# Le plurilinguisme comme variable comportementale chez des enseignant.e.s de langue : retours à partir d'une enquête quantitative

LHUMAIN

Plurensa-2023 : Plurilinguisme, enseignement-apprentissage, complexité et intégrité : perspectives épistémologiques, didactiques et politiques

*7-10 juin 2023 Montpellier (France)*

José Ignacio AGUILAR RÍO

Sorbonne Nouvelle
université des cultures

# Déroulement

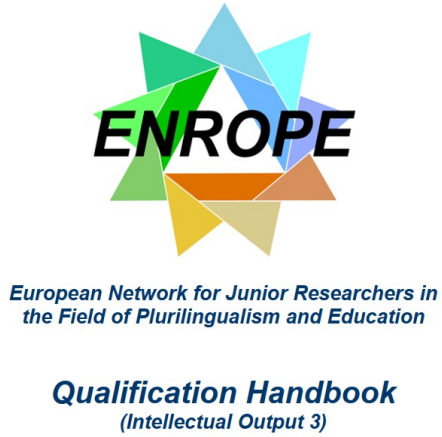
- Plurilinguisme et aptitudes socio-psycho-cognitives
- Plurilinguisme et pratique pédagogique
- Hypothèses et méthodologie
- Discussion et pistes conclusives

# Plurilinguisme et aptitudes socio-psycho-cognitives

# Plurilinguisme

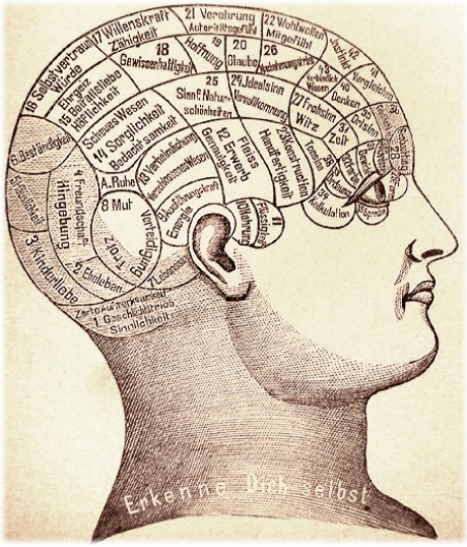
## Pluri-, multi-, translingualism, translanguaging, translingual teaching

According to the *CEFR* (Council of Europe 2018: 28ff.) the term *multilingualism* focuses on the use of different ↗ languages at the social or individual level whereas the term *plurilingualism* refers to the individual linguistic repertoire seen as a dynamic and developing resource. Plurilingualism as a competence is described by Coste/Moore/Zarate (2009: v) as follows:




https://enrope.eu/handbook

# Plurilinguisme et aptitudes cognitives




« sensibilité contrastive »

« automaticité et intentionnalité »

Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019 : 111)

# Plurilinguisme et personnalité

- « Openmindedness »

- « Cultural Empathy »

- «  lower on Emotional Stability »

(Dewaele & van Oudenhoven, 2009 : 443),

- Tolérance à l'ambiguïté (Dewaele & Wei, 2013 : 231)

# Plurilinguisme et pratique pédagogique

# Plurilinguisme et pratique pédagogique

« teacher agency and plurilingualism […] in the identity construction of one FSL teacher » (Wernicke, 2018 : 92)

« NNSTs' unique affordances and multilingual practices in the classroom » (Calafato, 2019 : 1)

« translanguaging practices » and « compassionate interactions » (Levine & Swanson, 2019 : 2)

« language teachers['s] […] social and political influence » (Narcy-Combes et al., 2019 : 23)

« individual differences » and « professional development » (Krulatz et al., 2022 : 1)

# Hypothèses et méthodologie

# Hypothèses et méthodologie

H1. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur répertoire langagier

H2. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur formation

H3. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision plus positive de leur pratique et de leurs compétences pédagogiques (présente, passée et future)

# Hypothèses et méthodologie

## Possible Selves

Hazel Markus — *University of Michigan*
Paula Nurius — *University of Washington*

*ABSTRACT: The concept of possible selves is introduced to complement current conceptions of self-knowledge. Possible selves represent individuals' ideas of what they might become, what they would like to become, and what they are afraid of becoming, and thus provide a conceptual link between cognition and motivation. Possible selves are the cognitive components of hopes, fears, goals, and threats, and they give the specific self-relevant form, meaning, organization, and direction to these dynamics. Possible selves are important, first, because they function as incentives for future behavior (i.e., they are selves to be approached or avoided) and second, because they provide an evaluative and interpretive context for the current view of self. A discussion of the nature and function of possible selves is followed by an exploration of their role in addressing several persistent problems, including the stability and malleability of the self, the unity of the self, self-distortion, and the relationship between the self-concept and behavior.*

Self-concept research has revealed the great diversity and complexity of self-knowledge and its importance in regulating behavior (cf. Carver & Scheier, 1982; Gergen, 1972; Greenwald & Pratkanis, 1984; Higgins, 1983; Kihlstrom & Cantor, 1984; McGuire & McGuire, 1982). But there is one critical domain of self-knowledge that remains unexplored. It is the domain of *possible selves*. This type of self-knowledge pertains to how individuals think about their potential and about their future. Possible selves are the ideal selves that we would very much like to become. They are also the selves we could become, and the selves we are afraid of becoming. The possible selves that are hoped for might include the successful self, the creative self, the rich self, the thin self, or the loved and admired self, whereas the dreaded possible selves could be the alone self, the depressed self, the incompetent self, the alcoholic self, the unemployed self, or the bag lady self.

An individual's repertoire of possible selves can be viewed as the cognitive manifestation of enduring goals, aspirations, motives, fears, and threats. Possible selves provide the specific self-relevant form, meaning, organization, and direction to these dynamics. As such, they provide the essential link between the self-concept and motivation.

The assistant professor who fears he or she will not become an associate professor carries with him or her much more than a shadowy, undifferentiated fear of not getting tenure. Instead the fear is personalized, and the professor is likely to have a well-elaborated possible self that represents this fear—the self as having failed, as looking for another job, as bitter, as a writer who can't get a novel published. Similarly, the person who hopes to lose 20 pounds does not harbor this hope in vague abstraction, but rather holds a vivid possible self—the self as thinner, more attractive, happier, with an altogether more pleasant life.

In this article we examine the theoretical features of possible selves and illustrate some of the important ways in which they mediate personal functioning. In particular, possible selves are linked to the dynamic properties of the self-concept—to motivation, to distortion, and to change, both momentary and enduring. A discussion of the nature and function of possible selves is followed by an exploration of the role of possible selves in a comprehensive theory of the self-concept.

### Possible Selves: A Definition

#### *Antecedents of Possible Selves*

Possible selves derive from representations of the self in the past and they include representations of the self in the future. They are different and separable from the current or now selves, yet are intimately connected to them. Possible future selves, for example, are not just *any* set of imagined roles or states of being. Instead they represent specific, individually significant hopes, fears, and fantasies. I am *now* a psychologist, but I *could* be a restaurant owner, a marathon runner, a journalist, or the parent of a handicapped child. These possible selves are individualized or personalized, but they are also distinctly social. Many of these possible selves are the direct result of previous social comparisons in which the individual's own thoughts, feelings, characteristics, and behaviors have been contrasted to those of salient others. What others are now, I could become.

An individual is free to create any variety of possible selves, yet the pool of possible selves derives from the categories made salient by the individual's particular sociocultural and historical context and from the models, images, and symbols provided by the media and by the individual's immediate social experiences. Possible selves thus have the potential to reveal the inventive and constructive nature of the self but they also reflect the extent to which the self is socially determined and constrained (cf. Elder, 1980; Meyer, 1985; Stryker, 1984). The 1984 Olympic games probably created powerful possible selves for some young runners. Many no doubt absorbed the performance of Carl Lewis within the realm of their own


Copyright 1986 by the American Psychological Association, Inc. 0003-066X/86/$00.75
Vol. 41, No. 9, 954-969

LANGUAGE LEARNING
*A Journal of Research in Language Studies*
Language Learning ISSN 0023-8333

## Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery Capacity Across Two Target Languages

Zoltán Dörnyei and Letty Chan
University of Nottingham

Recent theorizing on second language (L2) motivation has proposed viewing motivation as a function of the language learners' vision of their desired future language selves. This would suggest that the intensity of motivation is partly dependent on the learners' capability to generate mental imagery. In order to test this hypothesis, this study investigates whether learner characteristics are related to sensory and imagery aspects with indices of the strength of the learners' future L2 self-guides (ideal and ought-to L2 selves) and how these variables are linked to learning achievement in two target languages, English and Mandarin, assessed both by self-report and objective measures. One hundred seventy-two Year 8 Chinese students (ages 13–15) completed a questionnaire survey, and the results reveal several significant associations between the future self-guides and intended effort and actual grades, including a consistently positive relationship between the ideal self and the criterion measures. The findings also confirm the multisensory dimension of future self-guides, suggesting the importance of a broad imagery capacity (including both visual and auditory components) in the development of individuals' future self-identities. Finally, the ideal-self images associated with different languages were shown to form distinct L2-specific visions, which has various implications for future research with regard to the potential positive or negative interaction of these self images.

**Keywords** L2 motivational self system; ideal L2 self; ought-to L2 self; imagery; sensory styles

that possible selves—that is, individuals' ideas of what they *might* become, what they *would like* to become, and what they are *afraid of* becoming in

(Dörnyei y Chan, 2013 : 438)

# Hypothèses et méthodologie

H1. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur répertoire langagier

H2. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur formation

H3. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision plus positive de leur pratique et de leurs compétences pédagogiques (présente, passée et future)

# Hypothèses et méthodologie

H1. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur répertoire langagier

H2. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur formation

H3. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision plus positive de leur pratique et de leurs compétences pédagogiques (présente, passée et future)

# Hypothèses et méthodologie

H1. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur répertoire langagier

H2. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur formation

H3. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision plus positive de leur pratique et de leurs compétences pédagogiques (présente, passée et future)

# Questionnaire

| Dimension | Nombre d'items | Exemple d'item |
|---|---|---|
| Parcours et situation | 9 | « Mon pays de naissance est » |
| Ressenti immédiat | 2 | « Au moment où je réponds à ce questionnaire, je me perçois plutôt » |
| Expérience enseignante | 1 | « J'ai une expérience dans l'enseignement des langues de __ années » |
| Répertoire langagier | 3 | « La, voire les, langue(s) que j'enseigne, étai(en)t couramment utilisée(s) dans mon entourage familial depuis mon enfance » |
| Contenus enseignés | 3 | « Au cours de mon expérience d'enseignement de(s) langue(s), j'ai été amené(e) à enseigner les contenus suivants » |
| Formation | 20 | « Au cours de ma formation, j'estime avoir été sensibilisé-e à » |
| Activités d'auto-formation et appartenance à des associations | 5 | « Suis-je membre d'une association ou société savante, liée à l'enseignement de(s) langue(s) ? » |
| Vision de soi en tant qu'enseignant.e (présente/future/passée) | 12 | « J'évalue les caractérisations dans la liste ci-dessous, selon ma vision de ma pratique enseignante aujourd'hui » |

# Hypothèses et méthodologie

plurilinguisme

Items « répertoire langagier »
et « langues enseignées »

Vision de soi

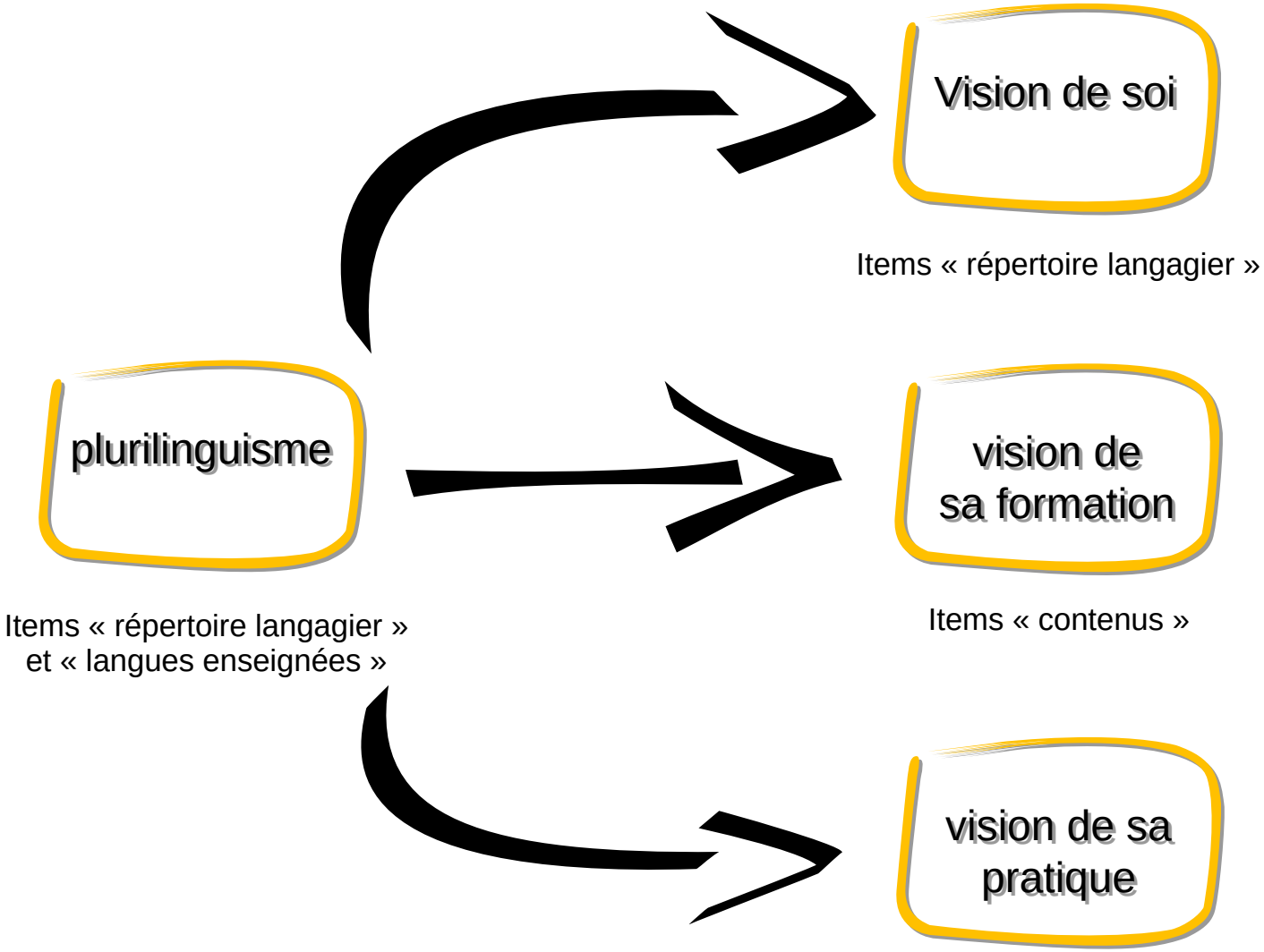
Item « contenus »

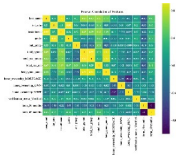
vision de
sa formation

Items « dépassement »
et « solutions »

vision de sa
pratique

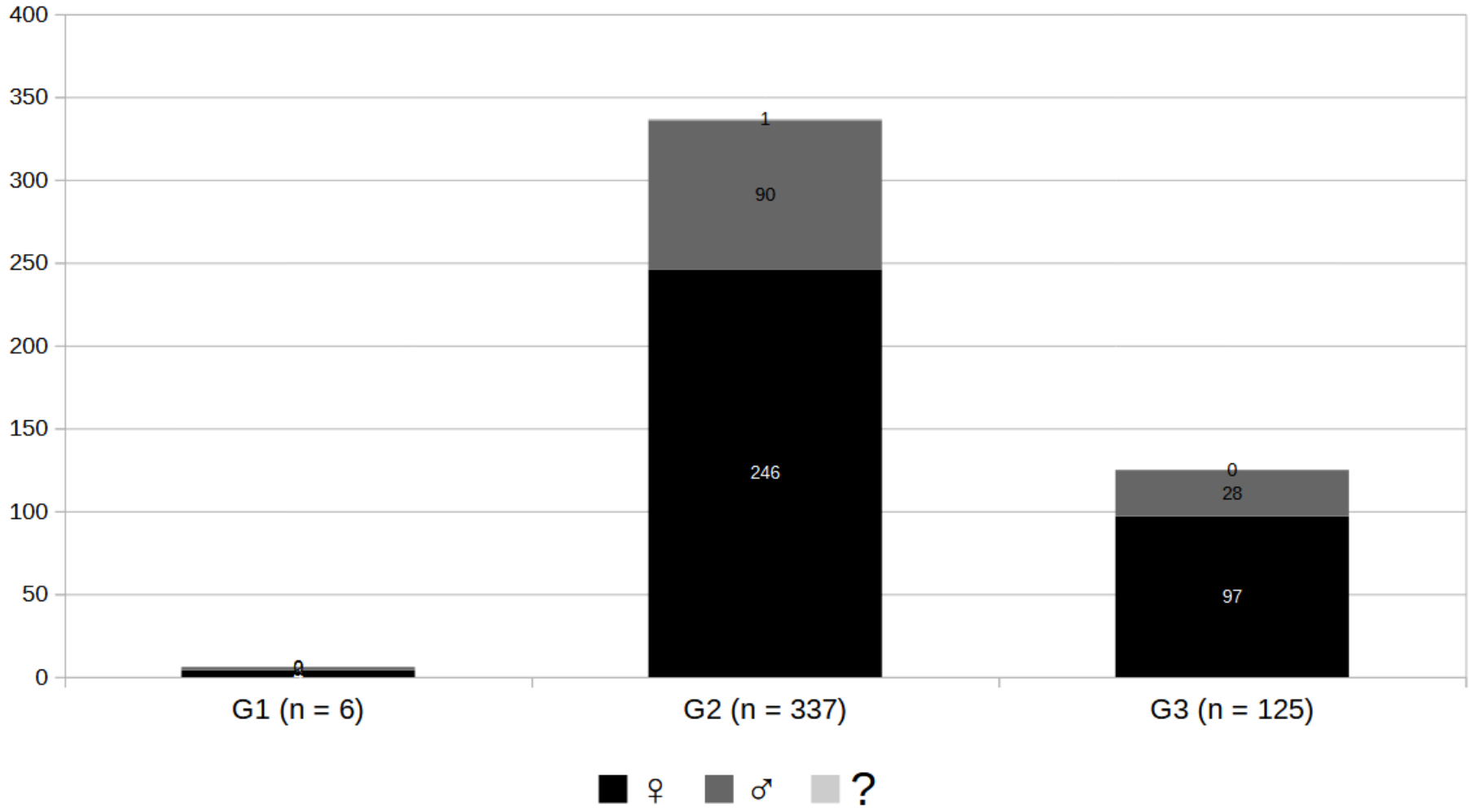
# Hypothèses et méthodologie



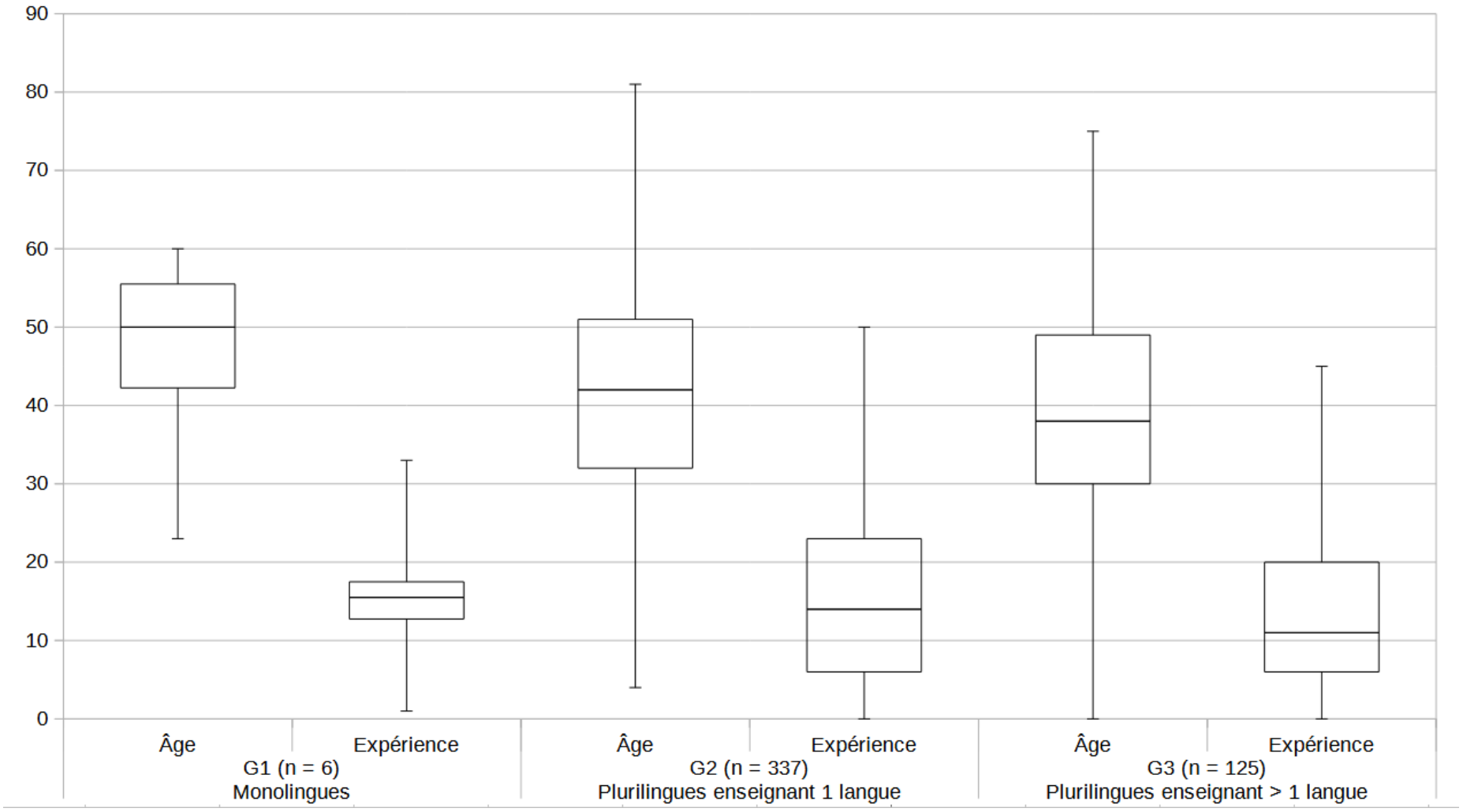



[redacted] (Zou et al., 2003)

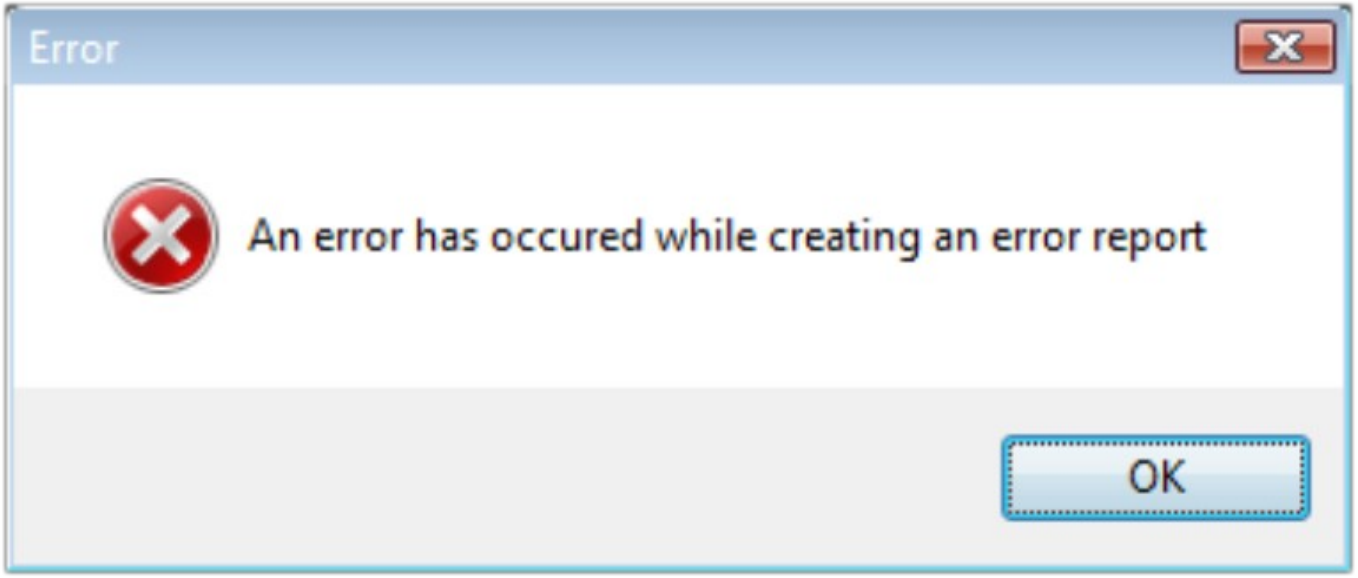
# Questionnaire - groupes



# Questionnaire - groupes



# G1 - monolingues



# G2 – plurilingues enseignant 1 langue (H1)

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1. Langue Enseignée = Langue familière | 1 | 0,14 | -0,5 | -0,4 |
| 2. Langue Enseignée = Matière scolaire | | 1 | 0 | 0,06 |
| 3. Langue Enseignée = langue étrangère | | | 1 | 0,38 |
| 4. Langue Enseignée = Aucune utilisation Hors de la classe | | | | 1 |

$\alpha$ = -0,37

# G2 – plurilingues enseignant 1 langue (H2)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Acquisition | 1 | 0,55 | 0,25 | 0,4 | 0,24 | 0,36 | 0,37 | 0,58 | 0,42 | 0,41 | 0,34 | 0,34 | 0,3 | 0,3 | 0,33 | 0,32 |
| 2. Prononciation | | 1 | 0,25 | 0,34 | 0,24 | 0,3 | 0,35 | 0,5 | 0,41 | 0,36 | 0,34 | 0,42 | 0,38 | 0,31 | 0,3 | 0,35 |
| 3. Approche Actionnelle | | | 1 | 0,46 | 0,47 | 0,46 | 0,47 | 0,32 | 0,45 | 0,42 | 0,27 | 0,37 | 0,4 | 0,39 | 0,56 | 0,38 |
| 4. Conception Séquence didactique | | | | 1 | 0,46 | 0,42 | 0,47 | 0,42 | 0,55 | 0,46 | 0,29 | 0,33 | 0,26 | 0,26 | 0,51 | 0,35 |
| 5. TICE | | | | | 1 | 0,46 | 0,47 | 0,29 | 0,44 | 0,48 | 0,31 | 0,4 | 0,32 | 0,37 | 0,46 | 0,41 |
| 6. Pratique Enseignante réflexive | | | | | | 1 | 0,48 | 0,48 | 0,46 | 0,6 | 0,39 | 0,51 | 0,46 | 0,39 | 0,43 | 0,55 |
| 7. Pédagogie positive et bienveillante | | | | | | | 1 | 0,47 | 0,49 | 0,55 | 0,49 | 0,58 | 0,47 | 0,44 | 0,53 | 0,56 |
| 8. Correction | | | | | | | | 1 | 0,61 | 0,51 | 0,38 | 0,49 | 0,47 | 0,33 | 0,39 | 0,47 |
| 9. Évaluation | | | | | | | | | 1 | 0,5 | 0,4 | 0,43 | 0,4 | 0,33 | 0,45 | 0,4 |
| 11. Travail En groupe(s) | | | | | | | | | | 1 | 0,45 | 0,52 | 0,52 | 0,44 | 0,42 | 0,51 |
| 11. Gestion conflits | | | | | | | | | | | 1 | 0,74 | 0,59 | 0,45 | 0,35 | 0,67 |
| 12. Gestion mes Émotions | | | | | | | | | | | | 1 | 0,69 | 0,54 | 0,43 | 0,78 |
| 13. Gestion corporéité (corps, gestes, voix) | | | | | | | | | | | | | 1 | 0,56 | 0,42 | 0,61 |
| 14. Approches Esthétiques | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0,47 | 0,52 |
| 15. Dimension Interculturelle | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0,46 |
| 16. Gestion Émotions apprenant-e-s | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |

$\alpha = 0,97$

# G2 – plurilingues enseignant 1 langue (H3.1)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Prépare mes cours | 1 | -0,48 | 0,07 | 0,08 | 0,06 | 0,33 | -0,22 | 0,14 | -0,05 | -0,06 | -0,13 | 0,16 | 0,13 |
| 2. Prépare pas Mes cours | | 1 | 0 | 0 | 0,03 | -0,12 | 0,1 | -0,11 | 0,14 | 0,11 | 0,09 | -0,07 | -0,09 |
| 3. Contrôle du groupe Et du cours | | | 1 | 0,17 | 0,2 | 0,09 | 0,01 | 0,04 | 0,17 | 0,03 | 0,04 | 0,17 | 0,26 |
| 4. Aime bien rire En cours | | | | 1 | 0 | 0,12 | 0,1 | 0,19 | 0 | -0,07 | -0,06 | 0,23 | 0,18 |
| 5. N'aime pas me montrer Hésitant-e en cours | | | | | 1 | 0,11 | -0,06 | -0,06 | 0,25 | 0,06 | 0,09 | 0,04 | 0,11 |
| 6. Toujours idée précise Objectifs chaque cours | | | | | | 1 | -0,06 | 0,1 | 0,06 | 0 | -0,19 | 0,25 | 0,23 |
| 7. Improvise Pendant le cours | | | | | | | 1 | 0,07 | 0,12 | 0,16 | 0,04 | 0,13 | 0,11 |
| 8. Demande Avis collègues | | | | | | | | 1 | -0,19 | 0,11 | 0,16 | 0,15 | 0,03 |
| 9. Préfère Travailler seul-e | | | | | | | | | 1 | 0,15 | 0,11 | 0,03 | 0,11 |
| 10. Angoisse Avant chaque cours | | | | | | | | | | 1 | 0,36 | 0,02 | -0,06 |
| 11. Me sentir perdu-e Pendant un cours | | | | | | | | | | | 1 | -0,13 | -0,12 |
| 12. Pense à ce qui me semble (ne pas) Avoir bien marché | | | | | | | | | | | | 1 | 0,38 |
| 13. Impression de me Donner au groupe | | | | | | | | | | | | | 1 |

$\alpha = 0,47$

# G2 – plurilingues enseignant 1 langue (H3.2)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Prépare mes cours | 1 | -0,58 | 0,05 | 0,07 | 0,03 | 0,23 | -0,22 | 0,17 | -0,06 | 0 | 0 | 0,14 | 0,08 |
| 2. Prépare pas Mes cours | | 1 | 0 | 0 | 0,03 | -0,13 | 0,21 | 0 | 0,12 | 0,19 | 0,11 | 0 | 0 |
| 3. Contrôle du groupe Et du cours | | | 1 | 0,1 | 0,23 | 0 | 0 | 0,17 | 0,09 | 0,2 | 0,21 | 0,15 | 0,18 |
| 4. Aime bien rire En cours | | | | 1 | 0,06 | 0,06 | 0,24 | 0,14 | 0,08 | -0,18 | -0,12 | 0,2 | 0,25 |
| 5. N'aime pas me montrer Hésitant-e en cours | | | | | 1 | 0,05 | 0 | 0,09 | 0,1 | 0,21 | 0,26 | 0,13 | 0,11 |
| 6. Toujours idée précise Objectifs chaque cours | | | | | | 1 | -0,06 | 0,18 | 0 | -0,13 | -0,21 | 0,39 | 0,38 |
| 7. Improvise Pendant le cours | | | | | | | 1 | 0,04 | 0,15 | 0 | 0,1 | 0,09 | 0,03 |
| 8. Demande Avis collègues | | | | | | | | 1 | -0,28 | 0,16 | 0,03 | 0,26 | 0,25 |
| 9. Préfère Travailler seul-e | | | | | | | | | 1 | 0,06 | 0,11 | -0,07 | 0 |
| 10. Angoisse Avant chaque cours | | | | | | | | | | 1 | 0,55 | 0,01 | -0,06 |
| 11. Me sentir perdu-e Pendant un cours | | | | | | | | | | | 1 | -0,09 | -0,15 |
| 12. Pense à ce qui me semble (ne pas) Avoir bien marché | | | | | | | | | | | | 1 | 0,38 |
| 13. Impression de me Donner au groupe | | | | | | | | | | | | | 1 |

$\alpha = 0,5$

# G2 – plurilingues enseignant 1 langue (H3.3)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Prépare mes cours | 1 | -0,3 | 0,19 | 0,12 | 0,13 | 0,54 | -0,12 | 0,09 | 0 | -0,14 | -0,12 | 0,17 | 0,3 |
| 2. Prépare pas Mes cours | | 1 | 0 | 0,03 | -0,12 | 0,01 | 0,14 | -0,06 | 0 | 0,13 | 0,21 | 0 | 0 |
| 3. Contrôle du groupe Et du cours | | | 1 | 0,15 | 0,14 | 0,15 | 0 | 0,16 | 0,05 | 0,02 | 0,06 | 0,17 | 0,19 |
| 4. Aime bien rire En cours | | | | 1 | -0,08 | 0,15 | 0,24 | 0,15 | -0,08 | -0,14 | -0,08 | 0,16 | 0,22 |
| 5. N'aime pas me montrer Hésitant-e en cours | | | | | 1 | 0,1 | -0,12 | 0,13 | 0,14 | 0 | 0,02 | 0,03 | 0,03 |
| 6. Toujours idée précise Objectifs chaque cours | | | | | | 1 | -0,09 | 0,02 | 0,08 | -0,19 | -0,07 | 0,28 | 0,24 |
| 7. Improvise Pendant le cours | | | | | | | 1 | 0,13 | 0,04 | 0 | 0,01 | 0 | 0,06 |
| 8. Demande Avis collègues | | | | | | | | 1 | -0,36 | 0,08 | 0,06 | 0,17 | 0,1 |
| 9. Préfère Travailler seul-e | | | | | | | | | 1 | 0,06 | 0,19 | 0,01 | 0,13 |
| 10. Angoisse Avant chaque cours | | | | | | | | | | 1 | 0,42 | -0,05 | 0,05 |
| 11. Me sentir perdu-e Pendant un cours | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0,06 |
| 12. Pense à ce qui me semble (ne pas) Avoir bien marché | | | | | | | | | | | | 1 | 0,4 |
| 13. Impression de me Donner au groupe | | | | | | | | | | | | | 1 |

$\alpha = 0,49$

# G3 – plurilingues enseignant > 1 langue (H1)

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1. Langue enseignée = Langue familière | 1 | 0,11 | -0,2 | -0,1 |
| 2. Langue enseignée = Matière scolaire | | 1 | 0 | 0 |
| 3. Langue enseignée = langue étrangère | | | 1 | 0,25 |
| 4. Langue enseignée = Aucune utilisation Hors classe | | | | 1 |

$\alpha$ = -0,06

# G3 – plurilingues enseignant > 1 langue (H2)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Acquisition | 1 | 0,52 | 0,26 | 0,2 | 0,16 | 0,26 | 0,26 | 0,54 | 0,31 | 0,48 | 0,28 | 0,33 | 0,39 | 0,37 | 0,31 | 0,38 |
| 2. Prononciation | | 1 | 0,24 | 0,1 | 0,09 | 0,25 | 0,26 | 0,46 | 0,32 | 0,32 | 0,32 | 0,37 | 0,48 | 0,47 | 0,38 | 0,3 |
| 3. Approche Actionnelle | | | 1 | 0,5 | 0,57 | 0,44 | 0,53 | 0,25 | 0,54 | 0,39 | 0,35 | 0,39 | 0,36 | 0,37 | 0,46 | 0,33 |
| 4. Conception Séquence didactique | | | | 1 | 0,39 | 0,37 | 0,54 | 0,27 | 0,62 | 0,48 | 0,35 | 0,31 | 0,3 | 0,38 | 0,44 | 0,29 |
| 5. TICE | | | | | 1 | 0,54 | 0,43 | 0,18 | 0,46 | 0,44 | 0,28 | 0,32 | 0,21 | 0,23 | 0,49 | 0,34 |
| 6. Pratique Enseignante réflexive | | | | | | 1 | 0,56 | 0,45 | 0,54 | 0,45 | 0,37 | 0,46 | 0,33 | 0,39 | 0,5 | 0,42 |
| 7. Pédagogie positive et bienveillante | | | | | | | 1 | 0,51 | 0,61 | 0,53 | 0,55 | 0,6 | 0,5 | 0,51 | 0,65 | 0,54 |
| 8. Correction | | | | | | | | 1 | 0,54 | 0,56 | 0,44 | 0,54 | 0,51 | 0,48 | 0,43 | 0,53 |
| 9. Évaluation | | | | | | | | | 1 | 0,55 | 0,43 | 0,42 | 0,35 | 0,49 | 0,59 | 0,5 |
| 10, Travail En groupe(s) | | | | | | | | | | 1 | 0,48 | 0,49 | 0,56 | 0,46 | 0,62 | 0,58 |
| 11. Gestion conflits | | | | | | | | | | | 1 | 0,69 | 0,59 | 0,61 | 0,42 | 0,59 |
| 12. Gestion mes Émotions | | | | | | | | | | | | 1 | 0,6 | 0,63 | 0,48 | 0,75 |
| 13. Gestion corporéité (corps, gestes, voix) | | | | | | | | | | | | | 1 | 0,58 | 0,45 | 0,63 |
| 14. Approches Esthétiques | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0,45 | 0,51 |
| 15. Dimension Interculturelle | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0,52 |
| 16. Gestion Émotions apprenant-e-s | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |

$\alpha = 0,26$

# G3 – plurilingues enseignant > 1 langue (H3.1)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Prépare mes cours | 1 | -0,5 | 0,19 | 0,04 | -0,1 | 0,35 | 0,07 | 0,2 | -0,1 | 0,07 | 0,06 | 0,21 | 0,31 |
| 2. Prépare pas Mes cours | | 1 | -0,1 | 0 | 0,07 | -0,2 | 0,1 | -0,2 | 0,11 | 0,03 | 0,02 | -0,2 | -0,2 |
| 3. Contrôle du groupe Et du cours | | | 1 | 0,16 | 0,14 | 0,05 | 0,04 | -0,1 | 0,17 | 0 | 0,15 | 0 | 0,2 |
| 4. Aime bien rire En cours | | | | 1 | 0 | 0,08 | 0,12 | 0,07 | 0,03 | -0,1 | 0,07 | 0,31 | 0,22 |
| 5. N'aime pas me montrer Hésitant-e en cours | | | | | 1 | 0 | -0,1 | 0 | 0,05 | 0,02 | 0,04 | -0,1 | 0,08 |
| 6. Toujours idée précise Objectifs chaque cours | | | | | | 1 | 0,04 | 0,18 | -0,1 | -0,1 | -0,1 | 0,34 | 0 |
| 7. Improvise Pendant le cours | | | | | | | 1 | 0,15 | 0,03 | 0,04 | 0,03 | 0,05 | 0,19 |
| 8. Demande Avis collègues | | | | | | | | 1 | -0,4 | 0,03 | 0,15 | 0,13 | 0,19 |
| 9. Préfère Travailler seul-e | | | | | | | | | 1 | -0,1 | 0,1 | 0,04 | 0,07 |
| 10. Angoisse Avant chaque cours | | | | | | | | | | 1 | 0,4 | -0,1 | 0,07 |
| 11. Me sentir perdu-e Pendant un cours | | | | | | | | | | | 1 | -0,2 | 0,1 |
| 12. Pense à ce qui me semble (ne pas) Avoir bien marché | | | | | | | | | | | | 1 | 0,19 |
| 13. Impression de me Donner au groupe | | | | | | | | | | | | | 1 |

$\alpha = 0,57$

# G3 – plurilingues enseignant > 1 langue (H3.2)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Prépare mes cours | 1 | -0,6 | 0,24 | 0,1 | 0,13 | 0,26 | -0,2 | 0,21 | -0,1 | 0 | -0,2 | 0,58 | 0,08 |
| 2. Prépare pas Mes cours | | 1 | -0,1 | -0,1 | -0,2 | -0,3 | 0,24 | -0,2 | 0,04 | 0,05 | 0,06 | -0,3 | -0,2 |
| 3. Contrôle du groupe Et du cours | | | 1 | 0,2 | 0,1 | 0,2 | -0,2 | -0,2 | 0,15 | 0,21 | 0,29 | 0,28 | 0,29 |
| 4. Aime bien rire En cours | | | | 1 | 0 | 0,15 | 0,2 | -0,1 | 0,12 | -0,2 | 0,05 | 0,12 | 0,17 |
| 5. N'aime pas me montrer Hésitant-e en cours | | | | | 1 | 0 | -0,2 | 0,12 | 0,18 | 0,35 | 0,3 | 0,12 | 0 |
| 6. Toujours idée précise Objectifs chaque cours | | | | | | 1 | -0,1 | 0,19 | -0,2 | 0 | -0,3 | 0,33 | 0,24 |
| 7. Improvise Pendant le cours | | | | | | | 1 | 0,05 | 0,11 | -0,2 | -0,1 | -0,2 | 0,1 |
| 8. Demande Avis collègues | | | | | | | | 1 | -0,3 | -0,2 | -0,1 | 0,17 | -0,1 |
| 9. Préfère Travailler seul-e | | | | | | | | | 1 | 0,19 | 0,17 | 0,02 | -0,1 |
| 10. Angoisse Avant chaque cours | | | | | | | | | | 1 | 0,48 | 0,01 | 0,11 |
| 11. Me sentir perdu-e Pendant un cours | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0,03 |
| 12. Pense à ce qui me semble (ne pas) Avoir bien marché | | | | | | | | | | | | 1 | 0,07 |
| 13. Impression de me Donner au groupe | | | | | | | | | | | | | 1 |

$\alpha = 1$

# G3 – plurilingues enseignant > 1 langue (H3.3)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Prépare mes cours | 1 | -0,77 | 0,34 | 0,3 | -0,07 | 0,31 | -0,2 | 0,4 | 0 | 0,02 | 0,06 | 0,21 | 0,25 |
| 2. Prépare pas Mes cours | | 1 | -0,12 | -0,33 | 0,02 | -0,19 | 0,3 | -0,39 | 0 | 0,17 | 0,03 | -0,15 | 0,03 |
| 3. Contrôle du groupe Et du cours | | | 1 | 0,25 | 0,1 | 0,13 | 0 | 0,06 | 0,12 | 0,09 | 0 | 0,08 | 0,52 |
| 4. Aime bien rire En cours | | | | 1 | -0,07 | 0,11 | 0,18 | 0,34 | -0,06 | -0,15 | -0,11 | 0,34 | 0,28 |
| 5. N'aime pas me montrer Hésitant-e en cours | | | | | 1 | 0,01 | 0,06 | -0,07 | 0 | -0,13 | 0,04 | 0,14 | 0,13 |
| 6. Toujours idée précise Objectifs chaque cours | | | | | | 1 | -0,15 | 0,06 | 0,27 | -0,13 | -0,23 | 0,52 | 0,32 |
| 7. Improvise Pendant le cours | | | | | | | 1 | 0 | -0,17 | 0 | 0,11 | 0,13 | 0,28 |
| 8. Demande Avis collègues | | | | | | | | 1 | -0,38 | -0,2 | -0,06 | 0,3 | 0,06 |
| 9. Préfère Travailler seul-e | | | | | | | | | 1 | 0,31 | 0,23 | -0,07 | 0,16 |
| 10. Angoisse Avant chaque cours | | | | | | | | | | 1 | 0,54 | -0,32 | 0 |
| 11. Me sentir perdu-e Pendant un cours | | | | | | | | | | | 1 | -0,38 | 0,04 |
| 12. Pense à ce qui me semble (ne pas) Avoir bien marché | | | | | | | | | | | | 1 | 0,18 |
| 13. Impression de me Donner au groupe | | | | | | | | | | | | | 1 |

$\alpha = 1$

H1. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur répertoire langagier

H2. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur formation

H3. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision plus positive leur pratique et de leurs compétences pédagogiques (présente, passée et future)

# Discussion

H1. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur répertoire langagier

H2. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur formation

H3. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision plus positive leur pratique et de leurs compétences pédagogiques (présente, passée et future)

# Discussion

H1. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur répertoire langagier

H2. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur formation

H3. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision plus positive de leur pratique et de leurs compétences pédagogiques (présente, passée et future)

# Discussion et pistes conclusives

# Conclusion et pistes

# Conclusion et pistes

# Conclusion et pistes

grazzi
tanan
efcharisto
havala
dekuji
paldies
obrigado
obrigada
spasibo
dakujem
Thank You
kiitos
grazie
blagodarya
tack
Merci
dekui
gracias
dzieki
multumesc
Danke
dank
koszi

# Références


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

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

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

Levine, G. S., & Swanson, B. (2019). Fostering Compassion through Translanguaging Pedagogy in the German Willkommensklasse. http://dx.doi.org/10.18452/20614

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.

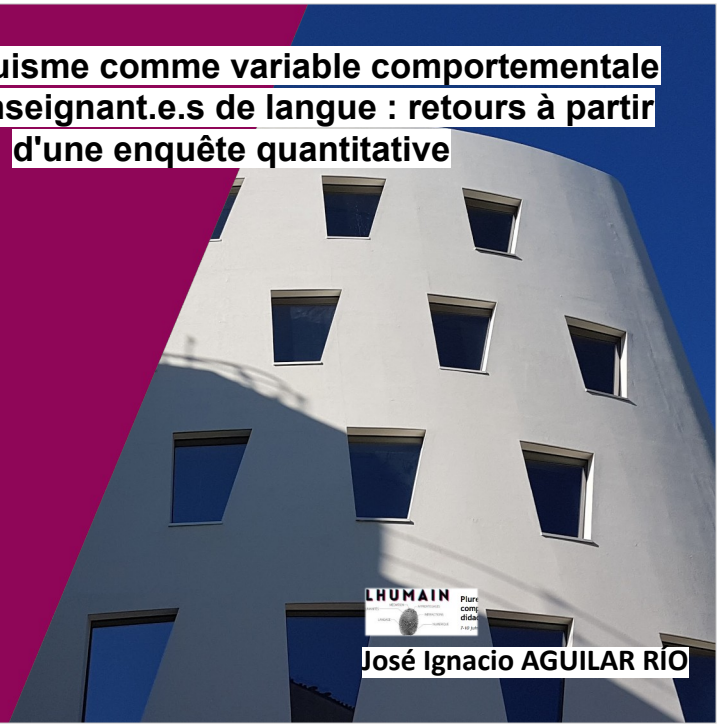
Wernicke, M. (2018). Plurilingualism as agentive resource in L2 teacher identity. *System, 79*, 91-102. https://doi.org/10.1016/j.system.2018.07.005

# Suivre les activités de l’université

Sorbonne Nouvelle
université des cultures

**Création** : José Aguilar

# Le plurilinguisme comme variable comportementale chez des enseignant.e.s de langue : retours à partir d'une enquête quantitative



Sorbonne Nouvelle
université des cultures

José Ignacio AGUILAR RÍO

## Déroulement

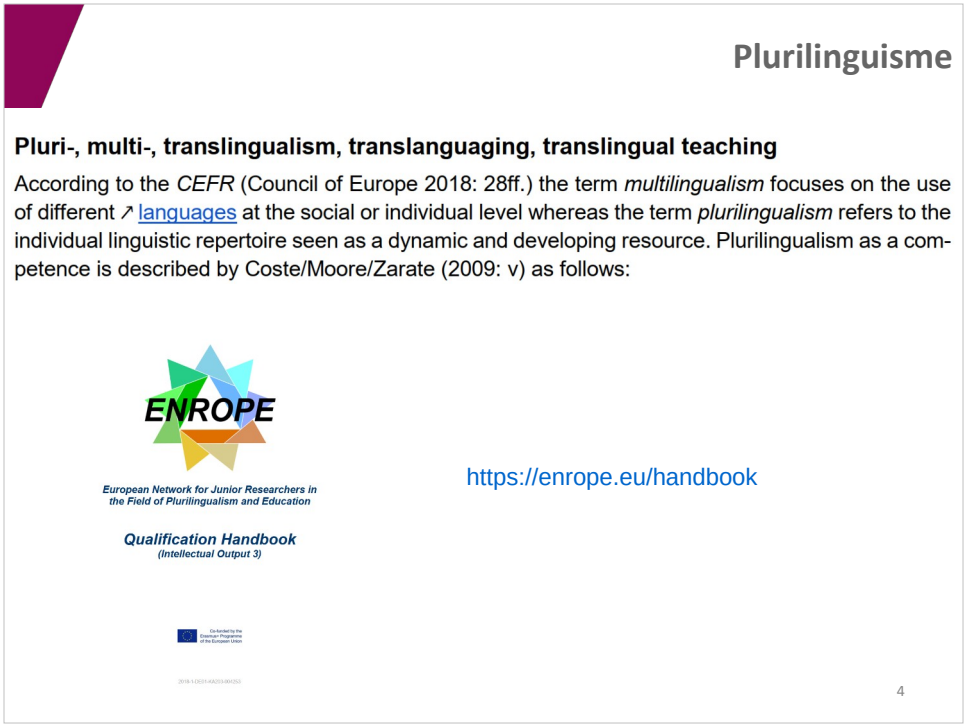
- Plurilinguisme et aptitudes socio-psycho-cognitives
- Plurilinguisme et pratique pédagogique
- Hypothèses et méthodologie
- Discussion et pistes conclusives

2

Dans cette communication je m'intéresserai aux liens hypothétiques entre la vision de soi d'enseignant.e.s de langue et leur éventuel plurilinguisme. Je procéderai en quatre temps, correspondant aux quatre parties qui s'affichent sur la diapo.

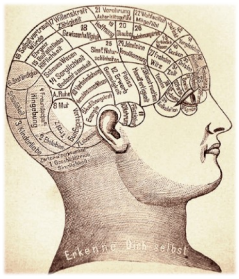
# Plurilinguisme et aptitudes socio-psycho-cognitives

3




La notion de plurilinguisme est au coeur de cette réflexion. À ce propos, je reprends la définition retenue dans le cadre du projet Erasmus+ Enrope – qui s’est déroulé entre 2018 et 2021 et auquel j’ai participé. “Plurilingue” fait ainsi référence à des individus dont le répertoire langagier présente plus d’une langue, avec des niveaux et des compétences variables.

## Plurilinguisme et aptitudes cognitives



« sensibilité contrastive »

« automaticité et intentionnalité »

Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019 : 111)

5

Des études précédentes suggèrent des liens entre le plurilinguisme et des traits et des aptitudes socio-psycho-cognitifs. Pour Narcy-Combes & Narcy-Combes, les plurilingues seraient dotés d' « une sensibilité contrastive [qui les rend] réceptifs aux différences interlinguales » ; en ce qui concerne leur compétences interactionnelles et leur réflexivité, Narcy-Combes et Narcy-Combes suggèrent 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 intentionnalité, qui seraient inter-reliées chez les plurilingues

## Plurilinguisme et personnalité

- « Openmindedness »

- « Cultural Empathy »

- «  lower on Emotional Stability »

(Dewaele & van Oudenhoven, 2009 : 443),

- Tolérance à l'ambiguïté (Dewaele & Wei, 2013 : 231)

6

Des liens entre plurilinguisme et personnalité ont aussi fait l’objet de recherches. Dewale et van Oudenhoven suggérent, 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 & Wei observent une plus grande tolérance à l'ambiguïté chez des individus plurilingues, par rapport aux mono- et bi-lingues.

# Plurilinguisme et pratique pédagogique

7

## Plurilinguisme et pratique pédagogique

« teacher agency and plurilingualism […] in the identity construction of one FSL teacher » (Wernicke, 2018 : 92)

« NNSTs' unique affordances and multilingual practices in the classroom » (Calafato, 2019 : 1)

« translanguaging practices » and « compassionate interactions » (Levine & Swanson, 2019 : 2)

« language teachers['s] […] social and political influence » (Narcy-Combes et al., 2019 : 23)

« individual differences » and « professional development » (Krulatz et al., 2022 : 1)

8

La problématique autour des enseignant.e.s de langue plurilingues est au coeur de plusieurs études. Wernicke 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 & Swanson 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, compatible avec la manifestation et l'expression d'attitudes discursives et interactionnelles compatissantes, voire empathiques.

La notion d'affordance est mobilisée par Calafato, 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, qui insistent sur l'influence sociale et politique des enseignant.e.s de langue. Pour ces auteurs, 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 collaborateurs.trices s'intéressent aux différences individuelles observées dans deux enseignant.e.s d'anglais comme langue additionnelle. Les auteurs 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.

# Hypothèses et méthodologie

## Hypothèses et méthodologie

H1. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur répertoire langagier

H2. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur formation

H3. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision plus positive de leur pratique et de leurs compétences pédagogiques (présente, passée et future)

10

Cette communication vise à explorer d'éventuels liens entre plurilinguisme et vision de sa propre pratique pédagogique.

## Hypothèses et méthodologie

Possible Selves

Hazel Markus University of Michigan
Paula Nurius University of Washington

*ABSTRACT: The concept of possible selves is introduced to complement current conceptions of self-knowledge. Possible selves represent individuals' ideas of what they might become, what they would like to become, and what they are afraid of becoming, and thus provide a conceptual link between cognition and motivation. Possible selves are the cognitive components of hopes, fears, goals, and threats; and they give the specific self-relevant form, meaning, organization, and direction to these dynamics. As such, they provide the essential link between the self-concept and motivation.*

*The assistant professor who fears he or she will not become an associate professor carries with him or her much more than a shadowy, undifferentiated fear of not getting tenure. Instead the fear is personalized, and the professor is likely to have a well-elaborated possible self that represents this fear—the self as having failed, as looking for another job, as bitter, as a writer who can't get a novel published. Similarly, the person who hopes to lose 20 pounds does not harbor this hope in vague abstraction, but rather holds a vivid possible self—the self as thinner, more attractive, happier, with an altogether more pleasant life.*

*In this article we examine the theoretical features of possible selves and the ways in which they are "possible" in which they mediate personal functioning. In particular, possible selves are linked to the dynamic properties of the self-concept—to motivation, to distortion, and to change, both momentary and enduring. A discussion of the nature and function of possible selves is followed by an exploration of the role of possible selves in a comprehensive theory of the self-concept.*

**Possible Selves: A Definition**

***Antecedents of Possible Selves***

Possible selves derive from representations of the self in the past and they include representations of the self in the future. They are different and separable from the current or now selves, yet are intimately connected to them. Possible future selves, for example, are not just any set of imagined roles or states of being. Instead they represent specific, individually significant hopes, fears, and fantasies. I am now a psychologist, but I could be a restaurant owner, a famous novelist, a Pulitzer prize winner, a good parent, a skipped child. These possible selves are individualized or personalized, but they are also distinctly social. Many of these possible selves are the direct result of previous social comparisons in which the individual's own thoughts, feelings, characteristics, and behaviors have been contrasted to those of salient others. What others are now, I could become.

An individual is free to create any variety of possible selves. But the kind of possible selves that are made salient by the individual's particular sociocultural and historical context and from the models, images, and symbols provided by the media and by the individual's immediate social experiences. Possible selves thus have the potential to reveal the inventive and constructive nature of the self but they also reflect the extent to which the self is socially determined and constrained (cf. Elder, 1980; Meyer, 1985; Stryker, 1984). The 1984 Olympic games probably created powerful possible selves for some young runners. Many no doubt dismissed the performance of Carl Lewis within the realm of their own



Copyright 1986 by the American Psychological Association, Inc. 0003-066X/86/$00.75

LANGUAGE LEARNING
*A Journal of Research in Language Studies*
Language Learning ISSN 0023-8333

**Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery Capacity Across Two Target Languages**

Zoltán Dörnyei and Letty Chan
University of Nottingham

Recent theorizing on second language (L2) motivation has proposed viewing motivation as a function of the language learners' vision of their desired future language selves. This would suggest that the intensity of motivation is partly dependent on the learners' capability to generate mental imagery. In order to test this hypothesis, this study investigates whether learner characteristics are related to sensory and imagery aspects with indices of the strength of the learners' future L2 self-guides (ideal and ought-to L2 selves) and how these variables are linked to learning achievement in two target languages, English and Mandarin, assessed both by self-report and objective measures. One hundred seventy-two Year 8 Chinese students (ages 13–15) completed a questionnaire survey, and the results reveal several significant associations between the future self-guides and intended effort and actual grades, including a consistently positive relationship between the ideal self and the criterion measures. The findings also confirm the multisensory dimension of future self-guides, suggesting the importance of a broad imagery capacity (including both visual and auditory components) in the development of individuals' future self-identities. Finally, the ideal-self images associated with different languages were shown to form distinct L2-specific visions, which has various implications for future research with regard to the potential positive or negative interaction of these self images.

**Keywords** L2 motivational self system; ideal L2 self; ought-to L2 self; imagery; sensory styles

that possible selves—that is, individuals' ideas of what they *might* become, what they *would like* to become, and what they are *afraid of* becoming in

(Dörnyei y Chan, 2013 : 438)



Cette notion de "vision" émane de la théorie des soi possibles de Markus. Cette théorie a aussi été mobilisée par le défunt Dörnyei dans certaines de ses études. Cette théorie fait référence à la conscience qu'un individu peut avoir par rapport à ce qu'il ou elle peut, voudrait ou ne voudrait pas devenir.

## Hypothèses et méthodologie

H1. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur répertoire langagier

H2. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur formation

H3. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision plus positive de leur pratique et de leurs compétences pédagogiques (présente, passée et future)

12

À partir de ce positionnement, je propose, dans le cadre de cette étude, trois hypothèses, dont la première suggère que les enseignant.e.s de langue plurilingues auraient une vision positive de leur répertoire langagier

## Hypothèses et méthodologie

H1. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur répertoire langagier

H2. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur formation

H3. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision plus positive de leur pratique et de leurs compétences pédagogiques (présente, passée et future)

13

La deuxième hypothèse affirme que les enseignant.e.s plurilingues auraient une vision positive de la formation suivie

## Hypothèses et méthodologie

H1. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur répertoire langagier

H2. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur formation

H3. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision plus positive de leur pratique et de leurs compétences pédagogiques (présente, passée et future)

14

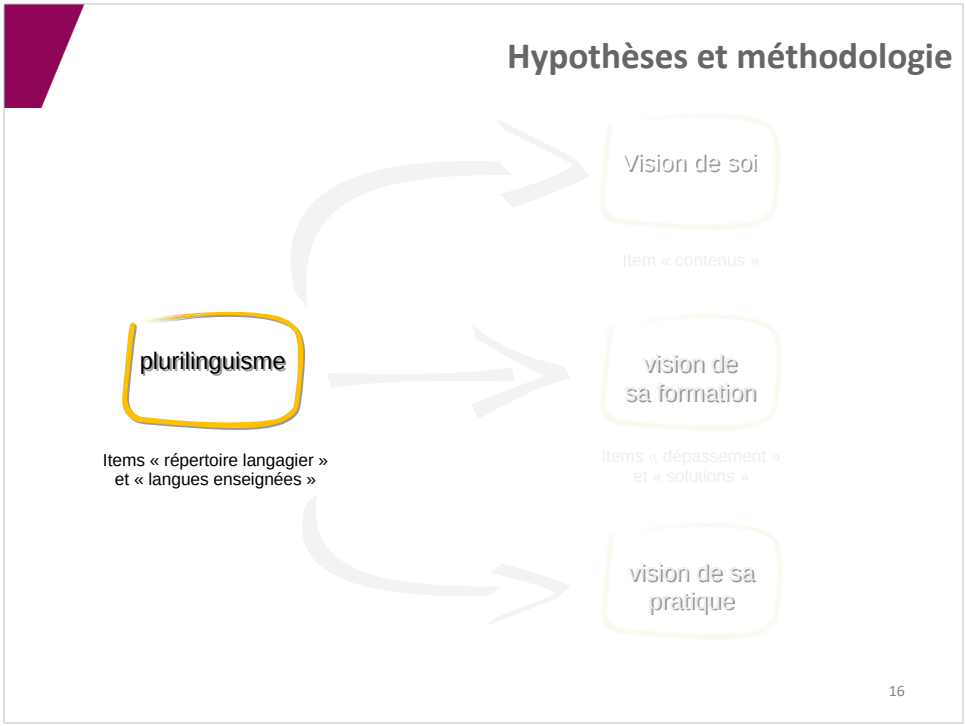
Enfin, la troisième hypothèse suggère que les enseignant.e.s plurilingues auraient une vision positive de leur pratique enseignante mais aussi de leurs compétences pédagogiques

## Questionnaire

| Dimension | Nombre d'items | Exemple d'item |
|---|---|---|
| Parcours et situation | 9 | « Mon pays de naissance est » |
| Ressenti immédiat | 2 | « Au moment où je réponds à ce questionnaire, je me perçois plutôt » |
| Expérience enseignante | 1 | « J'ai une expérience dans l'enseignement des langues de __ années » |
| Répertoire langagier | 3 | « La, voire les, langue(s) que j'enseigne, étai(en)t couramment utilisée(s) dans mon entourage familial depuis mon enfance » |
| Contenus enseignés | 3 | « Au cours de mon expérience d'enseignement de(s) langue(s), j'ai été amené(e) à enseigner les contenus suivants » |
| Formation | 20 | « Au cours de ma formation, j'estime avoir été sensibilisé-e à » |
| Activités d'auto-formation et appartenance à des associations | 5 | « Suis-je membre d'une association ou société savante, liée à l'enseignement de(s) langue(s) ? » |
| Vision de soi en tant qu'enseignant.e (présente/future/passée) | 12 | « J'évalue les caractérisations dans la liste ci-dessous, selon ma vision de ma pratique enseignante aujourd'hui » |

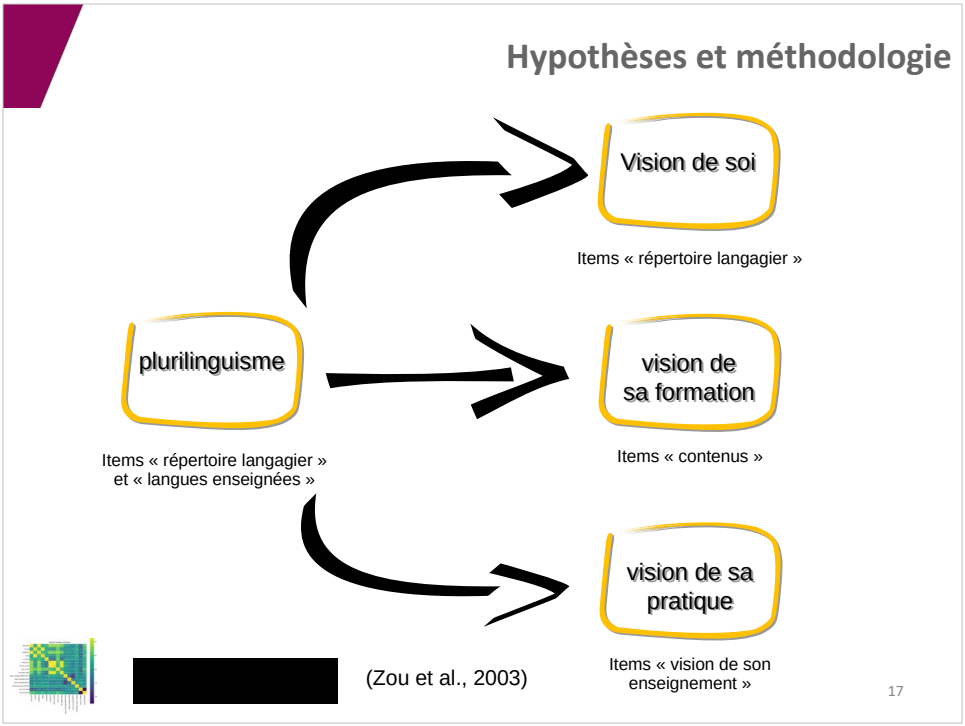
15

Afin d'apporter des éléments permettant de (in)valider les trois hypothèses, j'ai eu recours à un questionnaire conçu dans le cadre d'une étude précédente, 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. Ce questionnaire a été implémenté sur framaforms et diffusé, entre mai et septembre 2018, via des listes institutionnelles et associatives, ainsi que des réseaux sociaux. 468 personnes ont répondu au questionnaire.



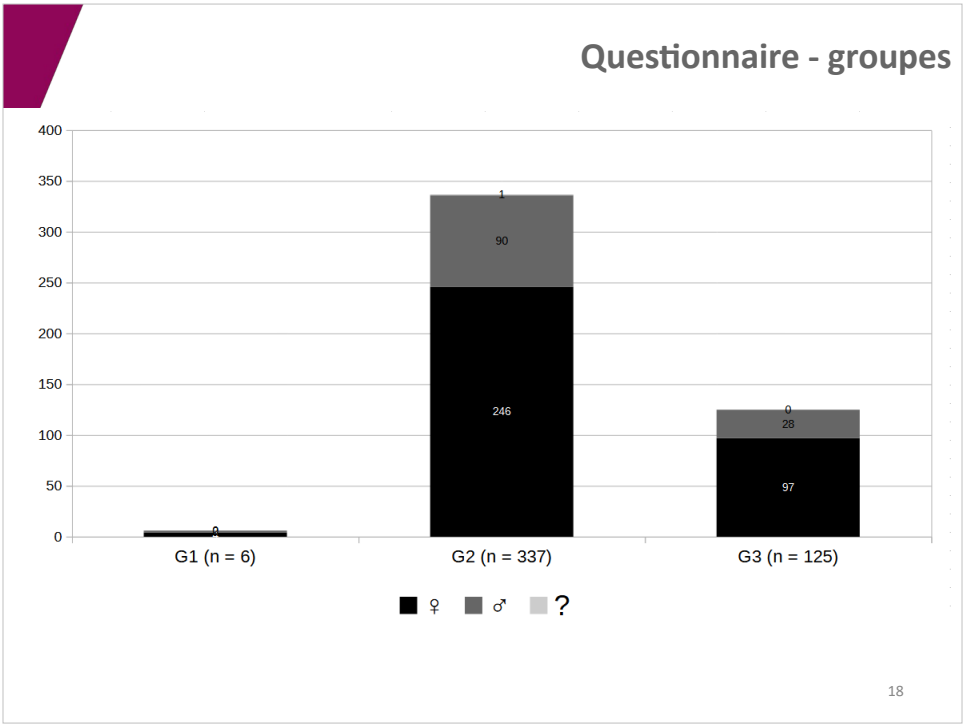

Le réponses recueillies ont permis d'apporter des éléments de (in)validation aux trois hypothèses formulées, à partir de quatre variables, dont :

- une variable mesurable, soit le plurilinguisme, que les items contenus dans la dimension "répertoire langagier" ont permis de mesurer

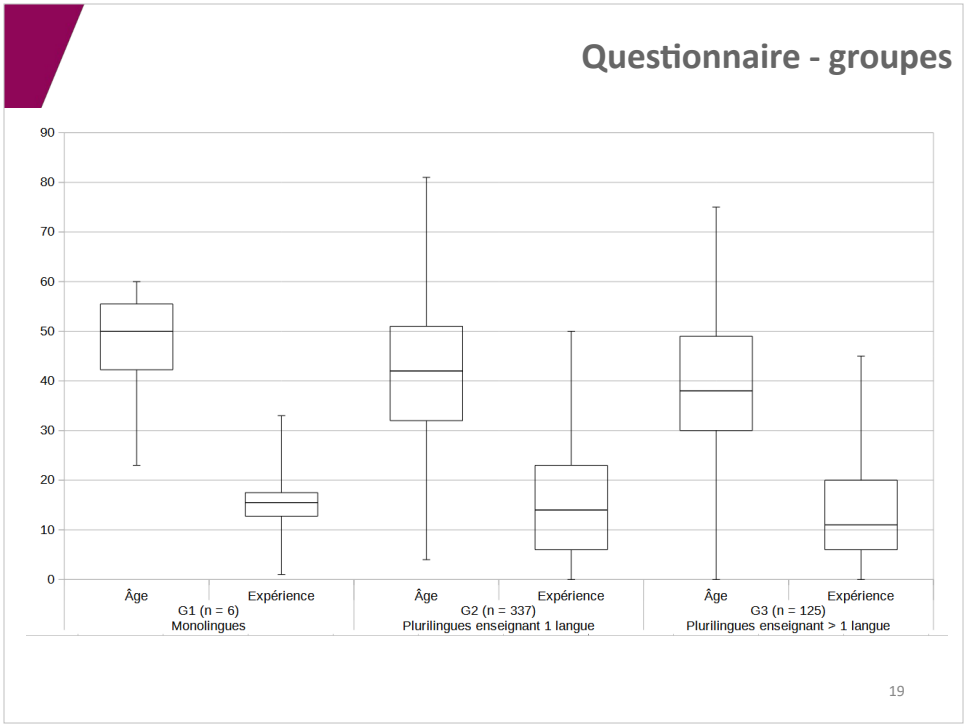



- puis trois variables latentes, notamment « vision de soi », « vision de sa formation » et « vision de sa pratique »

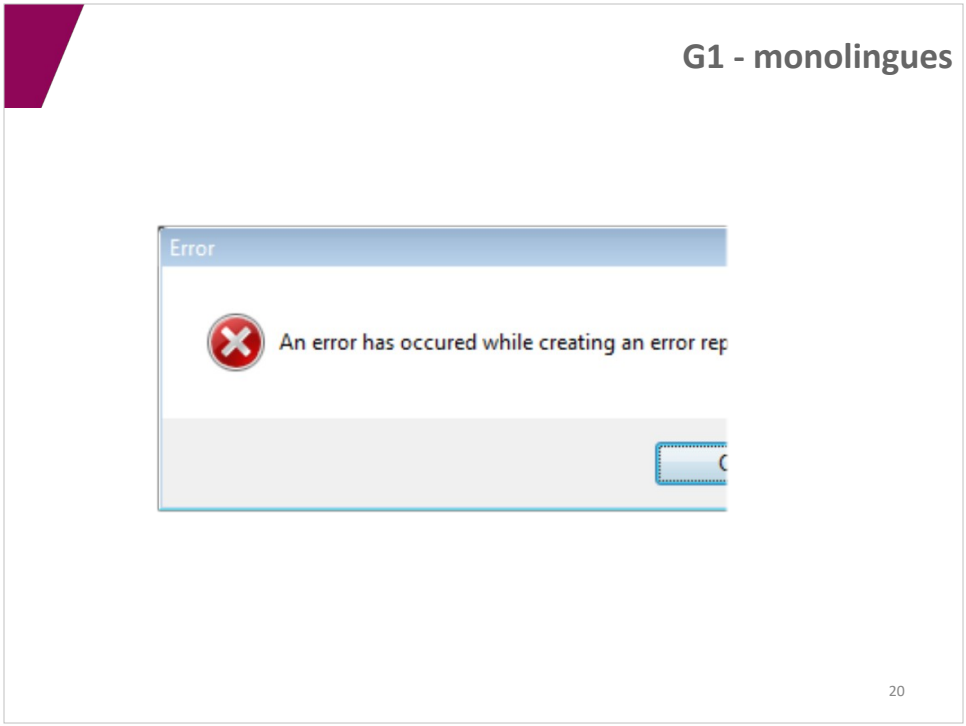
Dans le cadre de cette étude, j'ai concentré l'analyse sur des items relevant des dimensions « répertoire langagier », « contenus abordés » et « vision de soi en tant qu'enseignant ». Ces groupes d'items ont donné lieu à des valeurs numériques qui ont fait l'objet de calculs de corrélation



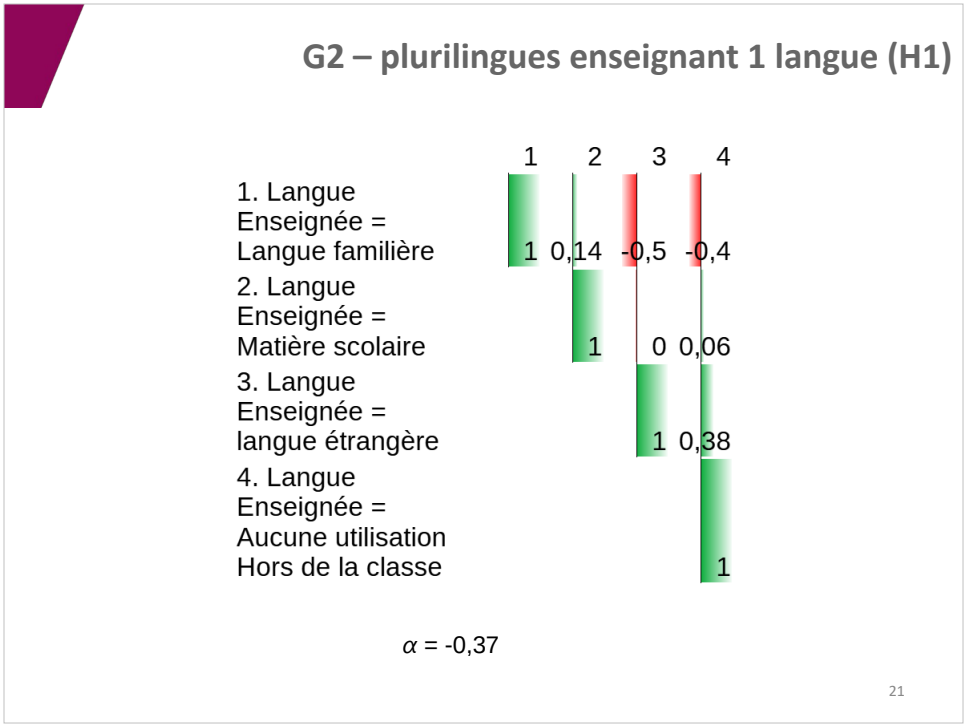

À partir des 468 personnes qui ont complété le questionnaire, trois groupes ont été formés : un premier groupe de 6 personnes se disant monolingues et enseignant une langue ; un deuxième groupe de 337 personnes se disant plurilingues et enseignant une langue ; un troisième groupe de 125 personnes se disant plurilingues et enseignant plus d’une langue.




Les valeurs « âge » et « expérience » médianes pour chaque groupe sont, respectivement : 50 ans et 15,5 ans d'expérience pour le groupe des monolingues ; 42 ans et 14 ans d'expérience pour les plurilingues qui enseignent une langue ; 38 ans et 11 ans d'expérience pour les plurilingues qui enseignent plus d'une langue. Ces personnes étaient originaires de 65 pays, et avaient des expériences enseignantes liées à des contextes divers (primaire, secondaire, supérieur, associatif, …)




Les corrélations obtenues pour les monolingues 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.




En ce qui concerne le groupe des plurilingues enseignant 1 langue, une corrélation positive et deux négatives, toutes les trois moyennes ont été obtenues. Elles 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 de ces items est insuffisant.

## G2 – plurilingues enseignant 1 langue (H2)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Acquisition | 1 | 0,55 | 0,25 | 0,4 | 0,24 | 0,36 | 0,37 | 0,58 | 0,42 | 0,41 | 0,34 | 0,34 | 0,3 | 0,3 | 0,33 | 0,32 |
| 2. Prononciation | | 1 | 0,25 | 0,34 | 0,24 | 0,3 | 0,35 | 0,5 | 0,41 | 0,36 | 0,34 | 0,42 | 0,38 | 0,31 | 0,3 | 0,35 |
| 3. Approche Actionnelle | | | 1 | 0,46 | 0,47 | 0,46 | 0,47 | 0,32 | 0,45 | 0,42 | 0,27 | 0,37 | 0,4 | 0,39 | 0,56 | 0,38 |
| 4. Conception Séquence didactique | | | | 1 | 0,46 | 0,42 | 0,47 | 0,42 | 0,55 | 0,46 | 0,29 | 0,33 | 0,26 | 0,26 | 0,51 | 0,35 |
| 5. TICE | | | | | 1 | 0,46 | 0,47 | 0,29 | 0,44 | 0,48 | 0,31 | 0,4 | 0,32 | 0,37 | 0,46 | 0,41 |
| 6. Pratique Enseignante réflexive | | | | | | 1 | 0,48 | 0,48 | 0,46 | 0,6 | 0,39 | 0,51 | 0,46 | 0,39 | 0,43 | 0,55 |
| 7. Pédagogie positive et bienveillante | | | | | | | 1 | 0,47 | 0,49 | 0,55 | 0,49 | 0,58 | 0,47 | 0,44 | 0,53 | 0,56 |
| 8. Correction | | | | | | | | 1 | 0,61 | 0,51 | 0,38 | 0,49 | 0,47 | 0,33 | 0,39 | 0,47 |
| 9. Évaluation | | | | | | | | | 1 | 0,5 | 0,4 | 0,43 | 0,4 | 0,33 | 0,45 | 0,4 |
| 11. Travail En groupe(s) | | | | | | | | | | 1 | 0,45 | 0,52 | 0,52 | 0,44 | 0,42 | 0,51 |
| 11. Gestion conflits | | | | | | | | | | | 1 | 0,74 | 0,59 | 0,45 | 0,35 | 0,67 |
| 12. Gestion mes Émotions | | | | | | | | | | | | 1 | 0,69 | 0,54 | 0,43 | 0,78 |
| 13. Gestion corporéité (corps, gestes, voix) | | | | | | | | | | | | | 1 | 0,56 | 0,42 | 0,61 |
| 14. Approches Esthétiques | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0,47 | 0,52 |
| 15. Dimension Interculturelle | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0,46 |
| 16. Gestion Émotions apprenant-e-s | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |

$\alpha$ = 0,97

22

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. Ces tendances suggèrent une vision équilibrée et homogène, chez les plurilingues enseignant une langue, des 16 contenus de formation présentés. Les deux valeurs les plus hautes correspondent aux corrélations entre 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)

## G2 – plurilingues enseignant 1 langue (H3.1)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Prépare mes cours | 1 | -0,48 | 0,07 | 0,08 | 0,06 | 0,33 | -0,22 | 0,14 | -0,05 | -0,06 | -0,13 | 0,16 | 0,13 |
| 2. Prépare pas Mes cours | | 1 | 0 | 0 | 0,03 | -0,12 | 0,1 | -0,11 | 0,14 | 0,11 | 0,09 | -0,07 | -0,09 |
| 3. Contrôle du groupe Et du cours | | | 1 | 0,17 | 0,2 | 0,09 | 0,01 | 0,04 | 0,17 | 0,03 | 0,04 | 0,17 | 0,26 |
| 4. Aime bien rire En cours | | | | 1 | 0 | 0,12 | 0,1 | 0,19 | 0 | -0,07 | -0,06 | 0,23 | 0,18 |
| 5. N'aime pas me montrer Hésitant-e en cours | | | | | 1 | 0,11 | -0,06 | -0,06 | 0,25 | 0,06 | 0,09 | 0,04 | 0,11 |
| 6. Toujours idée précise Objectifs chaque cours | | | | | | 1 | -0,06 | 0,1 | 0,06 | 0 | -0,19 | 0,25 | 0,23 |
| 7. Improvise Pendant le cours | | | | | | | 1 | 0,07 | 0,12 | 0,16 | 0,04 | 0,13 | 0,11 |
| 8. Demande Avis collègues | | | | | | | | 1 | -0,19 | 0,11 | 0,16 | 0,15 | 0,03 |
| 9. Préfère Travailler seul-e | | | | | | | | | 1 | 0,15 | 0,11 | 0,03 | 0,11 |
| 10. Angoisse Avant chaque cours | | | | | | | | | | 1 | 0,36 | 0,02 | -0,06 |
| 11. Me sentir perdu-e Pendant un cours | | | | | | | | | | | 1 | -0,13 | -0,12 |
| 12. Pense à ce qui me semble (ne pas) Avoir bien marché | | | | | | | | | | | | 1 | 0,38 |
| 13. Impression de me Donner au groupe | | | | | | | | | | | | | 1 |

$\alpha$ = 0,47

23

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. 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.

## G2 – plurilingues enseignant 1 langue (H3.2)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Prépare mes cours | 1 | -0,58 | 0,05 | 0,07 | 0,03 | 0,23 | -0,22 | 0,17 | -0,06 | 0 |
| 2. Prépare pas Mes cours | | 1 | 0 | 0 | 0,03 | -0,13 | 0,21 | 0 | 0,12 | 0,19 |
| 3. Contrôle du groupe Et du cours | | | 1 | 0,1 | 0,23 | 0 | 0 | 0,17 | 0,09 | 0,2 |
| 4. Aime bien rire En cours | | | | 1 | 0,06 | 0,06 | 0,24 | 0,14 | 0,08 | -0,18 |
| 5. N'aime pas me montrer Hésitant-e en cours | | | | | 1 | 0,05 | 0 | 0,09 | 0,1 | 0,21 |
| 6. Toujours idée précise Objectifs chaque cours | | | | | | 1 | -0,06 | 0,18 | 0 | -0,13 |
| 7. Improvise Pendant le cours | | | | | | | 1 | 0,04 | 0,15 | 0 |
| 8. Demande Avis collègues | | | | | | | | 1 | -0,28 | 0,16 |
| 9. Préfère Travailler seul-e | | | | | | | | | 1 | 0,06 |
| 10. Angoisse Avant chaque cours | | | | | | | | | | 1 |
| 11. Me sentir perdu-e Pendant un cours | | | | | | | | | | |
| 12. Pense à ce qui me semble (ne pas) Avoir bien marché | | | | | | | | | | |
| 13. Impression de me Donner au groupe | | | | | | | | | | |

$\alpha$ = 0,5

24

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 présente. Le coefficient de cohérence interne pour ces items est un peu plus haut que pour les items de la vision présente. Des valeurs plus hauts s'observent en ce qui concerne le contrôle. Ces enseignants auraient ainsi été auparavant dans une recherche de contrôle plus importante qu'aujourd'hui.

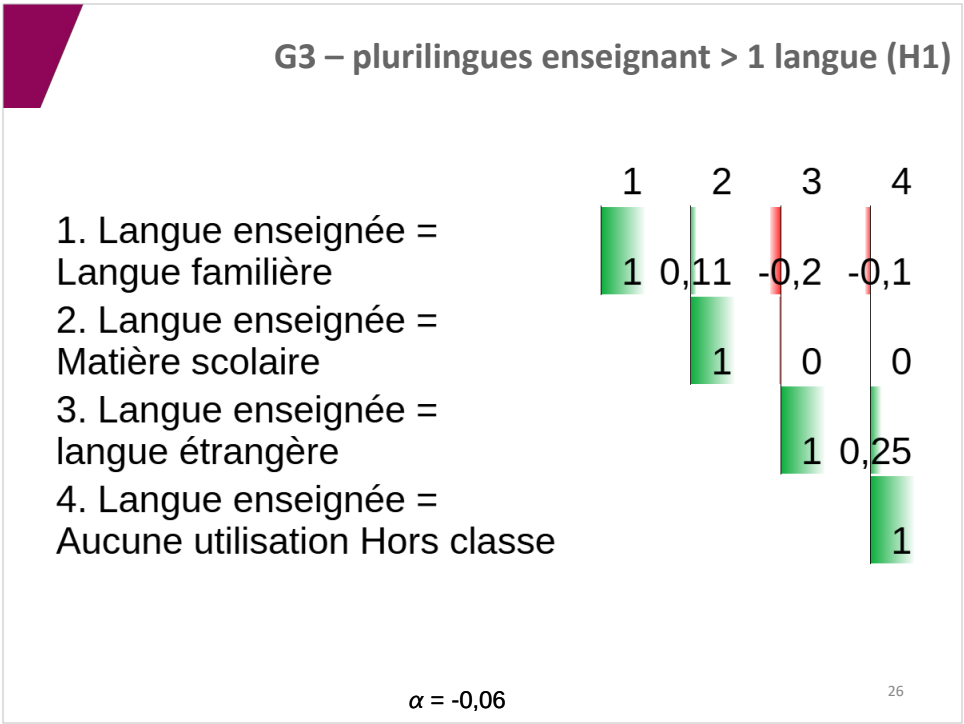
## G2 – plurilingues enseignant 1 langue (H3.3)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Prépare mes cours | 1 | -0,3 | 0,19 | 0,12 | 0,13 | 0,54 | -0,12 | 0,09 | 0 | -0,14 | -0,12 | 0,17 | 0,3 |
| 2. Prépare pas Mes cours | | 1 | 0 | 0,03 | -0,12 | 0,01 | 0,14 | -0,06 | 0 | 0,13 | 0,21 | 0 | 0 |
| 3. Contrôle du groupe Et du cours | | | 1 | 0,15 | 0,14 | 0,15 | 0 | 0,16 | 0,05 | 0,02 | 0,06 | 0,17 | 0,19 |
| 4. Aime bien rire En cours | | | | 1 | -0,08 | 0,15 | 0,24 | 0,15 | -0,08 | -0,14 | -0,08 | 0,16 | 0,22 |
| 5. N'aime pas me montrer Hésitant-e en cours | | | | | 1 | 0,1 | -0,12 | 0,13 | 0,14 | 0 | 0,02 | 0,03 | 0,03 |
| 6. Toujours idée précise Objectifs chaque cours | | | | | | 1 | -0,09 | 0,02 | 0,08 | -0,19 | -0,07 | 0,28 | 0,24 |
| 7. Improvise Pendant le cours | | | | | | | 1 | 0,13 | 0,04 | 0 | 0,01 | 0 | 0,06 |
| 8. Demande Avis collègues | | | | | | | | 1 | -0,36 | 0,08 | 0,06 | 0,17 | 0,1 |
| 9. Préfère Travailler seul-e | | | | | | | | | 1 | 0,06 | 0,19 | 0,01 | 0,13 |
| 10. Angoisse Avant chaque cours | | | | | | | | | | 1 | 0,42 | -0,05 | 0,05 |
| 11. Me sentir perdu-e Pendant un cours | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0,06 |
| 12. Pense à ce qui me semble (ne pas) Avoir bien marché | | | | | | | | | | | | 1 | 0,4 |
| 13. Impression de me Donner au groupe | | | | | | | | | | | | | 1 |

$\alpha$ = 0,49

25

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, montrent des valeurs proches à celles des deux visions précédentes, correspondant à leur pratique présente et passée. Le coefficient de cohérence interne pour ces items est similaire aux deux précédents. Le souhait de garder le contrôle semble plus fort dans cette vision future, comme le suggère la corrélation entre la préparation et les objectifs, qui est de 0,54.




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. À nouveau, la langue enseignée ne serait pas perçue comme une langue étrangère, mais ne semblerait pas non plus employée 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.

## G3 – plurilingues enseignant > 1 langue (H2)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Acquisition | 1 | 0,52 | 0,26 | 0,2 | 0,16 | 0,26 | 0,26 | 0,54 | 0,31 | 0,48 | 0,28 | 0,33 | 0,39 | 0,37 | 0,31 | 0,38 |
| 2. Prononciation | | 1 | 0,24 | 0,1 | 0,09 | 0,25 | 0,26 | 0,46 | 0,32 | 0,32 | 0,32 | 0,37 | 0,48 | 0,47 | 0,38 | 0,3 |
| 3. Approche Actionnelle | | | 1 | 0,5 | 0,57 | 0,44 | 0,53 | 0,25 | 0,54 | 0,39 | 0,35 | 0,39 | 0,36 | 0,37 | 0,46 | 0,33 |
| 4. Conception Séquence didactique | | | | 1 | 0,39 | 0,37 | 0,54 | 0,27 | 0,62 | 0,48 | 0,35 | 0,31 | 0,3 | 0,38 | 0,44 | 0,29 |
| 5. TICE | | | | | 1 | 0,54 | 0,43 | 0,18 | 0,46 | 0,44 | 0,28 | 0,32 | 0,21 | 0,23 | 0,49 | 0,34 |
| 6. Pratique Enseignante réflexive | | | | | | 1 | 0,56 | 0,45 | 0,54 | 0,45 | 0,37 | 0,46 | 0,33 | 0,39 | 0,5 | 0,42 |
| 7. Pédagogie positive et bienveillante | | | | | | | 1 | 0,51 | 0,61 | 0,53 | 0,55 | 0,6 | 0,5 | 0,51 | 0,65 | 0,54 |
| 8. Correction | | | | | | | | 1 | 0,54 | 0,56 | 0,44 | 0,54 | 0,51 | 0,48 | 0,43 | 0,53 |
| 9. Évaluation | | | | | | | | | 1 | 0,55 | 0,43 | 0,42 | 0,35 | 0,49 | 0,59 | 0,5 |
| 10, Travail En groupe(s) | | | | | | | | | | 1 | 0,48 | 0,49 | 0,56 | 0,46 | 0,62 | 0,58 |
| 11. Gestion conflits | | | | | | | | | | | 1 | 0,69 | 0,59 | 0,61 | 0,42 | 0,59 |
| 12. Gestion mes Émotions | | | | | | | | | | | | 1 | 0,6 | 0,63 | 0,48 | 0,75 |
| 13. Gestion corporélité (corps, gestes, voix) | | | | | | | | | | | | | 1 | 0,58 | 0,45 | 0,63 |
| 14. Approches Esthétiques | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0,45 | 0,51 |
| 15. Dimension Interculturelle | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0,52 |
| 16. Gestion Émotions apprenant-e-s | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |

$\alpha$ = 0,26

27

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. Ces tendances suggèrent une vision équilibrée et homogène, chez les plurilingues enseignant plus d'une langue, des 16 contenus de formation présentés. 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" (qui est de 0,75). Ces résultats sont à prendre avec des réserves car le coefficient de cohérence interne de ces items est plutôt bas.

## G3 – plurilingues enseignant > 1 langue (H3.1)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Prépare mes cours | 1 | -0,5 | 0,19 | 0,04 | -0,1 | 0,35 | 0,07 | 0,2 | -0,1 | 0,07 | 0,06 | 0,21 | 0,31 |
| 2. Prépare pas Mes cours | | 1 | -0,1 | 0 | 0,07 | -0,2 | 0,1 | -0,2 | 0,11 | 0,03 | 0,02 | -0,2 | -0,2 |
| 3. Contrôle du groupe Et du cours | | | 1 | 0,16 | 0,14 | 0,05 | 0,04 | -0,1 | 0,17 | 0 | 0,15 | 0 | 0,2 |
| 4. Aime bien rire En cours | | | | 1 | 0 | 0,08 | 0,12 | 0,07 | 0,03 | -0,1 | 0,07 | 0,31 | 0,22 |
| 5. N'aime pas me montrer Hésitant-e en cours | | | | | 1 | 0 | -0,1 | 0 | 0,05 | 0,02 | 0,04 | -0,1 | 0,08 |
| 6. Toujours idée précise Objectifs chaque cours | | | | | | 1 | 0,04 | 0,18 | -0,1 | -0,1 | -0,1 | 0,34 | 0 |
| 7. Improvise Pendant le cours | | | | | | | 1 | 0,15 | 0,03 | 0,04 | 0,03 | 0,05 | 0,19 |
| 8. Demande Avis collègues | | | | | | | | 1 | -0,4 | 0,03 | 0,15 | 0,13 | 0,19 |
| 9. Préfère Travailler seul-e | | | | | | | | | 1 | -0,1 | 0,1 | 0,04 | 0,07 |
| 10. Angoisse Avant chaque cours | | | | | | | | | | 1 | 0,4 | -0,1 | 0,07 |
| 11. Me sentir perdu-e Pendant un cours | | | | | | | | | | | 1 | -0,2 | 0,1 |
| 12. Pense à ce qui me semble (ne pas) Avoir bien marché | | | | | | | | | | | | 1 | 0,19 |
| 13. Impression de me Donner au groupe | | | | | | | | | | | | | 1 |

$\alpha$ = 0,57

28

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. Le coefficient de cohérence interne pour ces items est aussi modéré. 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 émerger. 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 la revendication, par les plurilingues enseignant plus d'une langue, d'une conscience réflexive plus présente.

## G3 – plurilingues enseignant > 1 langue (H3.2)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Prépare mes cours | 1 | -0,6 | 0,24 | 0,1 | 0,13 | 0,26 | -0,2 | 0,21 | -0,1 | 0 | -0, |
| 2. Prépare pas Mes cours | | 1 | -0,1 | -0,1 | -0,2 | -0,3 | 0,24 | -0,2 | 0,04 | 0,05 | 0,0 |
| 3. Contrôle du groupe Et du cours | | | 1 | 0,2 | 0,1 | 0,2 | -0,2 | -0,2 | 0,15 | 0,21 | 0,2 |
| 4. Aime bien rire En cours | | | | 1 | 0 | 0,15 | 0,2 | -0,1 | 0,12 | -0,2 | 0,0 |
| 5. N'aime pas me montrer Hésitant-e en cours | | | | | 1 | 0 | -0,2 | 0,12 | 0,18 | 0,35 | 0, |
| 6. Toujours idée précise Objectifs chaque cours | | | | | | 1 | -0,1 | 0,19 | -0,2 | 0 | -0, |
| 7. Improvise Pendant le cours | | | | | | | 1 | 0,05 | 0,11 | -0,2 | -0, |
| 8. Demande Avis collègues | | | | | | | | 1 | -0,3 | -0,2 | -0, |
| 9. Préfère Travailler seul-e | | | | | | | | | 1 | 0,19 | 0,1 |
| 10. Angoisse Avant chaque cours | | | | | | | | | | 1 | 0,4 |
| 11. Me sentir perdu-e Pendant un cours | | | | | | | | | | | |
| 12. Pense à ce qui me semble (ne pas) Avoir bien marché | | | | | | | | | | | |
| 13. Impression de me Donner au groupe | | | | | | | | | | | |

$\alpha = 1$

29

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. Le coefficient de cohérence interne pour ces items est très haut. 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 » (cette valeur est de 0,58) et « n’aimais pas me montrer hésitant.e pendant le cours » et « angoissais avant chaque cours » (cette deuxième valeur étant de 0,35).

## G3 – plurilingues enseignant > 1 langue (H3.3)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Prépare mes cours | 1 | -0,77 | 0,34 | 0,3 | -0,07 | 0,31 | -0,2 | 0,4 | 0 | 0,02 | 0,06 | 0,21 | 0,25 |
| 2. Prépare pas Mes cours | | 1 | -0,12 | -0,33 | 0,02 | -0,19 | 0,3 | -0,39 | 0 | 0,17 | 0,03 | -0,15 | 0,03 |
| 3. Contrôle du groupe Et du cours | | | 1 | 0,25 | 0,1 | 0,13 | 0 | 0,06 | 0,12 | 0,09 | 0 | 0,08 | 0,52 |
| 4. Aime bien rire En cours | | | | 1 | -0,07 | 0,11 | 0,18 | 0,34 | -0,06 | -0,15 | -0,11 | 0,34 | 0,28 |
| 5. N'aime pas me montrer Hésitant-e en cours | | | | | 1 | 0,01 | 0,06 | -0,07 | 0 | -0,13 | 0,04 | 0,14 | 0,13 |
| 6. Toujours idée précise Objectifs chaque cours | | | | | | 1 | -0,15 | 0,06 | 0,27 | -0,13 | -0,23 | 0,52 | 0,32 |
| 7. Improvise Pendant le cours | | | | | | | 1 | 0 | -0,17 | 0 | 0,11 | 0,13 | 0,28 |
| 8. Demande Avis collègues | | | | | | | | 1 | -0,38 | -0,2 | -0,06 | 0,3 | 0,06 |
| 9. Préfère Travailler seul-e | | | | | | | | | 1 | 0,31 | 0,23 | -0,07 | 0,16 |
| 10. Angoisse Avant chaque cours | | | | | | | | | | 1 | 0,54 | -0,32 | 0 |
| 11. Me sentir perdu-e Pendant un cours | | | | | | | | | | | 1 | -0,38 | 0,04 |
| 12. Pense à ce qui me semble (ne pas) Avoir bien marché | | | | | | | | | | | | 1 | 0,18 |
| 13. Impression de me Donner au groupe | | | | | | | | | | | | | 1 |

$\alpha = 1$

30

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 très haut. Des corrélations modérées négatives apparaissent entre les valeurs des corrélations "angoisserai avant chaque cours" et "penserai à ce qui (ne) se sera (pas) bien passé" (cette valeur est de -0,32) et "me sentirai un peu perdu.e pendant le cours" et "penserai à ce qui (ne) se sera (pas) bien passé" (cette deuxième valeur est de -0,38), ce qui laisse entendre un idéal de comportement où certains doutes et insécurités auront été dépassés.

## Discussion

H1. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur répertoire langagier

H2. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur formation

H3. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision plus positive leur pratique et de leurs compétences pédagogiques (présente, passée et future)

31

Les valeurs obtenues pour les plurilingues enseignant une ou plus d'une langue, indiquent une vision de la.des langue.s enseignée.s comme n'étant pas une.des langue.s étrangère.s, sans qu'elle.s trouvent pour autant une utilisation en dehors de l'interaction didactique. Au vu de ces résultats, l'hypothèse 1 n'est pas invalidée mais elle n'est pas solidement confirmée non plus.

## Discussion

H1. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur répertoire langagier

H2. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur formation

H3. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision plus positive leur pratique et de leurs compétences pédagogiques (présente, passée et future)

32

Les valeurs obtenues pour les plurilingues enseignant une ou plus d'une langue, 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 distinguo quant à la perception des deux groupes sur leur formation, en fonction du nombre de langues enseignées.

## Discussion

H1. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur répertoire langagier

H2. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision positive de leur formation

H3. Les enseignant.e.s plurilingues ont une vision plus positive de leur pratique et de leurs compétences pédagogiques (présente, passée et future)

33

Les valeurs obtenues pour les plurilingues enseignant une ou plus d'une langue, 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 les plurilingues n'enseignant qu'une langue, alors que ceux.celles qui en enseignent plus d'une présentent des valeurs plus hautes autour de la réflexivité et l'auto-évaluation. Au vu des résultats, l'hypothèse 3 n'est pas invalidée mais elle n'est pas franchement confirmée non plus.

# Discussion et pistes conclusives

Cette étude présente des limites, à commencer par le questionnaire employé, qui avait été en principe conçu en 2018 dans un autre but de recherche. 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 cet construit 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, est 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 revendiqués. 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.

Je vous remercie de votre attention et me tiens à votre disposition pour répondre à vos questions.

# Références


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

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

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

Levine, G. S., & Swanson, B. (2019). Fostering Compassion through Translanguaging Pedagogy in the German Willkommensklasse. http://dx.doi.org/10.18452/20614

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.

Wernicke, M. (2018). Plurilingualism as agentive resource in L2 teacher identity. *System, 79*, 91-102. https://doi.org/10.1016/j.system.2018.07.005

# Suivre les activités de l’université

Sorbonne Nouvelle
université des cultures

**Création** : José Aguilar