cf. <https://enrope.eu/handbook> (page 18, dernière consultation le 13 novembre 2023).

28). If we keep in mind the concept of own/new languages, the language use of plurilingual speakers is never monolingual as they always make use of their own integral linguistic repertoire (cf. Vogel/García 2017; Meier 2017).

Selon ce positionnement, « plurilingue » désignerait des individus dont le répertoire langagier présente plus d'un système langagier, avec des niveaux et des compétences variables. Ces répertoires ne supposeraient pas une co-présence « étanche » parmi les différents systèmes considérés – soit les langues composant le répertoire –, si bien que ceux-ci pourraient être mobilisés d'une manière souple et dynamique, en fonction de l'interprétation que l'individu ferait des contextes langagiers de communication auxquels il.elle participerait. Ces manières de se représenter l'individu, son répertoire langagier et ses compétences langagières, invitent à revoir d'autres notions voisines qui définissent, avec « plurilingue » et « plurilinguisme », un réseau systémique qui mobilise des contextes et des idéaux sociaux, tels que « agentivité », « langage » et « éducation » (*ibid.*). En effet, l'adhésion à une vision plurilingue de l'individu, mais aussi des sociétés que les individus composent, interroge des problématiques et des dimensions comportementales, idéologiques psycholinguistiques et sociales.

1.1. Plurilinguisme et aptitudes cognitives

Des études précédentes suggèrent des liens entre le plurilinguisme, d'une part, et d'autre part, des traits et des aptitudes socio-psycho-cognitifs. Pour Narcy-Combes et Narcy-Combes, les plurilingues seraient dotés d'« une sensibilité contrastive [qui les rend] réceptifs aux différences interlinguales » (2019 : 111). En ce qui concerne leur compétences interactionnelles et leur réflexivité, Narcy-Combes et Narcy-Combes suggèrent (*ibid.*) que « lorsque les plurilingues choisissent un code ou changent de code, ils le font en fonction du contexte socioculturel dans lequel ils se trouvent et avec une intentionnalité qu'ils peuvent expliquer », en raison du lien entre leur automaticité et leur intentionnalité, qui seraient inter-reliées chez les plurilingues.

1.2. Plurilinguisme et personnalité

Des liens entre plurilinguisme et personnalité ont aussi fait l'objet de recherches. Dewaele et van Oudenhoven (2009) suggèrent, dans une étude conduite auprès de ce qu'ils appellent « third culture kids », une ouverture d'esprit et une empathie plus accrues, alors qu'une moindre stabilité émotionnelle, chez des enfants plurilingues, ayant vécu et grandi dans des contextes sociolinguistiques de référence perçus comme différents de ceux de leurs parents. Ailleurs, dans une étude expérimentale, statistique et quantitative, menée auprès de 2158 individus mono-, bi- et plurilingues, Dewaele et Wei (2013) observent une plus grande tolérance à l'ambiguïté chez des individus plurilingues, par rapport aux mono- et bilingues.

1.3. Plurilinguisme et pratique pédagogique

La problématique autour des enseignant.e.s de langue plurilingues est au centre de plusieurs études. Wernicke (2018) analyse des stratégies identitaires, liées à une revendication du plurilinguisme, mises en place par une enseignant.e de français, anglophone native, afin de contourner des représentations autour de l'enseignant.e natif.ve de langue. De leur part, Levine et Swanson (2019) suggèrent un parallèle et une causalité potentielle, entre des pratiques translangagières, qui peuvent être encouragées par l'enseignant.e de langue, et une atmosphère d'échange et de médiation, en situation d'interaction didactique (Cicurel, 2011), compatible avec la manifestation et l'expression d'attitudes discursives et interactionnelles compatissantes, voire empathiques. Ailleurs, la notion d'*affordance* est mobilisée par Calafato (2019), pour qui les pratiques plurilingues d'enseignant.e.s de langue non-natifs.ves peuvent avoir un impact sur le développement d'identités plurilingues chez les apprenant.e.s. Cette vision semble partagée par Narcy-Combes et ses collaborateurs.trices (2019), qui insistent sur l'influence sociale et politique des enseignant.e.s de langue. Pour ces auteur.e.s, les enseignant.e.s de langue ont, sur un plan éthique et politique, une responsabilité dans

l'encouragement de la diversité et du plurilinguisme. Enfin, sur le plan du développement professionnel et de la construction d'une identité d'enseignant.e, Krulatz et ses collaborateur.trices (2022) s'intéressent aux différences individuelles observées dans deux enseignant.e.s d'anglais comme « langue additionnelle » (Narcy-Combes *et al.*, 2019 : 71). Les auteur.e.s suggèrent que des variables telles que l'histoire familiale et langagière, l'éducation et l'expérience enseignante, ont une influence sur le développement professionnel des enseignant.e.s observé.e.s.

2. Hypothèses et méthodologie

Cette proposition vise à explorer d'éventuels liens entre plurilinguisme et vision de sa propre pratique pédagogique. La notion de « vision » émane de la théorie des soi possibles de Markus (Markus & Kunda, 1986 ; Markus & Nurius, 1986 ; Markus & Wurf, 1987). La théorie des soi possibles fait référence à la conscience qu'un individu peut avoir par rapport à ce qu'il.elle peut, voudrait ou ne voudrait pas devenir. En didactique des langues, voire en psycholinguistique et linguistique appliquée, cette théorie a aussi été mobilisée par certain.e.s auteur.e.s, notamment Dörnyei et Chan (2013), afin d'étudier les liens et interactions entre acquisition langagière, plurilinguisme, développement identitaire et image de soi, chez des apprenant.e.s, mais aussi par Kubanyiova (2009), pour caractériser des aspects identitaires du développement professionnel d'enseignant.e.s de langue. À partir de ce positionnement, je propose, dans le cadre de cette étude, trois hypothèses, que voici :

H1 : les enseignant.e.s de langue plurilingues auraient une vision positive de leur répertoire langagier ;

H2 : les enseignant.e.s plurilingues auraient une vision positive de la formation suivie ;

H3 : les enseignant.e.s plurilingues auraient une vision positive de leur pratique enseignante mais aussi de leurs compétences pédagogiques.

Dans ce qui suit j'explique la manière dont les données obtenues ont été traitées afin de procéder à des analyses.

2.1. Méthodologie suivie

Afin d'apporter des éléments permettant de (in)valider les trois hypothèses susmentionnées, j'ai eu recours à un questionnaire conçu dans le cadre d'une étude précédente (Aguilar Río, 2023), qui portait sur les transferts possibles entre des savoirs construits en formation et la matérialisation, sur le terrain, d'actions émanant d'un répertoire didactique et pédagogique. Sous sa version finale – trois versions en français, anglais et espagnol, dont l'architecture et le contenu étaient identiques –, le questionnaire comportait 8 dimensions thématiques et 39 groupes d'items. La figure ci-dessous précise les unités thématiques ainsi que le nombre d'items par unité :

Ce questionnaire a été implémenté sur *framaforms*³ et diffusé, entre mai et septembre 2018, via des listes institutionnelles et associatives, ainsi que des réseaux sociaux. 468 personnes ont répondu au questionnaire. Les réponses recueillies ont permis d'apporter des éléments de (in)validation aux trois hypothèses formulées, à partir de quatre variables, dont :

- une variable mesurable, soit le plurilinguisme, que les items contenus dans la dimension « répertoire langagier » ont permis de mesurer ;
- puis trois ensembles de variables latentes, notamment « vision de soi », « vision de sa formation » et « vision de sa pratique ».

³ Cf. <https://framaforms.org/abc/fr> (dernière consultation le 13 novembre 2023).

J'ai concentré l'analyse sur des items relevant des dimensions « répertoire langagier », « contenus abordés » et « vision de soi en tant qu'enseignant ». Ces groupes d'items ont donné lieu à des valeurs numériques qui ont fait l'objet de calculs de corrélation (Zou et al., 2003). À partir des 468 personnes qui ont complété le questionnaire, trois groupes ont été formés :

- un premier groupe (G1), constitué de 6 personnes se disant monolingues et enseignant une langue ;
- un deuxième groupe (G2), concentrant 337 personnes se disant plurilingues et enseignant une langue ;
- un troisième groupe (G3), formé de 125 personnes se disant plurilingues et enseignant plus d'une langue.

Comme le montre la figure 3, ci-dessous, les valeurs « âge » et « expérience » médianes pour chaque groupe sont, respectivement : 50 ans et 15,5 ans d'expérience pour G1, le groupe des monolingues ; 42 ans et 14 ans d'expérience pour G2, soit les plurilingues qui enseignent une langue ; 38 ans et 11 ans d'expérience pour G3, correspondant aux plurilingues qui enseignent plus d'une langue.

... nes étaient originaires de 65 pays, et avaient des expériences enseignantes liées à des contextes divers (primaire, secondaire, supérieur, associatif, ...

Dans ce qui suit, j'analyserai les données obtenues à partir des calculs de corrélation. Mon analyse se concentrera seulement sur G2 et G3. En effet, les corrélations obtenues pour les monolingues (G1) montrent des erreurs qui ne permettent pas une interprétation convenable. Ceci est probablement dû au faible nombre de participants – soit 6. Ceci empêche la comparaison, mais il reste toutefois possible de porter un regard sur la proprio perception des enseignants plurilingues.

3. G2 : Analyse des données correspondant au groupe des plurilingues enseignant 1 langue

3.1. G2, H1 : vision positive du propre répertoire langagier

En ce qui concerne le groupe des plurilingues enseignant 1 langue, comme le suggère la figure ci-dessous, une corrélation positive et deux négatives, toutes les trois moyennes ont été obtenues :

... corrélations suggèrent trois tendances contradictoires, si bien que pour les plurilingues enseignant une langue, la langue enseignée ne serait pas perçue comme une langue étrangère, mais ne serait pas non plus employée en dehors de l'interaction didactique. Ces résultats sont à prendre avec des réserves car le coefficient de cohérence interne (Taber, 2018 : 1278) de ces items est insuffisant ($\alpha = -0,37$).

3.2. G2, H2 : vision positive de la formation suivie

La figure ci-dessous montre une matrice de corrélations qui révèle les résultats obtenus à partir des réponses des plurilingues enseignant une langue, par rapport aux 16 contenus de formation, montrent des corrélations positives entre faibles et modérées :

Le coefficient de cohérence interne pour ces items est haut ($\alpha = 0,97$). Ces tendances suggèrent une vision équilibrée et homogène, chez les plurilingues enseignant une langue, des 16 contenus de formation considérés. Les deux valeurs les plus hautes correspondent aux corrélations entre, respectivement, les contenus « gestion des conflits » et « gestion de mes émotions » ($r = 0,74$) et « gestion de mes émotions » et « gestion des émotions des apprenant.e.s » ($r = 0,78$).

3.3. G2, H3(1) : vision actuelle de leur pratique enseignante mais aussi de leurs compétences pédagogiques

Comme le montre la matrice de corrélations contenue dans la figure ci-dessous, les résultats obtenus à partir des réponses des plurilingues enseignant une langue, par rapport aux 13 items illustrant la vision actuelle de leur enseignement, montrent des corrélations entre faibles et modérées, dont certaines négatives :

Le coefficient de cohérence interne pour ces items est relativement bas ($\alpha = 0,47$). Ces tendances suggèrent que les plurilingues enseignant une langue favoriseraient le contrôle et la préparation, éventuellement en collaborant avec des collègues, au dépens de l'improvisation.

3.4. G2, H3(2) : vision passée de leur pratique enseignante mais aussi de leurs compétences pédagogiques

La matrice de corrélations contenue dans la figure ci-dessous montre les résultats obtenus à partir des réponses des plurilingues enseignant une langue, par rapport aux 13 items illustrant la vision passée de leur enseignement, montrent des valeurs comparables à celles de leur vision actuelle (§2.2.3) :

Le coefficient de cohérence interne pour ces items est tout légèrement plus haut que pour les items de la vision actuelle ($\alpha = 0,5$). Des valeurs plus hautes s'observent en ce qui concerne le contrôle. Ces enseignant.e.s auraient ainsi été auparavant dans une recherche de contrôle plus importante qu'aujourd'hui.

3.5. G2, H3(3) : vision à venir de leur pratique enseignante mais aussi de leurs compétences pédagogiques

La figure ci-dessous montre une matrice de corrélations présentant les résultats obtenus à partir des réponses des plurilingues enseignant une langue, par rapport aux 13 items illustrant la vision à venir de leur enseignement :

Les corrélations ci-dessus montrent des valeurs proches à celles des deux visions précédentes, correspondant à la vision des enseignant.e.s de G2, par rapport à leur pratique enseignante actuelle et passée. Le coefficient de cohérence interne pour ces items est similaire aux deux précédents ($\alpha = 0,49$). Le souhait de garder le contrôle semble plus fort dans cette vision à venir, comme le suggère la corrélation entre la préparation et les objectifs ($r = 0,54$).

4. G3 : Analyse des données correspondant au groupe des plurilingues enseignant plus d'une langue

En ce qui concerne le groupe des plurilingues enseignant plus d'une langue, on constate des tendances comparables à celles du groupe des plurilingues enseignant une seule langue.

4.1. G3, H1 : vision positive du propre répertoire langagier

Comme le suggère la matrice de corrélations que présente la figure ci-dessous, les langues enseignées par les informateurs.trices de G3 ne seraient pas perçues comme des langues étrangères, mais ne seraient pas non plus employées en dehors de l'interaction didactique :

Encore une fois, ces résultats sont à prendre avec des réserves car le coefficient de cohérence interne de ces items est insuffisant ($\alpha = -0,06$).

4.2. G3, H2 : vision positive de la formation suivie

Les résultats obtenus à partir des réponses des plurilingues enseignant plus d'une langue, par rapport aux 16 contenus de formation, montrent des corrélations positives entre faibles et modérées proches à celles des plurilingues enseignant une seule langue. C'est ce que montre la matrice de corrélations contenue dans la figure ci-dessous :

ances suggèrent une vision équilibrée et homogène, chez les plurilingues enseignant plus d'une langue, parmi les 16 contenus de formation considérés. À nouveau, comme pour les plurilingues enseignant une langue, la valeur la plus haute correspond à la corrélation entre les contenus « gestion de mes émotions » et « gestion des émotions des apprenant.e.s » ($r = 0,75$). Ces résultats sont à prendre avec des réserves car le coefficient de cohérence interne de ces items est plutôt bas ($\alpha = 0,26$).

4.3. G3, H3(1) : vision actuelle de leur pratique enseignante mais aussi de leurs compétences pédagogiques

Les résultats obtenus à partir des réponses des plurilingues enseignant plus d'une langue, par rapport aux 13 items illustrant la vision actuelle de leur enseignement, montrent des corrélations entre faibles et modérées, dont certaines négatives :

coefficient de cohérence interne pour ces items est plutôt modéré ($\alpha = 0,57$). Ces tendances sont comparables à celles observées chez les plurilingues n'enseignant qu'une langue, si bien que le contrôle et la préparation semblent à nouveau prévaloir sur d'autres comportements. En revanche, les valeurs obtenues par la corrélation entre « idée précise des objectifs » et « réflexion sur ce qui (ne) s'est (pas) bien passé » est légèrement plus haute ici, chez les plurilingues enseignant plus d'une langue. Ceci suggère une revendication plus affirmée, par les plurilingues enseignant plus d'une langue, d'une conscience réflexive.

4.4. G3, H3(2) : vision passée de leur pratique enseignante mais aussi de leurs compétences pédagogiques

Les résultats obtenus à partir des réponses des plurilingues enseignant plus d'une langue, par rapport aux 13 items illustrant la vision passée de leur enseignement, montrent des valeurs comparables à celles de leur vision présente :

coefficient de cohérence interne pour ces items est optimal ($\alpha = 1$). Des valeurs plus hautes que pour la vision présente s'observent pour les corrélations entre les items « préparais mes cours » et « pensais à ce qui (ne) s'était (pas) bien passé » ($r = 0,58$) et « n'aimais pas me montrer hésitant.e pendant le cours » et « angoissais avant chaque cours » ($r = 0,35$).

4.5. G3, H3(3) : vision à venir de leur pratique enseignante mais aussi de leurs compétences pédagogiques

Les résultats obtenus à partir des réponses des plurilingues enseignant plus d'une langue, par rapport aux 13 items illustrant la vision à venir de leur enseignement, montrent des valeurs proches à celles des deux visions antérieures, présente et passée :

Le coefficient de cohérence interne pour ces items est à nouveau optimal ($\alpha = 1$). Des corrélations modérées négatives apparaissent entre, respectivement, « angoisserai avant chaque cours » et « penserai à ce qui (ne) se sera (pas) bien passé » ($r = -0,32$) et « me sentirai un peu perdu.e pendant le cours » et « penserai à ce qui (ne) se sera (pas) bien passé » ($r = -0,38$), ce qui laisse entendre un idéal de comportement où certains doutes et insécurités auront été dépassés.

5. Discussion

Cette étude proposait trois hypothèses, que voici à nouveau :

H1 : les enseignant.e.s de langue plurilingues auraient une vision positive de leur répertoire langagier ;

H2 : les enseignant.e.s plurilingues auraient une vision positive de la formation suivie ;

H3 : les enseignant.e.s plurilingues auraient une vision positive de leur pratique enseignante mais aussi de leurs compétences pédagogiques.

En ce qui concerne H1, les valeurs obtenues pour G2 – des plurilingues enseignant une langue – et G3 – des plurilingues enseignant plus d'une langue –, indiquent une vision de la langue enseignée.s comme n'étant pas une langue étrangère.s, sans qu'elle.s trouvent pour autant une utilisation en dehors de l'interaction didactique. Au vu de ces résultats, H1 n'est pas invalidée mais elle n'est pas solidement confirmée non plus.

Quant à H2, les valeurs obtenues pour G2 et G3 indiquent une vision homogène de la formation suivie. Des valeurs maximales communes ont été observées pour des contenus de formation communs, ce qui ne permet pas de faire de distinction quant à la perception des deux groupes par rapport à leur formation, en fonction du nombre de langues enseignées.

Enfin, en ce qui concerne H3, les valeurs obtenues pour G2 et G3 indiquent une vision comparable de leur pratique, présente, passée et à venir, ainsi que de leurs compétences pédagogiques. Des tendances vers la revendication d'un certain exercice du contrôle ont été observées chez G2, alors que des valeurs plus hautes autour de la réflexivité et l'auto-évaluation ont été observées pour G3. Au vu des résultats, l'hypothèse 3 n'est pas invalidée mais elle n'est pas franchement confirmée non plus.

6. Discussion et pistes d'ouverture

Cette étude présente des limites, à commencer par le questionnaire employé, qui avait été conçu en 2018 dans un autre but de recherche (Aguilar Río, 2023). Un questionnaire spécifique aux hypothèses qui viennent d'être présentées serait une piste pertinente. Quant aux variables étudiées, elles semblent trop complexes pour être seulement mesurées à partir de données quantitatives obtenues par voie de questionnaire, et nécessiteraient d'être complétées avec des données qualitatives, qui permettraient de négocier ce qui peut vouloir dire « vision de soi » pour chaque individu, mais aussi comment ce construit (Narcy-Combes, 2010) est perçu et peut se matérialiser dans des contextes réels de pratique. Enfin, la pandémie est passée par là, il serait nécessaire de mettre à jour l'instantané de la perception de la pratique pédagogique obtenu grâce au questionnaire qui a été exploité.

Des pistes s'annoncent aussi, en vue d'une éventuelle prochaine recherche. Mon choix de constituer

des groupes en fonction du nombre des langues enseignées et de celles constituant le répertoire langagier des informateurs.trices, présente un biais discutable. Il pourrait être plus pertinent de traiter les répondant.e.s comme un ensemble, au sein duquel il y aurait des monolingues et des plurilingues revendiqué.e.s. Des sous-groupes pourraient toutefois être constitués, par exemple, par type de langues revendiquées comme faisant partie d'un répertoire langagier (critères linguistiques de proximité, de non appartenance à des familles de langues), ou par contexte d'exercice, plus ou moins plurilingue. Par ailleurs, mon choix d'isoler la variable « plurilinguisme », sans l'associer à l'âge et l'expérience des informateurs, présente aussi un biais qui mérite réflexion.

Enfin, malgré les résultats non concluants obtenus, cette étude, et plus précisément les hypothèses proposées, me semblent potentiellement prometteuses, dans la mesure où elles annoncent une problématique plutôt peu étudiée – celle de l'éventuel impact du plurilinguisme et de la personnalité sur la vision de soi d'enseignant.e.s de langue – qui pourrait être enrichie en intégrant la question de l'impact de la formation, initiale et continue, dans la manière, positive, neutre ou négative, dont des individus perçoivent leur pratique pédagogique.

Bibliographie

Aguilar Río, J. I. (2023). Le comportement bienveillant, un objectif formatif reconnaissable par des enseignant-es de langue ? L'éclairage d'une enquête quantitative internationale. In J. Aden, S. Eschenauer, & E. Maitre de Pembroke (Éds.), *Empathie et bienveillance au coeur de l'apprenance* (p. 77-110). Éditions Le Manuscrit.

Calafato, R. (2019). The non-native speaker teacher as proficient multilingual : A critical review of research from 2009–2018. *Lingua*, 227, 102700. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.06.001>

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.

Dewaele, J.-M., & van Oudenhoven, J. P. (2009). The effect of multilingualism/multiculturalism on personality: No gain without pain for Third Culture Kids? *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 443-459. <https://doi.org/10.1080/14790710903039906>

Dewaele, J.-M., & Wei, L. (2013). Is multilingualism linked to a higher tolerance of ambiguity? *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(1), 231-240. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000570>

Dörnyei, Z., & Chan, L. (2013). Motivation and Vision : An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery Capacity Across Two Target Languages. *Language Learning*, 63(3), 437-462. <https://doi.org/10.1111/lang.12005>

Hiver, P. (2016). The Triumph Over Experience : Hope and Hardiness in Novice L2 Teachers. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Éds.), *Positive Psychology in SLA* (p. 168-192).

Multilingual Matters.

- Krulatz, A., Christison, M., Lorenz, E., & Sevinç, Y. (2022). The impact of teacher professional development on teacher cognition and multilingual teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2107648>
- Kubanyiova, M. (2009). Possible selves in language teacher development. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Éds.), *Motivation, language identity and the L2 Self* (p. 314-332). Multilingual Matters.
- Levine, G. S., & Swanson, B. (2019). *Fostering Compassion through Translanguaging Pedagogy in the German Willkommensklasse*. <http://dx.doi.org/10.18452/20614>
- Markus, H., & Kunda, Z. (1986). Stability and Malleability of the Self-Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 858-866.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The Dynamic Self-Concept : A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Narcy-Combes, J.-P. (2010). Pratiques, illusion ontologique et recherches en didactique des langues. *Les Après-midi de LAIRDIL*, 17, 33-46.
- Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : Relier théories et pratiques*. Didier.
- Narcy-Combes, M.-F., Narcy-Combes, J.-P.-, McAllister, J., Leclère, M., & Miras, G. (2019). *Language Learning and Teaching in a Multilingual World*. Multilingual Matters.
- Taber, K. S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Wernicke, M. (2018). Plurilingualism as agentic resource in L2 teacher identity. *System*, 79, 91-102. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.07.005>
- Zou, K. H., Tuncali, K., & Silverman, S. G. (2003). Correlation and Simple Linear Regression. *Radiology*, 227(3), 617-628. <https://doi.org/10.1148/radiol.2273011499>