



Un paradigme plurilingue et pluriculturel pour la formation des enseignants

Martine Derivry-Plard

► To cite this version:

Martine Derivry-Plard. Un paradigme plurilingue et pluriculturel pour la formation des enseignants. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 2019, 10 (1), pp.63-79. 10.18175/VyS10.1.2019.06 . halshs-02321085

HAL Id: halshs-02321085

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02321085>

Submitted on 20 Oct 2019

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives | 4.0 International License



Un paradigme plurilingue et pluriculturel pour la formation des enseignants

Martine Derivry-Plard

Université de Bordeaux (derivry.martine@neuf.fr)

Recibido: 18 de junio de 2018 | Aceptado: 14 de marzo de 2019 | Publicado en línea: 30 de junio de 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.06>

RÉSUMÉ

La recherche en didactique des langues et des cultures s'est considérablement enrichie par l'apport de disciplines (linguistique, sociolinguistiques, sociologie du langage, sciences de l'éducation, anthropologie). Elle a notamment permis de mieux comprendre le paradigme monolingue et monoculturel dans lequel les enseignants de langues et en langues ont vécu jusqu'à présent. L'émergence d'un paradigme plurilingue et pluriculturel reconfigure la conceptualisation de ces enseignements en langues et cultures. La relation langue et culture ne peut cependant plus être perçue comme une homologie stricte ou totalisante et cela d'autant plus, par exemple, que la « langue mondiale » est un espace où les locuteurs de cultures autres que les cultures anglophones s'approprient l'Anglais Lingua Franca (ELF) et qu'elle devient une langue parlée par des locuteurs majoritairement « non-natifs ». À différentes échelles de la mondialité, s'opère une déconstruction du fétichisme de « la langue » et de « la culture » selon de nouvelles luttes symboliques et des rapports de force entre les langues et entre les communautés de pratiques culturelles. La formation des enseignants intègre très timidement ce nouveau paradigme plurilingue et pluriculturel qui intègre enseignants de langues et enseignants en langues. La télécollaboration interculturelle peut illustrer de façon concrète une pratique possible, en cohérence avec ce paradigme plurilingue et pluriculturel.

MOTS CLÉS

paradigme plurilingue et pluriculturel, formation des enseignants, enseignement de langues, enseignement en langues, recherche en didactique des langues

Un paradigma plurilingüe y pluricultural para la formación de docentes

RESUMEN

La investigación en el aprendizaje y enseñanza de las lenguas y las culturas se ha visto considerablemente enriquecida con la contribución de otras disciplinas (lingüística, sociolingüística, sociología del lenguaje, ciencias de la educación, antropología). Dicha investigación ha permitido comprender el paradigma monolingüe y monocultural en el cual los profesores de idiomas y de asignaturas impartidas en lenguas segundas o extranjeras han estado trabajando hasta el momento. El surgimiento de un paradigma plurilingüe y pluricultural renueva la conceptualización de la enseñanza de las lenguas y las culturas. El vínculo entre lenguas y las culturas es indisoluble y ya no puede ser percibido como una homología estricta o totalizadora, y particularmente porque, por ejemplo, el “idioma mundial” es un espacio en el que los hablantes de otras culturas, distintas a las culturas anglófonas, adquieren inglés como Lingua Franca (ELF) y se han convertido en mayoría. A través de diferentes escalas de la *mondialité* (worldisness) se produce una deconstrucción del fetichismo de la lengua y de la cultura, en función de las de nuevas luchas simbólicas y de poder entre las lenguas y las comunidades de prácticas culturales. La formación docente toma en cuenta lentamente este nuevo paradigma plurilingüe y pluricultural que incluye a los docentes de idiomas y a los de las asignaturas impartidas en lenguas segundas, extranjeras, etc. La telecolaboración intercultural puede ilustrar de manera concreta una práctica de esta naturaleza, en coherencia con este paradigma plurilingüe y pluricultural.

PALABRAS CLAVES

paradigma plurilingüe y pluricultural, formación de docentes, enseñanza de lenguas, enseñanza en lenguas extranjeras/segundas, investigación en didáctica de las lenguas

A Plurilingual and Pluricultural Paradigm for Teacher Education

SUMMARY

Research in language and culture learning and teaching has considerably benefited from the contribution of other disciplines (linguistics, sociolinguistics, sociology of language, sciences of education, anthropology). The mono-lingual, mono-cultural paradigm in which language teachers and other subject teachers have worked so far, has been better apprehended. The emergent plurilingual and pluricultural paradigm renews the conceptualisation of these teachings through languages and cultures. The close link between language and culture can no longer be perceived as a strict and reified homology: for instance, the « world language » is a space in which speakers of other cultures than anglophone cultures are acquiring English as a *Lingua Franca* (ELF) and they have become the majority. Through different scales of *mondialité* (worldisness) appears a de-construction of language and culture fetishism following new symbolic and power struggles between languages and communities of cultural practices. Teacher training slowly takes into account this new plurilingual and pluricultural paradigm that includes language teachers and other subject teachers. Intercultural telecollaboration can illustrate in a concrete way such a possible practice being consistent with this plurilingual and pluricultural paradigm.

KEYWORDS

plurilingual and pluricultural paradigm, teacher training, language teaching, teaching in foreign/ second languages, research in language teaching

INTRODUCTION

L'histoire des disciplines qui a façonné la didactique des langues et des cultures s'est considérablement enrichie. De la philologie à la linguistique, des sciences du langage à la sociolinguistique, de la sociologie du langage à l'anthropologie de l'éducation aux langues, l'apport de ces différentes disciplines est foisonnant. Il a notamment permis de mieux comprendre ce que signifie le paradigme monolingue et monoculturel dans lequel les enseignants de langues et en langues ont vécu jusqu'à présent, depuis plus de 5000 ans. Par enseignants de langues, il faut inclure tous les enseignements de la « langue maternelle » ou de la « langue étrangère » et les enseignants en langues concernent tous les enseignements de toutes les autres disciplines qui sont toujours effectuées au moyen d'une langue au moins.

L'objet langue, nous rappelle. Calvet (2004), est par ailleurs une invention des linguistes et il ne peut y avoir de linguistique que sociolinguistique. L'enseignement des langues a intégré peu à peu la relation indissociable entre langue et culture, tout en réservant néanmoins peu d'intérêt pour la dimension culturelle et interculturelle de l'enseignement/apprentissage, compris souvent comme un prétexte aux contenus linguistiques (Sercu et al., 2005). Désormais, ce lien indissociable entre langue et culture doit être précisé et dé-réifié car il n'existe pas d'homologie stricte ou totalisante entre les deux notions, et cela d'autant plus que la « langue mondiale » est un espace où les locuteurs de cultures autres que les cultures anglophones en s'appropriant peu à peu l'*Anglais Lingua Franca* (ELF), sont devenus majoritaires. Quelle est donc la culture de l'*Anglais Lingua Franca* ? Nous assistons à des reconfigurations linguistiques et culturelles à différentes échelles de la mondialité (Glissant, 1928-2011), à de nouvelles luttes symboliques et de rapports de force entre les langues et entre les « communautés » ou groupes de pratiques culturelles. La didactique des langues s'empare de ces connaissances sur les langues, les cultures et leurs liens, questionnant de façon pratique les finalités, les contenus, les modalités et les acteurs sociaux que sont les enseignants et les apprenants – l'objet même de la didactique des langues comme science sociale.

UN PEU D'HISTOIRE: COMPRENDRE LA FABRICATION DU PARADIGME MONOLINGUE

Comprendre comment le paradigme monolingue s'est progressivement imposé dans les représentations ordinaires et savantes, quelles que soient les langues et les cultures d'enseignement/apprentissage, permet d'apprécier le changement actuel de paradigme.

En prenant appui sur les ouvrages traitant de l'histoire de l'enseignement des langues (Germain, 1993 ; Howatt et Widdowson, 2004) ainsi que la revue *Documents* (SIHFLES), l'enseignement des langues a dès le départ été confronté à la pluralité des langues et aux hiérarchies des langues en fonction des représentations que s'en faisaient les locuteurs à un moment et dans un lieu donnés. Il ne s'agissait pas à l'origine « d'enseignement » tel que nous l'entendons aujourd'hui, mais de savoirs transmis sur la traduction et l'interprétation. Il faut

attendre le 20^{ème} siècle pour avoir des documents sonores et par conséquent, l'histoire de l'oral et de son enseignement est très récente. Nous disposons donc de documents écrits depuis les débuts de l'écriture, au sens moderne du terme, que Calvet (1996) fait remonter vers 4500 av. J.-C. en Mésopotamie même si dès la préhistoire, nous avons de multiples supports sur lesquels l'homme a fixé des traces pour « se dire », notamment par les mains positives et négatives¹ décorant les grottes. L'écriture apparaît donc avec les villes et la « comptabilité » (garder des traces des récoltes, des achats et des ventes). Selon les époques, les lieux et les cultures, les écritures s'inventent selon les besoins : du cunéiforme aux hiéroglyphes, des caractères chinois aux glyphes mayas. Certaines écritures transcrivent uniquement des significations, d'autres, des sons comme l'alphabet et d'autres encore combinent les deux principes. De nouvelles écritures continuent de voir le jour, par exemple pour transcrire des langues orales qui gagnent ainsi en statut mais aussi par exemple par les langues multimodales qui apparaissent et disparaissent avec Internet ou le numérique. L'histoire nous enseigne que les langues à écriture ont de fait un avantage sur les autres, ce qui est aussi la résultante de rapports de forces géopolitiques et symboliques. À cet avantage s'ajoute alors celui d'être enseigné comme L1. Puis, plus le statut de la langue en question est élevé, plus la langue sera non seulement enseignée comme L1 mais aussi comme vecteur de toutes les autres disciplines ou matières. Enfin, plus son statut sera élevé géopolitiquement, plus elle sera ensuite enseignée comme langue étrangère, voire langue mondiale comme ce fut le cas pour le français au XVIII^{ème} siècle (Casanova, 2015) et pour l'anglais au XX^{ème} siècle (Graddol, 2006 ; Phillipson, 2009).

La Pierre de Rosette (196 av. J.-C.) est un exemple, parmi d'autres, des écritures et des langues différentes consignées sur des stèles ou autres supports afin de faire circuler les informations et les connaissances au-delà d'un groupe linguistique circonscrit. Les écrits multilingues et les multi-écritures sont présents dès l'origine de l'humain. De même, les premiers manuels de langues sont bi/plurilingues et auront un premier théoricien que l'on considère comme le « père » de la didactique des langues : Jan Amos Komensky dit Comenius (1592-1670). Il invente en quelque sorte les pictionary et s'appuie sur les L1 des apprenants pour l'apprentissage des langues, qu'il souhaite progressif, s'adressant à tous les enfants quel que soit leur milieu d'origine ou leur sexe et dans un but de développement aux différents âges de la vie. Par ailleurs, dès l'époque gréco-romaine, deux sortes d'enseignants apparaissent : d'une part, le maître (didascalos), le philosophe qui a des connaissances et fait réfléchir par la maïeutique ; d'autre part, le pédagogue (paidagôgos) qui conduit l'enfant et l'aide à répéter ses leçons (Morandi, 2006). Ce dernier est souvent pour les grandes familles romaines, un esclave grec qui va faire apprendre le grec aux enfants, de façon naturelle par un locuteur « natif » (Germain, 1993). L'apprentissage bilingue se fait par acquisition, au contact des échanges avec le pédagogue et il faut souligner que cet apprentissage était important, car le grec était à cette époque la langue de prestige et de culture. Ainsi, dès le départ « l'enseignant de langue » est un locuteur « natif » et un « esclave » au service des enfants et de la famille. Il y aura par la suite, la notion de précepteurs et de gouvernantes généralement étrangers qui viennent dans les riches familles enseigner certaines disciplines, mais surtout la langue de prestige du moment. Aux gouvernantes françaises très recherchées encore au 19^{ème} siècle, succèdent les

1 Mains positives main enduites de pigment directement sur la paroi et mains négatives, projection de pigment autour de la main posée sur la paroi.

babysitters anglaises qui le sont désormais. Au 16^{ème} siècle, le latin est la langue de prestige des lettrés en Europe, et l'histoire personnelle de Montaigne est à cet égard particulièrement éclairante. Le jeune Montaigne est en effet élevé dans la langue latine par un précepteur allemand ne connaissant pas le français. L'éducation voulue et imposée par son père est que toute la maisonnée s'entretienne avec lui en latin (Montaigne, 1580, tome 1, p. 126):

Et, sans art, sans livre, sans grammaire ou precepte, sans fouet et sans larmes, j'avois appris du latin, tout aussi pur que mon maître d'eschole le sçavoit : car je ne le pouvois avoir meslé ny alteré.

À ces différentes époques, les termes « enseignants », « locuteurs » et « locuteurs natifs » ne sont pas utilisés, mais les notions que représentent ces termes sont déjà bien présentes. Pour le père de Montaigne, l'objectif est en quelque sorte de faire de son fils un « natif » de la langue latine par acquisition dès la naissance, pour lui donner un avantage « scolaire et langagier » sur ses compagnons d'écoles. Par ces deux exemples, on comprend que le locuteur « natif », est celui qui transmet la langue recherchée, le grec chez les Romains, le latin dans la France du 16^{ème} siècle. Le locuteur allemand « non-natif » de latin mais faisant office de transmetteur « natif » pour le jeune Montaigne, lui permet, du fait qu'il ne connaît pas le français et que toute la Maison doit lui parler latin, de devenir un « locuteur natif » de latin, la langue de prestige de l'époque et des savants.

Même si le français devient langue « officielle » par l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539 en France pour l'administration et la justice, le latin reste prestigieux même si progressivement, la langue française devient une langue de pouvoir en Europe et beaucoup cherchent à la parler. C'est ainsi que la première grammaire du français serait celle de John Palsgrave, un anglais, alors qu'il est un locuteur non-natif de français. Sa grammaire, *Lesclarcissement de la langue francoyse*, a été publiée à Londres en 1530.

Les premiers manuels étaient apparus au 14^{ème} siècle et la norme de ces manuels qui s'impose jusqu'au début du 19^{ème} siècle (dans une forme théorisée par Comenius) est celle d'un format bilingue ou multilingue. À l'origine, les manuels ont pour principe « de fonctionner dans les deux sens », de permettre par exemple aux Anglais d'apprendre le français et aux Français d'apprendre l'anglais. De façon corollaire à ces manuels bilingues, les maîtres le sont également, qu'ils soient des « natifs » ou des « non-natifs » de la langue enseignée. Le premier auteur de manuels en anglais, en français et en flamand dont on connaisse le nom (auparavant ils étaient anonymes) est Gabriel Meurier, un Français, exerçant à Anvers au 14^{ème} siècle. L'un de ces traités se compose essentiellement de modèles de lettres nécessaires au commerce. Il est intéressant de noter que, si le latin est la langue des lettrés, les langues vernaculaires que sont à l'époque le français, l'anglais et le flamand, servent les échanges économiques et par conséquent, ce sont des langues que l'on apprend.

À mesure que les langues vernaculaires gagnent en statut, elles sont apprises et pour cela, les grammaires sont nécessaires notamment pour les étrangers qui les apprennent et certains les élaborent même, comme ce fut le cas pour l'une des premières grammaires du français écrite par un anglais. Le développement économique européen s'accompagne de la progression et la formalisation des langues vernaculaires européennes et de leur diffusion sur l'échiquier mondial. Les États-nations se construisent peu à peu avec un discours monolingue qu'ils façonnent. Le

paradigme monolingue s’inscrit dans cette puissante idéologie linguistico-nationale exemplifiée par le slogan « un peuple, une langue, une nation » qui est le crédo des États-Nations qui y puisent la fabrication de leurs identités nationales (Baggioni, 1987 ; Thiesse, 1999). Pour cela, leurs systèmes éducatifs se mettent en place à partir d’une éducation obligatoire de base pour tous au moyen d’une langue de scolarisation. Autrement dit, l’éducation obligatoire et la langue obligatoire construisent l’une et l’autre les futurs citoyens de la nation. Les langues et les cultures (au sens de la grande culture « nationale ») sont peu à peu formalisées et standardisées dans les manuels et elles sont enseignées comme éléments nécessaires au futur citoyen de la nation (Durkheim, 1938/2014). Se crée alors une opposition structurelle forte entre l’apprentissage des langues dans l’espace institutionnel et l’espace non-institutionnel, non seulement en France mais dans toute l’Europe puissante de l’époque, en fonction de l’avancement des États-Nations.

Ainsi, à la fin du 19ème siècle, au moment où les pays occidentaux mettent en place une école pour tous, à côté des écoles de l’élite, se produit une rupture institutionnelle pour les enseignants de langue étrangère. Si les enseignants de L1 sont « natifs » de la langue qu’ils enseignent (tableau 1), les enseignants de L2 ou de langue étrangère vont se répartir en locuteurs « natifs/non-natifs » de la L2 et une légitimité parallèle mais non concurrentielle se met en place entre les professeurs de L2 en fonction des espaces qu’ils occupent (tableau 2).

Tableau 1 : enseignement de la L1 selon le type d’enseignant et le type d’écoles

Enseigner une « langue maternelle »	Enseignant “natif”	Enseignant “non-natif”
Espaces institutionnels (écoles secondaires)	Très probable	Très improbable
Espaces non-institutionnels (écoles de langues)	Très probable	Très improbable

Il s’ensuit que les professeurs de langues étrangères (LE) qui enseignent aux enfants et adolescents dans les écoles, sont majoritairement, voire exclusivement, des professeurs « non-natifs », alors que ceux qui enseignent aux adultes pour leurs besoins touristiques ou professionnels sont essentiellement des professeurs « natifs ». Ces derniers enseignent généralement dans les écoles uniquement dédiées à l’apprentissage des langues que sont les écoles de langues, et l’école Berlitz est à cet égard l’une des plus anciennes écoles de cette tradition.

Tableau 2 : enseignement de la L2 selon le type d’enseignant et le type d’écoles

Enseigner une « langue étrangère »	Enseignant “natif”	Enseignant “non-natif”
Espaces institutionnels (écoles secondaires)	Très improbable	Très probable
Espaces non-institutionnels (écoles de langues)	Très probable	Très improbable

Autrement dit, les professeurs « non-natifs » sont recrutés dans les établissements scolaires, en milieu institutionnel, et les professeurs « natifs » le sont dans les écoles de langues, en milieu non-institutionnel. Les uns et les autres ont pour ainsi dire leur espace propre et sont gratifiés d'une légitimité d'enseignement spécifique. Il n'y a pratiquement pas d'échanges ni de tensions entre ces deux espaces et, jusque dans les années 70 en France, l'enseignement scolaire et l'enseignement en écoles de langues s'ignorent largement. Ils fonctionnent à la manière d'univers relativement clos ayant leurs professeurs, leurs publics, leurs méthodes et leurs objectifs. Avec la constitution d'un enseignement institutionnel au 19^{ème} siècle, la structuration historique du champ linguistique de l'enseignement a eu pour effet un milieu scolaire composé de professeurs « natifs » de L1, et de professeurs « non-natifs » de L2. Le milieu non scolaire est, quant à lui, composé de professeurs « natifs » de L2. Chaque type de professeur est légitimé par des discours et des représentations spécifiques (Derivry, 2015a, 2015b), les « natifs » seraient de « meilleurs » enseignants car ils parleraient mieux la langue (modèle de langue) et les « non-natifs » seraient également « meilleurs » enseignants car ils auraient suivi le même apprentissage que leurs élèves (modèle d'apprentissage).

Cette particularité du *champ de l'enseignement des langues étrangères* et cette différenciation du profil linguistique des enseignants selon l'espace d'enseignement ont favorisé le développement de deux légitimités d'enseignement opposées : celle de l'enseignant « natif » comme modèle de langue au sein de l'espace non-institutionnel et privé et celle de l'enseignant « non-natif » comme modèle d'apprentissage au sein de l'espace institutionnel. Ces deux légitimités vont de soi, chacune dans son cadre d'enseignement qui se caractérise par une forme d'étanchéité entre l'institutionnel et le non-institutionnel. Le premier dispose de professeurs « non-natifs », d'apprenants jeunes et de méthodes fondées sur la grammaire-traduction, où l'écrit est prépondérant et les explications se font en L1, alors que le second dispose de professeurs « natifs », d'apprenants adultes, de méthodes basées sur l'oral, la conversation et la méthode naturelle. La formation continue pour les adultes s'est développée ainsi que l'apprentissage tout au long de la vie et se conjugue avec les nouveaux moyens de communications favorisant les voyages et les échanges. Les deux espaces, institutionnel et non-institutionnel, sont donc devenus poreux, et les deux légitimités se sont retrouvées en conflit et en concurrence à partir de la fin du 20^{ème} siècle. L'enseignement institutionnel est donc encore très largement l'espace des enseignants de langues étrangères « non-natifs » (Derivry, 2003, 2015a, 2015b ; Machart *et al.*, 2011 ; Li-Chuan Chen et Van Tien Nguyen, 2011). Leur légitimité professionnelle, leurs diplômes et leur réussite aux concours, se fondent sur le modèle d'apprentissage, d'un apprentissage réussi qui en fait des presque « natifs ».

Dans cette logique monolingue, le but de l'apprentissage reste cependant de progresser vers le modèle que représente le locuteur « natif » dans une version idéalisée de sa langue et de sa culture, et cette perception est d'autant plus forte et investie pour les enseignants « non-natifs » qu'ils ont choisi cette L2. On comprend pourquoi ces espaces institutionnels (lieux des enseignants « non-natifs ») sont finalement fragilisés par ce paradigme monolingue qui donne l'avantage aux « natifs » (ceux qui parlent la « vraie » langue par rapport à la langue apprise des enseignants « non-natifs »). Dès l'instant que les cadres institutionnels sont assouplis, la pression sociale, dans la même logique monolingue, réclame des enseignants « natifs », et ces derniers, forts de cette légitimité, sont plus à même de revendiquer leur

place, même si le droit d'entrée dans les systèmes nationaux « institutionnels » reste particulièrement fort (Houghton et Rivers, 2013 ; Houghton & Hashimoto, 2018). La vision monolingue prédominante renforce la visibilité des enseignants de langues « natifs » et assoit leur crédibilité commerciale déjà acquise dans les écoles de langues privées mais également au sein des espaces institutionnels maintenant plus perméables aux demandes sociales. Les enseignants « non-natifs », par tradition peu présents dans ces espaces privés « non-institutionnels », en sont pratiquement exclus.

Les discours des enseignants de langues sur eux-mêmes sont toujours empreints de cette dualité « natif/non-natif », sur leurs qualités respectives et sur leurs complémentarités, dans la mesure où il y a toujours adhésion aux deux types de légitimités du *champ de l'enseignement des langues*, celle du « natif », modèle de langue, et celle du « non-natif », modèle d'apprentissage. L'ensemble de la littérature qui traite des avantages et des désavantages perçus par les uns et les autres, confirme également cette structuration du *champ de l'enseignement des langues* (Mossu et Llurda, 2008 ; Llurda, 2009 ; Derivry 2015a, 2015b).

EMERGENCE D'UN PARADIGME PLURILINGUE ET PLURICULTUREL ET SES CONSÉQUENCES POUR LA FORMATION

Les sociologues (Hymes, 1984 ; Bourdieu, 2001 ; Grenfell, 2011) et les sociolinguistes (Blommaert, 2010; Coupland, 2013; Fairclough; 2006; Calvet et Calvet 2013) ont interrogé les notions de langues et de cultures, de locuteur natif, de locuteur bilingue « parfait » qui serait deux monolingues en une personne. Dans le même temps, les *Applied linguists* ou les chercheurs en didactique des langues ou dans l'enseignement/apprentissage des langues (Zarate et al, 2011 ; Coste et al, 1997 ; Block, 2003 ; Kramsch, 2009, 2014 ; Derivry, 2017 ; Liddicoat et Scarino, 2013) pour ne nommer que quelques-uns ont également remis en question ces mêmes concepts utilisés dans et en dehors de la classe. Ils ont peu à peu déconstruit ces notions qui fondent encore très fortement l'enseignement/apprentissage des langues dans les représentations communes. Désormais si l'on se réfère à la recherche en didactique des langues, les langues et les cultures deviennent des répertoires : des répertoires langagiers, des répertoires culturels, et les enseignants de langues ajoutent à ces répertoires langagiers et culturels des répertoires pédagogiques. Le locuteur natif/non-natif devient un locuteur interculturel ou un locuteur plurilingue/pluriculturel et l'objectif de l'enseignement des langues devient pluriel et beaucoup plus élaboré et compliqué en termes d'objectifs, de contenus, de connaissances d'apprenants, de mise en place de dispositifs intégrant les TICE, de connaissances évaluatives, de suivis des apprenants, de travaux collaboratifs entre apprenants, entre enseignants, avec les personnels administratifs et les acteurs externes de la société civile (parents, employeurs, associations ...). Il ne s'agit plus de parler comme un « natif », ni de suivre un manuel ou un programme pour l'enseignant de langue(s), mais de communiquer de façon intelligible en mobilisant l'ensemble de ses répertoires linguistiques, culturels, interculturels et communicationnels en fonction des situations de communications, d'échanges ou d'expression. Le *Codeswitching* et la diglossie

sont réévalués selon les notions de *codemeshing* (Canagarajah, 2011) et de *translanguaging* (Garcia et Wei, 2014), de *transculturality*, de répertoires et de compétences plurilingues/pluriculturels (Coste et al, 1997,2009), de processus interculturels (Abdallah-Preteille, 1986 ; Dervin, 2017), de processus de médiation (Zarate et al, 2008 ; Liddicoat et Scarino, 2013) qui rendent mieux compte de la variété et de la complexité des échanges communicatifs entre les humains et de leurs « besoins » d'apprentissage des langues et des cultures.

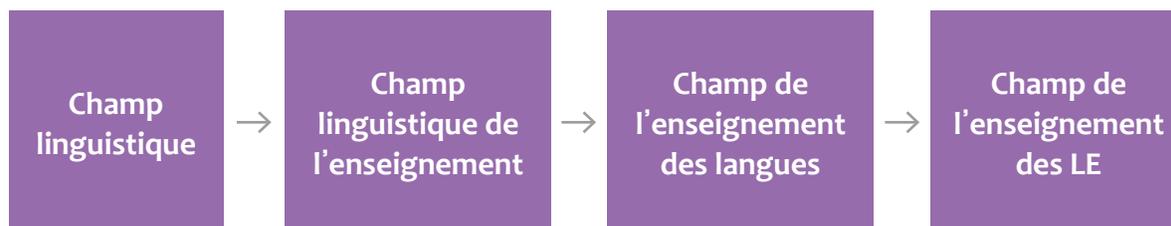
La recherche estime que l'enseignement/apprentissage des langues doit prendre en compte les apprenants comme acteurs sociaux (notion présente dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : CECRL) avec leurs ressources, leurs langues et leurs répertoires langagiers et culturels d'enseignement/apprentissage. Il s'agit de concevoir les compétences ou les savoir-faire selon des processus continus ou discontinus d'apprentissage de répertoires plus ou moins spécialisés ou sophistiqués selon les genres, les discours, les niveaux de langue et en fonction des histoires spécifiques des apprenants-acteurs sociaux. Prendre en compte les réalités plurilingues et pluriculturelles des locuteurs-acteurs sociaux à travers le temps et l'espace (réalités qui ont été occultées par le paradigme monolingue et son idéologie réifiante ou fétichiste de la langue-culture), devient dès lors central dans la réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique, des voyages « *low cost* » et de la *superdiversity* (Arnaut et al., 2016). Quels locuteurs acteurs-sociaux doivent former les systèmes éducatifs dans la mondialité ? Quels rôles pour les enseignants de langues afin que des passerelles entre les langues et les cultures puissent se développer au profit de compréhension des discours entre les humains ? Quelle didactique intégrée des langues et des pratiques discursives ? Quels rôles pour les enseignants en langues dès l'instant que l'on prend en compte que tout enseignement se fait au moyen d'une langue et que leurs classes accueillent des apprenants de plus en plus divers linguistiquement et culturellement ? Quelle didactique intégrée entre les langues et les contenus et les différents discours ? Le paradigme plurilingue et pluriculturel pose la nécessité de créer de nouveaux modèles théoriques à partir de l'axiome de la pluralité. La théorie devient un processus pluriel de questionnements, donnant des clés temporaires à un monde de l'enseignement/apprentissage des langues en perpétuel mouvement.

Ce paradigme d'éducation aux langues s'appuie sur les notions de *pouvoir symbolique* et de *champ* développés par Bourdieu afin de comprendre les spécificités du *champ linguistique* et du *champ linguistique de l'enseignement* ainsi que leurs emboîtements :

- Par *champ linguistique*, on entend toutes les activités sociales effectuées au moyen du langage et des langues.
- Le *champ linguistique de l'enseignement* appartient au *champ linguistique* mais ne concerne que les activités d'enseignement/apprentissage qui s'effectuent toujours au moyen d'une ou de plusieurs langues.
- Au sein du *champ linguistique de l'enseignement*, le *champ de l'enseignement des langues* concerne toutes les langues enseignées et apprises comme L1 et L2 qui se spécialise enfin dans le *champ de l'enseignement des langues étrangères*, ne concernant que les langues enseignées comme langue seconde ou comme langue étrangère par des enseignants qui sont

traditionnellement perçus comme des locuteurs « natifs » ou des locuteurs « non-natifs » de ces L2 (Derivry-Plard, 2015b, p. 44).

Le schéma suivant reprend cet emboîtement générique du paradigme plurilingue et pluriculturel.



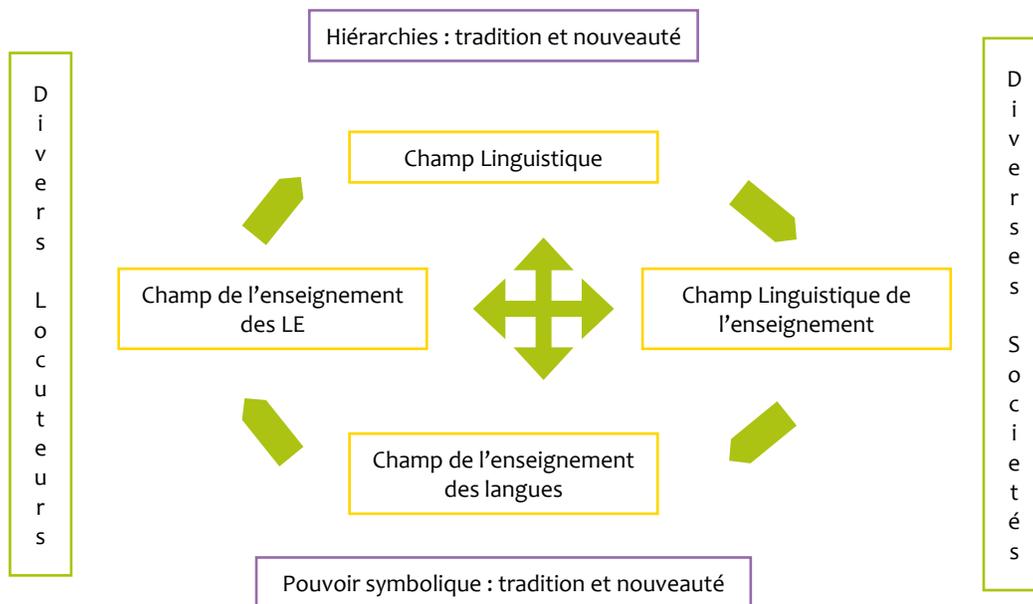
Autrement dit, le *champ linguistique* comprend toutes les formes de langues et de langage utilisées que nous connaissons dans le temps et dans l'espace. Il est en quelque sorte le « patrimoine » linguistique de l'humanité.

Le *champ linguistique de l'enseignement* comprend toutes les activités d'enseignement qui sont effectuées par le langage. Les activités d'enseignement et les langues utilisées dépendent du *champ linguistique*, des langues en activité ou mobilisées, de leur statut géopolitique et de leur prestige social. Le *champ linguistique de l'enseignement* est tributaire du *champ linguistique* caractérisé par la dynamique des langues et des hiérarchies de pouvoir réel et symbolique qui s'actualisent en fonction d'une multitude de marchés linguistiques. Pour rendre compte de cette complexité entre les deux champs, il faut souligner que le latin, une « langue morte » du champ linguistique, est toujours prestigieuse et apprise au sein du champ de l'enseignement alors que le Nagumi, une « langue morte » et disparue du Cameroun, fait toujours partie du champ linguistique mais uniquement dans ce champ.

Le *champ de l'enseignement des langues* comprend toutes les activités concernant l'enseignement des langues comme « langue maternelle » ou L1, L2, L3 et le *champ de l'enseignement des LE* dépend du *champ de l'enseignement des langues* et comprend toutes les activités concernant l'enseignement des langues secondes ou étrangères.

Préciser ce que signifie le paradigme plurilingue et pluriculturel achoppe nécessairement sur les mots ou expression vieillis de l'ancien paradigme que sont, par exemple, les catégories « natif/non-natif », « langue maternelle/langue seconde ou étrangère », « enseignement/apprentissage », « langues/cultures », « savoirs/compétences » etc....

Le schéma suivant reprend de façon plus précise les différentes composantes du paradigme plurilingue et pluriculturel dont la lecture doit se faire selon des concepts s'inscrivant dans des continua et non plus selon des catégories binaires d'opposition. Il se lit selon des échelles différentes (macro-méso-micro) et leurs différents emboîtements, selon des hiérarchies structurelles, des rapports de force, des relations généralement inégales et parfois relativement égales des acteurs. Ces hiérarchies et relations symboliques varient selon les marchés linguistiques, les conditions situées dans un espace-temps donné d'une communication.



Ce schéma s’appuie également sur la notion de *chronotopes* développée par Blommaert (2015) à la suite de Bakhtine :

I propose to see chronotopes as the aspect of contextualization through which chunks of history (understood here in the Bakhtinian sense as spatiotemporal) can be invoked in discourse as meaning-attributing resources or, to refer to earlier terminology, as historically configured and ordered tropes² (Blommaert, 2015, p. 111).

Blommaert ajoute aux *chronotopes* la notion d’échelle qu’il définit comme le périmètre de la communicabilité (*scope of communicability*) de tropes donnés. Ainsi les deux concepts (*chronotopes* et échelles) sont utiles :

To distinguish between two dimensions of context and contextualization : that of the availability of specific contextual universes for invocation in discursive work (chronotope), and that of their accessibility for participants and audiences involved in discursive work (scale)³ (Blommaert, 2015, p. 111).

Enfin, ce schéma tentant de rendre compte de façon accessible la complexité de la réalité du paradigme sans la réduire, associe également la notion de *translanguaging* développée dans le

2 Traduction : Je propose de considérer les chronotopes comme éléments de la contextualisation à partir desquels des fragments spécifiques d’histoire (compris dans le sens spatiotemporel de Bakhtine) puissent être invoqués dans les discours comme des ressources attribuant du sens, ou bien pour ce référer à une terminologie plus ancienne, à des tropes ordonnés et configurés de façon historique.

3 Traduction : pour distinguer entre les deux dimensions du contexte et de la contextualisation : celle de la disponibilité d’univers contextuels spécifiques invoqués dans le travail discursif (chronotope) et celle de leur accès pour les participants et les publics impliqués dans le travail discursif (échelle).

monde anglophone (Garcia et Wei, 2014 ; Canagarajah, 2013) à celle de « compétence » plurilingue et pluriculturelle développée dans le monde francophone (Coste et al, 1997/2000 ; Zarate et al., 2008). Ces deux traditions de l'enseignement/apprentissage des langues s'appuient d'ailleurs toutes les deux, comme pour le sociolinguiste Blommaert, sur les travaux de Bakhtine.

Ainsi, pour Garcia et Wei, le *translanguaging* fait référence aux pratiques langagières complexes des individus plurilingues et des groupes (*communities*) :

... translanguaging does not refer to two separate languages not to a synthesis of different language practices or to a hybrid mixture. Rather translanguaging refers to new language practices that make visible the complexity of language exchanges among people with different histories, and releases histories and understandings that had been buried within fixed language identities constrained by nation-states⁴. (Garcia et Wei, 2014, p. 21)

Pour Canagarajah, *translanguaging* se définit par :

... the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system⁵(Canagarajah, 2011, p. 401).

Pour Coste, Moore et Zarate, la compétence plurilingue et pluriculturelle se définit dès 1997 et avant le CECRL par :

... la compétence à communiquer langagièrément et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore, et Zarate, 1997, p. 12).

Ainsi le paradigme plurilingue et pluriculturel concerne directement les approches pédagogiques qui s'inscrivent dans ces pratiques langagières complexes intra- et inter-linguistiques et culturelles alors qu'elles restent difficilement acceptées au sein de systèmes éducatifs, toujours portés par les États-Nations. Toutefois, apprenants monolingues et plurilingues, et enseignants de langues et en langues, ces derniers n'étant pas nécessairement bi-plurilingues, développent la

4 Traduction : Le *translanguaging* ne se réfère pas à l'utilisation de deux langues séparées ni à la synthèse de pratiques langagières différentes ou à un mixte hybride. Bien au contraire, le *translanguaging* considère les nouvelles pratiques langagières qui rendent visibles la complexité des échanges linguistiques entre personnes aux histoires différentes et révèlent des histoires et des compréhensions qui ont été enfouies au sein d'identités langagières fixes et limités par les états-nations.

5 Traduction : l'habileté des locuteurs plurilingues à aller et venir d'une langue à d'autres, traitant la diversité des langues qui forme leur répertoire comme un système intégré.

compréhension du monde, des connaissances en langues et par les langues à des apprenants de plus en plus divers et aux répertoires de plus en plus plurilingues et pluriculturels. En effet, cette diversité s'inscrit à la fois du fait des migrations et de l'abolition de certains espaces ou distances par le numérique, et par la création de nouvelles frontières engendrées également par l'accès à ce dernier et aux manipulations qu'il peut opérer.

Mais surtout, le paradigme plurilingue et pluriculturel porte l'analyse sur la relation qu'elle soit objective ou subjective, sur l'étude des relations au sein d'une situation de communication ou d'un échange selon les positions des locuteurs-acteurs. Tenter de comprendre la relation, les interrelations, les espaces tiers et les entre-deux conduit très rapidement à prendre en compte la notion de médiation humaine et technologique. Comment les humains s'approprient-ils la médiation technologique pour communiquer ou ne pas communiquer avec les autres humains ? Comment les humains développent-ils leurs potentiels de création de sens, de la construction de signification dans les échanges humains quels qu'ils soient, selon les possibles de toute situation de communication ou d'échange en dépit des malentendus, des quiproquos, des maladresses, des incidents comme l'embarras, le malaise, l'innocuité culturelle ou interculturelle ? Comment le rapport interpersonnel, intersubjectif s'inscrit-il ou non dans un espace de médiation, de négociation plus ou moins élevé selon les enjeux spécifiques de la situation de communication ou d'échange et selon le curseur des rapports de force, eux-mêmes inscrits dans un continuum ?

Comme explicité ci-avant, le paradigme « pluri » ne concerne donc pas uniquement les langues et les répertoires linguistiques perçus désormais selon un ensemble de continua. Il s'intéresse désormais précisément aux dimensions culturelles, pluri-interculturelles qui ont toujours été un prétexte pour les enseignements linguistiques jusqu'à présent (Sercu et al., 2005). Ces dimensions ont par conséquent toujours été minorées et réduites dans les pratiques et dans la conceptualisation même de l'enseignement des langues ainsi que dans la conceptualisation des enseignements en langues. Les pratiques d'enseignement/apprentissage dans une L2 (Content and Language Integrated Learning (CLIL) et Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère (EMILE) ainsi que les dispositifs d'éducation bi-plurilingue dans le cadre de l'internationalisation de l'enseignement s'accommodent mal du paradigme monolingue dans lequel elles continuent de s'inscrire dans leur grande majorité (Gajo, 2001 ; Garcia, 2009 ; Heller, 2007). En revanche, la recherche actuelle s'intéresse de plus en plus à la prise en compte de la dimension culturelle et interculturelle et à sa conceptualisation intégrée à l'enseignement/apprentissage des langues et en langues (Abdallah-Preteille, 1986 ; Kramersch, 1993, 2009 ; Zarate et al, 2008 ; Dervin et Liddicoat, 2013 ; Liddicoat et Scarino, 2013 ; Byram et al., 2016 ; Dervin, 2017).

POUR UNE RE-CONCEPTUALISATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LANGUES ET EN LANGUES SELON UN PARADIGME PLURILINGUE ET PLURICULTUREL

L'enseignement/apprentissage des langues et en langues n'est plus exclusivement situé dans la « classe », ni dans un territoire mais dans une communauté de pratiques situées.

Les apprenants sont de plus en plus plurilingues et il en est de même pour les enseignants. La formation des enseignants de langues devient dès lors de plus en plus exigeante pour la formation des futurs citoyens sachant que ces derniers, tout comme leurs enseignants seront amenés à voyager, à travailler avec des collègues d'autres langues et d'autres pays, à s'établir éventuellement dans d'autres pays dans le cadre de mobilités, elles mêmes très diverses, allant de la mobilité souhaitée à la mobilité obligée.

Face aux défis de la mondialisation et de la mondialité (1928-2011) (Glissant, 2004), aux nouvelles luttes de pouvoir de tous ordres, la formation des enseignants de langues et en langues doit pouvoir se re-conceptualiser selon un paradigme plurilingue et pluriculturel permettant de répondre en partie à ces enjeux actuels, car les enseignants sont bien au cœur de la formation des futurs citoyens, à la fois citoyens nationaux et/ou interculturels.

De nouvelles pratiques émergent et sont d'un dynamisme réel même si elles restent à la marge des systèmes éducatifs dans le monde. Rappelons le programme Erasmus en Europe qui permet de travailler langues et cultures, et qui suscite de nombreuses études et recherche sur l'intérêt de l'accompagnement à la mobilité étudiante ou des jeunes européens (Anquetil, 2006 ; Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune 2008 ; Gohard-Radenkovic, 2017 ; Derwin et Fracchiolla, 2012). Il y a également le programme européen *etwinning*, une plateforme où les enseignants peuvent trouver un partenaire pour travailler les langues, les dimensions culturelles ou interculturelles tout autant que toutes les disciplines. Notons également la multiplication des travaux du Conseil de l'Europe avec les approches plurielles (CARAP ; PluriMobil), notamment pour les très jeunes apprenants avec l'éveil aux langues et les travaux de Candelier (2008), les approches d'intercompréhension (GALANET, GALAPRO, EUROMANIA, MIRIADI) et les travaux d'Escudé et Janin (2010). Il faut également souligner parmi les nombreux projets concernant les enseignants de langues, projets soutenus par la commission européenne mais limités au mieux à trois ans de fonctionnement, les projets de télécollaboration interculturelle (Derivry et Lenoir, 2017) comme TILA⁶ et TECOLA⁷ pour les enseignants du secondaire, et NIFLAR ou UNICollaboration pour l'université.

L'intérêt de ces derniers projets est la formation ou plus exactement le coaching (le suivi personnalisé de binômes d'enseignants) qui accompagne les enseignants dans leurs projets. Les enseignants volontaires non seulement initient de nouvelles pratiques mais bénéficient d'un soutien, d'échanges avec une équipe d'universitaires, enseignants-chercheurs dans ces domaines, pour co-construire le cercle vertueux de la pratique et de la théorie pour une théorie de la pratique (Grenfell, 2015). De mini cultures de formations d'enseignants de langues dans l'espace européen sont ainsi proposées pour l'apprentissage des langues, l'apprentissage de disciplines en langue autre (CLIL ou EMILE), et pour l'apprentissage culturel concernant les connaissances culturelles des apprenants et des enseignants d'autres pays. Ces objectifs sont parfois accompagnés de la dimension ludique par la création de jeux et de la « gamification » des tâches (TILA et TECOLA). Surtout, la dimension interculturelle étayée par les tâches collaboratives conduisant à ces différents objectifs est de facto présente et transversale à l'ensemble de ces dispositifs, mais elle nécessite d'être plus encore travaillée d'un point de vue pratique et théorique. Enseignants et formateurs apprennent des uns et des autres au sein d'un dispositif conjuguant les pratiques

6 <http://www.tilaproject.eu/>

7 <https://sites.google.com/site/tecolaproject/>

et la recherche selon un rapport constructif de mise en collaborations entre différentes cultures éducatives et traditions de la recherche.

La formation des enseignants de langues et en langues s'approprie ces outils à la marge sans conceptualisation générale de l'articulation entre les langues et les contenus dans la formation de formateurs. Toutefois des pistes sont envisageables telles les télécollaborations interculturelles en anglais *lingua franca* qui sont par exemple proposées à Bordeaux, dans le cadre de la formation des futurs enseignants de l'école primaire et du secondaire. Par rapport à ces derniers, les télécollaborations concernent aussi bien les enseignants de langues que les enseignants en langues. Il faudrait certes, pouvoir y proposer en théorie, toutes les langues et cela en formation initiale mais aussi en formation continue. Ces télécollaborations interculturelles peuvent s'articuler à des mobilités et à des échanges entre étudiants et formateurs de formateurs. Par ailleurs, un Master de Formateurs de Formateurs à l'International bilingue anglais/français⁸ croisant sciences de l'éducation et sciences du langage, a été conçu selon un dispositif hybride (classes virtuelles articulées à une plateforme Moodle avec deux regroupements en présentiel d'une semaine sur l'année universitaire). Les langues de communication sont l'anglais et le français et l'on propose une circulation entre les deux langues, les concepts exprimés selon leur construction académique spécifique, tout en prenant en compte les répertoires langagiers de l'ensemble des participants, comme autant de ressources mobilisables auxquelles s'adjoint une réflexion en action sur la compétence plurilingue et pluriculturelle ou le *translanguaging*. Ces exemples restent marginaux, mais ils s'inscrivent dans une dynamique qui s'appuie concrètement sur le changement de paradigme « pluri ». Les représentations et les pratiques continuent certes dans leur ensemble de fonctionner selon le paradigme monolingue car son histoire est celle de la fabrication des États-nations dont les pouvoirs se recomposent selon les nouvelles reconfigurations géopolitiques, économiques et numériques de la mondialisation. Dans le même temps, la recherche actuelle consigne l'émergence d'un nouveau paradigme plurilingue et pluriculturel en scrutant les idéologies et les croyances ancrées sur des catégories binaires opposant Eux aux Nous, les langues aux non-langues (patois dialecte, parmi d'autres), les locuteurs natifs aux locuteurs non-natifs, les enseignants de langue maternelle aux enseignants de langue seconde ou étrangère, les enseignants « natifs » aux enseignants « non-natifs ». Il s'agit de repenser l'humanité dans la mondialité, dans sa diversité et sa similarité, selon des continua, des chronotopes, des échelles de discours, de sens et de significations.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, INRP, Publications de la Sorbonne.
- Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle : Une recherche-action pour un parcours de formation*. Bern : Peter Lang.
- Arnaut, K., Blommaert, J., Rampton, B. & M. Spotti (2016). *Language and superdiversity*. New York/London : Routledge.

8 <http://pi-learning.espe-aquitaine.fr/ffi/>

- Baggioni, D. (1987). *Langues et nations en Europe*. Paris : Payot.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh : Edinburgh University Press
- Blommaert, J. (2015). Chronotopes, scales, and complexity in the study of language in society. *Annual Review of Anthropology*, 44, 105-116.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalisation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Seuil.
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, Het Wagner, M. (2016). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Calvet, L.-J. et Calvet, A. (2013). *Les confettis de Babel. Diversité linguistique et politique des langues*. Paris : Écriture.
- Calvet, L.-J., (2004). *Essais de linguistique. La langue est-elle une invention des linguistes ?* Paris : Plon.
- Calvet, L.-J., (1996). *Histoire de l'écriture*. Paris : Plon.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. London : Routledge.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translinguaging. *Modern Language Journal*, 95 (3), 401-417.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 5 (1), 65-90.
- Casanova, P. (2015). *La langue mondiale, traduction et domination*. Paris : Seuil.
- Coste, D, D., Moore et G. Zarate. (1997/2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Ed du Conseil de l'Europe.
- Coupland, N. ed. (2013). *The Handbook of Language and Globalisation*. Oxford: Wiley- Blackwell.
- Derivry-Plard, M. (2003). *Les enseignants d'anglais « natifs » et « non-natifs ». Concurrence ou complémentarité de deux légitimités*. Thèse de doctorat en Didactologie des langues et des cultures. Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3, Lille.
- Derivry-Plard, M. (2015a). *Les enseignants de langues dans la mondialisation. La guerre des représentations dans le champ linguistique de l'enseignement*. Paris : EAC/PLID.
- Derivry-Plard, M. (2015b). *Paradigme plurilingue et pluriculturel : enseignants et didactique des langues, théories et pratiques*. HDR, non publiée. Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3.
- Derivry-Plard, M. et P. Lenoir (Dir.). (2017). *La télécollaboration interculturelle. Numéro spécial de Les Langues Modernes*, 2017, 1.
- Durkheim, E. (1938,2014). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.
- Dervin, F. (2017). *Critical Interculturality*. Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Publishing.
- Dervin, F. et Fracchiolla, B. (2012). *Anthropologies, interculturalité et enseignement- apprentissage des langues/Anthropology, Interculturality and Language Learning- Teaching*. Berne : Peter Lang.
- Dervin, F. et Liddicoat, A. J. (2013). *Linguistics for Intercultural Education*. Amsterdam : John Benjamins.
- Escudé, P. et Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE.
- Fairclough, N. (2006). *Language and Globalisation*. Oxford : Routledge.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century : A global perspective*. Oxford : Wiley/Blackwell.
- Garcia, O, Wei, L. (2014). *Translanguaging*. London : Palgrave Macmillan.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris : Nathan.
- Glissant, E. (2004). Mondialité VS Mondialisation. <https://www.youtube.com/watch?v=AzHx2Hm7ZNo>
- Gohard-Radenkovic, A. et Murphy-Lejeune, E., (Dir.) (2008). Mobilités et parcours. Dans Zarate, G., Lévy, D. et Kramsch, C., (Éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 126-170). Paris: Editions des Archives Contemporaines.

- Gohard-Radenkovic, A., (2017). Introduction. *Journal of International Mobility, Mobilités internationales : brain drain, brain gain ? Évolution des situations et des conceptions*, 5, 1-12.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London : British Council.
- Grenfell, M. (2015). Bourdieu's Reflexive Objectivity. How to do it. https://www.academia.edu/11727079/Bourdieu's_Reflexive_Objectivity_-_How_to_do_it
- Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. Dans Heller, M. (Ed.), *Bilingualism : A social approach* (pp. 1-22). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Houghton, S. A, Rivers, D.J, (2013). *Native-speakerism in Japan*. Bristol : Multilingual Matters.
- Houghton, S. A. et Hashimoto, K. (2018). *Towards post-native-speakerism. Dynamics and shifts*. Singapore : Springer.
- Howatt, A.P.R. et H.G. Widdowson, H. G. (2004). *A history of English language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Crédif/Hatier.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford : OUP.
- Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98 (1), 296-311. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x
- Li-Chuan, M., Van Tien Nguyen, E. (2011). Professeur de FLE natif vs non natif dans le contexte taïwanais: comment les étudiants taïwanais perçoivent-ils le rôle de chacun ? Dans F. Dervin & Badrinathan, V. (Éds.), *L'enseignant non natif : Identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* (pp. 167-185). Bruxelles, E.M.E. Proximités/Didactique.
- Liddicoat, J. A. et Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Chichester : Wiley- Blackwell.
- Llurda, E. (2009). Decline and fall of the native speaker teacher. Dans Wei, L & Cook, V. (Éds.), *Contemporary Applied Linguistics* (pp. 37-53). London/New York: Continuum.
- Machart, R., Lim S.N. et Choong, Y.L. (2011). L'enseignant non natif en Malaisie, un enseignant avant d'être non natif? Étude des représentations d'étudiants malaisiens à travers un test d'association de mots. Dans F. Dervin & Badrinathan, V. (Éds.), *L'enseignant non natif : Identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* (pp. 139-166). Bruxelles, E.M.E. Proximités/Didactique.
- Montaigne, M. (1580). *Les essais, tome 1*. BNF: Gallica.
- Morandi, F. (2006). *Introduction à la pédagogie*. Paris : Armand Colin.
- Moussu, L. and Llurda E. (2008). Non-native English-speaking English language teachers: History and research. *Language Teaching*, 41 (3), 315-348.
- Phillipson, R. (2009). *Linguistic imperialism continued*. New York, NY: Routledge.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., Méndez, M. C. et Ryan, P. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence: an international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Thiesse, A.-M. (1999). *La création des identités nationales, Europe XVIIIè-XXè siècle*. Paris : Seuil.
- Zarate, G., Lévy, D. et Kramsch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : EAC.