

---

# Préparation à l'enseignement en L2 et en FLS

Une revue de la littérature sur les  
composantes essentielles d'une  
formation efficace à l'enseignement  
pour les enseignants de langues



## Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS)

1-877-727-0994 | [admin@caslt.org](mailto:admin@caslt.org) | [www.caslt.org](http://www.caslt.org)

L'ACPLS favorise l'excellence dans l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes et additionnelles partout au Canada en offrant des occasions de perfectionnement professionnel, en encourageant la recherche et en facilitant l'échange d'informations et d'idées parmi les enseignants de langues secondes.

Toute reproduction de ce document par quiconque est interdite sans l'autorisation écrite préalable de l'ACPLS.

## Préparation à l'enseignement en L2 et en FLS : Une revue de la littérature sur les composantes essentielles d'une formation efficace à l'enseignement pour les enseignants de langues

© CASLT/ACPLS 2021

ISBN : 978-1-988198-34-7 (imprimé)

ISBN : 978-1-988198-35-4 (numérique)

Also available in English under the title: *Preparing for L2 and FSL Teaching: A Literature Review on Essential Components of Effective Teacher Education for Language Teachers*

## Auteurs

Mimi Masson, Université d'Ottawa

Amanda Battistuzzi, Université d'Ottawa

Marie-Pier Bastien, Université d'Ottawa

Traduit de l'anglais par : Marie-Claude Rochon

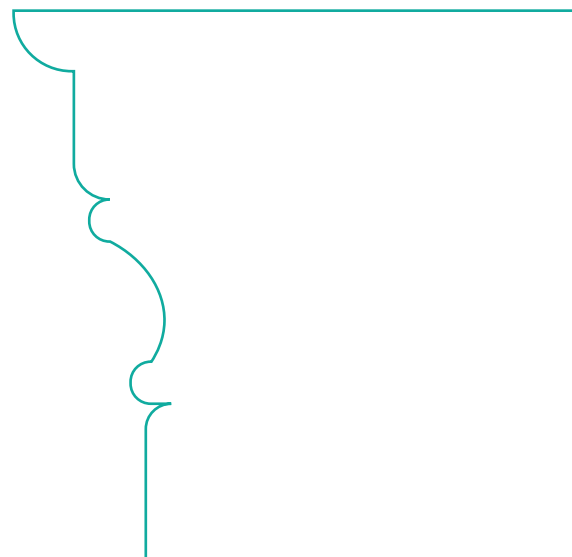
## Remerciements

Nous aimerions remercier notre assistante de recherche Daphne Varghese de l'Université d'Ottawa pour sa contribution à la rédaction de ce rapport.

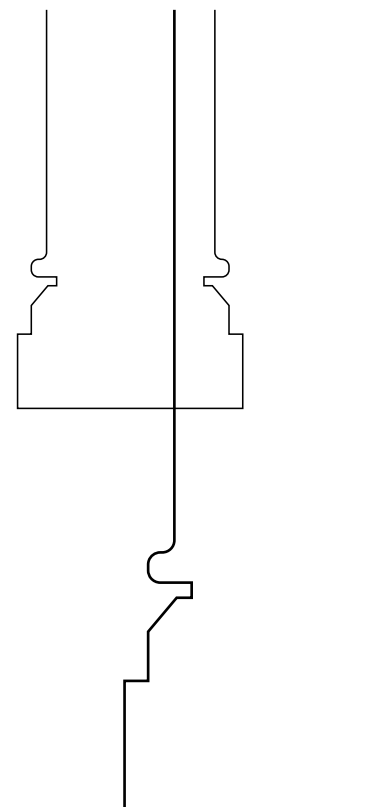
Nous remercions également nos collègues Stephanie Arnott, Muriel Péguret, Meike Wernicke et Valia Spiliotopoulos pour leur aide dans l'accès aux articles que nous avons examinés et pour leurs commentaires sur la première ébauche de ce rapport.

Nous reconnaissons l'appui financier  
du gouvernement du Canada

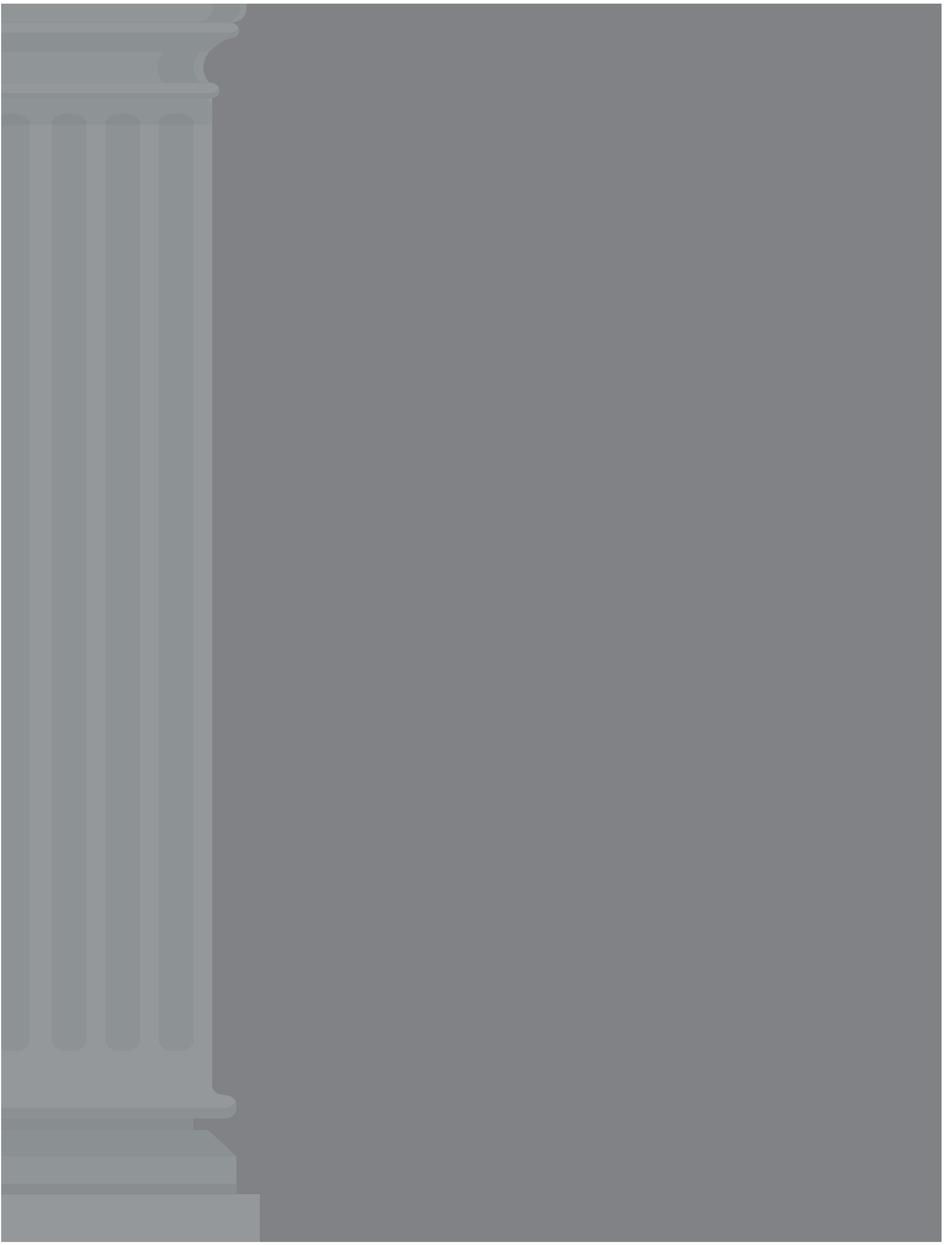
Canada



# Table des matières



Terminologie et acronymes utiles . . . . .	1
Introduction . . . . .	3
Méthodologie . . . . .	5
Résumé de recherche . . . . .	6
Pilier #1 – La maîtrise de la langue cible . . . . .	8
Sommaires des études . . . . .	9
Pilier #2 – La compétence interculturelle . . . . .	17
Sommaires des études . . . . .	18
Pilier #3 – Les connaissances pédagogiques . . . . .	25
Sommaires des études . . . . .	26
Pilier #4 – Le professionnalisme collaboratif . . . . .	30
Sommaires des études . . . . .	31
Références . . . . .	35



# Terminologie et acronymes utiles

Nous utilisons la même terminologie que celle utilisée dans les articles de nos résumés. Nous avons regroupé certains termes qui réfèrent à des idées très similaires.

## Terminologie

Enseignants débutants	Enseignants nouveaux dans la profession; généralement dans les cinq premières années de leur carrière (la « période d'adaptation »).
Futurs enseignants	Enseignants qui ne sont pas encore accrédités ou qui poursuivent encore leur programme de formation, comme un programme d'accréditation (par exemple, le TESOL, <i>Teaching English to Speakers of Other Languages</i> [Enseignement de l'anglais aux locuteurs d'autres langues]) ou un programme de baccalauréat en éducation qui accrédite les enseignants pour le système scolaire public de la maternelle à la 12 <sup>e</sup> année.
Candidats à l'enseignement	
Enseignants en formation	
Formation à l'enseignement	Programme conçu pour préparer les enseignants à entrer dans la classe et à enseigner leur discipline après l'obtention de leur diplôme. La formation à l'enseignement implique généralement de considérer l'apprentissage comme un processus qui dure toute la vie.
	Occasions pour les enseignants d'obtenir de la formation ciblée sur des compétences, des ressources ou des politiques particulières pour orienter la pratique enseignante. De façon générale, la formation est vue comme un processus plus ponctuel axé sur le développement des compétences.
Enseignant associé	Les termes enseignant associé, enseignant mentor et enseignant collaborateur réfèrent tous aux enseignants en exercice expérimentés qui travaillent à titre d'accompagnateurs auprès de futurs enseignants. Dans certains cas, ces enseignants évaluent les futurs enseignants. Dans d'autres cas, ils collaborent avec eux à des fins de perfectionnement professionnel.
Enseignant mentor	
Enseignant collaborateur	

## Acronymes

AA	Apprenants de l'anglais
ACTFL	American Council on the Teaching of Foreign Languages
ALE	Anglais langue étrangère
ALS	Anglais langue seconde
B. Éd.	Baccalauréat en éducation
CE	Candidats à l'enseignement
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CEP ( <i>Classroom English Proficiency</i> )	Maîtrise de l'anglais en classe
CK ( <i>Content Knowledge</i> )	Connaissances disciplinaires
DELFB	Diplôme d'études de langue française
EA	Enseignants associés
ESOL ( <i>English to Speakers of Other Languages</i> )	Anglais à des locuteurs d'autres langues
FLOSEM de Stanford ( <i>Stanford Foreign Language Oral Skills Evaluation Matrix</i> )	Grille d'évaluation de la compétence orale en langue étrangère de Stanford
FLS	Français langue seconde
FOL/FLO	French as an Official Language/Français langue officielle
GEP ( <i>General English Proficiency</i> )	Maîtrise générale de l'anglais
GPK ( <i>General Pedagogical Knowledge</i> )	Connaissances pédagogiques générales
IDI ( <i>Intercultural Development Inventory</i> )	Inventaire de développement interculturel
IF	Immersion française
ITE ( <i>International Teaching Experience</i> )	Expérience internationale d'enseignement
KAL ( <i>Knowledge About Language</i> )	Connaissances relatives à la langue
L1	Langue première
L2	Langue seconde
LCIE ( <i>Language and Culture Immersion Experience</i> )	Expérience d'immersion linguistique et culturelle
ONG	Organisation non gouvernementale
PCK ( <i>Pedagogical Content Knowledge</i> )	Connaissances pédagogiques du contenu
SEP ( <i>Self-Efficacy Belief</i> )	Sentiment d'efficacité personnelle
TEDS-M ( <i>Teacher Education and Development Study in Mathematics</i> )	Étude sur l'éducation et le perfectionnement du personnel enseignant en mathématiques
TEFL	Enseignement de l'anglais langue étrangère
TESOL ( <i>Teaching English to Speakers of Other Languages</i> )	Enseignement de l'anglais aux locuteurs d'autres langues
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TKB ( <i>Teacher Knowledge Base</i> )	Base de connaissances des enseignants
TSES ( <i>Teacher Sense of Efficacy Scale</i> )	Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

# Introduction

L'ACPLS a commandé ce rapport visant à passer en revue la littérature de recherche sur les composantes essentielles de la formation à l'enseignement afin de préparer les enseignants de langues secondes (L2), avec l'accent mis sur les candidats à l'enseignement en français langue seconde (FLS). L'objectif de ce rapport est d'examiner la préparation requise pour permettre aux enseignants de langues d'entrer dans le domaine avec une identité professionnelle forte comme enseignant et des bases solides pour leur bien-être professionnel dans la pratique.

Étant donné la complexité de l'apprentissage des enseignants et le processus dynamique du développement d'une identité comme enseignant, nous estimons que le concept de formation à l'enseignement a un champ d'application plus large que celui de simplement transmettre des ensembles de

compétences spécifiques. Notre cadre conceptuel est ancré dans une vision des enseignants en tant qu'apprenants actifs impliqués dans le développement de compétences diverses, d'un fonds de connaissances, de réseaux, d'expériences et d'attitudes dans un environnement scolaire, tel qu'une faculté d'éducation (Abboud, 2015; Burt, 2014; Dunn, 2011; O'Neill, 1986; Tchimou, 2011).

En d'autres termes, nous considérons que les enseignants de L2 sont « façonnés dans et par leurs expériences comme apprenants, les pratiques culturelles dans la formation à l'enseignement et les particularités de leur contexte d'enseignement, qui s'inscrivent toutes dans de plus vastes histoires socioculturelles et sont pourtant assimilées de manière individuelle » (Johnson et Golombek, 2016, p. 4). Par conséquent, favoriser une culture de professionnalisme

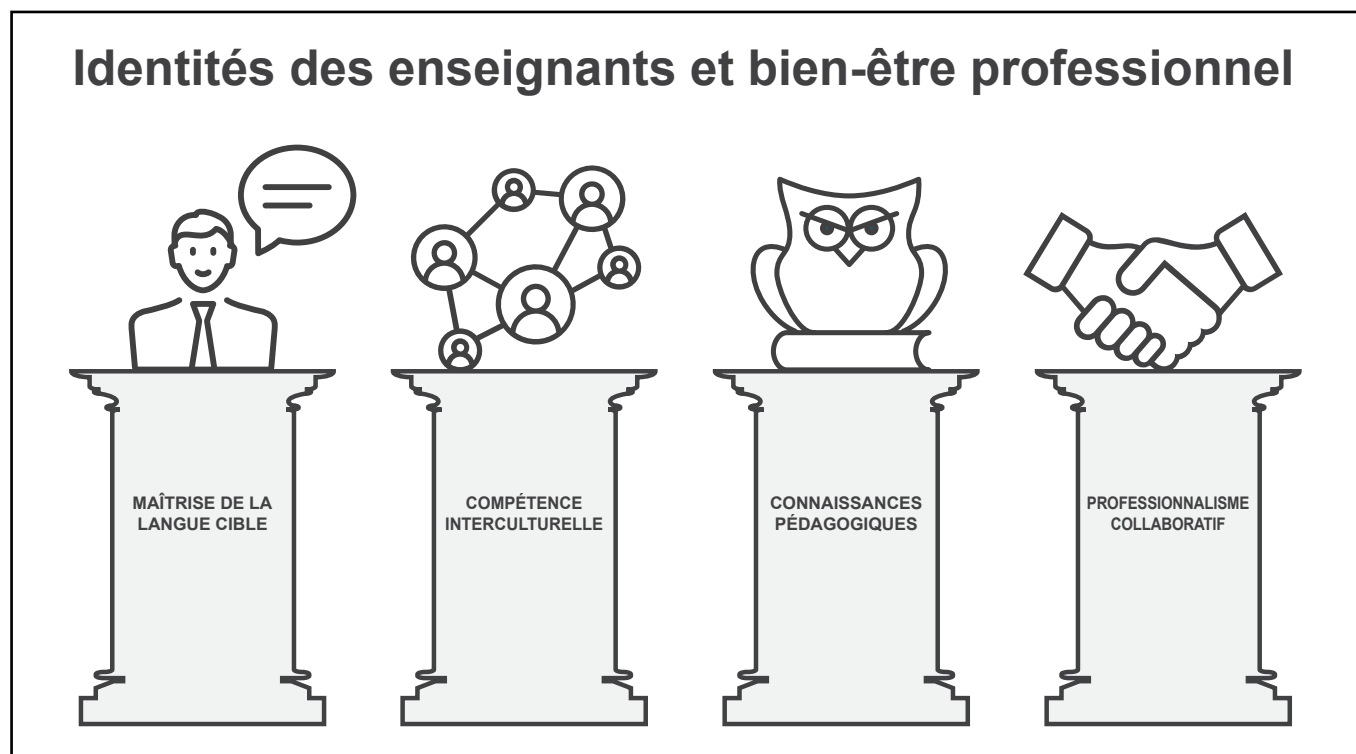


Figure 1. Un cadre pour la préparation efficace des candidats à l'enseignement en langues dans les programmes de formation à l'enseignement.

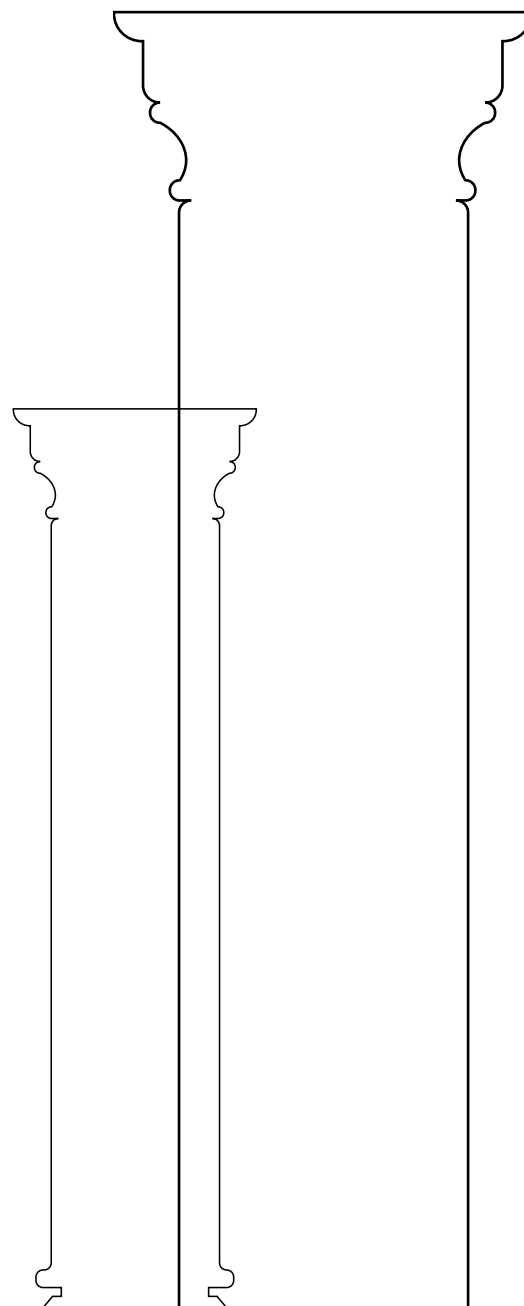
collaboratif a joué un rôle fondamental dans le soutien des pratiques professionnelles des enseignants de L2 (Jacquet et Dagenais, 2010; Kristmanson *et al.*, 2011) et a été une composante clé de l'apprentissage professionnel tout au long de la vie pour les enseignants de toutes les disciplines (Fullan et Hargreaves, 2016).

Préparer des enseignants de L2 efficaces signifie qu'ils ont les connaissances professionnelles pour entrer dans le domaine et la confiance pour réussir en tant qu'enseignants de langues. Le développement d'une identité forte comme enseignant de FLS est au cœur de leur réussite à la fin de leurs études. Comme il s'agit d'une entreprise de toute une vie pour les enseignants, développer et maintenir une identité professionnelle est tout aussi crucial pour les enseignants en exercice.

Dans ce rapport, nous adoptons une perspective holistique du développement des compétences des enseignants à travers quatre piliers clés de la réussite : **1) la maîtrise de la langue cible; 2) la compétence interculturelle; 3) les connaissances pédagogiques; et 4) le professionnalisme collaboratif.** Ces piliers (voir la figure 1) sont basés sur la recherche pertinente exposant en détail les connaissances, les compétences et les expériences spécifiques requises des enseignants de FLS pour enseigner le FLS de façon efficace (Salvatori et MacFarlane, 2009), ainsi que le professionnalisme collaboratif qui contribue à un tel apprentissage professionnel dans les programmes de formation à l'enseignement (Fullan et Hargreaves, 2016). Nous prenons ces piliers comme base fondamentale pour développer les compétences professionnelles et pour répondre aux besoins en matière de préparation des enseignants de FLS, d'anglais langue seconde (ALS) et d'autres langues vivantes. Ces piliers ne sont pas considérés isolément; au contraire, ils sont interdépendants. Les efforts pour améliorer un pilier auront vraisemblablement une incidence imprévisible sur les autres piliers, ce qui influera sur les compétences culturelles et linguistiques, les connaissances professionnelles et le sentiment d'identité des candidats à l'enseignement.

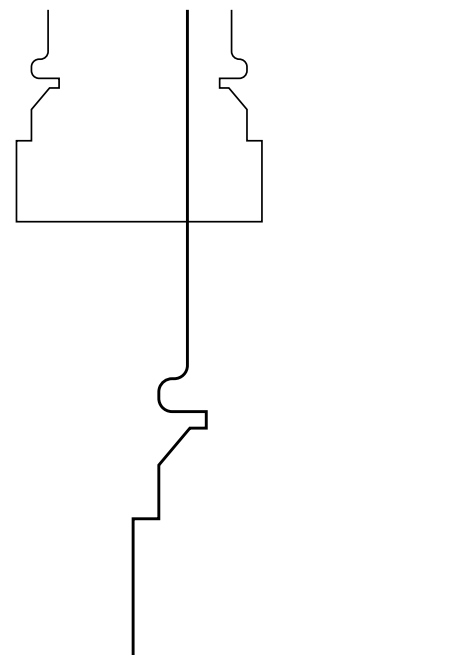
Étant donné la pénurie chronique d'enseignants de FLS (Masson *et al.*, 2019; OPSBA, 2018), les programmes efficaces de formation à l'enseignement et la préparation effective des enseignants de langues peuvent et devraient considérer les phénomènes de l'attrition et de la rétention dans le domaine. Les enseignants de FLS, par exemple, ont exprimé des sentiments de déprofessionnalisation et de mise à l'écart dans leur pratique (Karsenti *et al.*, 2008; Knouzi et Mady, 2014), ce qui contribue à un effet de « pipeline qui fuit » (Masson, 2018).

L'élaboration de programmes de formation à l'enseignement et d'une préparation des enseignants de langues solides et fiables peut aussi devenir un outil pour le recrutement d'enseignants de langues. Dans ce rapport, nous explorerons ce que la recherche nous apprend sur le développement de chacun de ces quatre piliers pour la promotion d'une formation efficace à l'enseignement en langues. Œuvrer à la réparation du pipeline qui fuit en préparant les enseignants de langues nouvellement recrutés à entrer dans la classe avec confiance est primordial pour assurer le succès continu des programmes de FLS, d'ALS et de toutes langues vivantes au Canada.





# Méthodologie



Pour élaborer ce rapport, nous avons développé une méthode systématique de sélection et d'évaluation des sources retenues. Nous avons déterminé les critères de sélection, choisi les bases de données dans lesquelles mener nos recherches, formulé des termes clés pour nos requêtes dans les bases de données ainsi que rédigé les résumés des sources, lesquelles ont été rassemblées par thèmes et sous-thèmes pour chacun des piliers.

Nous avons discuté des paramètres de recherche pour orienter et circonscrire la recherche. Nous avons restreint notre recherche aux articles empiriques et évalués par des pairs; toutefois, quelques chapitres de livres et thèses de doctorat pertinents ont été inclus lorsque peu de sources empiriques étaient accessibles, et ce, seulement si les conclusions portaient sur la formation à l'enseignement pour les futurs enseignants ou les enseignants débutants en langues. Nous avons limité notre recherche aux sources publiées depuis 2010, dans lesquelles les participants à l'étude étaient des enseignants en formation initiale ou débutants. Toutefois, nous avons inclus certaines sources plus anciennes lorsque peu de sources empiriques récentes étaient disponibles. Nous avons inclus des travaux rédigés en français et en anglais. Notre recherche s'est inscrite dans des contextes canadiens et internationaux.

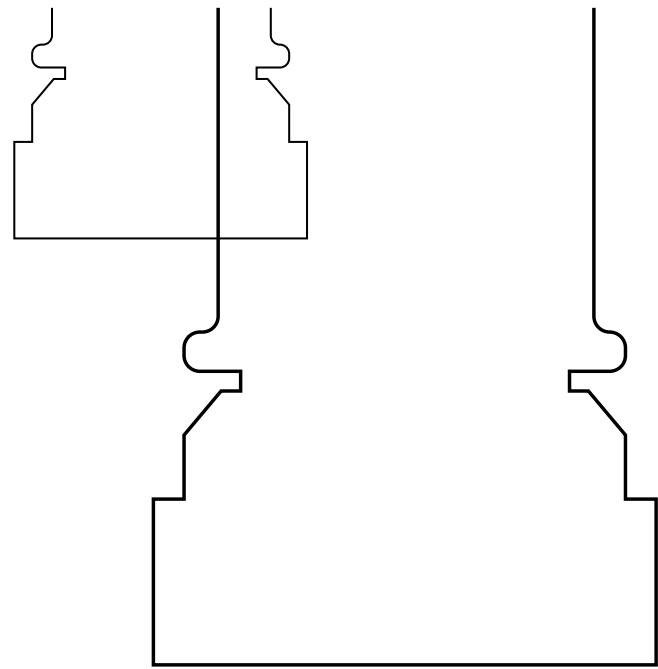
Pour entreprendre notre recherche dans chacun des piliers, nous avons commencé par la consultation de la base de données ÉVLI (<http://www.aclacal.org/fr/about-the-database/>) de l'Association canadienne de linguistique appliquée (ACLA), suivie de celles d'Education Source et de Google Scholar. Lorsque les sources renvoyaient à des études abondamment citées ou fondatrices, nous avons aussi consulté ces sources pour les intégrer à notre revue de littérature.

À l'aide de termes clés définissant chaque pilier (par exemple, « maîtrise de la langue », « compétence interculturelle »), combinés à des variantes de « candidats à l'enseignement » ou « formation à l'enseignement », nous avons commencé notre recherche d'études sur le français langue seconde, puis avons répété le processus avec les enseignants en anglais langue seconde/langues secondes/langues et, enfin, avec l'éducation en général.

Au total, nous avons recueilli 70 sources à analyser. Nous avons lu chacune d'elles dans leur intégralité et en avons dégagé cinq éléments clés en vue de créer les sommaires des études : 1) le contexte de l'étude, 2) les participants, 3) le type de données recueillies, 4) les résultats et 5) la pertinence de la source par rapport à un pilier donné.

Après avoir rédigé les sommaires des études, nous avons regroupé les résultats en thèmes. Une fois les thèmes généraux définis pour chaque pilier, nous avons réorganisé les thèmes et constaté que trois grandes catégories se dessinaient : la préparation, la pratique et l'identité. La catégorie « préparation » traite de la formation des futurs enseignants et du développement du savoir professionnel avant l'entrée en classe. La catégorie « pratique » se rapporte à l'enseignement dans la classe en cours de formation initiale et à la mise en œuvre du savoir professionnel des futurs enseignants. La catégorie « identité » englobe l'estime de soi des enseignants comme individus, professionnels et utilisateurs de la langue cible.

# Résumé de recherche



## Pilier #1 – La maîtrise de la langue cible

### La préparation

1. Les enseignants de langues peuvent bénéficier des expériences immersives durant leur formation initiale à l'enseignement ou leur formation continue pour améliorer leur maîtrise de la langue (p. ex., bénévolat, séjours linguistiques, programmes d'études à l'étranger).
2. Même si les candidats à l'enseignement réussissent leurs examens d'admission aux programmes de formation à l'enseignement, ils ont quand même besoin d'un soutien et d'une formation linguistiques continus dans des domaines spécifiques (tels que le vocabulaire de contenu, la compétence communicationnelle, etc.).
3. Les enseignants de langues doivent développer leur maîtrise générale de la langue et leur maîtrise de la langue en classe.

### La pratique

4. L'expérience d'enseignement dans la langue cible en classe entraîne un rehaussement de l'efficacité personnelle des enseignants de langues.
5. Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants de langues est corrélé positivement avec leur maîtrise de la langue perçue.

### L'identité

6. La maîtrise de la langue cible peut influencer le sentiment d'identité des enseignants de langues.
7. Les hiérarchies linguistiques associées à la langue cible enseignée par les enseignants de langues peuvent avoir sur eux une incidence positive ou négative.

## Pilier #2 – La compétence interculturelle

### La préparation

1. Il faut mettre davantage l'accent sur le développement de la compétence interculturelle propre à l'enseignant dans la formation initiale à l'enseignement.
2. Les conclusions divergent sur la question de savoir si les études à l'étranger ou les expériences de bénévolat internationales peuvent renforcer la compétence et la sensibilité interculturelles (toutefois, la majorité témoigne de bénéfices).

### La pratique

3. Les candidats à l'enseignement en langues doivent développer une pratique réflexive qui tient compte de la diversité linguistique et culturelle dans les classes canadiennes.
4. Les candidats à l'enseignement en langues ont de la difficulté dans la transposition de la compétence interculturelle en tant que pratique en classe et dans leur capacité à enseigner la compétence interculturelle.

### L'identité

5. Les enseignants de langues peuvent développer et remettre en question leur concept de « l'autre » en acquérant la compétence interculturelle.
6. Les enseignants de langues ne comprennent pas toujours leurs rôles et responsabilités en tant qu'agents (ou modèles) de reproduction linguistique et culturelle.



## Pilier #3 – Les connaissances pédagogiques

### La préparation

1. Les enseignants de langues ayant un sentiment d'efficacité personnelle plutôt faible à l'égard de leur état de préparation à l'enseignement ont de la difficulté à appliquer leurs connaissances dans la classe.
2. Après seulement quelques années de formation et une expérience d'enseignement minimale, la composition des connaissances pédagogiques des enseignants de langues débutants est semblable à celle des enseignants de langues expérimentés.

### La pratique

3. L'application des connaissances pédagogiques et les types de connaissances pédagogiques que privilégient les enseignants de langues dépendent de leurs années d'enseignement.
4. Les connaissances pédagogiques, qui sont complexes et multidimensionnelles, se développent grâce à un processus d'autoréflexion critique et évoluent avec l'expérience en enseignement, y compris les stages.
5. Il y a un fossé entre la théorie apprise dans la formation à l'enseignement et l'application dans la pratique.

### L'identité

6. L'identité et les expériences personnelles des enseignants de langues exercent une forte influence sur le façonnement des connaissances pratiques.

## Pilier #4 – Le professionnalisme collaboratif

### La préparation

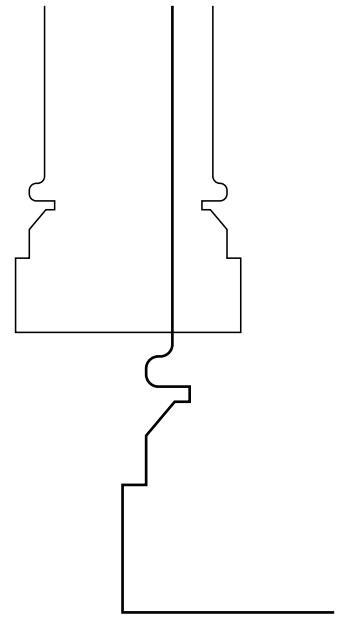
1. Les programmes de formation à l'enseignement devraient préparer les candidats à l'enseignement au professionnalisme collaboratif en soulignant l'importance de communiquer ouvertement avec leurs enseignants collaborateurs.

### La pratique

2. Les enseignants de langues débutants bénéficient d'un soutien essentiel de nombreuses sources, y compris l'autoréflexion, les enseignants associés, les mentors et les parents, chacun touchant à des domaines différents tels que le soutien stratégique, émotionnel et pédagogique ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle.
3. Les observations dirigées par les enseignants constituent une partie intégrante des programmes de mentorat pour faciliter le professionnalisme collaboratif.

### L'identité

4. Le renforcement du leadership des enseignants est une composante importante de la formation à l'enseignement pour promouvoir le développement du professionnalisme collaboratif tout au long de leur carrière.
5. Les candidats à l'enseignement peuvent développer leur sentiment d'identité en tant que professionnels collaboratifs grâce à leur travail auprès de mentors (comme des enseignants collaborateurs et des enseignants associés) qui modélisent de riches échanges collaboratifs.



# Pilier #1 – La maîtrise de la langue cible

## Qu'est-ce que la maîtrise de la langue cible?

Alors qu'il n'existe aucun consensus sur une définition de la maîtrise de la langue, Shin (2013) donne trois définitions courantes utilisées dans le domaine :

1. L'approche centrée sur la cognition focalise sur les aspects linguistiques pour définir la maîtrise de la langue (p. ex., Canale et Swain [1980] et Ingram [1981], cités dans Shin, 2013), tels que les connaissances grammaticales, lexicales et phonologiques, ainsi que l'habileté à les utiliser dans la communication. Bien que ce type de connaissances soit essentiel à une communication réussie, les facteurs contextuels qui influencent comment la langue est utilisée dans le monde réel doivent aussi être pris en considération. Cette définition est la plus courante.
2. L'approche de performance dans la vie réelle (p. ex., Bachman, 1990) est axée sur l'habileté de l'apprenant à utiliser la langue pour réaliser des tâches communicatives dans des échanges de la vie réelle. La langue est utilisée pour exécuter une fonction spécifique. Dans ce modèle, la maîtrise de la langue est déterminée par la performance réussie selon le contexte, le sujet, la fonction et le niveau de précision du locuteur (Clark [1972] et Lowe et Clifford [1980], cités dans Shin, 2013). Il s'agit de la définition qui a inspiré les échelles de compétences comme celles déterminées dans le Cadre européen commun de référence (CECR) et par l'American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL).
3. L'approche de médiation sociale met en relief la nature socioconstructive de la communication et complète les deux précédentes approches en ce qu'elle redéfinit la maîtrise de la langue comme une compétence

interactive (comparativement à une compétence individuelle; p. ex., McNamara [1997] et Chalhoub-Deville [2003], cités dans Shin, 2013). Cette approche souligne la nature socioculturellement médiée de la performance linguistique, particulièrement du fait que celle-ci peut varier en fonction de facteurs sociaux tels que le contexte de la communication et le profil des interlocuteurs. Dans cette optique, les utilisateurs de la langue peuvent avoir de multiples niveaux dynamiques de compétences qui varient selon les contextes sociaux; toutefois, cette conception rend également difficile de déterminer un niveau de compétence spécifique pour les utilisateurs de la langue.

## En quoi la maîtrise de la langue cible est-elle importante?

Pour les enseignants de langues, la « langue » est à la fois l'objet d'étude et le moyen de communication; par conséquent, il est essentiel pour les enseignants qu'ils aient une solide maîtrise de la langue dans laquelle ils enseignent et travaillent. De plus en plus, les enseignants de langues secondes (L2), incluant les enseignants de français langue seconde (FLS), sont eux-mêmes des utilisateurs d'une langue seconde (p. ex., Gagné et Thomas, 2011; Masson *et al.*, 2019). Même pour les enseignants qui sont des premiers locuteurs de la langue cible, la maîtrise de la langue soulève des questions au sujet de la variété d'anglais ou de français prise pour norme d'enseignement. Cela est particulièrement pertinent dans le cas du français, où le français franco-européen a souvent été la norme, écartant les variétés locales du français comme le français du Québec, de l'Acadie, de la Saskatchewan et d'autres communautés francophones d'un bout à l'autre du pays. Dans son investigation des perceptions

des enseignants de FLS concernant les variétés européennes et canadiennes du français, Wernicke (2016, 2017) a mis en lumière des hiérarchies linguistiques existantes autour du français au Canada.

Traditionnellement, la notion d'expertise dans la langue cible était réservée aux « locuteurs natifs » de la langue cible (ceux qui sont nés dans la communauté parlant la langue cible) et excluait les « locuteurs non natifs », y compris les enseignants de L2 qui ont appris la langue cible par son étude ou comme adultes, de l'accès comme il se doit au statut d'expert dans la langue cible (Moussu et Llurda, 2008). En fait, la recherche suggère que la compétence linguistique générale des enseignants est importante pour l'enseignement efficace des langues jusqu'à l'atteinte d'un certain seuil de maîtrise de la langue. Au-delà de ce seuil, l'importance d'avoir une maîtrise supérieure de la langue cible diminue par rapport à d'autres facteurs qui contribuent à l'efficacité des enseignants, tels que l'humour, la gentillesse et l'établissement d'une relation étroite avec les élèves (p. ex., Tsang, 2017, en revue ci-dessous).

Comme l'illustrent les sommaires des études ci-dessous, la maîtrise de la langue est étroitement liée à l'estime de soi sur le plan professionnel et au statut professionnel, et elle a une incidence sur la perception des enseignants de leur pratique enseignante (leur sentiment d'efficacité personnelle). Favoriser la confiance des enseignants en leur maîtrise de la langue et leur variété linguistique est une composante essentielle pour les soutenir dans la création de programmes solides. Comme le suggère Faez (2011), une approche « à taille unique » des programmes de formation à l'enseignement en L2 est inadéquate pour préparer les enseignants de L2. La diversité des antécédents linguistiques et culturels des futurs enseignants devrait être reconnue par les formateurs d'enseignants et être mise à profit comme une précieuse ressource pour enrichir les programmes de langues.

## Résultats pertinents

### La préparation

1. Les enseignants de langues peuvent bénéficier des expériences immersives durant leur formation initiale à l'enseignement ou leur formation continue pour améliorer leur maîtrise de la langue (p. ex., bénévolat, séjours linguistiques, programmes d'études à l'étranger).
2. Même si les candidats à l'enseignement réussissent leurs examens d'admission aux programmes de formation à l'enseignement, ils ont quand même besoin d'un soutien et d'une formation linguistiques continus dans des domaines spécifiques (tels que le vocabulaire de contenu, la compétence communicationnelle, etc.).

3. Les enseignants de langues doivent développer leur maîtrise générale de la langue et leur maîtrise de la langue en classe.

### La pratique

4. L'expérience d'enseignement dans la langue cible en classe entraîne un rehaussement de l'efficacité personnelle des enseignants de langues.
5. Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants de langues est corrélé positivement avec leur maîtrise de la langue perçue.

### L'identité

6. La maîtrise de la langue cible peut influencer le sentiment d'identité des enseignants de langues.
7. Les hiérarchies linguistiques associées à la langue cible enseignée par les enseignants de langues peuvent avoir sur eux une incidence positive ou négative.

## Sommaires des études

### La préparation

1. Les enseignants de langues peuvent bénéficier des expériences immersives durant leur formation initiale à l'enseignement ou leur formation continue pour améliorer leur maîtrise de la langue (p. ex., bénévolat, séjours linguistiques, programmes d'études à l'étranger).

Bayliss, D., & Vignola, M.-J. (2000). Assessing language proficiency of FSL teacher candidates: What makes a successful candidate? *The Canadian Modern Language Review*, 57(2), 217-244. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.2.217>

L'étude fait état des niveaux de maîtrise de la langue chez les nouveaux candidats à l'enseignement en français langue seconde à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Les candidats sont soumis à un test de compétence à l'entrée dans le programme. Afin de cerner les différences entre les candidats retenus ( $n = 33$ ) et les candidats non retenus ( $n = 30$ ), l'étude examine les facteurs contextuels susceptibles d'être reliés au développement de leur compétence en français. **Les facteurs rapportés en corrélation positive avec la réussite des candidats au test de compétence étaient les suivants : le temps passé (au-delà d'un mois) en interaction dans un environnement francophone, la quantité de grammaire enseignée au primaire et au secondaire, la quantité de pratique de l'écriture, le degré d'exposition**

culturelle ainsi que la pratique régulière de la lecture en dehors de l'école.

**Mady, C. (2018). French as a second language teacher candidates' language proficiency and confidence: Exploring the influences of a home-stay practicum experience. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(5), 887-894. <https://doi.org/10.17507/jltr.0905.01>**

Cette étude fait état de l'augmentation de la compétence et de la confiance perçues chez 15 candidats à l'enseignement qui ont participé à un stage linguistique dans un environnement francophone durant leur deuxième année du programme de formation à l'enseignement (B. Éd.). Des entrevues pré-stages ont été menées auprès des participants et on leur a demandé d'évaluer leur niveau de confiance au moyen d'un questionnaire en cinq points sur l'échelle Likert. Les résultats de cette étude montrent que la plupart des participants ont indiqué qu'ils considéraient les « occasions d'exposition linguistique intensive » comme des expériences qui avaient amélioré leur apprentissage linguistique. En outre, après l'expérience de stage linguistique, tous les futurs enseignants de langues ont noté qu'elle avait eu des effets positifs sur leur compétence et leur confiance. Les facteurs contributifs signalés étaient les suivants : les communications avec leurs familles d'accueil francophones, un voyage d'une fin de semaine à la ville de Québec, leurs stages d'une demi-journée et les encouragements d'autrui (les habitants francophones de la localité). **Mady souligne l'importance de l'exposition des candidats à l'enseignement en FLS à des expériences francophones authentiques et intensives pour rehausser leur compétence et leur confiance.**

**Roskvist, A., Harvey, S., Corder, D., & Stacey, K. (2014). "To improve language, you have to mix": Teachers' perceptions of language learning in an overseas immersion environment. *The Language Learning Journal*, 42(3), 321-333. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.785582>**

Cette étude à méthodes mixtes a recueilli au moyen de questionnaires et d'entrevues de l'information sur la maîtrise de la langue de 55 enseignants en exercice avant leur participation à un programme d'études à l'étranger et de nouveau après le programme. Les données des questionnaires ont été complétées par une étude de cas multiples réalisée avec 14 enseignants. Certains de ces enseignants ( $n = 4$ ) ont fait l'expérience d'un programme d'échange d'au moins 10 mois, alors que d'autres ( $n = 10$ ) ont participé à des échanges d'une durée de 1 mois. **Les résultats révèlent que les enseignants estimaient que le programme d'études à l'étranger les avait aidés à améliorer leur compétence orale**

en particulier. Ils ont souligné deux facteurs clés ayant contribué aux acquis linguistiques : 1) le fait d'être immergés dans la langue cible et 2) le fait de pouvoir interagir avec des locuteurs natifs dans la langue cible (p. ex., avec des habitants de la localité à l'arrêt d'autobus). Ils ont aussi invoqué deux facteurs qui, selon eux, avaient nui à leurs acquis linguistiques : 1) la courte durée du programme et 2) des expériences immersives insuffisantes (p. ex., parler en anglais au lieu de parler dans la langue cible). Les auteurs suggèrent que les enseignants de langues devraient recevoir davantage de formation pré-programme pour assurer un niveau de compétence minimum (c.-à-d. être capable de converser dans la langue cible) et de formation à la sensibilité interculturelle de sorte que les enseignants puissent optimiser leurs possibilités d'interaction une fois à l'étranger.

**2. Même si les candidats à l'enseignement réussissent leurs examens d'admission aux programmes de formation à l'enseignement, ils ont quand même besoin d'un soutien et d'une formation linguistiques continus dans des domaines spécifiques (tels que le vocabulaire de contenu, la compétence communicationnelle, etc.).**

**Bayliss, D., & Vignola, M.-J. (2007). Training non-native second language teachers: The case of Anglophone FSL teacher candidates. *The Canadian Modern Language Review*, 63(3), 371-398. <https://doi.org/10.3138/K2U7-H14L-5471-61W0>**

Bayliss et Vignola ont réalisé leur étude sur les candidats à l'enseignement anglophones à l'Université d'Ottawa. Trois groupes de discussion ( $n = 26$  dans les trois niveaux de la formation à l'enseignement) ont été tenus pour comprendre comment les locuteurs non natifs concevaient leur niveau de compétence en français, comment ils voyaient leur maîtrise de la langue au regard du test d'admission linguistique et des exigences de performance, de même que comment ils décrivaient leurs besoins à long terme en français pour maintenir et améliorer leur langue seconde dans leurs carrières comme enseignants. **Les chercheuses ont découvert que les candidats à l'enseignement considéraient que leur niveau de maîtrise de la langue était correct, et qu'il était approprié de tester la maîtrise de la langue des étudiants avant le début du programme, car celui-ci était trop court pour mettre l'accent sur l'amélioration des aptitudes linguistiques. Les résultats suggèrent que les étudiants avaient besoin de pratique tout au long du programme de formation initiale, notamment pour combler les lacunes concernant le vocabulaire spécifique au contenu (mathématiques, sciences) et les ressources pédagogiques en français.**

**Köksal, D., & Ulum, Ö. G. (2019). Pre-service EFL teachers' conceptions of language proficiency: Entry and exit level qualifications. *Journal of Language and Linguistic Studies, 15*(2), 484-495.**

Cette étude portait sur 35 futurs enseignants de l'anglais langue étrangère (ALE) en Turquie pour comprendre la différence entre leur niveau de compétence en anglais entre leurs qualifications linguistiques de niveau d'entrée et de sortie. L'entrevue semi-structurée utilisée a été développée à partir du questionnaire de Butler (2004) intitulé *Self-reported Current and Desired Minimum English Language Proficiency* (Compétences en anglais minimales actuelles et désirées autodéclarées). Les compétences déclarées ont été divisées comme suit : écoute, expression orale, lecture, écriture, grammaire et vocabulaire. Les constatations illustrent que la plupart des futurs enseignants de langues ont déclaré avoir des compétences élevées de niveau de sortie universitaire dans tous les domaines linguistiques, alors qu'ils avaient des compétences faibles de niveau d'entrée, sauf pour ce qui est de la grammaire. **Certaines implications découlant des résultats sont les suivantes : les programmes d'ALE au secondaire devraient être restructurés de façon à accorder de l'importance aux compétences communicatives; les programmes d'ALE au secondaire devraient fournir aux étudiants « des enseignants professionnellement compétents » (p. 492); et les universités devraient considérer les faiblesses de l'examen d'entrée pour apporter des améliorations à la validité du test.**

**Vandergrift, L. (2015). The DELF in Canada: Perceptions of students, teachers, and parents. *The Canadian Modern Language Review, 71*(1), 52-74. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1752>**

Avec une attention croissante portée au *Diplôme d'études de langue française* (DELF) au Canada, cette étude a examiné les perceptions des enseignants, des étudiants et des parents à propos du DELF comme une mesure potentiellement appropriée pour la compétence en français langue seconde. Le test, conçu par les créateurs du CECR, est ancré dans une approche de performance dans la vie réelle pour mesurer l'habileté des usagers à utiliser le français dans des échanges communicatifs de la vie réelle. Les participants incluaient 117 étudiants (qui ont passé le test), 32 enseignants de langues (qui peuvent avoir passé le test ou non) et 85 parents des étudiants. Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire. **Bien que l'étude n'ait pas cherché à savoir si les enseignants considéreraient le DELF comme une mesure juste de la compétence pour eux-mêmes, une majorité d'enseignants (64,5 %) percevaient le test comme une mesure juste de la compétence pour les étudiants. Les résultats soulignent également certaines préoccupations des participants au sujet de la validité du test dans un**

contexte canadien où la phonologie, la grammaire et le lexique européens pourraient être moins courants dans des situations de la vie réelle.

**3. Les enseignants de langues doivent développer leur maîtrise générale de la langue et leur maîtrise de la langue en classe.**

**Flewelling, J. (1995). Addressing the challenge for FSL teachers: How to maintain and improve language, pedagogical skills and cultural knowledge. *The Canadian Modern Language Review, 52*(1), 22-33. <https://doi.org/10.3138/cmlr.52.1.22>**

Cette étude cherchait à examiner les préoccupations des étudiants dans les programmes de formation à l'enseignement en français langue seconde (FLS) ainsi que celles des enseignants de FLS en exercice. Un total de 203 enseignants de FLS expérimentés et de 131 enseignants de FLS en première année d'exercice ont été interrogés. L'information recueillie au moyen de trois questionnaires indiquait que les enseignants de français en première année d'exercice et expérimentés sont préoccupés par le manque de possibilités pour eux de maintenir leur niveau de maîtrise en français. **Les résultats démontrent aussi qu'un grand nombre d'enseignants de français estiment qu'ils ont besoin d'améliorer leur compétence en français et le feraient s'ils en avaient l'occasion.** Les constatations révèlent également que le personnel de conseils scolaires estime qu'il serait nécessaire d'avoir des programmes de formation pour les enseignants en immersion puisqu'ils s'inquiètent des niveaux de français des enseignants de FLS.

**Thi Hong Nhung, P. (2018). General English proficiency or English for teaching? The preferences of in-service teachers. *RELC Journal, 49*(3), 339-352. <https://doi.org/10.1177/0033688217691446>**

L'étude de Thi Hong Nhung visait à réunir de l'information sur les perceptions des enseignants de langues en exercice sur plusieurs questions. Celles-ci incluaient deux programmes de formation à la maîtrise de l'anglais à l'échelle nationale appelés General English Proficiency (GEP; maîtrise générale de l'anglais) et Classroom English Proficiency (CEP; maîtrise de l'anglais en classe), les changements dans la pratique enseignante perçus comme un résultat de la formation, ainsi que l'existence d'une préférence pour un type de formation plutôt que l'autre. Les participants incluaient 28 enseignants de l'anglais en exercice au Vietnam, ayant tous reçu la même formation GEP avant leur participation à la formation CEP. Les participants ont rédigé un rapport réflexif décrivant leur perception de l'utilité d'avoir suivi les deux programmes de formation, les changements apportés dans leurs pratiques en classe et les éléments démontrant que les changements



avaient été bénéfiques pour eux-mêmes et leurs étudiants. Ensuite, des entrevues de suivi ont été menées auprès de 12 participants, où ils ont pu développer ce qu'ils avaient écrit dans leurs rapports réflexifs. **Les résultats démontrent que les formations GEP et CEP avaient toutes deux été utiles pour les enseignants**, mais de différentes façons. La formation GEP a été plus souvent rapportée comme ayant rehaussé la confiance en l'habileté à utiliser l'anglais dans la classe, en plus d'une précision et d'une fluidité accrues; la formation CEP a été rapportée comme ayant sensibilisé les enseignants « [au] rôle de la langue en classe dans la salle de classe et [aux] caractéristiques méthodologiques de la langue en classe » (p. 345), et ayant contribué à l'usage d'une variation de la langue par les enseignants, obtenant une réponse positive des étudiants. **Les résultats suggèrent également que la formation CEP peut être considérée comme un choix stratégique pour former les enseignants en exercice dans des contextes de pénurie d'enseignants de langues étrangères qualifiés, de normes de compétence trop élevées et de soutien limité aux enseignants pour acquérir les compétences et atteindre le niveau requis.**

**Tsang, A. (2017). EFL/ESL teachers' general language proficiency and learners' engagement. *RELC Journal*, 48(1), 99-113. <https://doi.org/10.1177/0033688217690060>**

Cette étude utilise une approche qualitative pour examiner la relation entre la maîtrise générale de la langue des enseignants d'anglais langue étrangère (ALE) et leur efficacité pédagogique (mesurée sur la base de l'engagement observé chez les élèves). Les données ont été recueillies au moyen de 12 observations en classe et entrevues post-observation auprès de 6 enseignants de langues du secondaire à Hong Kong et d'un total de 30 de leurs élèves. **Les résultats indiquent que la compétence linguistique générale des enseignants est importante pour un enseignement efficace jusqu'à ce que le seuil de maîtrise de la langue soit atteint. Une fois que les enseignants ont dépassé ce seuil, l'importance d'avoir une plus grande maîtrise de la langue cible diminue comparativement aux autres facteurs qui contribuent à l'efficacité des enseignants, tels que l'humour, la gentillesse et l'établissement d'une relation étroite avec les élèves.** Les constatations révèlent que les enseignants de langues ayant un niveau de maîtrise de la langue plus élevé n'ont pas toujours été en mesure de soutenir les élèves plus faibles (comme les élèves l'ont rapporté).

**Van Canh, L., & Renandya, W. A. (2017). Teachers' English proficiency and classroom language use: A conversation analysis study. *RELC Journal*, 48(1), 67-81.**

L'étude a exploré comment la compétence des enseignants dans la langue cible et leur usage de la langue cible dans la

classe peuvent favoriser l'engagement des apprenants. Les auteurs établissent une distinction entre la compétence générale dans la langue cible des enseignants de langues et leur compétence dans la classe. À l'aide d'une approche de l'analyse conversationnelle, l'étude a recueilli des données auprès de trois enseignants de l'anglais langue étrangère vietnamiens ayant huit ans d'expérience en enseignement au moyen de deux observations en classe pour chacun des enseignants. **Les résultats suggèrent que, alors qu'il existe une relation entre la maîtrise générale de la langue des enseignants et la façon dont ils utilisent la langue cible dans la classe pour encourager l'apprentissage, leur maîtrise de la langue en classe est « au moins aussi importante » (p. 67) que leur compétence générale dans l'usage des caractéristiques interactionnelles de la langue, telle la négociation de sens.**

## La pratique

**4. L'expérience d'enseignement dans la langue cible en classe entraîne un rehaussement de l'efficacité personnelle des enseignants de langues.**

**Cooke, S., & Faez, F. (2018). Self-efficacy beliefs of novice French as a second language teachers: A case study of Ontario teachers. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21(2), 1-18.**

Cette étude a examiné le sentiment d'efficacité personnelle d'enseignants de français de base ( $n = 14$ ) et en immersion française ( $n = 13$ ) débutants dans leurs trois premières années d'enseignement. Vingt-sept participants ont répondu à un questionnaire portant sur quatre catégories relatives à l'efficacité personnelle perçue des enseignants : 1) la méthodologie pédagogique générale; 2) la pédagogie des langues secondes; 3) la maîtrise de la langue; et 4) les connaissances culturelles. Les participants devaient indiquer leur niveau de confiance comme enseignants de français langue seconde (FLS) à l'issue de leur programme de formation à l'enseignement et leur niveau de confiance au cours de l'étude. Les résultats montrent que, dans les quatre catégories mesurées, tous les enseignants de langues ont rapporté une augmentation de leur sentiment d'efficacité personnelle à la fin de leur programme de formation à l'enseignement, les enseignants en immersion française ayant démontré un sentiment d'efficacité accru comparativement aux enseignants de français de base durant l'étude. **Les constatations suggèrent que le sentiment d'efficacité des enseignants s'est renforcé en raison de leur expérience d'enseignement. Par conséquent, les expériences de stage en FLS et les occasions de perfectionnement professionnel pour améliorer les compétences linguistiques devraient être considérées dans la préparation des enseignants de FLS.**



## 5. Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants de langues est corrélé positivement avec leur maîtrise de la langue perçue.

**Butler, Y. (2004). What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan, and Japan. *TESOL Quarterly*, 38(2), 245-278. <https://doi.org/10.2307/3588380>**

Cette étude a exploré les compétences en production (expression orale et écrite) et en réception (écoute et lecture) autodéclarées (niveau de compétence actuel) d'enseignants de l'anglais langue étrangère (ALE) asiatiques au primaire, ainsi que leur niveau de compétence minimum perçu comme nécessaire pour enseigner l'anglais (niveau de compétence désiré). À l'aide de sondages basés sur le FLOSEM de Stanford (*Stanford Foreign Language Oral Skills Evaluation Matrix*; Grille d'évaluation des compétences orales en langue étrangère de Stanford) pour évaluer leurs aptitudes à l'oral, 522 enseignants ont autoévalué leur niveau de maîtrise de la langue désiré et actuel. Généralement, les enseignants ont rapporté que leurs compétences en production étaient plus faibles que leurs compétences en réception, et que leurs niveaux de compétence, particulièrement leurs compétences productives et relatives à la grammaire orale, étaient sensiblement inférieurs au niveau de compétence perçu comme nécessaire pour enseigner l'anglais. **Les résultats de cette étude suggèrent que les enseignants de l'ALE asiatiques ont besoin de plus d'occasions pour améliorer leur niveau de maîtrise de la langue, particulièrement leur compétence linguistique (connaissances à propos de la langue) et leur compétence pragmatique (connaissance à propos de l'usage de la langue).** L'étude révèle également un besoin d'avoir une compréhension de base des niveaux de compétence requis pour les enseignants de l'ALE au primaire, qui pourraient être définis au moyen d'une analyse des besoins des enseignants dans le domaine d'utilisation de la langue cible (Bachman et Palmer, 1996).

**Chacón, C. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teacher in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.001>**

Cette étude part de la position que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants est essentiel à leur réussite dans la classe puisqu'elle influe sur la façon dont ils réagissent et dont les élèves apprennent. À l'aide de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (*Teacher Sense of Efficacy Scale* [TSES]) (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001), l'étude a examiné le sentiment d'efficacité personnelle de 100 enseignants vénézuéliens vis-à-vis de la gestion

de classe, de l'engagement des élèves et des stratégies pédagogiques. **Les résultats démontrent que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants était positivement corrélé avec leur compétence perçue en anglais.** L'étude souligne le lien important entre le sentiment de compétence dans la langue cible et leur sentiment d'être capables d'enseigner efficacement.

**Choi, E., & Lee, J. (2016). Investigating the relationship of target language proficiency and self-efficacy among nonnative EFL teachers. *System*, 58, 49-63. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.02.010>**

Cette étude apporte une contribution unique au domaine en explorant la relation entre la maîtrise de la langue et l'efficacité personnelle des enseignants, définie comme une connaissance pédagogique qui va au-delà des aptitudes linguistiques de l'enseignant. Les participants incluaient 167 enseignants de l'anglais langue étrangère (ALE) coréens au secondaire. **Les résultats indiquent que l'efficacité personnelle est positivement corrélée pour les enseignants de langues dont la maîtrise de la langue dépasse le seuil minimum, ce qui laisse entendre que le perfectionnement linguistique et pédagogique continu est bénéfique, même une fois que les enseignants ont atteint les niveaux de compétence minimums.** L'étude souligne aussi que, plutôt que le statut de locuteur natif ou de locuteur non natif – qui confond souvent une plus grande maîtrise de la langue avec une plus grande efficacité personnelle –, les connaissances pédagogiques des enseignants de langues, surtout celles qui s'appliquent au contexte local, **déterminent leur efficacité potentielle.** L'étude révèle aussi que, dans un contexte mondial de plus en plus multiculturel, les catégories permettant de distinguer le statut de locuteur natif et celui de locuteur non natif deviennent de plus en plus floues.

**Eslami, Z. R., & Fatahi, A. (2008). Teachers' sense of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies: A study of nonnative EFL teachers in Iran. *Test-EJ*, 11(4), 1-19.**

Cette étude a examiné le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (la mesure dans laquelle ils peuvent gérer leurs apprenants, les mobiliser et leur enseigner) et leur compétence perçue en anglais à l'aide de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (*Teacher Sense of Efficacy Scale* [TSES]) (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001). L'étude adopte une approche davantage centrée sur la cognition, mettant l'accent sur quatre compétences (lecture, expression orale, écoute et écriture) pour décrire les compétences des enseignants, à l'instar de l'étude de Butler (2004). Les participants incluaient 40 enseignants de l'anglais langue étrangère (ALE) iraniens au secondaire ayant

entre un et cinq ans d'expérience en enseignement. **Les résultats indiquent que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leur maîtrise de la langue perçue sont positivement corrélés, ce qui illustre que les enseignants sentent qu'ils ont une plus grande connaissance et maîtrise de la langue cible, ils ont également le sentiment de mieux réussir dans leur pratique pédagogique.** Au même titre que Chacón (2005), cette étude souligne le fait que les enseignants de langues ayant un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé ont tendance à employer plus fréquemment des stratégies axées sur la communication, et qu'ils ont besoin de soutien pour maintenir et développer leur maîtrise de la langue afin de renforcer leur sentiment d'efficacité dans la classe.

**Faez, F., & Karas, M. (2017). Connecting language proficiency to (self-reported) teaching ability: A review and analysis of research. *RELC Journal*, 48(1), 135-151. <https://doi.org/10.1177/0033688217694755>**

Dans cette analyse, Faez et Karas (2017) ont examiné 11 études sur la maîtrise de la langue et le sentiment d'efficacité des enseignants impliquant des enseignants d'anglais langue étrangère. Parmi les 11 études, 10 ont utilisé l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (*Teacher Sense of Efficacy Scale* [TSES]) de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001). Une seule étude a utilisé un test de compétence linguistique, alors que les autres ont utilisé des mesures de compétence autodéclarées. **Cette analyse a révélé une corrélation positive entre l'efficacité personnelle, la maîtrise de la langue et les aptitudes pédagogiques des enseignants, malgré que la corrélation positive n'était généralement pas très forte.** Les résultats de cette analyse suggèrent que les recherches futures devraient tenir compte des tâches confiées aux enseignants de langues ainsi que des différentes mesures de la compétence actuelle et autodéclarée.

**Faez, F., Karas, M., & Uchihara, T. (2019). Connecting language proficiency to teaching ability: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 1-24. <https://doi.org/10.1177/1362168819868667>**

Cette méta-analyse a examiné 19 études sur la maîtrise de la langue et les aptitudes pédagogiques perçues (efficacité personnelle). Les variables modératrices codées étaient les suivantes : le diplôme (baccalauréat, maîtrise ès arts, etc.), l'expérience (expérimenté versus moins expérimenté), la mesure de l'efficacité personnelle (variations de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants [*Teacher Sense of Efficacy Scale*, TSES]; Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001), la langue de l'échelle du sentiment d'efficacité (certaines échelles avaient été traduites dans la langue première des participants, alors que d'autres avaient été

soumises en anglais), ainsi que la mesure de la compétence (p. ex., l'échelle de Butler [2004]). **Les résultats montrent que la relation entre la maîtrise de la langue et l'efficacité personnelle des enseignants n'est que modérée, ce qui signifie que la maîtrise de la langue n'explique que 13 % de la variation de l'efficacité personnelle chez les enseignants.** Les conclusions appuient également les récentes affirmations selon lesquelles de nombreux facteurs en plus de la maîtrise de la langue contribuent à l'efficacité personnelle des enseignants. D'autres recherches sont suggérées pour tenir compte des variations contextuelles et culturelles de la compétence et de l'efficacité, de même que pour développer et utiliser des mesures de l'efficacité personnelle spécifiques pour les enseignants de langues, alors que de nombreux outils sont conçus pour la formation générale.

**Richards, H., Conway, C., Roskvist, A., & Harvey, S. (2013). Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practice. *The Language Learning Journal*, 41(2), 231-246. <https://doi.org/10.1080/09571736.2012.707676>**

La recherche a utilisé les données provenant d'une plus vaste étude de cas menée auprès d'enseignants de langues en Nouvelle-Zélande. Les participants incluaient sept enseignants de langues ayant une diversité de qualifications et d'expérience dans la langue cible des cours qu'ils dispensent. Ils ont suivi un programme d'études en langues d'une durée de 12 semaines. Selon les données recueillies, les deux enseignants de langues ayant une maîtrise avancée de la langue cible ont été observés sur la base des sept aspects de l'enseignement définis par Farrell et Richards (2007). **Les résultats indiquent que plus le niveau de maîtrise de la langue cible est élevé, plus l'enseignant est capable d'enseigner la langue.** En outre, offrir du perfectionnement professionnel sur l'enseignement des langues aux enseignants généralistes qui s'intéressent à l'apprentissage linguistique pourrait permettre d'augmenter le nombre d'enseignants de langues qualifiés.

**Yilmaz, C. (2011). Teachers' perceptions of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39(1), 91-100. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.1.91>**

L'objectif de cette étude était d'examiner le sentiment d'efficacité personnelle chez des enseignants de l'anglais langue étrangère (ALE) turcs sur la base des aptitudes pédagogiques et de la compétence en anglais autodéclarée. Le groupe de participants était constitué de 54 enseignants de l'ALE au primaire et au secondaire ayant entre 1 et 16 ans d'expérience. Les données ont été recueillies au moyen de questionnaires basés sur l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (*Teacher Sense of Efficacy*

Scale [TSES]) (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001) pour mesurer l'efficacité perçue des enseignants par rapport à la gestion de classe, à l'engagement des élèves et aux stratégies pédagogiques. **Les résultats révèlent une corrélation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leur niveau de maîtrise de la langue perçue. Des corrélations statistiquement significatives ont été observées entre la compétence perçue en écoute et en écriture des enseignants et leur usage des stratégies pédagogiques ainsi que leur capacité de gérer la classe.**

## L'identité

### 6. La maîtrise de la langue cible peut influencer le sentiment d'identité des enseignants de langues.

**Alagözülü, N. (2016). Pre-service EFL teachers' professional self-concept: English teaching efficacy, self-reported English proficiency and pedagogical strategies: A case study in Turkish context. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 232, 196-200. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.045>**

Cette étude s'est penchée sur l'enseignement, les niveaux d'efficacité, les niveaux de maîtrise autodéclarés et les stratégies pédagogiques de futurs enseignants de l'anglais en Turquie. Des étudiants en deuxième année ( $n = 129$ ) du Département d'enseignement de l'anglais ont répondu à un questionnaire constitué de trois instruments : 1) l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (*Teacher Sense of Efficacy Scale* [TSES]) (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001); 2) l'échelle de compétence linguistique autodéclarée utilisée par Chacón (2005); et 3) l'échelle de mesure des stratégies pédagogiques utilisée par Chacón (2005). **Les constatations montrent que les perceptions des futurs enseignants de l'anglais relatives à l'efficacité personnelle, aux niveaux de maîtrise de la langue et à l'utilisation des stratégies pédagogiques étaient des prédicteurs élevés du concept de soi. Par ailleurs, il existe une forte corrélation positive entre le concept de soi professionnel et tous les facteurs étudiés.**

**Carr, W. (2010). Raising FLAGS: Renewing core French at the pre-service teacher level. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 37-51.**

L'étude de Carr portait sur de futurs enseignants de langues inscrits dans le programme FLAGS à l'Université de la Colombie-Britannique, un programme conçu pour les enseignants au primaire qui s'intéressent à l'enseignement du français de base. Ce programme offre aux étudiants de riches expériences en français, incluant un programme d'immersion de cinq semaines, un cours de didactique du français et un cours de conversation en français dans le

cadre de leur programme de formation à l'enseignement. Les étudiants ont fourni une rétroaction orale et écrite à différentes étapes du programme, expliquant les raisons pour lesquelles ils voulaient participer au programme, donnant leurs perspectives sur l'enseignement en français langue seconde (FLS) et livrant des commentaires sur le programme FLAGS. Les résultats de cette étude démontrent que les futurs enseignants de langues avaient apprécié l'occasion offerte de développer leur intérêt pour la langue française malgré le fait qu'ils n'avaient pas les cours ni la maîtrise de la langue nécessaires pour le programme spécialisé classique. **En outre, devenir un enseignant de français est une expérience formatrice. De riches expériences sur le plan linguistique et culturel en plus des cours de didactique des langues et de perfectionnement linguistique peuvent avoir une incidence sur la formation en FLS.**

### 7. Les hiérarchies linguistiques associées à la langue cible enseignée par les enseignants de langues peuvent avoir sur eux une incidence positive ou négative.

**Byrd Clark, J. (2008). So why do you want to teach French? Representations of multilingualism and language investment through a reflexive critical sociolinguistic ethnography. *Ethnography and Education*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/17457820801899017>**

Cette étude de cas a été réalisée auprès de quatre jeunes italiens auto-identifiés et multigénérationnels (certains s'identifiant comme des Canadiens de première génération, les autres, comme des Canadiens de deuxième génération) inscrits dans un programme de formation à l'enseignement en français langue seconde (FLS) à Toronto. L'objectif était de comprendre leur conception de ce que cela signifie pour eux d'être canadien et multilingue/multiculturel, ainsi que leur vision d'eux-mêmes dans l'acquisition du français comme langue officielle. Recueillies selon une approche ethnographique critique pour analyser le discours des candidats à l'enseignement (CE), les données ont révélé trois thèmes qui se recoupent : 1) le français comme ressource symbolique et les conceptions de la « canadienité »; 2) les notions d'investissement; et 3) les complexités et les ambiguïtés dans le fait d'être et de devenir canadien. Dans le premier thème, les résultats ont mis en évidence la perception que le bilinguisme anglais-français ouvre aux futurs enseignants de FLS de plus grandes possibilités sur le marché du travail. Dans le deuxième thème, les constatations ont indiqué que les CE estimaient que l'apprentissage du français conduirait à l'acquisition d'un capital culturel pour « acheter » du capital symbolique et matériel. L'analyse du troisième thème a révélé le fait que, bien que les CE aient

exprimé le désir d'un sentiment d'appartenance, celui-ci n'était pas clairement défini. **L'étude met en lumière la nécessité que l'impact de la mondialisation sur la vie quotidienne des CE en FLS fasse l'objet d'un examen plus approfondi, particulièrement concernant la façon dont cela affecte les choix qu'ils font en tant que Canadiens multilingues et multiculturels.**

**Byrd Clark, J. (2010). Making "wiggly room" in French as a second language/Français langue seconde: Reconfiguring identity, language, and policy. *Canadian Journal of Education*, 33(2), 379-406.**

Cette étude a examiné de manière critique la construction du français langue seconde (FLS) au Canada où beaucoup de futurs enseignants de FLS ne parlent pas le français comme langue « seconde », mais plutôt comme langue « additionnelle », en plus de nombreuses autres langues. Sept candidats à l'enseignement (CE) en FLS italo-canadiens auto-identifiés et multigénérationnels ont participé à l'étude ethnographique s'échelonnant sur deux ans. L'étude incluait des entrevues, des groupes de discussion et des observations sur plusieurs sites pour explorer les « investissements » dans l'apprentissage linguistique en français et les recoupements dans les discours sur l'*italianita* (italianité; essence d'être italien), le multilinguisme, la mondialisation et la citoyenneté à Toronto et dans la région du Grand Toronto (*Great Toronto Region* [GTA]). **Les résultats de cette étude suggèrent que le concept de FLS soit repensé sur la base que les CE ont exprimé de multiples investissements symboliques et variés complexes dans les identités et les langues. L'auteure propose que l'acronyme soit changé de « FLS » à « FOL/FLO » (French as an official language/Français langue officielle) pour faire place aux autres langues et cultures des CE ainsi qu'à celles de leurs futurs élèves. Cela encouragerait les éducateurs à repenser les façons de favoriser une inclusion davantage pluraliste du français.**

**Wernicke, M. (2016). Hierarchies of authenticity in study abroad: French from Canada versus French from France? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 19(2), 1-21.**

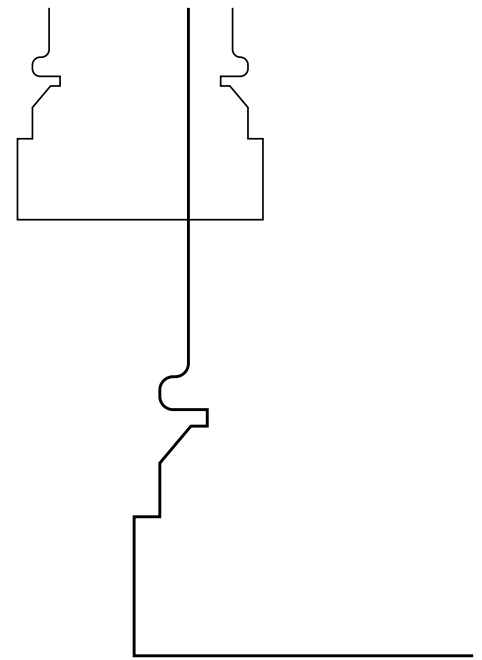
L'objectif de cette étude était d'explorer comment les enseignants de français langue seconde (FLS) perçoivent la conception du français canadien comme moins « authentique » que le français de France. Cette étude a suivi

87 enseignants de FLS canadiens qui sont allés en France pour une expérience professionnelle d'études à l'étranger. Les données ont été collectées à partir de questionnaires, de journaux de voyage, d'observations et de notes de terrain, d'entrevues, de journaux d'enseignement, d'observations en classe et de correspondance par courriel entre les participants et la chercheure. **Il ressort des résultats que la conception des variétés de français comme une hiérarchie incite les enseignants de français à « authentifier » leur identité en tant qu'« experts de la langue française », en ce qu'elle encourage à percevoir une différence marquée entre les variétés européennes et canadiennes du français ou à considérer le français de France comme la représentation la plus authentique de la langue et de la culture françaises. Les constatations révèlent la nécessité pour les enseignants de FLS canadiens de développer un sentiment d'authenticité plus fort à l'égard des variétés canadiennes du français.**

**Wernicke, M. (2017). Navigating native-speaker ideologies as FSL teacher. *The Canadian Modern Language Review*, 73(2), 208-236. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2951>**

Cet article présente une étude de cas multiples qui a examiné le sentiment d'utiliser le « français authentique » chez des enseignants de français langue seconde (FLS) canadiens non francophones, ainsi que la façon dont leurs croyances définissent la construction de leur identité professionnelle. L'étude a suivi un groupe de 87 enseignants de FLS qui ont participé à une séance de perfectionnement professionnel de deux semaines en France. L'étude a utilisé une approche discursive-constructiviste pour analyser les représentations que les enseignants de langues se font de leurs expériences. **Les résultats suggèrent que les enseignants de FLS dans cette étude s'orientent vers l'« idéal du locuteur natif » (l'idée que le « locuteur natif » est le modèle idéal de la façon dont un locuteur de la langue seconde [L2] devrait parler), ce qui affecte par conséquent leur concept de soi professionnel puisque parler et utiliser la langue comme un locuteur natif est un objectif inatteignable pour la plupart des utilisateurs de L2. L'étude illustre que l'identité des enseignants de FLS est un facteur clé qui détermine comment les enseignants apprennent et pratiquent leur profession, et elle démontre l'importance de fournir aux enseignants locuteurs non natifs des occasions de développer des idées alternatives au sujet de ce que cela signifie d'être un enseignant compétent.**

# Pilier #2 – La compétence interculturelle



## Qu'est-ce que la compétence interculturelle?

Il est maintenant admis que les enseignants de langues doivent développer leur compétence interculturelle et comprendre comment enseigner la compétence interculturelle à leurs élèves (Byram, 1997; Byram et Risager, 1999; Corder et al., 2018).

La culture est indissociable de la langue puisque des connaissances culturelles plus étendues sont ce qui soutient la compétence sociolinguistique des enseignants de langues (Bachman et Palmer, 1996; Canale et Swain, 1980), laquelle constitue un aspect clé de la maîtrise de la langue dans le pilier #1. Toutefois, il faut mentionner que la compétence interculturelle se distingue de la maîtrise de la langue dans la mesure où elle fait partie d'un processus de communication et de compréhension qui va au-delà de la langue. La compétence culturelle est aussi importante que la maîtrise de la langue chez les enseignants de langues secondes.

Alors qu'il existe plusieurs définitions de la compétence interculturelle, dans une étude qui porte sur les points communs entre différents modèles, Deardorff (2006) a énoncé trois principes fondamentaux clés : 1) la conscience, la valorisation et la compréhension des différences culturelles; 2) l'expérience des autres cultures et 3) la conscience de sa propre culture. Plus précisément, la compétence interculturelle peut être définie comme un « ensemble de savoirs, de savoirs faire [sic], de savoirs être [sic] et d'attitudes permettant, à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d'interpréter ou d'accepter d'autres modes de vie et de pensée que ceux de sa culture d'origine » (Beacco et Byram, 2007, p. 126). Spitzberg et Changnon (2009) ont recensé les points communs entre les modèles de la compétence interculturelle qui incluent la motivation (attitude, valeurs, croyances), les connaissances (culturelles,

théoriques), les aptitudes (souplesse, ouverture), le contexte (gestion des relations et des conflits, environnement) et les résultats (autoévaluation critique, conscience de l'identité, maintien des relations). Byram (1997) décrit le développement de la compétence interculturelle comme un ensemble de savoirs, de compétences et d'attitudes qui comprennent le savoir général (*Savoirs*), le savoir interprétatif (*Savoir comprendre*), la conscience critique (*Savoir s'engager*), le savoir comportemental (*Savoir être*) et le savoir interactionnel (*Savoir apprendre/Savoir faire*).

## En quoi la compétence interculturelle est-elle importante?

L'objectif des approches interculturelles est d'aiguiser la conscience des différentes cultures par la comparaison et l'exploration. Il vise aussi à susciter une prise de conscience des moyens par lesquels les personnes communiquent dans différentes cultures qui va au-delà de la compréhension superficielle de la culture. Les approches interculturelles cherchent également à aborder la façon dont les apprenants plurilingues trouvent leur place tout en explorant de nouveaux espaces culturels, comme le « troisième espace » (Bhabha, 2004; un espace propre à chacun des apprenants qui se trouve au carrefour des diverses langues et cultures faisant partie de leur biographie linguistique).

Il est important que les enseignants de langues mettent en œuvre l'enseignement culturel dans la salle de classe sans renforcer une politique de multiculturalisme libéral (Kubota, 2004). Le multiculturalisme libéral adopte souvent une approche de la diversité et de la culture fondée sur la rectitude politique avec peu de substance (bien souvent limitée à la « célébration » de la diversité), une focalisation

excessive sur les similitudes entre les cultures, un daltonisme entre les professionnels d'anglais langue seconde (qui finissent par nier ou taire les réalités raciales et autres des élèves), une concentration abusive sur la différence (exoticisation et essentialisation de « l'autre ») et un obscurcissement des enjeux de pouvoir et de privilège.

En revanche, l'éducation interculturelle vise à repositionner l'apprenant en relation avec ses propres connaissances culturelles et autres. Selon Liddicoat (2004), la culture joue un rôle central dans la classe de langue. La mise en œuvre de l'interculturalité dans la classe implique l'intégration de la culture dans les autres compétences linguistiques (et non son enseignement de manière cloisonnée en tant qu'élément distinct), le recentrage du locuteur bilingue ou plurilingue comme norme, la pratique de l'exploration interculturelle ainsi que la reconnaissance de l'apprentissage comme un processus continu (Liddicoat, 2004).

## Résultats pertinents

### La préparation

1. Il faut mettre davantage l'accent sur le développement de la compétence interculturelle propre à l'enseignant dans la formation initiale à l'enseignement.
2. Les conclusions divergent sur la question de savoir si les études à l'étranger ou les expériences de bénévolat internationales peuvent renforcer la compétence et la sensibilité interculturelles (toutefois, la majorité témoigne de bénéfices).

### La pratique

3. Les candidats à l'enseignement en langues doivent développer une pratique réflexive qui tient compte de la diversité linguistique et culturelle dans les classes canadiennes.
4. Les candidats à l'enseignement en langues ont de la difficulté dans la transposition de la compétence interculturelle en tant que pratique en classe et dans leur capacité à enseigner la compétence interculturelle.

### L'identité

5. Les enseignants de langues peuvent développer et remettre en question leur concept de « l'autre » en acquérant la compétence interculturelle.
6. Les enseignants de langues ne comprennent pas toujours leurs rôles et responsabilités en tant qu'agents (ou modèles) de reproduction linguistique et culturelle.

## Sommaires des études

### La préparation

1. Il faut mettre davantage l'accent sur le développement de la compétence interculturelle propre à l'enseignant dans la formation initiale à l'enseignement.

**Dida, S. (2013). EFL teacher training on multicultural classroom management in elementary and junior high school. *Research Papers in Language Teaching & Learning*, 4(1), 44-58.**

Cet article examine les écarts et les besoins en matière d'apprentissage chez des étudiants immigrants en Grèce dans des classes d'anglais langue étrangère (ALE) et les besoins en matière d'éducation interculturelle dans la formation à l'enseignement en ALE. Cinquante-quatre enseignants de l'ALE, la moitié des répondants provenant de l'enseignement primaire et l'autre du secondaire, ont rempli le questionnaire. Le questionnaire comportait cinq parties : 1) le profil général des enseignants; 2) les difficultés des étudiants immigrants dans les classes d'ALE et les causes définies par les enseignants; 3) la familiarité des enseignants d'ALE avec les politiques éducatives européennes et nationales en matière d'immigration et de diversité linguistique et culturelle; 4) les attitudes, le matériel et les pratiques des enseignants dans les classes multiculturelles; et 5) la formation à l'enseignement sur les enjeux multiculturels. Les résultats révèlent que les enseignants de langues possédaient des connaissances limitées sur les lignes directrices européennes relatives à l'intégration des étudiants immigrants et à la diversité culturelle et linguistique, et qu'ils entretenaient des attentes modestes quant aux progrès de leurs étudiants immigrants, bien que la moitié des enseignants aient mentionné que leurs faibles attentes n'avaient pas d'incidence négative. **Les résultats montrent que les enseignants d'ALE n'avaient eu aucune formation sur les questions interculturelles et révèlent que cela constitue un facteur causal d'un enseignement inefficace. Cela indique également un besoin de formation en éducation interculturelle, incluant les politiques régionales.**

**Larochelle-Audet, J. (2018). Conceptions de la diversité ethnoculturelle dans la formation en enseignement au Québec : un exercice de mise en visibilité des rapports sociaux de race. *Éducation et francophonie*, 46(2), 73-91.**

Cette analyse secondaire se penche sur les conceptions de la diversité ethnoculturelle dans la formation à l'enseignement dans les écoles du Québec. Cette analyse s'est déroulée



20 ans après l'adoption au Québec de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle en vue de cerner la façon dont elle était utilisée. Les données ont été collectées à partir d'entretiens semi-structurés auprès de neuf professeurs de trois universités francophones du Québec. Les constatations de cette recherche montrent que les cours abordant la diversité ethnoculturelle dans le cadre de la formation à l'enseignement apparaissent comme un contenu de formation supplémentaire, et les professeurs assumant des responsabilités de direction (professeures-directions) interrogées indiquent que la responsabilité de cette formation relève des étudiantes et des étudiants eux-mêmes, celle-ci pouvant être suivie par des stages, des travaux personnels ou des engagements bénévoles. **Toutes les participantes ont souligné la nécessité d'offrir aux futurs enseignants de langues une formation volontaire sur la diversité ethnoculturelle.**

**Moldoveanu, M., & Mujawamariya, D. (2007). L'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants : Des politiques aux pratiques. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42(1), 31-46.**

Cet article présente une étude de cas menée auprès d'étudiants en enseignement (étudiants-maîtres) et de leurs professeurs dans un programme de formation initiale pour les futurs enseignants de français langue seconde (FLS) afin de mettre en lumière les écarts entre la philosophie multiculturelle promue dans les discours politiques et la philosophie multiculturelle dans le programme, en partant de l'hypothèse que les enseignants de langues secondes/étrangères seraient plus ouverts à la diversité et mieux préparés en matière de médiation multiculturelle, de compétences en communication multiculturelle et de représentations de « l'autre ». L'échantillon comprenait cinq étudiants en enseignement francophones et anglophones de la cohorte de FLS et cinq professeurs. L'équipe de recherche a recueilli des données au moyen d'entretiens semi-structurés liés aux perceptions des étudiants à l'égard de la préparation à l'éducation multiculturelle durant leur programme de formation initiale à l'enseignement (cours suivis et stages pratiques) et de la préparation à travailler dans des milieux pluriethniques. Les résultats mettent en relief le faible niveau de satisfaction des étudiants en enseignement à l'égard de leur préparation à l'éducation multiculturelle. S'il ne fait pas de doute que, au Canada, une importance est accordée à la philosophie et à la conscience multiculturelles, ainsi qu'au respect de la richesse de la diversité, et que l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario inclut l'éducation multiculturelle dans ces compétences, ces orientations politiques ne semblaient pas se refléter dans le curriculum formel des programmes de formation à l'enseignement. Les

constatations proposent les éléments suivants : **l'ajustement des programmes de formation initiale des enseignants de FLS de façon à leur offrir une préparation qui leur permette d'être inclusifs et équitables, l'introduction d'un cours obligatoire pour les étudiants en enseignement qui porte sur la gestion de classe en contexte minoritaire pluriethnique et l'intégration d'un aspect de l'éducation multiculturelle dans chaque cours.**

**Ragoonaden, K. O. (2011). La compétence interculturelle et la formation initiale : le point sur le CECR et l'IDI. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14(2), 86-105.**

Dans cette étude pilote, 12 futurs enseignants de français langue seconde ont répondu au questionnaire IDI (Inventaire de développement interculturel). Les résultats ont servi de point de départ pour discuter de l'intégration des compétences interculturelles dans la formation à l'enseignement. Dans l'IDI (qui va du déni – à la défense – à la minimisation – à l'acceptation – à l'adaptation), la majorité des futurs enseignants de langues se situent au stade de la minimisation. Toutefois, la majorité d'entre eux disaient se situer au stade de l'acceptation. Dans des entrevues semi-structurées avec trois participants, la chercheuse a incité les participants à parler de toute formation interculturelle qu'ils ont suivie, et leur a demandé s'ils pensaient que leurs résultats à l'IDI reflétaient leur compétence interculturelle. Aucun des trois futurs enseignants de langues n'avait reçu de formation sur la compétence interculturelle pendant leurs études et n'était ébranlé par les réponses au questionnaire. **Les résultats montrent que les futurs enseignants de langues surestiment leur niveau de sensibilité interculturelle. L'auteure suggère que la compétence interculturelle tient une place importante en éducation et que la formation initiale joue un rôle essentiel pour préparer les futurs enseignants de langues à une société plurilingue et pluriculturelle.**

**Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 153-170.**

Cet article présente un projet de recherche-action qui vise à déterminer comment pallier les lacunes et accroître la compétence interculturelle chez les enseignants de langues en formation à l'Université de Sherbrooke. L'étude a examiné la problématique de la résistance des étudiants au cours obligatoire d'éducation interculturelle. La majorité des étudiants étaient d'origine québécoise et ne voyaient pas la pertinence du cours d'éducation interculturelle puisque, à leur avis, l'interculturalisme n'était pas un enjeu dans leur contexte régional. Avec l'objectif de convaincre les étudiants en enseignement des langues de l'importance de la diversité

culturelle, les enseignants chercheurs ont planifié des lectures hebdomadaires sur les fondements théoriques de l'éducation interculturelle, des discussions de groupe, des tables rondes avec des intervenants du milieu scolaire et des études de cas. Les résultats suggèrent que les activités qui provoquaient une réponse émotive étaient les plus significatives. Les auteurs recommandent que **des cours d'éducation interculturelle soient offerts au début de la formation à l'enseignement pour encourager le perfectionnement continu, que les formateurs d'enseignants proposent des outils de développement et des pratiques alternatives pour aborder la question de l'éducation interculturelle, et que des rencontres authentiques avec des immigrants adultes soient prévues pour encourager le développement des perspectives interculturelles chez les futurs enseignants.**

## **2. Les conclusions divergent sur la question de savoir si les études à l'étranger ou les expériences de bénévolat internationales peuvent renforcer la compétence et la sensibilité interculturelles (toutefois, la majorité témoigne de bénéfices).**

**Arcagok, S., & Yılmaz, C. (2020). Intercultural sensitivities: A mixed methods study with pre-service EFL teachers in Turkey. *Issues in Educational Research*, 30(1), 1-18.**

Cette étude porte sur les perspectives des futurs enseignants de l'anglais langue étrangère (ALE) à l'égard de la communication interculturelle et de leur sensibilité interculturelle. Cette étude adopte une approche méthodologique mixte, recueillant les données de 90 futurs enseignants turcs au moyen de réponses à un questionnaire et d'entrevues à questions ouvertes. Les résultats ne démontrent aucune corrélation entre le sexe et la sensibilisation interculturelle ou le niveau d'éducation des parents et la sensibilisation interculturelle. Les auteurs ont rapporté que les enseignants, bien qu'ils s'accordent sur la définition de la sensibilisation interculturelle (qui comprend la sensibilité aux différences culturelles), avaient un large éventail de compréhensions de la sensibilité interculturelle, y compris les suivantes : 1) témoigner du respect envers les différentes cultures; 2) ne pas avoir de préjugés envers les différentes cultures; 3) montrer de l'intérêt envers les différentes cultures; 4) développer une sensibilité à l'égard des différentes cultures; et 5) faire preuve de tolérance envers les différentes cultures. **Les résultats de cette étude ont révélé que les expériences de bénévolat auprès d'organisations non gouvernementales (ONG) étaient un facteur important pour accroître la sensibilité interculturelle chez les enseignants, ce qui peut s'expliquer par le fait que les personnes ayant travaillé pour des ONG étaient plus susceptibles d'avoir**

rencontré des personnes issues de différents groupes culturels et d'avoir développé une sensibilité à la communication interculturelle dans leur formation.

**Bournot-Trites, M., Zappa-Hollman, S., & Spiliotopoulos, V. (2018). Foreign language teachers' intercultural competence and legitimacy during an international teaching experience. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, 3(2), 275-309.**

Dans cette étude, les auteurs cherchent à comprendre comment les expériences internationales d'enseignement (*international teaching experience* [ITE]) d'enseignants de langues étrangères canadiens avaient contribué à la compétence interculturelle. Des données qualitatives ont été obtenues à partir d'entrevues, d'auto-observations structurées et de réflexions auprès de sept étudiants en enseignement canadiens inscrits dans un programme de diplôme en enseignement et ayant participé à une ITE de quatre mois. Les résultats suggèrent que **les ITE ont contribué au développement de la compétence linguistique et interculturelle, lequel a renforcé les identités professionnelles des enseignants de langues, notamment leur sentiment de légitimité. Les résultats ont aussi souligné l'importance d'une ITE structurée avec des cycles d'action et de réflexion pour le développement des identités professionnelles des enseignants.**

**Cushner, K., & Chang, S. C. (2015). Developing intercultural competence through overseas student teaching: Checking our assumptions. *Intercultural Education*, 26(3), 165-178.**

Cette étude examine l'impact des expériences d'études à l'étranger sur les étudiants américains en enseignement de l'anglais langue seconde/étrangère à l'aide du Modèle de développement de sensibilité interculturelle (MDSI; Bennett, 1993) pour mesurer les changements. L'étude a adopté une méthodologie pré-test/post-test quasi expérimentale, en divisant les étudiants en enseignement en trois groupes et en demandant aux participants qui ont suivi un programme d'études à l'étranger d'une durée de 8 à 15 semaines ( $n = 60$ ) de remplir un questionnaire avant et après leur expérience d'enseignement. L'analyse a été réalisée à l'aide d'ANOVA pour déterminer les différences entre les expériences des trois groupes puisque certaines de leurs expériences comprenaient une pratique réflexive alors que d'autres non. Bien que les constatations suggèrent un certain mouvement positif des étudiants en enseignement le long du continuum du MDSI, les résultats indiquent que les expériences d'études à l'étranger à elles seules ne suffisent pas pour induire un



changement relatif à la compétence interculturelle sans un effort concerté pour aborder la croissance interculturelle. L'étude recommande que les formateurs d'enseignants utilisent les travaux adaptés au contexte, les lectures théoriques, les discussions réflexives et les journaux de bord avant et pendant tout programme d'études à l'étranger pour aider les étudiants en enseignement à donner un sens à leur expérience.

**Smolcic, E., & Katunich, J. (2017). Teachers crossing borders: A review of the research into cultural immersion field experience for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 62, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.002>**

Cet article présente un compte rendu de recherche qui examine la façon dont l'interculturalité est créée dans les expériences de terrain en immersion culturelle chez les enseignants. Il soutient qu'une demande pour que les enseignants acquièrent des compétences interculturelles est générée par la diversification culturelle et linguistique des classes. Ce résumé a exploré les multiples modèles mis de l'avant pour favoriser la compétence interculturelle dans les programmes d'immersion internationaux. Dans les 44 études empiriques examinées, quatre principaux types de programmes sont ressortis : 1) des cours autonomes ou du perfectionnement professionnel; 2) des voyages d'études internationaux; 3) des stages d'enseignement à l'étranger; et 4) des programmes d'immersion culturelle et des expériences de terrain. Bien que les résultats présentés variaient de l'enrichissement des connaissances sur la culture au développement de la conscience culturelle et sociale, en passant par la compréhension du processus d'apprentissage des langues secondes et la croissance personnelle, les auteurs indiquent que **les résultats des expériences d'immersion culturelle sur le terrain mettent davantage en évidence le développement personnel que les changements dans les pratiques pédagogiques**. Ils soulignent aussi le manque de clarté méthodologique (c.-à-d. les participants, la collecte de données) dans la manière dont ces programmes ont généré des changements à long terme. **Les constatations de cette étude recommandent aussi d'examiner les facteurs de médiation susceptibles de favoriser l'atteinte des objectifs visés de ces études** et de théoriser les expériences acquises par les participants dans leurs antécédents d'apprentissage (identités raciale et liée au sexe).

## La pratique

**3. Les candidats à l'enseignement en langues doivent développer une pratique réflexive qui tient compte de la diversité linguistique et culturelle dans les classes canadiennes.**

**Byrd Clark, J., Mady, C., & Vanthuyne, A. (2014). Exploring reflexivity and multilingualism in three French language teacher education programs. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 129-155.**

Cet article adopte une approche sociolinguistique pour découvrir ce que signifie être et devenir un enseignant bi/multilingue et multiculturel en utilisant l'alternance de codes (*code-switching*) comme un exemple de la façon dont les étudiants en enseignement intégreraient les identités multiples dans leurs classes de français. Les participants à cette étude multimodale incluaient 55 étudiants en enseignement multilingues issus de la France et du Canada. Les données ont été obtenues à partir de 71 messages dans un forum de discussion répondant à la question : « Comment intégreriez/incluriez-vous les identités multiples dans votre enseignement (vos pratiques d'enseignement)? » Les résultats montrent que diverses interprétations et traductions du terme français « alternance de codes » ont été rapportées : 1) ceux qui permettraient l'alternance de codes dans leurs classes; 2) ceux qui ne la toléreraient pas; et 3) ceux qui la permettraient ou l'interdiraient sous certaines conditions. **Les résultats soulignent le besoin d'un processus réflexif pour les enseignants de langues et les chercheurs en enseignement des langues.**

**Fleuret, C., Bangou, F., & Ibrahim, A. (2013). Langues et enjeux interculturels : une exploration au cœur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 280-298.**

En adoptant une posture interprétative, les auteurs visent à répondre à deux questions : 1) « Quelles sont les politiques en place dans votre école si un élève parle une autre langue que le français? »; 2) « Comment conjuguez-vous les pratiques culturelles des enfants et les pratiques scolaires? ». Dans cette étude, des entrevues semi-structurées ont été menées avec des directions ( $n = 10$ ) et des groupes de discussion avec des enseignants ( $n = 39$ ) d'écoles primaires ( $n = 6$ ) et d'écoles secondaires ( $n = 4$ ) dans deux grandes régions urbaines de l'Ontario. **Les résultats montrent que la majorité des directions prône un usage exclusif de la langue française au sein de leur établissement scolaire**, et que l'usage des autres langues dans les écoles francophones est strictement lié à l'intégration de l'élève et non au soutien de l'acquisition de la langue seconde. **De plus, certaines écoles ont mis sur pied un système d'émulation pour les élèves utilisant le français (récompenses) et ceux utilisant d'autres langues (punitions), générant ainsi de l'insécurité linguistique.**

#### 4. Les candidats à l'enseignement en langues ont de la difficulté dans la transposition de la compétence interculturelle en tant que pratique en classe et dans leur capacité à enseigner la compétence interculturelle.

Abraham, G. Y., & von Brömssen, K. (2018). **Internationalisation in teacher education: Student teachers' reflections on experiences from a field study in South Africa. *Education Inquiry (Co-Action Publishing)*, 9(4), 347-362.** <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1428035>

Dans cet article, les chercheurs présentent une étude menée sur une période de deux semaines auprès d'étudiants en enseignement de la Suède ayant participé à une étude internationale qui visait à explorer en quoi les expériences d'étudiants en enseignement inscrit dans un programme de visite pour étudiants (deux semaines en Afrique du Sud) peuvent renforcer l'apprentissage pour leur développement professionnel. Basé sur une étude de recherche qualitative, cet article présente les données d'entrevues et s'inspire de deux recherches sur le terrain entreprises entre 2012 et 2014 auprès d'étudiants en enseignement âgés de 22 à 28 ans. Les auteurs soutiennent que cette étude dresse un portrait complexe des expériences des étudiants en enseignement et que les réflexions ne concluent pas nécessairement que les étudiants en enseignement de la Suède élargissent davantage leurs compétences culturelles dans le cadre d'une étude de terrain plus courte comparativement à un programme plus long. Toutefois, les résultats révèlent la manière dont les étudiants en enseignement ont réfléchi à leurs méthodes pédagogiques et à leurs expériences dans le système éducatif suédois, qu'ils ont transposée pour comparer les systèmes d'éducation sud-africain et suédois. De plus, les auteurs mettent en lumière la problématique de l'« altérité » et la nécessité impérative pour les enseignants d'étudier le profil démographique cible et encouragent des pratiques réflexives avant d'entreprendre un programme international pour étudiants en enseignement.

Kidwell, T. (2019). **Teaching about teaching about culture: The role of culture in second language teacher education programs. *TESL-EJ*, 22(4), 1-16.**

Cette étude de cas ethnographique a suivi 20 formateurs d'enseignants et 20 enseignants débutants diplômés d'un programme de formation à l'enseignement afin de déterminer comment les enseignants débutants apprennent à connaître la culture et à l'enseigner dans leurs classes de langues. Les données ont été obtenues à partir d'entrevues, d'observations de leçons et d'écritures de journal des enseignants débutants.

Les résultats montrent que les enseignants débutants ont peu d'occasions d'apprendre à intégrer la culture dans leur enseignement et, par conséquent, qu'ils ont fait peu de références à la culture dans leurs classes. Les constatations soulignent de plus la nécessité que, dans les programmes de formation à l'enseignement en langues, la culture soit abordée et des exemples explicites soient fournis sur les façons d'enseigner la culture et de promouvoir les échanges et la sensibilisation interculturels dans la classe.

Shin, H., & Jeon, M. (2018). **Intercultural competence and critical English language teacher education. *English Teaching*, 73(4), 125-147.** <https://doi.org/10.15858/engtea.73.4.201812.125>

Cette étude vise à examiner les façons dont les enseignants d'anglais devraient être formés pour mettre en œuvre une plus grande compréhension interculturelle centrée sur l'apprentissage par l'expérience pour renforcer leur compétence interculturelle avec leurs élèves. Dix futurs enseignants coréens au primaire ont participé à titre de titulaires de classe à un camp d'été de deux semaines. L'objectif de ce programme était que les futurs enseignants enseignent la culture coréenne à des élèves coréens-canadiens âgés entre 4 et 12 ans (90 %) et à des élèves de la Corée en visite au Canada pendant l'été (10 %). Les résultats mettent en relief des façons de réduire les obstacles pour les futurs enseignants, y compris la reconnaissance des similarités culturelles plutôt que la focalisation sur les différences culturelles ainsi que l'adoption de stratégies comme parler plus lentement en coréen et recourir aux jeux pour améliorer les mouvements corporels dans l'apprentissage de la langue afin de rehausser les compétences des élèves. Les résultats révèlent également les avantages d'utiliser la technologie pour renforcer la compétence interculturelle chez les élèves qui n'ont pas les compétences interculturelles antérieures de première main et d'employer la culture populaire ou les livres d'images comme stratégies pour enseigner l'anglais dans les classes d'anglais langue étrangère.

Strugielska, A., & Piątkowska, K. (2016). **Developing intercultural competence of teachers of English as a foreign language through an international project. *Intercultural Education*, 27(6), 534-545.** <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1245381>

L'objectif de ce projet en trois phases était de comparer les compétences interculturelles dans les programmes de formation à l'enseignement en développant la compétence interculturelle chez ceux qui enseignent l'anglais langue étrangère. La première phase avait pour but de susciter

l'intérêt des étudiants pour l'apprentissage culturel (p. ex., Facebook) dans un cours d'une durée de 6 mois. La deuxième phase consistait en un programme de cours d'été de deux semaines, suivi de la troisième phase, soit la diffusion et la mise en œuvre en vue de créer un plan de cours pour la formation interculturelle. **Les résultats montrent que les ateliers étaient une activité populaire, que la curiosité et l'ouverture d'esprit définissaient l'attitude des étudiants, et que les étudiants ont eu de la difficulté à inclure la compétence interculturelle dans une classe de langue étrangère.**

**Vaudrin-Charette, J., & Fleuret, C. (2016). Quelles avenues vers une pédagogie postcoloniale et multimodale en contexte plurilingue? *La Revue canadienne des langues vivantes*, 72(4), 550-571. <https://doi.org/10.3138/cmlr.3360>**

Cet article porte sur l'enseignement postcolonial des langues secondes (L2) à travers les pratiques multimodales et translinguistiques dans un contexte autochtone. Les auteures s'intéressaient à la contribution de la littérature multimodale et de son incidence dans la mise en œuvre de stratégies pédagogiques translinguistiques. Pour ce faire, elles ont posé un regard rétrospectif sur leurs propres pratiques en tant que conseillères pédagogiques (vidéographie, discussions, journal de bord) dans le cadre d'un projet multimodal auprès d'élèves autochtones (réalisation de capsules radiophoniques). **Les résultats montrent, dans ce contexte, la difficulté de réconcilier les Canadiens autochtones et les Canadiens non autochtones, ainsi que la détérioration des relations au sein de la communauté, d'où la nécessité de diversifier les approches en enseignement des L2 pour y inclure les littératies multimodales.**

## L'identité

**5. Les enseignants de langues peuvent développer et remettre en question leur concept de « l'autre » en acquérant la compétence interculturelle.**

**Corder, D., Roskvist, A., Harvey, S., & Stacey, K. (2018). Language teachers on study abroad programmes: The characteristics and strategies of those most likely to increase their intercultural communicative competence. Dans J. Plews & K. Misfeldt (dir.), *Second language study abroad* (p. 257-297). Cham, Suisse : Palgrave Macmillan.**

Ce chapitre vise à définir les caractéristiques des enseignants de langues en exercice qui sont les plus susceptibles de

rehausser leur compétence en communication interculturelle grâce au programme de perfectionnement professionnel du gouvernement néo-zélandais « *language and culture immersion experiences (LCIEs)* » (expériences d'immersion linguistique et culturelle). Les données analysées ont été obtenues auprès de trois participants à court terme au moyen d'entrevues avant et après le séjour et d'observations en classe. Ces enseignants de langues ont tous démontré des compétences en communication interculturelle, mais aucune démonstration aussi concluante d'un développement de connaissances théoriques et d'une conscience culturelle critique de « soi » et de « l'autre » n'a été fournie. **Les résultats montrent que le développement de la compétence en communication interculturelle est complexe et propre à chacun; il varie en fonction de l'identité de l'enseignant et de la compréhension qu'il a de son « soi » personnel et professionnel, de sa motivation et de sa résilience.**

**Santoro, N. (2014). "If I'm going to teach about the world, I need to know the world": Developing Australian pre-service teachers' intercultural competence through international trips. *Race, Ethnicity & Education*, 17(3), 429-444. <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.832938>**

L'étude de cas qualitative de Santoro se penche sur les points de vue de 15 futurs enseignants sur la façon dont les expériences internationales peuvent contribuer à leur développement en tant qu'enseignants. L'auteure a analysé les données provenant d'entrevues semi-structurées menées auprès de sept participants qui ont voyagé de l'Australie à l'Inde dans le cadre d'une expérience internationale d'enseignement d'un mois. Les résultats montrent que les futurs enseignants ont considéré le voyage comme une occasion de réalisation de soi et concevaient leurs étudiants indiens comme « l'autre » exotique. Les résultats soulignent aussi le manque de structure pour favoriser l'engagement des futurs enseignants dans des pratiques réflexives et dans le choix des écoles où ils ont été envoyés. **Les résultats concluent sur un avertissement destiné aux universités : compte tenu de l'augmentation des efforts d'internationalisation (qui peut contribuer au développement de la compétence interculturelle chez les futurs enseignants), il doit y avoir un effort délibéré de ne pas cultiver des attitudes coloniales et racistes dans les expériences d'enseignement à l'étranger.**

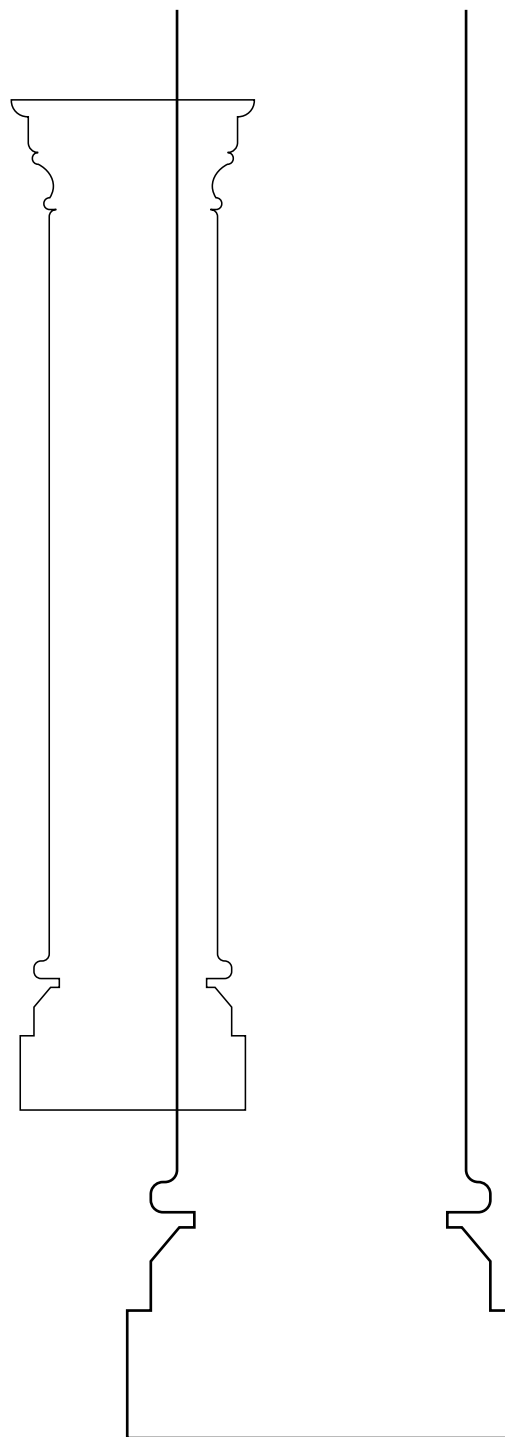
**6. Les enseignants de langues ne comprennent pas toujours leurs rôles et responsabilités en tant qu'agents (ou modèles) de reproduction linguistique et culturelle.**

**Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 125-146.**

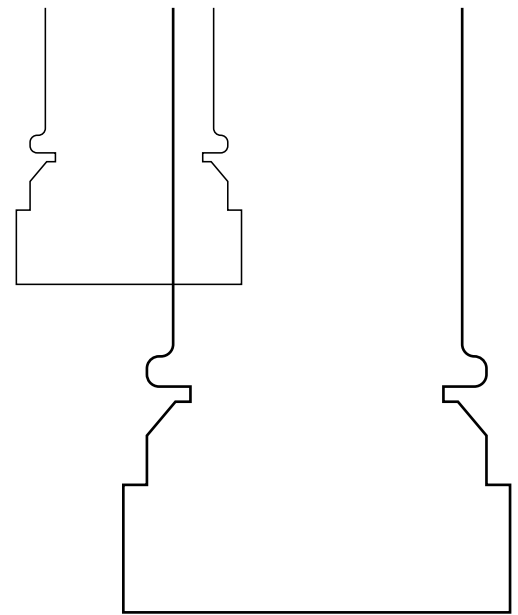
Dans son étude qualitative, Gérin-Lajoie étudie le rôle du personnel enseignant dans les écoles francophones de l'Ontario. Plus précisément, elle cherche à comprendre la perception du rôle des enseignants œuvrant en contexte minoritaire, les défis auxquels ils font face et l'incidence de ces défis sur leur enseignement. Des entretiens semi-structurés et des observations ( $n = 35$ ) ont permis à l'auteure d'appréhender comment les enseignants perçoivent leur rôle d'agents de reproduction linguistique et culturelle. **Les résultats montrent que les enseignants ne se sentent pas suffisamment préparés à la réalité du contexte minoritaire et que les mesures de soutien et les programmes de formation à l'enseignement sont inadéquats.** Les participants ont mentionné qu'ils ne disposent pas des connaissances pour travailler auprès d'élèves ayant des antécédents culturels et linguistiques variés, qu'ils se sentent trop peu outillés pour remplir leur rôle et qu'ils ne comprennent pas entièrement leurs rôles et responsabilités.

**Keating Marshall, K., & Bokhorst Heng, W. D. (2018). "I wouldn't want to impose!" Intercultural mediation in French immersion. *Foreign Language Annals*, 51(2), 290-312. <https://doi.org/10.1111/flan.12340>**

Cet article examine les perspectives de quatre enseignants en exercice sur la relation entre la langue et la culture dans le programme d'immersion française (IF) au Nouveau-Brunswick et sur leur rôle comme médiateurs interculturels. Les données ont été obtenues à partir d'entrevues conversationnelles approfondies et semi-structurées menées en anglais. **Les résultats indiquent que les enseignants présentaient des variations dans leurs idéologies linguistiques (c.-à-d. ce sur quoi leur enseignement des langues était focalisé) et qu'ils semblaient tous séparer la langue de la culture dans leur enseignement (c.-à-d. la langue en tant que code, dissociée de la culture ou des différences régionales).** De plus, tous les enseignants manifestaient un manque de connaissance des objectifs culturels du programme d'IF (c.-à-d. une méconnaissance de l'exigence d'enseigner la culture et la langue de façon indissociable), et le sens des responsabilités en matière de médiation interculturelle variait entre les participants.



# Pilier #3 – Les connaissances pédagogiques



## Qu'est-ce que les connaissances pédagogiques?

Gatbonton (2008) donne une définition large des connaissances pédagogiques qui englobe « les connaissances, les théories et les croyances [des enseignants] entourant l'acte d'enseignement et le processus d'apprentissage » (p. 162), qui forment la base de connaissances des enseignants, les connaissances requises pour que les enseignants réussissent. En revanche, comme le souligne Shulman (1987), la base de connaissances des enseignants est constituée de multiples formes de connaissances pédagogiques qui se superposent et se recoupent dans la pratique enseignante. Shulman (1987) définit sept catégories de connaissances des enseignants qui constituent la base de connaissances des enseignants (*Teacher Knowledge Base* [TKB]). Ces dernières comprennent : 1) les connaissances relatives aux finalités, aux buts et aux valeurs de l'éducation, ainsi que leurs bases philosophiques et historiques; 2) les connaissances curriculaires; 3) les connaissances pédagogiques générales; 4) les connaissances pédagogiques du contenu; 5) les connaissances disciplinaires; 6) les connaissances relatives aux contextes éducatifs; et 7) les connaissances relatives aux apprenants, y compris leurs caractéristiques et leurs besoins.

Nous situons notre définition des connaissances pédagogiques dans les travaux antérieurs d'universitaires en langues secondes (L2) qui préconisent l'étude de la situation professionnelle unique des enseignants de L2 pour qui la matière (c.-à-d. le français) constitue le contenu du cours, mais aussi leur moyen de communication (Faez, 2011; Salvatori et MacFarlane, 2009). Aux fins de cet revue de littérature, notre définition des connaissances pédagogiques est une combinaison de ce qui suit :

- *Les connaissances pédagogiques générales*, par exemple, l'habileté à favoriser l'engagement des élèves et à gérer la classe de manière efficace pour créer un milieu favorable à l'apprentissage;
- *Les connaissances spécifiques à la discipline*, par exemple, les connaissances de la langue cible par la linguistique appliquée et la sociolinguistique;
- *Les connaissances pédagogiques spécifiques à la discipline*, par exemple, les méthodologies de l'apprentissage des L2 et la capacité à adapter des stratégies d'enseignement adéquates à la classe de langue.

## En quoi les connaissances pédagogiques sont-elles importantes?

Les connaissances pédagogiques constituent une partie essentielle des connaissances professionnelles des enseignants. Il est indispensable pour les enseignants de bien comprendre la façon de gérer une classe (connaissances pédagogiques générales), le fonctionnement de la langue (connaissances spécifiques à la discipline) et la manière d'enseigner les langues (connaissances pédagogiques spécifiques à la discipline). Les recherches ont montré que les connaissances pédagogiques sont intrinsèquement liées au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (la mesure dans laquelle ils sentent qu'ils peuvent réussir dans leurs tâches). À son tour, le sentiment d'efficacité personnelle contribue aux sentiments de confiance, de professionnalisme et d'identité des enseignants, lesquels doivent être cultivés pour que les enseignants veuillent demeurer dans le domaine.

## Résultats pertinents

### La préparation

1. Les enseignants de langues ayant un sentiment d'efficacité personnelle plutôt faible à l'égard de leur état de préparation à l'enseignement ont de la difficulté à appliquer leurs connaissances dans la classe.
2. Après seulement quelques années de formation et une expérience d'enseignement minimale, la composition des connaissances pédagogiques des enseignants de langues débutants est semblable à celle des enseignants de langues expérimentés.

### La pratique

3. L'application des connaissances pédagogiques et les types de connaissances pédagogiques que privilégient les enseignants de langues dépendent de leurs années d'enseignement.
4. Les connaissances pédagogiques, qui sont complexes et multidimensionnelles, se développent grâce à un processus d'autoréflexion critique et évoluent avec l'expérience en enseignement, y compris les stages.
5. Il y a un fossé entre la théorie apprise dans la formation à l'enseignement et l'application dans la pratique.

### L'identité

6. L'identité et les expériences personnelles des enseignants de langues exercent une forte influence sur le façonnement des connaissances pratiques.

## Sommaires des études

### La préparation

1. Les enseignants de langues ayant un sentiment d'efficacité personnelle plutôt faible à l'égard de leur état de préparation à l'enseignement ont de la difficulté à appliquer leurs connaissances dans la classe.

**Bigelow, M. H., & Ranney, S. E. (2004). Pre-service ESL teachers' knowledge about language and its transfer to lesson planning. Dans *Applied linguistics and language teacher education* (p. 179-200). Springer.**

Cette recherche vise à comprendre pourquoi les futurs enseignants anglophones éprouvent de la difficulté à appliquer les connaissances acquises dans leur cours de grammaire anglaise aux plans de leçons qu'ils ont conçus dans leurs cours de pédagogie. Le groupe de participants

était composé de 22 étudiants à la maîtrise en éducation visant à obtenir une licence d'enseignement en anglais langue seconde (ALS). Pour examiner les processus vécus par les participants au cours de leur apprentissage, six journaux de bord et trois plans de leçons basés sur le contenu ont été analysés. **Les résultats suggèrent que les participants sont confrontés à de nombreux défis lorsqu'ils apprennent à utiliser leurs connaissances relatives à la langue (*knowledge about language* [KAL]) pour intégrer la langue et le contenu, y compris surmonter l'anxiété et apprendre la terminologie technique de la grammaire.** De plus, les caractéristiques appliquées du cours semblaient jouer un rôle important dans le renforcement de la confiance des participants qui apprennent le matériel et son utilisation dans l'enseignement.

**Depaepe, F., & König, J. (2018). General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 177-190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.003>**

Cette étude tente de répondre à deux questions : 1) « Quelle est la relation entre les connaissances pédagogiques générales (CPG) et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)? »; 2) « Quelle est l'association entre les CPG, le SEP et le comportement pédagogique? ». Les CPG font référence aux « grands principes et stratégies de la gestion de classe » (Shulman, 1987, p. 2) et ne comprennent pas la méthodologie de l'enseignement en langues secondes (L2) ni les connaissances relatives à la L2. L'étude a recueilli des données provenant de futurs enseignants ( $n = 584$ ) pendant leur maîtrise en enseignement à l'Université de Cologne. Des questionnaires et une version courte du test papier-crayon de l'étude TEDS-M (*Teacher Education Development Study in Mathematics*; Étude sur l'éducation et le perfectionnement du personnel enseignant les mathématiques) leur ont été soumis. **Les résultats montrent qu'aucune corrélation significative n'a été observée entre les CPG et le SEP, et une recherche davantage différenciée de l'association CPG-SEP a révélé que cette relation demeure négligeable pour trois volets du SEP des enseignants (c.-à-d. les croyances relatives aux stratégies pédagogiques, à la gestion de classe et à l'engagement des élèves). De plus, il n'y a aucune association linéaire entre les CPG des enseignants et leur degré de confiance en leur capacité à réaliser avec succès diverses tâches d'enseignement.** Ces résultats sont peut-être attribuables au fait que les futurs enseignants peuvent éprouver plus de difficulté à évaluer leur degré de confiance en leurs tâches d'enseignement à cause de leur expérience limitée.

**Faez, F., & Valeo, A. (2012). TESOL teacher education: Novice teachers' perceptions of their preparedness**



**and efficacy in the classroom. *TESOL Quarterly*, 46(3), 450-471. <https://doi.org/10.1002/tesq.37>**

Cette étude cherchait à vérifier si les programmes d'insertion en TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Languages*; enseignement de l'anglais aux locuteurs d'autres langues) suffisent pour aider les enseignants en TESOL débutants dans leur transition vers la pratique, ainsi qu'à connaître les aspects et le contenu du programme que les enseignants en TESOL débutants ont trouvé utiles. Les enseignants débutants ( $n = 115$ ) ont répondu à des questionnaires permettant d'évaluer leur sentiment d'efficacité personnelle, et huit participants ont pris part à des entrevues de suivi. Les résultats révèlent que les enseignants débutants se sentaient préparés pour enseigner en TESOL aux adultes après avoir terminé leur programme, et encore davantage préparés après avoir acquis de l'expérience en enseignement, puisque le programme en TESOL ne comporte aucun volet pratique. **Plus précisément, les résultats ont révélé que l'expérience en enseignement permet aux étudiants d'acquérir de l'assurance et fournit aux enseignants des moyens de trouver des ressources utiles à la création de plans de leçons pour leurs classes.** Les résultats suggèrent que les enseignants sont davantage sensibilisés aux attentes dans la classe et au contexte d'emploi. **Les chercheurs soulignent l'importance d'un volet pratique dans le programme pour offrir cette expérience aux enseignants débutants.**

**2. Après seulement quelques années de formation et une expérience d'enseignement minimale, la composition des connaissances pédagogiques des enseignants de langues débutants est semblable à celle des enseignants de langues expérimentés.**

**Gatbonton, E. (2008). Looking beyond teachers' classroom behaviour: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Language Teaching Research*, 12(2), 161-182. <https://doi.org/10.1177/1362168807086286>**

Cette étude a cherché à examiner les connaissances pédagogiques des enseignants d'anglais langue seconde (ALS) débutants au regard de deux éléments : 1) les catégories pédagogiques des rapports oraux des enseignants débutants et 2) les similitudes et les différences entre les connaissances pédagogiques des enseignants débutants et des enseignants expérimentés. Quatre enseignants débutants ont enseigné des leçons d'une heure et demie pendant quatre semaines à deux groupes d'élèves en ALS. La collecte de données a été effectuée au moyen d'enregistrements des cours suivis de la participation des enseignants débutants à un processus de réflexion « à haute voix » sur ce qu'ils avaient en tête durant leur enseignement. **Les résultats révèlent que tant les enseignants débutants que ceux expérimentés puisaient dans trois grandes catégories de connaissances pédagogiques :**

la gestion de la langue, la vérification de la méthode et la consignation de notes sur les comportements et les réactions des élèves. De plus, les enseignants débutants peuvent acquérir ces catégories de connaissances pédagogiques après seulement quelques années de formation et une expérience d'enseignement minimale.

## La pratique

**3. L'application des connaissances pédagogiques et les types de connaissances pédagogiques que privilégient les enseignants de langues dépendent de leurs années d'enseignement.**

**Mullock, B. (2006). The pedagogical knowledge base of four TESOL teachers. *The Modern Language Journal*, 90(1), 48-66. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00384.x>**

L'étude développe l'analyse de la recherche de Gatbonton (2008) examinant les réflexions pédagogiques qui viennent à l'esprit des enseignants expérimentés pendant leur enseignement en classe à l'aide de la méthode du rappel stimulé (demander aux enseignants d'indiquer au chercheur ce qu'ils pensaient durant le visionnement d'une vidéo d'eux-mêmes en train d'enseigner). L'étude de Mullock a suivi la même méthodologie en recueillant les données provenant de quatre enseignants ayant différents niveaux d'expérience, avec des élèves de divers niveaux de compétences, et donnant différents types de cours d'anglais (c.-à-d. anglais des affaires, préparation aux examens, anglais général). **Les résultats montrent que les enseignants moins expérimentés déclarent avoir plus souvent des réflexions pédagogiques relatives à l'autocritique de leur pratique, suggérant que ces enseignants débutants analysent leur pratique, particulièrement en termes d'échecs et de lacunes, plus fréquemment que les enseignants expérimentés.** En examinant plus en détail les unités de pensée figurant dans la catégorie de gestion de la langue, l'auteure a défini plus de 20 sous-catégories, dont trois étaient communes chez les quatre enseignants : 1) susciter des réponses possibles, 2) mener des activités en classe et 3) corriger les erreurs. Toutefois, bon nombre de sous-catégories n'étaient pas présentes chez tous les enseignants, ce qui illustre la complexité et la variété des réflexions impliquées dans l'acte d'enseigner.

**4. Les connaissances pédagogiques, qui sont complexes et multidimensionnelles, se développent grâce à un processus d'autoréflexion critique et évoluent avec l'expérience en enseignement, y compris les stages.**

**Johnston, B., & Goettsch, K. (2000). In search of the knowledge base of language teaching: Explanations by experienced teachers. *The Canadian Modern Language***

**Review, 56(3), 437-468.** <https://doi.org/10.3138/cmlr.56.3.437>

Cette étude se penche sur trois catégories de connaissances de l'enseignant : 1) les connaissances disciplinaires; 2) les connaissances pédagogiques du contenu; et 3) les connaissances relatives aux apprenants (Shulman, 1987). Elle examine également la façon dont les enseignants d'anglais langue seconde (ALS) expérimentés s'appuient sur ces éléments. Quatre enseignants de grammaire en ALS ont participé à l'étude et les données ont été collectées à partir d'observations et d'entrevues. **Les résultats indiquent que la base de connaissances des enseignants de langues joue un rôle essentiel dans l'enseignement et, bien que la base de connaissances des enseignants soit indispensable, elle a une incidence sur le plan pédagogique qu'une fois combinée à d'autres bases de connaissances fondamentalement axées sur le processus.** Les programmes de formation à l'enseignement devraient intégrer ces composantes afin que la frontière entre la théorie (connaissances relatives à la langue) et la pratique (enseignement) puisse s'estomper.

**König, J., Lammerding, S., Nold, G., Rohde, A., Strauß, S., & Tachtsoglou, S. (2016). Teachers' professional knowledge for teaching English as a foreign language: Assessing the outcomes of teacher education. *Journal of Teacher Education, 67(4), 320-337.*** <https://doi.org/10.1177/0022487116644956>

Cette étude menée en Allemagne visait à comprendre les connaissances professionnelles des enseignants pendant leur formation à l'enseignement. À l'aide de sondages, les chercheurs ont étudié un échantillon de 228 futurs enseignants pendant leur formation initiale à l'enseignement et, plus tard, pendant la phase d'insertion. Les auteurs ont défini trois termes clés : 1) les connaissances disciplinaires (*content knowledge [CK]*), qui sont « les connaissances relatives à la discipline et au contenu que les enseignants acquièrent pour enseigner »; 2) les connaissances pédagogiques générales (*general pedagogical knowledge [GPK]*) ou « les connaissances qui ne sont pas liées à la discipline » (c.-à-d. la gestion de classe, l'évaluation); et 3) les connaissances pédagogiques du contenu (*pedagogical content knowledge [PCK]*) ou « les connaissances spécifiques à une discipline à des fins d'enseignement » (p. 321). **Les résultats montrent que les connaissances des enseignants relatives à l'enseignement de l'anglais langue étrangère (*Teaching English as a Foreign Language [TEFL]*) constituent des concepts multidimensionnels puisque les PCK sont étroitement liées aux CK et aux GPK.** En outre, les occasions d'apprentissage dans les dernières étapes de la formation à l'enseignement contribuent au développement des PCK.

**König, J., Tachtsoglou, S., Lammerding, S., Strauß, S., Nold, G., & Rohde, A. (2017). The role of opportunities**

**to learn in teacher preparation for EFL teachers' pedagogical content knowledge. *The Modern Language Journal, 101(1), 109-127.*** <https://doi.org/10.1111/modl.12383>

Cette étude a examiné les liens entre les occasions d'apprentissage spécifiques au domaine (c.-à-d. l'anglais langue étrangère [ALE]) dans la préparation des enseignants d'ALE et les connaissances pédagogiques du contenu (*pedagogical content knowledge [PCK]*) des futurs enseignants, qui comprennent trois sous-catégories : les connaissances relatives au curriculum, aux stratégies pédagogiques et aux élèves). L'échantillon comptait 444 futurs enseignants d'ALE en Allemagne. Les chercheurs ont utilisé les occasions d'apprentissage autodéclarées et les résultats de sondages pour déterminer s'il existe une différence chez les futurs enseignants pendant leur phase de formation théorique (phase 1) et leur phase de stage pratique (phase 2), et pour vérifier si les mesures durant les occasions d'apprentissage démontrent une corrélation avec les scores au test des PCK. **L'analyse révèle que les enseignants obtiennent de meilleurs scores au test des PCK à la fin de leur stage (phase 2), ce qui laisse à penser que leur phase pratique fournit de meilleures occasions d'apprentissage pour développer leurs PCK.** Les résultats suggèrent que les programmes de préparation des enseignants qui intègrent des occasions d'apprentissage sont efficaces pour l'acquisition des PCK chez les futurs enseignants.

**Watzke, J. L. (2007). Foreign language pedagogical knowledge: Toward a developmental theory of beginning teacher practices. *The Modern Language Journal, 91(1), 63-82.*** <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00510.x>

Cette étude longitudinale menée auprès de neuf enseignants de langues débutants (cinq Espagnols, deux Français, deux Allemands) a examiné la façon dont leurs connaissances pédagogiques du contenu sont représentées et ont changé au début de leur expérience d'enseignement. Les données recueillies consistaient en des entrées dans un journal de bord, des observations en classe et des entrevues en groupe de discussion. L'auteur a défini quatre principales catégories de connaissances pédagogiques chez les enseignants de langues : 1) les connaissances antérieures encadrant les décisions pédagogiques; 2) les attitudes à l'égard du contrôle de l'enseignant en classe; 3) les objectifs pédagogiques pour les leçons quotidiennes; et 4) les considérations pour répondre à l'affect des élèves. **Les résultats indiquent que, au fil du temps, plusieurs choses se produisent : 1) les connaissances antérieures encadrant les décisions pédagogiques chez les enseignants se réorientent de leurs expériences comme apprenants vers leurs expériences comme enseignants; 2) les attitudes à l'égard du contrôle en classe centrées sur les techniques qui facilitent le contrôle se réorientent vers celles**



qui renoncent au contrôle; 3) les objectifs pédagogiques pour les leçons quotidiennes axés sur les connaissances relatives à la langue se réorientent vers l'amélioration de la performance dans l'exécution des tâches et le développement des aptitudes à communiquer chez les élèves; et 4) les principales considérations pour répondre à l'affect des élèves se réorientent de considérations pédagogiques et scolaires générales vers des résultats axés sur la langue.

## 5. Il y a un fossé entre la théorie apprise dans la formation à l'enseignement et l'application dans la pratique.

**Reeves, J. (2009). A sociocultural perspective on ESOL teachers' linguistic knowledge for teaching. *Linguistics and Education*, 20(2), 109-125. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2008.11.001>**

Cette étude a examiné les connaissances linguistiques des enseignants pour l'enseignement de l'anglais aux locuteurs d'autres langues (*Teaching English to Speakers of Other Languages* [TESOL]) au moyen d'entrevues semi-structurées menées avant et après le programme selon la méthode de l'étude de cas d'une durée de 18 mois. Deux participants ont pris part à la recherche, tous deux des enseignants anglophones en TESOL débutants dont l'expérience d'apprentissage en langues secondes (L2) était limitée. Les résultats montrent que les biographies des enseignants comme apprenants en langues interagissent de trois façons avec leurs connaissances linguistiques pour l'enseignement : leurs connaissances de l'anglais, leurs connaissances relatives à l'apprentissage de L2 et leur conscience critique de la langue. **Les résultats révèlent également que les participants ne possédaient pas de cadre de référence expérientiel étendu pour comprendre les processus relatifs à l'acquisition d'une L2 du point de vue de l'apprenant.** Les auteurs soulèvent de nombreuses implications faisant ressortir la nécessité d'offrir davantage de cours de meilleure qualité en linguistique ainsi que sur l'apprentissage de L2, la conscience critique de la langue et la compréhension de l'anglais courant, permettant aux enseignants de renforcer leurs connaissances de l'anglais pour leur pratique en TESOL.

**So, H. J., & Kim, B. (2009). Learning about problem based learning: Student teachers integrating technology, pedagogy and content knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(1), 101-116. <https://doi.org/10.14742/ajet.1183>**

Cette étude a examiné les difficultés et les préoccupations perçues par les futurs enseignants au moment de mettre en œuvre leurs connaissances de la technologie, de la pédagogie et du contenu pour concevoir une leçon qui intègre la technologie. Cette étude a recueilli des données quantitatives et des données qualitatives (des modèles

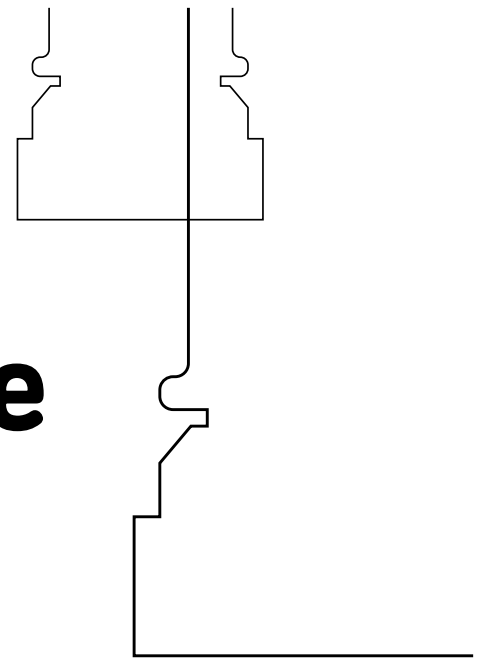
de conception de leçons et des réponses à un sondage). Le groupe de participants était composé de 97 futurs enseignants à Singapour qui étaient inscrits à un module de 12 semaines sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour l'enseignement et l'apprentissage. **Les résultats mettent en lumière un manque de compréhension dans trois principaux domaines : 1) l'intégration de la technologie; 2) la conception de tâches (critères d'évaluation); et 3) le rôle de facilitateur de l'enseignant.** Les participants estiment que la technologie est un médium plutôt qu'un outil pédagogique soutenant les activités, puisqu'elle est chronophage et exige que les élèves possèdent des compétences suffisantes en TI pour accéder à Internet. Sur le plan des avantages, les résultats montrent que les étudiants en enseignement ont mentionné que l'apprentissage par problèmes favorisait chez les élèves l'apprentissage autonome, la pensée métacognitive et critique, les compétences en résolution de problèmes et en apprentissage collaboratif, ainsi que le transfert à des problèmes de la vie réelle.

## L'identité

### 6. L'identité et les expériences personnelles des enseignants de langues exercent une forte influence sur le façonnement des connaissances pratiques.

**Sun, D. (2012). "Everything goes smoothly": A case study of an immigrant Chinese language teacher's personal practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 760-767. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.002>**

Pour permettre de comprendre les connaissances pratiques personnelles comme une construction, cette étude a été orientée par deux questions de recherche : 1) « Quelles sont les caractéristiques des connaissances pratiques personnelles de ces enseignants? »; 2) « Quels facteurs façonnent leurs connaissances pratiques personnelles? ». L'auteur a analysé les connaissances pratiques personnelles de trois enseignants de la langue chinoise dans des écoles secondaires et a mené une étude de cas sur l'un des participants au moyen d'entrevues, d'observations en classe, de notes de terrain, de plans de leçons de l'enseignant et d'échantillons de travaux d'élèves. **Les résultats révèlent que les connaissances des participants comportaient trois niveaux : 1) « être accepté » par les élèves; 2) créer un « champ de Qi » dans la gestion de la classe (Qi est un terme chinois qui réfère à la pratique de la méditation, à une ambiance particulière, à l'atmosphère ou à un flux d'énergie); et 3) « l'enseignement se déroule bien ».** Les résultats indiquent aussi que l'héritage et l'identité culturels des enseignants exercent une forte influence sur le façonnement des connaissances pratiques personnelles, qui comportent plusieurs niveaux et sont axés sur les objectifs.



# Pilier #4 – Le professionnalisme collaboratif

## Qu'est-ce que le professionnalisme collaboratif?

Hargreaves et O'Connor (2018) fournissent la définition suivante du professionnalisme collaboratif : « le professionnalisme collaboratif concerne la façon dont les enseignants et les autres éducateurs **transforment ensemble l'enseignement et l'apprentissage** pour travailler avec tous les élèves à leur développement d'une **vie épanouie pleine de sens, de buts et de réussites**. Il est **fondé sur des preuves**, sans être orienté par les données, et implique un **dialogue** approfondi et parfois exigeant, une **rétroaction** franche mais constructive et une **recherche** collaborative continue. Enfin, la recherche collaborative est ancrée dans **la culture et la vie de l'école**, où les éducateurs prennent **activement soin** les uns des autres et font preuve d'une **solidarité** les uns envers les autres en tant que collègues professionnels poursuivant ensemble leur travail exigeant en **réponse aux cultures** de leurs élèves, de la société, ainsi que les leurs » (p. 3, la mise en évidence figure dans le texte original).

Hargreaves et O'Connor (2018) soulignent une différence entre la « collaboration professionnelle » et le « professionnalisme collaboratif ». Alors que la collaboration professionnelle en est venue à être considérée comme une description de « la façon dont les enseignants collaborent d'une manière ou d'une autre, ici ou là » (p. 3), le professionnalisme collaboratif est une approche intentionnelle de la collaboration visant à susciter un engagement plus profond et plus signifiant entre collègues en vue d'améliorer les résultats d'apprentissage des élèves.

## En quoi le professionnalisme collaboratif est-il important?

Selon Hargreaves et O'Connor (2018), le professionnalisme collaboratif constitue une pierre angulaire pour encourager les éducateurs à partager des connaissances et à prendre des risques pour renforcer l'apprentissage des élèves. En favorisant la collaboration professionnelle et en développant le capital social chez les éducateurs, le professionnalisme collaboratif peut aussi améliorer le recrutement et la rétention des enseignants, étant donné que « les enseignants dans les cultures collaboratives réalisent qu'il y a d'autres personnes qui peuvent les aider et les soutenir » (p. 2). Compte tenu de la pénurie continue et bien documentée d'enseignants de français langue seconde partout au Canada (Masson *et al.*, 2019), le professionnalisme collaboratif semble être un moyen essentiel pour remédier à cette carence.

La recherche sur cet enjeu a influencé la vision du ministère de l'Éducation de l'Ontario pour que le professionnalisme collaboratif 1) inclut la valorisation de toutes les voix, 2) se développe dans un environnement sûr qui favorise le perfectionnement professionnel, 3) soutienne le leadership et l'apprentissage officiels et informels, 4) offre des occasions de collaboration au niveau de la province, des conseils scolaires et des écoles, et 5) mette à profit les pratiques exemplaires par la communication et le partage d'idées afin de construire une vision commune (Campbell, 2019). Le professionnalisme collaboratif constitue une autre facette qui contribue au développement de la confiance, du sentiment d'efficacité personnelle et de l'identité des enseignants que les piliers précédents ont abordé. **Les programmes de formation à l'enseignement doivent être responsables de la préparation au professionnalisme collaboratif par une planification et une formation minutieuses; autrement, les candidats à l'enseignement risquent de ne pas se sentir soutenus et d'être insatisfaits.**

# Résultats pertinents

## La préparation

1. Les programmes de formation à l'enseignement devraient préparer les candidats à l'enseignement au professionnalisme collaboratif en soulignant l'importance de communiquer ouvertement avec leurs enseignants collaborateurs.

## La pratique

2. Les enseignants de langues débutants bénéficient d'un soutien essentiel de nombreuses sources, y compris l'autoréflexion, les enseignants associés, les mentors et les parents, chacune touchant à des domaines différents tels que le soutien stratégique, émotionnel et pédagogique ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle.
3. Les observations dirigées par les enseignants constituent une partie intégrante des programmes de mentorat pour faciliter le professionnalisme collaboratif.

## L'identité

4. Le renforcement du leadership des enseignants est une composante importante de la formation à l'enseignement pour promouvoir le développement du professionnalisme collaboratif tout au long de leur carrière.
5. Les candidats à l'enseignement peuvent développer leur sentiment d'identité en tant que professionnels collaboratifs grâce à leur travail auprès de mentors (comme des enseignants collaborateurs et des enseignants associés) qui modélisent de riches échanges collaboratifs.

# Sommaires des études

## La préparation

1. Les programmes de formation à l'enseignement devraient préparer les candidats à l'enseignement au professionnalisme collaboratif en soulignant l'importance de communiquer ouvertement avec leurs enseignants collaborateurs.

**Blaya, C., & Baudrit, A. (2006). Le mentorat des enseignants en début de carrière : Entre nécessité et faisabilité? *Recherche et formation*, 53, 109-122. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1011>**

Cette étude cherchait à mettre en lumière les situations considérées comme difficiles ou violentes par des enseignants débutants en France ainsi que leurs suggestions de formes

de soutien en début de carrière susceptibles de contribuer à l'amélioration de leur pratique initiale. Les participants ( $n = 102$ ) à cette recherche devaient définir : 1) ce qu'ils considéraient comme une situation difficile; 2) ce qu'ils considéraient comme une situation violente; et 3) le type d'aide dont ils aimeraient bénéficier dans la prochaine année. Les résultats soulignent le sentiment d'isolement des participants, un manque de disponibilité et de soutien de la part de leurs tuteurs et de leurs collègues, ainsi que la peur de parler de leurs problèmes, du fait qu'ils dépendent de l'évaluation de leurs collègues et de leurs mentors. **Les conclusions suggèrent la mise en place d'échanges accrus entre enseignants, d'une entraide, d'une cellule d'aide, de réunions de l'équipe pédagogique plus fréquentes et d'un partage des expériences.**

**MacPherson, S. (2010). Teachers' collaborative conversations about culture: Negotiating decision making in intercultural teaching. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 271-286. <https://doi.org/10.1177/0022487109353032>**

L'objectif de cette étude était d'examiner la prise de décision des enseignants sur le sujet de l'enseignement interculturel au moyen de conversations collaboratives en ligne à propos des incidents interculturels critiques survenant dans les écoles. En examinant diverses recherches portant sur les compétences en enseignement interculturel, cette étude a réuni des formateurs d'enseignants de niveau universitaire ( $n = 6$ ) avec des futurs enseignants ( $n = 6$ ) et des enseignants collaborateurs ( $n = 6$ ) expérimentés en enseignement interculturel. Lors des conversations hebdomadaires en ligne, les candidats à l'enseignement ont discuté des incidents interculturels critiques et réfléchi aux processus de prise de décision. Les constatations ont été transposées en un cadre relatif à la « négociation dans la prise de décision interculturelle », se déclinant en deux catégories : 1) « la prise de décision réflexive » (ou basée sur la considération), qui privilégie l'attention, la réflexion, la prise de conscience et la pensée critique, et 2) « la prise de décision réactive » (ou basée sur la réponse), qui favorise l'empathie, la compassion, l'action ainsi que la volonté et la capacité de réagir et d'assumer la responsabilité. **Les constatations montrent que de nombreux futurs enseignants participants ne communiquaient pas ouvertement les incidents dans les écoles aux enseignants collaborateurs, ce qui pourrait révéler leur désir de reconnaissance professionnelle, les incitant à « banaliser » ou à ignorer les activités inquiétantes.**

## La pratique

2. Les enseignants de langues débutants bénéficient d'un soutien essentiel de nombreuses sources, y compris l'autoréflexion, les enseignants associés,

les mentors et les parents, chacune touchant à des domaines différents tels que le soutien stratégique, émotionnel et pédagogique ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle.

**Brannan, D., & Bleistein, T. (2012). Novice ESOL teachers' perceptions of social support networks. *TESOL Quarterly*, 46(3), 519-541. <https://doi.org/10.1002/tesq.40>**

À l'aide de méthodes qualitatives et quantitatives, cette étude examine les perceptions du soutien social et de l'efficacité de l'enseignement des enseignants de l'anglais à des locuteurs d'autres langues (*English to Speakers of Other Languages* [ESOL]) débutants. Quarante-sept diplômés récents d'une maîtrise ès arts ont participé à la recherche. Les résultats montrent que les mentors, les collègues de travail et les membres de la famille offrent du soutien aux enseignants débutants dans différents domaines : les mentors offrent du soutien dans les domaines pragmatiques (c.-à-d. les idées, la logistique et la recherche en matière de pédagogie); les collègues de travail offrent du soutien à la fois dans les domaines pragmatique (c.-à-d. les idées sur l'enseignement, la gestion de classe, les politiques scolaires, le partage de ressources) et affectif (l'encouragement et l'amitié); et les membres de la famille permettent aux enseignants débutants de trouver une écoute (l'affectif). **Les constatations montrent qu'en ce qui concerne l'efficacité, les collègues de travail et les mentors étaient les principaux fournisseurs de soutien, mais que le soutien des membres de la famille semble être le prédicteur le plus robuste d'un niveau plus élevé d'efficacité perçue en enseignement.**

**Kiely, R., & Askham, J. (2012). Furnished imagination: The impact of pre-service teacher training on early career work in TESOL. *TESOL Quarterly*, 46(3), 496-518. <https://doi.org/10.1002/tesq.39>**

Dans cette étude, les auteurs cherchaient à comprendre l'incidence d'un cours en enseignement de l'anglais aux locuteurs d'autres langues (*Teaching English to Speakers of Other Languages* [TESOL]) dans la formation à l'enseignement ainsi que son efficacité pour la préparation en TESOL. L'étude comportait des entrevues semi-structurées auprès de 27 enseignants débutants dans leurs premiers mois d'enseignement, en Europe, en Amérique du Nord et en Asie. **Les constatations montrent que les enseignants étaient positifs quant à leurs compétences en enseignement et se sentaient prêts pour le travail puisqu'ils estimaient posséder les bonnes connaissances.** En conclusion, les résultats de cette étude suggèrent la construction d'une imagination meublée : la combinaison des connaissances, de la conscience et des compétences procédurales, des dispositions et de l'identité que les enseignants retirent du cours, qui constitue la trousse conceptuelle pour travailler en TESOL.

**Muhling, S. (2016). *Teaching to learn and reciprocal learning among associate teachers in French as a second language teaching environments: A multiple case study*. Thèse de doctorat, Université de Toronto.**

La thèse de Muhling étudiait la relation d'apprentissage réciproque entre les enseignants associés (EA) qui effectuent du mentorat auprès des candidats à l'enseignement (CE) dans le programme de baccalauréat en éducation en Ontario. Les participants consistaient en sept EA travaillant dans des écoles de français de base et d'immersion française aux niveaux primaire et secondaire. Les données ont été recueillies au moyen d'arbres conceptuels, de registres et d'entrevues semi-structurées. **Les résultats révèlent que l'expérience en enseignement des EA auprès des CE a été positive pour plusieurs raisons : 1) elle a contribué à leur apprentissage professionnel; 2) elle a fourni la motivation de trouver de nouvelles façons de mettre en pratique la théorie actuelle; 3) elle a amélioré les objectifs d'autoapprentissage; et 4) elle a renforcé les initiatives du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Les constatations mettent aussi en évidence le besoin qu'un plus grand nombre d'établissements de formation à l'enseignement encouragent le mentorat pour les futurs enseignants comme une stratégie essentielle afin de parfaire l'apprentissage professionnel.**

**3. Les observations dirigées par les enseignants constituent une partie intégrante des programmes de mentorat pour faciliter le professionnalisme collaboratif.**

**Karimi, M., & Norouzi, M. (2017). Scaffolding teacher cognition: Changes in novice L2 teachers' pedagogical knowledge base through expert mentoring initiatives. *System*, 65. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.015>**

Cette étude a examiné la façon dont les initiatives de mentorat d'experts peuvent contribuer à enrichir la base de connaissances pédagogiques des enseignants de langues secondes débutants. Les participants, composés de quatre enseignants débutants et de quatre enseignants expérimentés, ont pris part à un programme de mentorat qui comportait des évaluations du rendement enregistrées en vidéo, des observations de classes d'enseignants expérimentés par les enseignants débutants et une initiative d'amitié critique. Les constatations montrent que les catégories de réflexion avant et après le programme de mentorat ont révélé des différences importantes relatives à la fréquence. **Les résultats mettent également en lumière des différences importantes dans les catégories de réflexion suivantes : la gestion de la langue, le suivi des problèmes, le suivi des progrès, le suivi de la procédure et la compréhensibilité. Cela suggère que le programme de mentorat a aidé les enseignants débutants à**

développer un sens des responsabilités et à apprécier leurs rôles de facilitateurs linguistiques pour leurs élèves.

**Mann, S., & Tang, E. H. H. (2012). The role of mentoring in supporting novice English language teachers in Hong Kong. *TESOL Quarterly*, 46(3), 472-495. <https://doi.org/10.1002/tesq.38>**

Cette étude cherchait à mettre au jour les perspectives de quatre enseignants débutants à Hong Kong et de leurs mentors, dans le contexte socioculturel complexe et plus vaste dans lequel ils doivent négocier. Une étude de cas qualitative comportant des entrevues semi-structurées a contribué à démontrer que les mentors allaient de guides locaux à des accompagnateurs pédagogiques et que leur soutien variait considérablement. **Tous les mentors et les mentorés ont mentionné la nécessité que les observations de leçons soient davantage réciproques et le fait que les directeurs d'école n'agissaient pas comme mentors. Les résultats montrent également que les enseignants débutants estiment que les interactions dans les salles du personnel sont importantes, mais que les différences d'âge et d'expérience entre les collègues les affectent profondément.**

**Stillwell, C. (2009). The collaborative development of teacher training skills. *ELT Journal*, 63(4), 353-362. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn068>**

Cet article décrit un moyen de développement professionnel collaboratif grâce à l'observation par les pairs appelée « développement des mentors ». Les participants étaient composés de 18 locuteurs natifs de l'anglais enseignant l'anglais langue étrangère au Japon qui ont pris part à des visites d'observation suivies d'une conférence post-observation. Pendant cette conférence, l'enseignant et l'observateur de la classe (agissant comme mentor) ont discuté de sujets d'intérêt, alors que le troisième membre a observé puis guidé la dyade dans une réflexion post-conférence. **Les résultats montrent que les mentors devraient laisser l'enseignant orienter la conférence post-observation afin qu'il se sente partie prenante de leurs décisions. Les constatations indiquent également qu'il s'agit là d'un point de départ pour le développement des mentors et soulignent l'importance de ce développement pour la pratique enseignante.**

## L'identité

**4. Le renforcement du leadership des enseignants est une composante importante de la formation à l'enseignement pour promouvoir le développement du professionnalisme collaboratif tout au long de leur carrière.**

**Campbell, C. (2019). Developing teacher leadership and collaborative professionalism to flip the system: Reflections from Canada. Dans D. Netolicky, J. Andrews & C. Paterson (dir.), *Flip the System Australia: What Matters in Education* (1<sup>re</sup> éd., p. 74-84). <https://doi.org/10.4324/9780429429620-11>**

Ce chapitre de livre reconnaît quatre réflexions clés pour l'amélioration de l'éducation menées par des enseignants : 1) le développement de l'humanité; 2) le développement du jugement professionnel des enseignants fondé sur des données probantes; 3) la capacité des enseignants à développer leur leadership; et 4) le constat que l'amélioration de l'éducation requiert une nouvelle forme de professionnalisme collaboratif qui valorise et inclut toutes les voix impliquées dans le système éducatif. **Les résultats montrent que cet aspect est essentiel au développement du leadership des enseignants pour renverser le système. La recherche sur cet enjeu a influencé la vision du ministère de l'Éducation de l'Ontario pour que le professionnalisme collaboratif 1) inclue la valorisation de toutes les voix, 2) se déroule dans un environnement sûr qui favorise l'apprentissage professionnel, 3) soutienne le leadership et l'apprentissage officiels et informels, 4) offre des occasions de collaboration au niveau de la province, des conseils scolaires et des écoles, et 5) tire parti des pratiques exemplaires par la communication et le partage d'idées afin de construire une vision commune.**

**Sakash, K., & Rodriguez-Brown, F. (2011). Fostering collaboration between mainstream and bilingual teachers and teacher candidates. Dans T. Lucas (dir.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators* (p. 143-159). New York : Routledge.**

Les auteures ont exploré les perspectives des enseignants de classe ordinaire à l'égard de ce qui pourrait améliorer leurs aptitudes à enseigner à des apprenants de l'anglais (AA). Cette étude incluait 200 enseignants d'anglais langue seconde (ALS) bilingues et enseignants de classe ordinaire dans des établissements publics de Chicago et s'est inspirée des stratégies de préparation des futurs enseignants à l'enseignement à des AA de l'Université de l'Illinois à Chicago par le développement de structures conçues pour la collaboration entre les enseignants de classe ordinaire et les enseignants d'ALS bilingues. Dans le cadre du projet TATAT (*Teaching All Teachers About Transitioning*; enseignement à tous les enseignants sur la transition), les résultats ont révélé que la collaboration était un processus informel dans lequel les enseignants se sentaient à l'aise de partager des



expériences, des opinions et des idées. Les constatations suggèrent que les projets collaboratifs 1) soient conçus à partir des besoins des enseignants dans les écoles plutôt que prédéterminés par une faculté universitaire, 2) offrent un soutien au leadership pour maintenir des initiatives et 3) possèdent des structures intentionnelles pour agir dans l'intérêt des futurs enseignants et des enseignants en exercice dans le système de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année.

**5. Les candidats à l'enseignement peuvent développer leur sentiment d'identité en tant que professionnels collaboratifs grâce à leur travail auprès de mentors (comme des enseignants collaborateurs et des enseignants associés) qui modélisent de riches échanges collaboratifs.**

**Ewart, G., & Straw, S. B. (2005). A seven-month practicum: Collaborating teachers' response. *Canadian Journal of Education*, 28(1), 185-202. <https://doi.org/10.2307/1602160>**

Dans cette étude, les auteurs ont examiné la perception d'enseignants collaborateurs relative 1) à un programme de formation à l'enseignement sur place et à long terme auquel ils ont participé et 2) à leur rôle en tant que formateurs d'enseignants. Cette étude qualitative s'est appuyée sur des entrevues de groupe ( $n = 17$ ). Les résultats montrent que tous les enseignants collaborateurs étaient convaincus de la valeur du stage de sept mois et s'accordaient pour dire qu'un programme dans lequel les candidats à l'enseignement divisent leur stage en blocs (cinq semaines dans le premier trimestre et six semaines dans le second) n'est pas efficace. **En ce qui concerne leur rôle, les résultats de cette étude montrent aussi que les enseignants collaborateurs se considéraient comme des « facilitateurs », des « accompagnateurs », des « coachs » et des « guides », et qu'ils estimaient que leur rôle principal consistait à aider les candidats à l'enseignement à développer leur confiance en soi et leur style d'enseignement.**

**Kiraz, E. (2003). The impact of supervising teachers: Are they really competent in providing assistance to teacher candidates' professional growth? Reflections from Turkey. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 8(2), 75-93.**

Cette étude a été orientée par les questions de recherche suivantes : 1) « Comment les candidats à l'enseignement évaluent-ils la préparation initiale de leurs superviseurs de stage pour une supervision efficace? »; 2) « Comment les candidats à l'enseignement perçoivent-ils la compétence de leurs superviseurs de stage en matière de planification et de réflexion pédagogiques? »; 3) « Comment les candidats à l'enseignement évaluent-ils la conduite collégiale de leurs superviseurs de stage relative à la promotion d'une supervision efficace? »; 4) « Quels sont les autres facteurs affectant les compétences en supervision? ». Cette étude a utilisé une approche à la fois qualitative et quantitative auprès de candidats à l'enseignement ( $n = 690$ ) au dernier trimestre de leur programme de baccalauréat, recueillant des données au moyen d'entrevues en groupe de discussion et de questionnaires. **Les constatations montrent que les candidats à l'enseignement étaient déçus par le mentorat de leurs superviseurs de stage et que ceux-ci ne possèdent pas les connaissances adéquates sur leurs rôles et responsabilités. Les résultats révèlent également que les candidats à l'enseignement ont décrit leur relation avec le superviseur de stage comme étant limitée à celle de « démonstrateur et copieur » ou d'intrus dans la classe puisqu'ils se sont plaints d'avoir eu de la difficulté à définir leur style d'enseignement.**

# Références

- Abboud, V. (2015). *Représentations de la formation continue des enseignants de français langue seconde chez des acteurs éducatifs en Alberta*. Thèse de doctorat non publiée, Simon Fraser University.
- Abraham, G. Y., & von Brömssen, K. (2018). Internationalisation in teacher education: Student teachers' reflections on experiences from a field study in South Africa. *Education Inquiry (Co-Action Publishing)*, 9(4), 347-362. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1428035>
- Alagözülü, N. (2016). Pre-service EFL teachers' professional self-concept: English teaching efficacy, self-reported English proficiency and pedagogical strategies: A case study in Turkish context. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 232, 196-200. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.045>
- Arcagok, S., & Yilmaz, C. (2020). Intercultural sensitivities: A mixed methods study with pre-service EFL teachers in Turkey. *Issues in Educational Research*, 30(1), 1-18.
- Bachman, F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, UK : Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford, UK : Oxford University Press.
- Bayliss, D., & Vignola, M.-J. (2000). Assessing language proficiency of FSL teacher candidates: What makes a successful candidate? *The Canadian Modern Language Review*, 57(2), 217-244. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.2.217>
- Bayliss, D., & Vignola, M.-J. (2007). Training non-native second language teachers: The case of Anglophone FSL teacher candidates. *The Canadian Modern Language Review*, 63(3), 371-398. <https://doi.org/10.3138/K2U7-H14L-5471-61W0>
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab>
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language policies in Europe*. Strasbourg, France : Council of Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4>
- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. Dans M. Paige (dir.). *Cross-cultural orientation* (p. 27-69). University Press of America.
- Bhabha, H. (2004). *The location of culture*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203820551>
- Bigelow, M. H., & Ranney, S. E. (2004). Pre-service ESL teachers' knowledge about language and its transfer to lesson planning. Dans *Applied linguistics and language teacher education* (p. 179-200). Springer.
- Blaya, C., & Baudrit, A. (2006). Le mentorat des enseignants en début de carrière : Entre nécessité et faisabilité? *Recherche et formation*, 53, 109-122. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1011>
- Bournot-Trites, M., Zappa-Hollman, S., & Spiliotopoulos, V. (2018). Foreign language teachers' intercultural competence and legitimacy during an international teaching experience. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, 3(2), 275-309.

- Brannan, D., & Bleistein, T. (2012). Novice ESOL teachers' perceptions of social support networks. *TESOL Quarterly*, 46(3), 519-541. <https://doi.org/10.1002/tesq.40>
- Burt, K. (2014). *Profiles of French immersion teachers: Personal and professional identities and the linguistic and cultural reproduction of a bilingual Canada*. Thèse de doctorat non publiée, Simon Fraser University.
- Butler, Y. (2004). What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan, and Japan. *TESOL Quarterly*, 38(2), 245-278. <https://doi.org/10.2307/3588380>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Byram, M., & Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and cultures*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Byrd Clark, J. (2008). So why do you want to teach French? Representations of multilingualism and language investment through a reflexive critical sociolinguistic ethnography. *Ethnography and Education*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/17457820801899017>
- Byrd Clark, J. (2010). Making "wobble room" in French as a second language/Français langue seconde: Reconfiguring identity, language, and policy. *Canadian Journal of Education*, 33(2), 379-406.
- Byrd Clark, J., Mady, C., & Vanthuyne, A. (2014). Exploring reflexivity and multilingualism in three French language teacher education programs. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 129-155.
- Campbell, C. (2019). Developing teacher leadership and collaborative professionalism to flip the system: Reflections from Canada. Dans D. Netolicky, J. Andrews & C. Paterson (dir.), *Flip the system Australia: What matters in education* (1<sup>re</sup> éd., p. 74-84). <https://doi.org/10.4324/9780429429620-11>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Carr, W. (2010). Raising FLAGS: Renewing core French at the pre-service teacher level. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 37-51.
- Chacón, C. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teacher in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.001>
- Choi, E., & Lee, J. (2016). Investigating the relationship of target language proficiency and self-efficacy among nonnative EFL teachers. *System*, 58, 49-63. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.02.010>
- Cooke, S., & Faez, F. (2018). Self-efficacy beliefs of novice French as a second language teachers: A case study of Ontario teachers. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21(2), 1-18.
- Corder, D., Roskvist, A., Harvey, S., & Stacey, K. (2018). Language teachers on study abroad programmes: The characteristics and strategies of those most likely to increase their intercultural communicative competence. Dans J. Plews & K. Misfeldt (dir.), *Second language study abroad* (p. 257-297). Cham, Suisse : Palgrave Macmillan.
- Cushner, K., & Chang, S. C. (2015). Developing intercultural competence through overseas student teaching: Checking our assumptions. *Intercultural Education*, 26(3), 165-178.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Depaepe, F., & König, J. (2018). General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 177-190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.003>
- Dida, S. (2013). EFL teacher training on multicultural classroom management in elementary and junior high school. *Research Papers in Language Teaching & Learning*, 4(1), 44-58.
- Dunn, W. (2011). Working toward social inclusion through concept development in second language teacher education. Dans K. E. Johnson & P. R. Golombek (dir.), *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development* (p. 50-64). London : Routledge.
- Eslami, Z. R., & Fatahi, A. (2008). Teachers' sense of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies: A study of nonnative EFL teachers in Iran. *Tesl-Ej*, 11(4), 1-19.



- Ewart, G., & Straw, S. B. (2005). A seven-month practicum: Collaborating teachers' response. *Canadian Journal of Education*, 28(1), 185-202. <https://doi.org/10.2307/1602160>
- Faez, F. (2011). Points of departure: Developing the knowledge base of ESL and FSL teachers for K-12 programs in Canada. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 29-49.
- Faez, F., & Karas, M. (2017). Connecting language proficiency to (self-reported) teaching ability: A review and analysis of research. *RELC Journal*, 48(1), 135-151. <https://doi.org/10.1177/0033688217694755>
- Faez, F., & Valeo, A. (2012). TESOL teacher education: Novice teachers' perceptions of their preparedness and efficacy in the classroom. *TESOL Quarterly*, 46(3), 450-471. <https://doi.org/10.1002/tesq.37>
- Faez, F., Karas, M., & Uchihara, T. (2019). Connecting language proficiency to teaching ability: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 1-24. <https://doi.org/10.1177/1362168819868667>
- Farrell, T. S., & Richards, J. (2007). Teachers' language proficiency. Dans T. S. Farrell (dir.), *Reflective language teaching: From research to practice* (p. 55-66). Continuum.
- Fleuret, C., Bangou, F., & Ibrahim, A. (2013). Langues et enjeux interculturels : une exploration au cœur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 280-298.
- Flewelling, J. (1995). Addressing the challenge for FSL teachers: How to maintain and improve language, pedagogical skills and cultural knowledge. *The Canadian Modern Language Review*, 52(1), 22-33. <https://doi.org/10.3138/cmlr.52.1.22>
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Oxford, OH : Learning Forward. <https://learningforward.org/report/professional-learning-canada/>
- Gagné, A., & Thomas, R. (2011). Language portfolio design for a concurrent teacher education program in Ontario, Canada. *Synergies Europe*, 6, 219-228.
- Gatbonton, E. (2008). Looking beyond teachers' classroom behaviour: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Language Teaching Research*, 12(2), 161-182. <https://doi.org/10.1177/1362168807086286>
- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 125-146.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Leading collaborative professionalism*. Centre for Strategic Education. [http://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar\\_series\\_274-april2018.pdf](http://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar_series_274-april2018.pdf)
- Jacquet, M., & Dagenais, D. (2010). Perspective croisée sur la collaboration professionnelle des enseignants dans trois contextes scolaires en Colombie-Britannique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 511-534. <https://doi.org/10.7202/1003575ar>
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2016). *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. London : Routledge.
- Johnston, B., & Goettsch, K. (2000). In search of the knowledge base of language teaching: Explanations by experienced teachers. *The Canadian Modern Language Review*, 56(3), 437-468. <https://doi.org/10.3138/cmlr.56.3.437>
- Karimi, M., & Norouzi, M. (2017). Scaffolding teacher cognition: Changes in novice L2 teachers' pedagogical knowledge base through expert mentoring initiatives. *System*, 65. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.015>
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G., & Roy, N. (2008). *Why are new French immersion and French as a second language teachers leaving the profession: Results of a Canada-wide survey*. Canadian Association of Immersion Teachers. [https://www.researchgate.net/publication/269112784\\_Why\\_are\\_new\\_French\\_Immersion\\_and\\_French\\_as\\_a\\_Second\\_Language\\_Teachers\\_Leaving\\_the\\_Teaching\\_Profession\\_Results\\_from\\_a\\_Canada-wide\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/269112784_Why_are_new_French_Immersion_and_French_as_a_Second_Language_Teachers_Leaving_the_Teaching_Profession_Results_from_a_Canada-wide_Study)
- Keating Marshall, K., & Bokhorst-Heng, W. D. (2018). "I wouldn't want to impose!" Intercultural mediation in French immersion. *Foreign Language Annals*, 51(2), 290-312. <https://doi.org/10.1111/flan.12340>
- Kidwell, T. (2019). Teaching about teaching about culture: The role of culture in second language teacher education programs. *TESL-EJ*, 22(4), 1-16.
- Kiely, R., & Askham, J. (2012). Furnished imagination: The impact of pre-service teacher training on early career work in TESOL. *TESOL Quarterly*, 46(3), 496-518. <https://doi.org/10.1002/tesq.39>

- Kiraz, E. (2003). The impact of supervising teachers: Are they really competent in providing assistance to teacher candidates' professional growth? Reflections from Turkey. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 8(2), 75-93.
- Knouzi, I., & Mady, C. (2014). Voices of resilience from the bottom rungs: The stories of three elementary core French teachers in Ontario. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(1), 62-80.
- Köksal, D., & Ulum, Ö. G. (2019). Pre-service EFL teachers' conceptions of language proficiency: Entry and exit level qualifications. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 484-495.
- König, J., Lammerding, S., Nold, G., Rohde, A., Strauß, S., & Tachtsoglou, S. (2016). Teachers' professional knowledge for teaching English as a foreign language: Assessing the outcomes of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 320-337. <https://doi.org/10.1177/0022487116644956>
- König, J., Tachtsoglou, S., Lammerding, S., Strauß, S., Nold, G., & Rohde, A. (2017). The role of opportunities to learn in teacher preparation for EFL teachers' pedagogical content knowledge. *The Modern Language Journal*, 101(1), 109-127. <https://doi.org/10.1111/modl.12383>
- Kristmanson, P., Lafargue, C., & Culligan, K. (2011). From action to insight: A professional learning community's experiences with the European language portfolio. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 53-67.
- Kubota, R. (2004). Critical multiculturalism and second language education. Dans B. Norton & K. Toohey (dir.), *Critical pedagogies and language learning* (p. 30-52). Cambridge University Press.
- Larochelle-Audet, J. (2018). Conceptions de la diversité ethnoculturelle dans la formation en enseignement au Québec : un exercice de mise en visibilité des rapports sociaux de race. *Éducation et francophonie*, 46(2), 73-91.
- Liddicoat, A. J. (2004). Intercultural language teaching: Principles for practice. *New Zealand Language Teacher*, 30, 17-24.
- MacPherson, S. (2010). Teachers' collaborative conversations about culture: Negotiating decision making in intercultural teaching. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 271-286. <https://doi.org/10.1177/0022487109353032>
- Mady, C. (2018). French as a second language teacher candidates' language proficiency and confidence: Exploring the influences of a home-stay practicum experience. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(5), 887-894. <https://doi.org/10.17507/jltr.0905.01>
- Mann, S., & Tang, E. H. H. (2012). The role of mentoring in supporting novice English language teachers in Hong Kong. *TESOL Quarterly*, 46(3), 472-495. <https://doi.org/10.1002/tesq.38>
- Masson, M. (2018). Reframing FSL teacher learning: Small stories of (re)professionalization and identity formation. *Journal of Belonging, Identity, Language and Diversity*, 2(2), 77-102.
- Masson, M., Larson, E. J., Desgroseilliers, P., Carr, W., & Lapkin, S. (2019). *Accessing opportunity: A study on the FSL teacher shortage in Canada, and strategies for meeting the challenge*. Commissariat aux langues officielles (CLO). <https://www.clo-ocol.gc.ca/en/publications/studies/2019/accessing-opportunity-fsl>
- Moldoveanu, M., & Mujawamariya, D. (2007). L'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants : Des politiques aux pratiques. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42(1), 31-46.
- Moussu, L., & Llorca, E. (2008). Non-native English-speaking English language teachers: History and research. *Language Teaching*, 41(3), 315-348.
- Muhling, S. (2016). *Teaching to learn and reciprocal learning among associate teachers in French as a second language teaching environments: A multiple case study*. Thèse de doctorat, Université de Toronto.
- Mullock, B. (2006). The pedagogical knowledge base of four TESOL teachers. *The Modern Language Journal*, 90(1), 48-66. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00384.x>
- O'Neill, G. P. (1986). Teacher education or teacher training: Which is it? *McGill Journal of Education*, 21(3), 257-265.
- Ontario Public School Boards Association (OPSBA). (2018). *Meeting labour market needs for French as a second language instruction in Ontario: Understanding perspectives regarding the French as a second language teacher labour market issue*. [https://opsoa.org/application/files/5715/2727/0115/Final\\_Version\\_FSL-OLMP\\_Year\\_End\\_Report\\_May\\_23\\_2018.pdf](https://opsoa.org/application/files/5715/2727/0115/Final_Version_FSL-OLMP_Year_End_Report_May_23_2018.pdf)
- Ragoonaden, K. O. (2011). La compétence interculturelle et la formation initiale : le point sur le CECR et l'IDI. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14(2), 86-105.

- Reeves, J. (2009). A sociocultural perspective on ESOL teachers' linguistic knowledge for teaching. *Linguistics and Education*, 20(2), 109-125. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2008.11.001>
- Richards, H., Conway, C., Roskvist, A., & Harvey, S. (2013). Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practice. *The Language Learning Journal*, 41(2), 231-246. <https://doi.org/10.1080/09571736.2012.707676>
- Roskvist, A., Harvey, S., Corder, D., & Stacey, K. (2014). "To improve language, you have to mix": Teachers' perceptions of language learning in an overseas immersion environment. *The Language Learning Journal*, 42(3), 321-333. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.785582>
- Sakash, K., & Rodriguez-Brown, F. (2011). Fostering collaboration between mainstream and bilingual teachers and teacher candidates. Dans T. Lucas (dir.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators* (p. 143-159). New York : Routledge.
- Salvatori, M., & MacFarlane, A. (2009). *Profile and pathways: Supports for developing FSL Teachers' pedagogical, linguistic, and cultural competencies*. Ottawa, ON : Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT). <https://www.caslt.org/files/pd/resources/research/2009-panorama-profilepathways-en.pdf>
- Salvatori, M., & MacFarlane, A. (2009). *Profil et cheminement - Appuis pour le développement des compétences pédagogiques, linguistiques et culturelles des enseignants du FLS*. Ottawa, ON : Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS). <https://www.caslt.org/files/pd/resources/research/2009-panorama-profilepathways-fr.pdf>
- Santoro, N. (2014). "If I'm going to teach about the world, I need to know the world": Developing Australian pre-service teachers' intercultural competence through international trips. *Race, Ethnicity & Education*, 17(3), 429-444. <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.832938>
- Shin, H., & Jeon, M. (2018). Intercultural competence and critical English language teacher education. *English Teaching*, 73(4), 125-147. <https://doi.org/10.15858/engtea.73.4.201812.125>
- Shin, S.-Y. (2013). Proficiency scales. Dans C. Chapelle (dir.), *The Encyclopedia of applied linguistics* (p. 1-7). Hoboken, NJ : Blackwell Publishing.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Smolcic, E., & Katunich, J. (2017). Teachers crossing borders: A review of the research into cultural immersion field experience for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 62, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.002>
- So, H. J., & Kim, B. (2009). Learning about problem based learning: Student teachers integrating technology, pedagogy and content knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(1), 101-116. <https://doi.org/10.14742/ajet.1183>
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. Dans D. K. Deardorff (dir.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (p. 2-52). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 153-170.
- Stillwell, C. (2009). The collaborative development of teacher training skills. *ELT Journal*, 63(4), 353-362. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn068>
- Strugielska, A., & Piątkowska, K. (2016). Developing intercultural competence of teachers of English as a foreign language through an international project. *Intercultural Education*, 27(6), 534-545. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1245381>
- Sun, D. (2012). "Everything goes smoothly": A case study of an immigrant Chinese language teacher's personal practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 760-767. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.002>
- Tchimou, M. (2011). Nouvelle régulation de l'éducation et transformation du travail enseignant : une analyse des expériences des enseignants de Vancouver, Toronto et Montréal. *Éducation canadienne et internationale*, 40(1), 97-120. <http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1070&context=cie-eci>
- Thi Hong Nhung, P. (2018). General English proficiency or English for teaching? The preferences of in-service teachers. *RELC Journal*, 49(3), 339-352. <https://doi.org/10.1177/0033688217691446>
- Tsang, A. (2017). EFL/ESL teachers' general language proficiency and learners' engagement. *RELC Journal*, 48(1), 99-113. <https://doi.org/10.1177/0033688217690060>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1)

- Van Canh, L., & Renandya, W. A. (2017). Teachers' English proficiency and classroom language use: A conversation analysis study. *RELC Journal*, 48(1), 67-81.
- Vandergrift, L. (2015). The DELF in Canada: Perceptions of students, teachers, and parents. *The Canadian Modern Language Review*, 71(1), 52-74. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1752>
- Vaudrin-Charette, J., & Fleuret, C. (2016). Quelles avenues vers une pédagogie postcoloniale et multimodale en contexte plurilingue? *La Revue canadienne des langues vivantes*, 72(4), 550-571. <https://doi.org/10.3138/cmlr.3360>
- Watzke, J. L. (2007). Foreign language pedagogical knowledge: Toward a developmental theory of beginning teacher practices. *The Modern Language Journal*, 91(1), 63-82. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00510.x>
- Wernicke, M. (2016). Hierarchies of authenticity in study abroad: French from Canada versus French from France? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 19(2), 1-21.
- Wernicke, M. (2017). Navigating native-speaker ideologies as FSL teacher. *The Canadian Modern Language Review*, 73(2), 208-236. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2951>
- Yilmaz, C. (2011). Teachers' perceptions of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39(1), 91-100. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.1.91>



Ce rapport passe en revue la littérature de recherche sur des composantes essentielles de la formation à l'enseignement qui prépare les enseignants de langues secondes, avec l'accent mis sur les candidats à l'enseignement en français langue seconde. Il examine la préparation dont ont besoin les enseignants de langues pour se lancer dans le domaine avec une forte identité comme enseignants professionnels et de solides bases pour assurer leur bien-être professionnel dans leur pratique. Ce rapport adopte une perspective globale du développement des compétences des enseignants et s'articule autour de quatre piliers clés de la réussite : 1) la maîtrise de la langue cible, 2) la compétence interculturelle, 3) les connaissances pédagogiques et 4) le professionnalisme collaboratif.



Canadian Association of Second Language Teachers  
Association canadienne des professeurs de langues secondes

**1 877 727-0994**  
**admin@caslt.org**  
**www.caslt.org**