L'idéal-type enseignant comme acteur social plurilingue

Judith Barna

▶ **To cite this version:**

Judith Barna. L'idéal-type enseignant comme acteur social plurilingue. Olivier Meunier. Cultures, éducation, identité : recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité. , Artois Presses Université, pp.111-120, 2014, Education et formation, 978-2-84832-199-8. hal-01316043

HAL Id: hal-01316043
https://hal.science/hal-01316043

Submitted on 14 May 2016

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

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

L'idéal-type enseignant comme acteur social plurilingue

Judith Barna, Université d'Artois, RECIFES

1. Introduction

Aujourd'hui, en raison des changements politiques, économiques et sociaux dans l'Union Européenne et dans le monde, les démocraties aujourd'hui ont tendance à être organisées à l'échelle mondiale. L'émergence d'un espace européen rend de plus en plus explicite le souci identitaire des « peuples » qui le composent. La langue, en tant que symbole de l'identité sociale est au cœur des interrogations de cette construction d'autant plus que traditionnellement une politique linguistique de « monolinguisme » a caractérisé l'évolution sociale et politique des pays de l'Europe pendant plus de deux siècles. Au XXI^{e} siècle, la diversité linguistique est considérée comme la garantie d'une identité européenne multiculturelle et son maintien est l'un des objectifs prioritaires des politiques linguistiques des états-membres de l'Union Européenne sous deux dénominations : multilinguisme et plurilinguisme[1]. L'enjeu est de garantir un espace public européen dans lequel les citoyens de toutes les nations puissent à la fois se reconnaître et communiquer entre eux. Le besoin d'assurer une communication efficace à travers les frontières linguistiques souligne la nécessité d'un multilinguisme /plurilinguisme réel, et l'apprentissage des langues devient ainsi un sujet de société.

En France, les enseignants du primaire et du secondaire sont en charge de l'émergence et de la construction du plurilinguisme et de compétences interculturelles effectifs chez leurs élèves.

Ainsi, on peut s'interroger sur les conditions de l'appropriation des compétences plurilingues et interculturelles visées en examinant notamment la figure de l'enseignant en tant qu'acteur social plurilingue (Matthey & Simon, 2009) dont la mission serait de promouvoir le plurilinguisme et l'éducation interculturelle.

Cet article a pour objet d'analyser cette figure d'enseignant dont le rôle est le renforcement du principe d'égalité des langues et des cultures telles qu'elle est construite socialement puis de la confronter à ses accomplissements pratiques[2]. Concrètement, notre analyse tente d'identifier quelques facteurs qui influencent la façon dont les futurs enseignants du primaire en France seront disposés à promouvoir le principe d'égalité entre les langues et les cultures. Dans un premier temps, nous allons analyser l'idéal-type enseignant qui émerge des discours politiques et institutionnels et qui donne une orientation à des cadres d'actions possibles pour les enseignants. Ensuite, nous allons dessiner les contours des traits objectivables des compétences réelles des futurs enseignants à partir d'une enquête menée auprès des étudiants

[1] Dans les textes des politiques publiques, le multilinguisme apparaît d'abord comme terme faisant référence à l'espace public selon les langues qui y sont utilisées en opposition avec le monolinguisme. Le terme plurilinguisme qui s'est généralisé un peu plus tard, renvoie aux compétences des individus qui composent cet espace public. Nous nous intéressons ici aux compétences plurilingues des individus et nous n'allons pas traiter la question du multilinguisme.

[2] Selon Garfinkel (1967), le social se construit et s'actualise dans des pratiques quotidiennes, il est le résultat des accomplissements pratiques des acteurs.

- futurs enseignants en Master 1 et 2 à l'ÉSPÉ-LNF (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, Lille Nord de France) en 2013-2014. Ces étudiants ont tous l'ambition de devenir des enseignants dans des écoles primaires et, selon la définition de leur mission, auront tous en charge d'initier leurs élèves aux langues étrangères et de modeler leur rapport aux autres. L'enquête par questionnaire a tenté d'abord de définir le profil linguistique de ces étudiants et d'examiner dans quelle mesure on peut parler de compétence plurilingue dans leur cas, puis d'obtenir des données concernant leurs représentations du plurilinguisme et de l'interculturalité. Nous n'avons pas pu analyser leurs pratiques d'enseignant, mais nous avons examiné, au moins partiellement leurs dispositions (Lahire, 2013)[3] et leurs compétences linguistiques et interculturelles en tant que ressource.

2. L'enseignant de langue idéal-typique

L'objectif de définir un idéal-type pose de manière centrale la question de sa compatibilité avec la diversité des dispositions et compétences des futurs enseignants, des acteurs sociaux « *in the making* »[4] (Coste & Simon, 2009, p. 171). Il est important donc d'expliquer ce que nous entendons par idéal-type.

Nous utilisons le terme idéal-type dans le sens de Max Weber, tel qu'il l'a défini dans les Essais sur la théorie de la science (Weber & Freund, 1965). D'après Weber, on obtient un idéal-type

> « en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement, pour former un tableau de pensée homogène » (op. cit., p. 141)

L' idéal-type ne reflète donc pas la réalité, mais en facilite l'analyse en accentuant certains traits, il est donc un outil méthodologique pour notre analyse.

Nous nous intéressons en particulier aux compétences qui caractérisent les enseignants de langues[5] telles que l'on peut les repérer dans des textes des politiques publiques linguistiques. En effet, l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères sont devenus des préoccupations majeures pour des instances politiques françaises et européennes comme en témoigne l'abondance des documents et des mesures. Au plan européen, il faut mentionner la publication du *Cadre commun de référence pour les langues* (CECR) en 2000, qui s'est imposé comme fondement de toutes les actions dans la sphère de l'enseignement /apprentissage des langues vivantes et qui définit à l'heure actuelle les normes pour l'élaboration des programmes, des référentiels et des examens en Europe. Considéré comme insuffisamment admis par les utilisateurs du CECR, le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco, Byram, Cavalli et al., 2010,) s'est donné comme objectif d'aider « à une meilleure mise en œuvre des valeurs et principes de l'éducation plurilingue et interculturelle dans l'ensemble des enseignements de langue » (ibid. p.3). Ce guide s'appuie fortement sur deux textes du Conseil de l'Europe[6] publiés en amont : le *Guide pour l'élaboration des politiques*

[3] Selon Lahire, chaque individu est constitué d'une pluralité de compétences et de dispositions qui se déploient ou pas selon les contextes spécifiques d'action.

[4] En construction, en gestation.

[5] Les enseignants de langues appartiennent à des différentes catégories : enseignant du primaire, du secondaire, du supérieur, assistant, lecteur, natif / non natif, etc. Les traits de l'idéal-type peuvent se trouver chez les enseignants appartenant à ces différentes catégories.

[6] Le Conseil de l'Europe, entre autres missions, gère les programmes relatifs à la construction d'une société européenne. Sa Division des langues vivantes a toujours été très active, en particulier depuis les années 70, quand les états-membres ont décidé de construire un système de valeurs capitalisables en langues. Les

linguistiques éducatives en Europe (Beacco & Byram, 2003, 2007)[7] et le guide de *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues* (Byram, Gribkova & Starkey, 2002). Le premier a promu l'idée de la nécessité de mettre en œuvre une politique éducative en langues prenant en compte la diversité linguistique des sociétés, et le deuxième a offert un outil d'accompagnement pragmatique aux enseignants pour la compréhension de la notion d'interculturalité tout en la situant dans un champ théorique. On peut remarquer que les questions de plurilinguisme et de l'interculturalité ont été traitées d'abord séparément au début des années 2000 avant d'être réunies comme deux versants du même phénomène, bien que, déjà, en 2002, les deux compétences soient reliées : « En résumé, développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants : faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique […] » (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p. 11).

Ces documents offrent un « référentiel » global constitué d'un ensemble de valeurs fondamentales qui cherchent « à fonder une idéalité politique en fonction de certains principes qui doivent servir de référence à la construction des opinions et des positionnements. » (Charaudeau, 2005, p. 30). Dans notre cas, il s'agit des référentiels[8] qui construisent des cadres d'interprétation pour l'enseignement des langues au XXI^{e} siècle en Europe.

Dans les limites de cet article, nous nous bornons à analyser seulement quelques traits saillants de la figure qui émerge. Afin de réussir une réforme profonde de l'enseignement des langues et de réaliser une nouvelle politique linguistique, les enseignants sont au cœur des transformations. Dans une rhétorique mêlant incitation et prescription, ils sont évoqués comme des acteurs sociaux dont dépend le succès d'une société moderne capable de développer des compétences plurilingues et interculturelles chez les élèves.

> « Un curriculum plurilingue et interculturel suppose en effet l'adhésion des enseignants, qui sont invités à sortir de leur cadre professionnel traditionnel et qu'il s'agit aussi de convaincre de l'utilité de la formation interculturelle, du fait que la seule compétence à valoriser n'est pas la compétence native. Il convient de les amener à considérer qu'ils contribuent solidairement au développement du répertoire plurilingue des apprenants » (Beacco, Byram, Cavalli at al., 2010, p. 43).

Selon le modèle des compétences des enseignants proposé par Beacco et al., (2010) pour une éducation plurilingue et interculturelle, les enseignants de langues devraient avoir un répertoire plurilingue et des compétences en langues, des savoirs, savoir-faire et savoir-être relatifs au dialogue interculturel et à ses valeurs, une posture éthique et responsable, des compétences didactiques concernant le développement du plurilinguisme et de l'interculturalité, et enfin des compétences trans et interdisciplinaires dans un esprit de plurilinguisme. La notion de compétence n'est pas mobilisée ici « comme une intériorisation et une restructuration progressives de capacités cognitives, de savoirs et de savoir-faire » (Pekarek Doehler, 2006, p. 39), mais comme inscrite dans l'action et dans la pratique sociale. Dans cette vision située, voyons maintenant comment les futurs maîtres voient leurs compétences en lien avec l'apprentissage des langues.

3. Les compétences linguistiques et interculturelles des futurs enseignants

---

préoccupations pédagogiques du Conseil de l'Europe ont été toujours clairement liées à des questions sociales et politiques.

[7] Pour mon analyse, j'utilise la version révisée, publiée en 2007 par le Conseil de l'Europe.

[8] Je n'emploie pas le terme référentiel dans le sens où l'Éducation nationale l'entend, c'est-à-dire comme un ensemble de documents écrits définissant des programmes à suivre selon les différents niveaux d'études. Dans mon analyse, le référentiel reste un ensemble d'éléments constituant un système de référence, mais il est envisagé également comme « un espace de sens qui donne à voir le monde » (Muller, 1995, p. 159) constitué d'idées, d'images, de valeurs.

3.1 État des lieux

Nous avons mené une enquête auprès de 147 étudiants en formation à l'ÉSPÉ-LNF en Master 1 et 2 à en 2013-2014 par un questionnaire composé de questions fermées et ouvertes. Concernant le répertoire linguistique collectif de cette population, on peut constater une très grande diversité. En effet, 19 langues y sont présentes appartenant à des familles de langues indo-européennes, finno-ougriennes, chamito-sémitiques et altaïques. Parmi les 147 étudiants 54 % se déclarent maîtriser deux langues étrangères, 26 % de trois langues étranges et 7,5 % quatre langues étrangères. On pourrait en déduire qu'en regard du critère mentionné par Beacco (op. cit., p. 90) selon lequel les enseignants de langues devraient avoir un répertoire plurilingue et des compétences en langue, les futurs enseignants ont déjà des compétences suffisantes. Cependant, il faut nuancer ce constat pour plusieurs raisons. D'une part, on peut constater une domination des langues telles que l'anglais (140 étudiants) et l'espagnol (97 étudiants) suivi de l'allemand (26 étudiants) et de l'italien (24 étudiants). Les autres langues sont parlées par 1 à 4 étudiants au maximum. D'autre part, la question du niveau de langue nécessaire pour enseigner des langues vivantes s'impose. Actuellement, 73 % des étudiants ont un niveau situé entre A1et B1-2 selon le CECR. Or selon l'arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 qui précise les compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, les enseignants du primaire sont censés de « maîtriser au moins une langue vivante étrangère au niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues ». Actuellement, seulement 27 % des étudiants déclarent avoir au moins ce niveau. Ces chiffres fondés sur l'autoévaluation correspondent aux résultats obtenus au CLES[9] selon les bilans statistiques du site officiel de l'organisme de cette certification : 38 % des étudiants des instituts de formation de futurs maîtres ont obtenu le CLES, tous niveaux confondus (Bilan statistique CLES, 2013). Ce même document mentionne que « Le plus fort taux d'échec a été rencontré par les étudiants de l'IUFM[10] » (*ibid*.p. 29).

Le répertoire plurilingue selon Coste est la mise en œuvre de

> « l'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser, à l'occasion et en fonction des circonstances données, les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit répertoire » (Coste, 2002, p. 117).

Ce répertoire est donc asymétrique de deux manières. Les différentes compétences liées aux activités de production et de compréhension ne sont pas nécessairement maîtrisées au même niveau par langue, de plus les langues présentes dans le répertoire sont inégalement contrôlées. Le répertoire est aussi non stabilisé, c'est-à-dire qu'il se développe ou s'appauvrit selon les contextes d'utilisation. La représentation du plurilinguisme des étudiants ne correspond pas tout à fait à cette définition. Selon les verbes utilisés pour décrire la compétence, le plurilinguisme signifie être capable de parler (58 occurrences), de comprendre (16 occurrences) et d'utiliser plusieurs langues (17 occurrences). Cinq étudiants ont évoqué le niveau par l'adverbe « couramment » et une seule étudiante a mentionné la maîtrise différenciée de plusieurs langues.

Pour conclure, l'auto-évaluation du niveau des étudiants est globale et ne donne pas une image détaillée de leur répertoire plurilingue actuel, mais pour notre étude ces chiffres sont suffisants pour affirmer que le niveau de maîtrise des langues vivantes au début de carrière est globalement insuffisant et que la compréhension de la notion de plurilinguisme, dont le développement chez les enfants dépendra, est déficiente.

3.2 Les aspirations linguistiques des futurs enseignants

[9] Le Certificat de Compétences en Langues (CLES) de l'Enseignement Supérieur est une certification accréditée par le Ministère de l'Éducation Nationale. Il est adossé au CECR et délivre des certifications en neuf langues.

[10] *Instituts universitaires de formation des maîtres,* remplacés par l'ÉSPÉ à compter de septembre 2013.

Nous avons également examiné les aspirations linguistiques des étudiants. Notre objectif était de situer l'évolution de leurs compétences linguistiques dans le temps. De plus, selon le Conseil de l'Europe, « la fonction majeure des politiques linguistiques éducatives est de rapprocher l'offre de formation en langues au long de la vie avec les *aspirations linguistiques* des groupes sociaux dans le cadre d'un consensus européen » (Beacco & Byram 2007, p. 64).
Les 21 langues mentionnées indiquent de fortes aspirations pour apprendre plusieurs langues étrangères. Parmi les langues citées plus de dix fois, on retrouve l'italien en tête, suivi de l'espagnol, l'anglais, l'arabe, le chinois, l'allemand et le japonais dans cet ordre.
Les justifications que les étudiants ont données pour leur choix révèlent leur attitude par rapport à l'interculturalité, entre autres. Nous avons comparé les régimes de justification de leurs choix des langues à apprendre pendant leur formation à l'ÉSPÉ-LNF avec ceux de leurs aspirations linguistiques. Nous avons constaté un écart assez important entre les deux. Le premier est dominé par le régime de réussite (54 %), le choix est essentiellement lié à la réussite aux examens, dans la suite des cours de langue qu'ils apprennent depuis des longues années (63 % des étudiants apprennent l'anglais depuis neuf à quinze ans). Ils mentionnent ensuite les éléments relevant du régime de la sphère personnelle du goût (j'aime, je préfère, j'adore) et de sentiment de confort (être à l'aise avec la langue). Ensuite, ils ont évoqué des arguments appartenant aux régimes de valeur des langues mais dans une approche plutôt utilitaire (langue internationale, la plus utilisée). Le régime professionnel vient en quatrième place, ce qui est assez surprenant étant donné que leur futur métier implique l'enseignement des langues et que leur niveau linguistique pourrait être une source d'inquiétudes, comme nous l'avons vu, par rapport aux tâches qui les attendent dans leur vie professionnelle. Avec deux occurrences du mot culture, le régime d'interculturalité ne peut pas être considéré comme présent chez les étudiants. Les régimes détectés dans les réponses par rapport aux aspirations linguistiques reflètent une attitude très différente par rapport aux langues. Dans ce deuxième cas, le régime de l'interculturalité est en troisième position après les arguments des régimes de la sphère personnelle et de l'appréciation de la valeur des langues.
On peut donc constater une séparation nette entre les représentations de la sphère privée et de la sphère professionnelle, et noter que la culture et l'interculturalité s'apparentent plutôt à la première. Certes, notre population est composée d'étudiants en fin de parcours universitaire et non pas d'enseignants en activité. Néanmoins, ils ont eu de nombreux contacts avec le milieu professionnel et l'on aurait pu s'attendre à une émergence plus forte de l'interculturalité liée au milieu scolaire, lieu de reconnaissance de la dimension culturelle de toute éducation et de l'intégration de la diversité culturelle à la pédagogie (Abdallah-Pretceille, 2004).
Si l'on résume les traits objectivables des futurs enseignants du point de vue de leur plurilinguisme et de leur interculturalité, nous avons bien des locuteurs réels plurilingues mais avec une maîtrise faible des composants de leurs répertoires linguistiques. Ces résultats nuancent l'opinion générale selon laquelle les étudiants seraient faibles en langues vivantes. En effet, le niveau de compétences linguistiques par langue n'est pas très élevé, néanmoins un réel plurilinguisme se dessine. Cela est incontestablement un point positif, bien que souvent négligé, car cette compétence fait partie des ressources mobilisables des futurs maîtres. En même temps, l'aspect culturel et interculturel de l'apprentissage des langues vivantes apparaît uniquement comme appartenant à la sphère privée ce qui nous interroge par rapport à la capacité de mobilisation des dispositions actuelles des étudiants.

4. Conclusions et limites de la recherche

C'est un fait que la maîtrise de plusieurs langues est devenue une nécessité pour l'intercompréhension et pour la communication entre les citoyens des différents pays. Cependant, le développement des compétences plurilingues et interculturelles des individus

dans des pays institutionnellement monolingues qui ne valorisent que la maîtrise quasi bilingue des langues étrangères[11] se heurte à des difficultés dont nous avons donné ici un aperçu. L'approche de l'enseignant de langue idéal-typique nous a servi comme outil d'analyse particulièrement intéressant pour explorer les ressources des enseignants en vue de leurs futures pratiques et signaler quelques contradictions.

Tous les documents des politiques publiques linguistiques européens et français s'accordent sur le fait que les enseignants sont essentiels pour la réalisation des nouvelles politiques linguistiques et sur l'importance de bien les former. Ils sont « la clé de voûte de l'édifice éducatif »(Halimi, 2012, p. 41), car ce sont eux qui vont former les citoyens de demain. Ils vont marquer leurs élèves en leur donnant des bases et des modèles de comportement linguistique et, pour ceux qui vont devenir à leur tour des enseignants à leur tour plus tard, des modèles et des exemples d'enseignement. Le renouveau des pratiques d'enseignement dépend des possibilités dont disposent les acteurs[12] du système éducatif, en particulier les enseignants, d'utiliser leurs dispositions et leurs compétences. La figure de l'idéal-type permet d'appréhender la pluralité et l'hétérogénéité des dispositions des futurs enseignants. Leur analyse pourra servir comme point de départ pour étudier la pluralité des contextes d'actualisation de la pratique d'enseignement visant à développer les compétences plurilingues et interculturelles des élèves.

Pour notre étude une enquête par questionnaire a été menée auprès de 147 étudiants inscrits en formation de master d'enseignement à l'ÉSPÉ dans la région de Nord Pas de Calais en France. À cause du nombre restreint d'étudiants interrogés, nous ne pouvons généraliser les résultats à l'ensemble des futurs enseignants en formation en France. Toutefois, nous pensons que ces données peuvent participer à une meilleure compréhension des enjeux liés au développement du plurilinguisme et de l'interculturalité, de certains des acteurs principaux, les enseignants.

Références bibliographiques

Abdallah-Pretceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.

Beacco, J. C. & Byram, M. (2003, 2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Récupéré sur le site de Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en ø euvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. (S.l.) : Conseil de l'Europe. Repéré à https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf

Bilan statistique CLES. (2013). Récupéré sur le site officiel du CLES http://www.certification-cles.fr/index.php?cont_id=9&lang=fr

Byram, M., Gribkova B. et Starkey H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues.* Récupéré sur le site de Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf

Cachet, O. (2009). Professionnalisme des enseignants et complexité :vers une conception

[11] 92,8 % des élèves ont appris l'anglais à l'école primaire publique en 2012-2013 et 6,2 % l'allemand selon les *Repères et références statistiques - édition 2013, / Les élèves du premier degré* . MEN-MESR DEPP.

[12] J'utilise le terme acteur pour désigner aussi bien l'acteur individuel que l'acteur collectif dès qu'ils ont la capacité d'agir stratégiquement. J'évoque ici le concept central de stratégie de M. Crozier et E. Fiedberg qui permet d'envisager l'acteur non pas comme un sujet lucide ayant des objectifs clairement fixés, mais comme quelqu'un qui « réajuste son tir » en permanence (Crozier, Fiedberg, 1977, p. 55).

dynamique de l'agir. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (39), 133‑150.

Cavalli, M., et Matthey, M. (2009). Formation des enseignants à l'éducation bi-/plurilingue : point de vue et réflexions sur quelques expériences valdôtaines. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (39), 97‑114.

Charaudeau, P. (2005). *Le discours politique: les masques du pouvoir*. Paris : Vuibert.

Coste, D. (2002). "Compétence à communiquer et compétence plurilingue", Notions en Questions, n° 6. pp. 115-123.

Coste, D., & Simon, D.-L. (2009). The plurilingual social actor. Language, citizenship and education. *International Journal of Multilingualism*, *6*(2), 168‑185. doi :10.1080/14790710902846723

Crozier, M., et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris : Editions du Seuil.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J : Prentice-Hall.

Halimi, S. (2012). Apprendre les langues, apprendre le monde : rapport du Comité stratégique des langues - Rapports publics - La Documentation française. Repéré à http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/124000067/index.shtml

Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social: individu, institutions, socialisations*. Paris : Découverte.

Matthey, M., et Simon, D.-L. (2009). PréfaceAltérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (39), 5‑18.

Muller, Pierre. (1995). Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde. Dans Faure, A., Pollet, G., & Warin, P (dir.), *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel* (pp. 153‑179). Paris : Éditions l'Harmattan.

Pekarek Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, (84), p. 9−45.

Weber, M., et Freund, J. T. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris, France : Plon, DL 1965.