



TITRE: L'ENSEIGNANT DE LANGUE ÉTRANGÈRE ET RAPPORT À LA LANGUE : COMMENT L'ENSEIGNANT INDIEN DU FLE NÉGOCIE L'AMBIVALENCE « SÉCURITÉ-INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE »

AUTEUR: VASUMATHI BADRINATHAN, UNIVERSITÉ DE MUMBAI

REVUE: *CIRCULA*, NUMÉRO 12 : *LA VULNÉRABILITÉ LINGUISTIQUE*

DIRECTRICE: CLAUDIA TORRES CASTILLO

PAGES: 152 - 175

ISSN: 2369-6761

URI: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/18447](http://hdl.handle.net/11143/18447)

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/18447](https://doi.org/10.17118/11143/18447)

L'enseignant de langue étrangère et rapport à la langue : comment l'enseignant indien de FLE négocie l'ambivalence « sécurité-insécurité linguistique »

Vasumathi Badrinathan, Université de Mumbai
vasumathi . badrinathan @ mu . ac . in

Résumé : Cet article interroge le rapport avec la langue française qu'entretiennent les enseignants indiens de français langue étrangère (FLE). Seront analysées ici prioritairement les questions de la sécurité-insécurité linguistique selon les représentations des enseignants, leurs expériences affectives et les stratégies employées consciemment ou inconsciemment par les enseignants pour combler les insécurités. Une étude de type qualitative composée d'entretiens semi-dirigés avec des enseignants indiens de FLE démontre que les enseignants entretiennent un rapport complexe et ambivalent à la langue française qui contribue à leur identité d'enseignant. Ils se sentent à la fois « dedans » et « dehors », la langue enseignée étant parallèlement, source de confiance en soi et source d'impuissance, source de réconfort et d'angoisse selon les situations. Les causes de l'insécurité linguistique sont étudiées également, avec des préconisations contextualisées.

Mots-clés : rapport à la langue ; sécurité-insécurité linguistique ; affectif ; ambivalence ; enseignants de FLE ; Inde

Abstract: This article looks at the relationship that Indian teachers of French share with the target foreign language. Questions relating to linguistic security and insecurity are addressed, based on teacher perceptions, their personal and emotional experiences and the strategies that they use consciously or unconsciously to overcome their insecurity. A qualitative study comprising of semi-directed interviews with Indian teachers of French reveals that teachers share an ambivalent and complex relationship with French language, which also contributes to their self-identity. They consider themselves as both “insiders” and “outsiders” at the same time, with French language posing simultaneously as a source of self-confidence and ineffectiveness, source of comfort and anxiety as per the situation. The article also studies the reasons for language insecurity and makes recommendations suited to the Indian context.

Keywords: relationship with language; linguistic security-insecurity; perceptions; ambivalence; French teachers; India

1. Introduction

Comment l'enseignant se sent-il/elle devant une langue étrangère qu'il ou elle enseigne ? Quel type de rapport a-t-il avec cette langue ? Cette recherche étudie les représentations des enseignants sur le lien affectif qu'ils ont avec la langue française, notamment les sentiments de sécurité-anxiété et d'infériorité linguistique que ces enseignants pourraient ressentir vis-à-vis de la langue cible. Les sources de cette anxiété et les stratégies pour la combler employées par les enseignants sont également discutées. Si l'on évoque l'insécurité, les questions de « sécurité » et de confiance trouvent leur place naturellement dans cette étude. Le rapport avec la langue enseignée pour l'enseignant indien n'est pas aussi simple qu'il n'y paraît. Que ressent l'enseignant sous la façade du métier ? Quel rôle jouent ses représentations concernant ses compétences linguistiques en tant qu'enseignant de FLE ? Comment gère-t-il ses angoisses et ses insécurités ? Pourrait-il exister un rapport favorable de confiance avec la langue, malgré les insuffisances linguistiques ? Ces questions se retrouvent au cœur de cette étude, qui s'avère être parmi les premières à interroger ce lien affectif concernant les enseignants indiens de langue française. Les expériences affectives sont étudiées par le biais des représentations des enseignants, qui révèlent comment l'enseignant élabore et crée le sens qu'il confère à ses activités, à la personne qu'il est. Ces représentations ont donc une conséquence sur son identité et son activité professionnelle. Stevick (1980 : 4) met en valeur l'acte d'apprentissage des langues, qui porte plus sur « ce qui se passe » en classe, « dans et entre les personnes », valorisant ainsi l'affectif sur le cognitif, dont l'importance a été pleinement dévoilée par l'approche rogérienne (v. la vaste bibliographie de Rogers dont les publications de 1965 et 1967). Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) a également pris en compte ces évolutions et mis en évidence la part de l'affectif. Évoquant l'activité de communication des apprenants, le CECRL explique qu'à part les connaissances, comptent à titre égal « les facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisées par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les types de personnalité qui constituent leur identité » (2001 : 84). Ces facteurs comptent pour les enseignants également.

Puisque cette étude concerne l'enseignant indien de FLE, qu'on le veuille ou non, la question de l'enseignant « natif/non natif » se glisse dans le sujet de cette recherche et mérite ici un peu de discussion. L'enseignant indien de FLE est « traditionnellement » un enseignant « non natif ». Le sujet « natif/non natif » a fait l'objet des débats en recherche depuis quelques décennies. Le sujet n'a pas perdu de son éclat au vu des recherches qui témoignent de son actualité (Medgyes, 1992 ; Llurda, 2006 ; Dervin et Badrinathan, 2011 ; Dewaele, 2018 ; Houghton et Hashimoto, 2018 ; Zheng, 2018 ; Houghton et Bouchard, 2020) en remettant en cause la notion du clivage natif/non natif¹. Castellotti (2011) évoque la pesanteur des « vraies langues » et les « vrais locuteurs ». Elle appelle à « dénativiser » l'enseignement des langues par une réflexion sur la compétence plurilingue et pluriculturelle. Concernant la nomenclature, Dewaele (2018) s'interroge avec raison sur l'utilité de qualifier une

1. Dans le discours anglo-saxon, la plupart des recherches sur cette question portent sur les enseignants d'anglais, d'où les acronymes fréquemment utilisés - NEST : *Native English Speaking Teacher* et NNEST : *Non Native English Speaker Teacher*.

personne par ce qu'elle n'est pas (*non natif*) et par là avancer un « modèle déficient ». Il propose donc comme alternative « utilisateur LX » – LX incluant toutes langues que l'utilisateur connaît en dehors de sa L1, qu'il acquiert après l'âge de trois ans, y compris les langues étrangères, avec des degrés de maîtrise variés. Ce qui nous rappelle la notion de « *truncated competence* » de Blommaert, Collis et Slembrouck (2005) où les chercheurs évoquent les ressources langagières possédées par le locuteur au sein des répertoires multilingues inégalement distribués. L'Inde multilingue en est un exemple, avec des ressources langagières variées et inégales utilisées par les locuteurs en fonction des situations et des milieux de communication. L'utilisateur LX de Dawaele se présente comme un terme neutre, sans valorisation ou sens d'infériorité, se rapprochant de « l'utilisateur multi compétent » de langues (Cook, 2012). Dawaele avance donc l'argument que la distinction « locuteur L1-LX » est préférable à la dichotomie « natif/non natif ». L'importance du plurilinguisme est ici sous-jacente. Ces arguments soulignent l'idée que l'identité de l'enseignant de langue étrangère, ici le FLE, est fortement façonnée par son métier ainsi que la langue avec laquelle il est intimement en contact, et non par la naissance dans une langue. Nous sommes donc soucieuse de ne pas vouloir « biologiser cette dichotomie » (Dervin et Badrinathan, 2011 : 11) et aussi de donner la juste place au social dans cette construction identitaire, ce que cette étude montre. La recherche ayant démontré à quel point cette terminologie est déficiente et faible, dans cet article nous avons consciemment évité d'utiliser le mot « non natif », qui nous paraît réducteur, peu inclusif et chargé de connotations défavorables.

Qu'on le nomme « natif », « non natif » ou enseignant de langue, tout simplement, la question de la sécurité linguistique se pose surtout quand la langue étrangère enseignée est à la fois l'objet et l'outil d'enseignement et ne représente pas la langue première de l'enseignant. Aujourd'hui, grâce à l'évolution des technologies et à la mondialisation, l'accès à la langue et à ses composantes ont doublé de manière astronomique, et par là, « la proximité » avec la langue se trouve modifiée. Ce qui était auparavant « loin », tant sur le plan géographique que sur le plan culturel, est désormais à portée de main. Est-ce que cette évolution socioculturelle et technologique se révèle avoir un impact sur le rapport à la langue enseignée et réduit par conséquent l'idéal intériorisé du locuteur natif ?

2. L'insécurité linguistique

Les premières études concernant l'insécurité linguistique ont fait leur apparition dans les années 1960, quand Labov (1966) a étudié les éléments stigmatisés et ceux de prestige dans l'anglais utilisé à New York. Les recherches ont avancé dans le domaine sociolinguistique avec des débats sur la norme, les variations langagières, la diglossie, la langue maternelle et les autres langues en question, la valorisation ainsi que l'infériorité et la supériorité des langues, provoquant l'insécurité linguistique (v. Gueunier, Genouvrier et Khomsi, 1978 ; Rubdy, 2001 ; Bretegnier et Ledegen, 2002 ; Preston, 2013).

Qu'en est-il de l'enseignant ou de l'apprenant de langue étrangère ? Surtout, celui pour qui la langue enseignée n'est ni la langue première, ni la langue officielle du pays d'où il est originaire et où il vit ? Horwitz, Horwitz et Cope (1986 : 28), dans leur étude importante sur l'anxiété des apprenants de langue étrangère, soulignent le rôle des croyances et des sentiments dans les représentations et les perceptions provenant de la singularité même de l'apprentissage des langues. Bucci et Baxter (1984) définissent l'insécurité linguistique comme la perception de soi négative d'un locuteur concernant son expression en une langue, ce qui se rapproche des propos de Meyerhoff (2006 : 292) : le locuteur ressent que la langue qu'il utilise est « inférieure » ou « moins bien ». Les études démontrent que l'insécurité est souvent d'ordre linguistique – Mousavi (2007) en Angleterre, Roussi et Cherkaoui Messin (2011) sur les enseignants de français langue étrangère en Grèce, Daftari (2016), Lee, Schultz et Van Vlack (2017) sur les enseignants turcs et coréens d'anglais respectivement, Harada (2019) sur les enseignants de français au Japon à titre d'exemples.

Le français étant une langue étrangère, l'enseignant indien de FLE jouit en Inde d'une certaine sécurité liée à son statut de langue étrangère, qui lui confère un prestige, un privilège peu accordé aux enseignants de langues indiennes par exemple. Il va sans dire que la grande majorité des enseignants de français en Inde sont des Indiens. Il est donc important et indispensable de mieux connaître leur rapport à la langue, qui pourrait avoir une influence sur l'enseignement-apprentissage. Il n'existe pas beaucoup de recherches qui interrogent la dimension affective et les représentations des enseignants de langue étrangère concernant leur maîtrise linguistique, leurs expériences émotionnelles et l'influence sur la sécurité-insécurité linguistique. Et pourtant, il s'agit d'une dimension importante car elle influe sur les pratiques de classe et la posture enseignante (Schutz et Lee, 2014).

3. Le français en Inde

La situation concernant la langue française en Inde est moins compliquée que celle de l'anglais. Langue des colonisateurs, langue première pour une certaine partie de la population, langue d'instruction dans l'éducation supérieure, l'anglais est pourtant souvent remis en question, rejeté et parfois condamné. Le français est une langue étrangère en Inde et le pays ne figurant pas dans les cercles interne, externe ou grandissant de la langue française (pour emprunter au paradigme de Kachru²), le rapport à cette langue est dénué des tensions et des questions d'hégémonie linguistique qui caractérisent d'habitude l'anglais en Inde. Le français est une langue appréciée, la langue d'un pays de rêve, d'exotisme occidental représenté par le parfum, la gastronomie et l'art selon la perception communément acceptée.

2. Kachru (1985) avait avancé le paradigme des cercles par rapport à la présence de l'anglais. Le « cercle grandissant » se réfère à la présence de la langue dans les pays où l'anglais n'est ni la langue maternelle de la majorité (cercle interne) ni une langue officielle (cercle externe). Ce paradigme a lui-même été critiqué pour avoir créé des distinctions hiérarchiques concernant les langues.

Cette réception du français accorde à l'enseignant une certaine sécurité provenant du prestige de la langue et confie au locuteur de cette langue et à l'enseignant, un statut privilégié, d'apanage, d'admiration. L'identité de l'enseignant indien de FLE s'articule autour de ce rapport particulier avec la langue française parmi d'autres éléments.

4. Méthodologie

L'étude cherche à valoriser les représentations des enseignants, leurs expériences et leurs émotions concernant la langue française. Une étude qualitative avec quinze enseignants indiens de FLE a été menée. Des entretiens semi-dirigés ont été effectués avec des enseignants de tranches d'âge différentes (entre 27 et 62 ans, dont trois hommes et douze femmes), d'établissements de travail différents, possédant des qualifications et expériences professionnelles variées. Trois enseignants étaient munis d'un doctorat en français, cinq d'un master et sept ne possédaient pas de diplôme universitaire en français mais avaient un niveau B1-B2. Les années d'expérience s'étalaient entre 39 années d'expérience (pour l'enseignante la plus expérimentée) et 3 ans (pour l'enseignante la moins expérimentée). Tous les enseignants enquêtés étaient plurilingues, connaissant au moins deux langues en dehors de leur langue première et le français. Les questions portaient notamment sur le rapport à la langue française, les insécurités vécues par les enseignants, les causes et les stratégies pour les vaincre, ainsi que sur la confiance et la sécurité ressenties par les enseignants. Le tableau récapitulatif ci-dessous présente la répartition des personnes interrogées selon le type d'établissement, leurs qualifications, leur âge, leur expérience professionnelle et les langues qu'elles connaissent.

Schéma 1 : Détails du corpus

No	Enseignant (E)	Age	Qualifications	Type d'établissement	Années d'expérience	Langues connues
	F	42	Doctorat	Université	15	anglais, français, tamoul (L1), hindi
	H	35	Doctorat	École/Alliance Française	13	anglais, français, tamoul, télougou (L1), hindi
	F	60	Doctorat	Université (retraîtée)	30	anglais, français, tamoul (L1), hindi
	F	27	Master (français)	Université/Alliance Française	6	anglais, français, marathi (L1), hindi
	F	27	Master (français)	Université	3	anglais, français, marathi (L1), hindi, italien
	F	28	Master (français)	École	8	anglais, français, marathi, konkani (L1), hindi
	F	43	Master (français)	École	15	anglais, français, marathi (L1), hindi
	F	62	Master (français)	Université	39	anglais, français, marathi, hindi (L1), ourdou
	F	57	Licence (économie)	École	22	anglais, français, goudjrati (L1), hindi, marathi
	F	28	Licence (commerce)	École	8	anglais, français, goudjrati (L1), hindi, marathi
	H	27	Licence (commerce)	Cours particuliers	8	anglais (L1), français, marathi, hindi
	H	40	Licence (commerce)	Cours particuliers	19	anglais, français, goudjrati (L1), hindi
	F	54	Licence (commerce)	Cours particuliers	12	anglais, français, tamoul (L1), hindi
	F	53	Licence (économie)	Cours particuliers	13	anglais, français, punjabi (L1), hindi
	F	30	Licence (commerce)	Cours particuliers	7	anglais, français, hindi (L1), marathi

5. Résultats

Les lacunes et les déficits perçus par les enseignants concernant leurs compétences linguistiques ainsi que le sentiment de confiance et de sécurité dont les enseignants font part se manifestent sous des signes différents, que nous analysons dans les paragraphes qui suivent. Les propos illustrent le rapport d'ambivalence des enseignants entre la sécurité linguistique et l'insécurité linguistique par rapport à la langue française. Nous verrons que l'insécurité linguistique se manifeste dans l'acte d'enseignement, les contextes en dehors de l'enseignement (à savoir les évaluations par les pairs ou les locuteurs natifs) ainsi que dans les stratégies employées par les enseignants.

5.1. L'enseignement

L'acte d'enseignement est le contexte le plus important où le rapport à la langue se fait évident. Alors que la préparation en amont donne une certaine confiance, rien ne prépare l'enseignant aux questions imprévues devant lesquelles il risque de se retrouver sans réponse.

C'est très stressant. Il y a quelques étudiants qui sont très intelligents et quand on ne connaît pas la réponse, c'est un peu difficile. (E11)

Il y a toujours un peu de stress – des mots que je ne connais pas, des phrases... (E12)

Je n'ai pas de peur quand je vais en classe, car on se prépare à l'avance, on prépare bien. Mais c'est vrai que quelquefois on est coincés – on ne connaît pas le mot, ou le sens d'un mot. Alors je dis aux étudiants – je ne peux pas tout savoir. Je vais vérifier ça. Il faut être honnête. (E1)

En raison de l'invisible hiérarchie qui régit en classe, l'insécurité reste limitée ou absente, surtout quand les apprenants sont jeunes.

Je donne des cours aux enfants jusqu'à l'âge de 11 ans. Il y a le problème de la discipline, mais je n'ai pas de difficultés autrement. (E6)

Je n'ai pas peur de ma grammaire ou mes connaissances en classe car mon niveau est meilleur que les étudiants, ça va, donc. (E12)

Par contre avec les apprenants plus âgés et d'un niveau plus élevé, la situation d'enseignement peut devenir plus anxiogènes.

Il faut que je me prépare bien. Certains étudiants sont très intelligents et aussi quelquefois un peu audacieux (E4)

Aujourd'hui, les étudiants ont accès à l'internet, ils savent beaucoup. Ils posent des questions difficiles quelquefois et demandent le vocabulaire pour beaucoup de choses. Je n'ai pas la réponse à tout. Je dois aussi améliorer mes connaissances et j'essaie de le faire. (E2)

En classe, ils se sentent en sécurité par rapport à la hiérarchie supérieure devant les apprenants, le pouvoir de diriger le cours et la parole et la préparation en amont, qui laisse un meilleur degré de contrôle. Ces éléments deviennent des stratégies pour combler l'insécurité linguistique. Ce déficit linguistique est parfois source d'insécurité et de malaise, mais quelquefois les enseignants acceptent la situation et savent l'analyser sans culpabilité ou insuffisance. Cela est surtout perceptible chez les enseignants qui ont dépassé les cinquante ans.

À l'époque, nous n'avions pas l'occasion de parler et de pratiquer la langue. Mais aujourd'hui les moyens sont très variés. Mes étudiants parlent mieux que moi quelquefois ! C'est intéressant. (E9)

Quand on a appris le français, on faisait beaucoup de grammaire. On ne parlait pas vraiment. Et il n'y avait pas de possibilités. Aujourd'hui c'est différent car les étudiants peuvent regarder les films français, rencontrer des Français. À l'école, ils apprennent à parler aussi. J'apprends avec eux, moi aussi ! (E3)

Je donne des cours privés aux écoliers des écoles internationales. Souvent j'ai des élèves brillants, ils sont vraiment bien et certains prononcent mieux que moi. Ils sont superbes. (E14)

On constate que l'insécurité linguistique ici, même si elle existe, n'est pas toujours néfaste et se transforme en sentiment positif, celle d'appréciation pour les apprenants.

5.2. Les qualifications, la formation, l'expérience

Les diplômes contribuent à la sécurité linguistique des enseignants, tout comme le manque de diplôme est susceptible de créer de l'anxiété concernant la compétence linguistique. La mobilité vers la France augmente le sentiment de confiance et aide à mitiger l'insécurité linguistique.

J'ai fait des études supérieures, un master et puis mon doctorat d'une université en France. J'ai beaucoup travaillé et je travaille pour mes cours aussi. Ça me donne de la confiance. (E2)

J'ai passé un an en France lorsque j'étais assistante d'anglais. Je pouvais bien travailler là-bas. Je comprenais les Français et ils me comprenaient bien. Je crois que je parle bien, ça fait beaucoup d'années que je travaille avec la langue française maintenant. (E1)

J'ai fait plusieurs stages de formation en Inde et en France. Ça a beaucoup enrichi ma façon de travailler, de parler, d'enseigner. (E3)

Je n'ai pas fait un MA ou un doctorat en France. Il y a longtemps j'ai fait mon diplôme de langue à l'Alliance Française et puis j'essaie de garder le contact avec la langue. (E13)

De même, les stages de formation et la participation aux événements pédagogiques renforcent la confiance et aident l'enseignant à s'évaluer de manière équilibrée.

Je vais à certains séminaires avec mes amis. Je fais mon travail, je connais mes faiblesses. J'aime enseigner et je fais mon travail honnêtement. (E14)

Les stages, les séminaires sont très utiles. J'apprends beaucoup de choses et j'améliore mon niveau. (E7)

Il y a souvent des événements – séminaires, ateliers, formations. J'assiste quand je peux, assez souvent. C'est très important pour moi – rester en contact avec la langue, avec les techniques d'enseignement et enrichir mes compétences et mon français aussi. (E12)

Je vois que j'ai encore beaucoup à apprendre. Donc je me dis, oui, ça va, je vais m'améliorer. (E6)

Les enseignants avec un diplôme élevé (master ou doctorat en français) se montrent plus confiants. Les stages de formation renouvellent la confiance en la matière et la prise de conscience des déficits langagiers écarte l'insécurité. La mobilité vers la France est également un facteur enrichissant.

Si la compétence linguistique est primordiale, celle-ci n'est pas pérenne. L'attrition a un impact direct sur la compétence linguistique.

Lorsque j'étais en France, j'avais l'opportunité de parler la langue tous les jours et donc je parlais bien et j'avais beaucoup de confiance. Mais maintenant, j'hésite un peu quelquefois. (E1)

Quand j'étais étudiante à l'université, on organisait des événements, mais maintenant, dans cette petite ville, j'ai très peu d'interactions, et peu d'occasions de pratiquer mon français. Je n'ai plus la même aisance qu'avant. C'est pas bien ! (E3)

Après la retraite, je continue à enseigner, mais ce n'est pas comme avant, vous voyez. Les occasions sont limitées maintenant de pratiquer la langue, et puis automatiquement, on cherche des mots, des expressions etc., car on n'utilise pas la langue tous les jours. C'est un peu stressant. (E8)

La langue évolue, le verlan, le français parlé... il faut être constamment en contact avec la langue. C'est un voyage de découverte. Sinon, on va trainer et ça crée des angoisses. (E9)

Une modification peut s'effectuer dans la compétence linguistique, engendrée par plusieurs causes, ce qui crée plus d'insécurité ou moins d'insécurité selon les situations.

5.3. Les attentes, l'évaluation des autres, l'autoévaluation

Les enseignants diplômés ont en général une bonne confiance et ne dévoilent aucune insécurité linguistique dans leur discours. Mais certains dérogent à cette norme. Comme ces enseignants qui possèdent un doctorat mais qui remettent en question leur compétence dans la langue.

Je n'ai pas l'accent parfait français. Je ne parle pas très vite non plus. Il faut faire attention surtout quand on parle devant les Français. Ça me gêne. (E3)

Oui, quand j'enseigne la littérature, j'ai un peu peur – est-ce que je suis capable de m'exprimer bien en français, bien communiquer les idées littéraires ? (E1)

Le malaise devant la langue cible vient des attentes ambitieuses et difficiles que les enseignants s'imposent à eux-mêmes.

Il est important de bien parler, surtout quand on est prof. (E15)

Quand j'écoute les Français, je me dis – je dois parler comme ça. (E11)

Parler bien, parler rapidement, faire un discours – comme les Français ! Oui, c'est un rêve ! (E12)

La peur du jugement et les attentes des autres peuvent être très porteurs et sont mis en avant par les enseignants.

Quand on assiste aux séminaires, j'hésite à parler en français. Il y a des collègues qui parlent mieux. Je sais que je n'ai pas un très bon niveau à l'oral. (E9)

Un professeur doit être bien, on attend ça de l'enseignant. Et ce n'est pas toujours facile. (E7)

Aujourd'hui les étudiants ont beaucoup d'ouverture. Ils souhaitent avoir des professeurs qui parlent bien, qui prononcent bien. Une fois, un étudiant a dit – ce mot il faut le prononcer comme ça, pas comme ça... (E13)

Les parents aussi sont très ambitieux pour leurs enfants – ils nous posent des questions sur notre qualification, notre niveau. Tout cela met de la pression – le professeur doit être bien, parler bien, prononcer bien... (E14)

La pression, l'envie et l'impossibilité d'arriver à cette échelle, est également source d'angoisse et augmente le sentiment d'insuffisance, de dévalorisation et d'incapacité. Ils sont confiants devant les apprenants, mais peu confiants devant les locuteurs natifs ou d'autres collègues. Il s'agit aussi d'une insécurité liée à la production et à la réception également.

Quand on parle aux Français, je dois faire très attention pour ne pas faire d'erreurs, pour tout comprendre aussi. Il faut rester très attentif. Même si on parle bien, parler avec les Français c'est différent. (E1)

Quand je parle aux Français, j'hésite quelquefois. J'ai peur de faire des erreurs de grammaire. (E5)

Les Français parlent très vite et je ne comprends pas tout. C'est difficile pour moi. (E9)

Je parle bien. Mais devant les Français, je suis stressée. J'hésite beaucoup, mes phrases sont coupées. (E13)

Après tout c'est la langue des Français, pour moi c'est une langue étrangère. Je fais des fautes et quelquefois je ne comprends pas tout ce qu'ils disent. Ce n'est pas possible, ils parlent vite. (E11)

Quand on parle aux Français – quelquefois on n'a pas assez de vocabulaire – il faut faire attention. (E15)

Imiter le natif et parler comme les natifs, c'est toujours le modèle, le but n'est-ce pas ? Ce n'est pas toujours possible mais il faut l'essayer quand même. (E8)

L'anxiété de l'évaluation négative par les autres est évidente dans ces propos. Cette situation est comparable à ce que Cho (2015) évoque au sujet des interprètes coréens de l'anglais, qui malgré leur bonne maîtrise de l'anglais, ressentent une insécurité surtout lorsqu'ils se comparent aux locuteurs natifs. Donc l'insécurité linguistique n'est pas uniquement associée à la maîtrise linguistique. L'auto-évaluation s'avère aussi exigeante en ce qui concerne l'estimation des compétences. Horwitz (1996) évoque l'analyse parfois irrationnelle des compétences de la part du locuteur de langue étrangère, qui mène à une situation anxieuse. Les chercheurs soulignent aussi que les perfectionnistes, qui se fixent un haut niveau de performance, ont tendance à se sous-évaluer, aboutissant à une anxiété. Prenons cet exemple d'une enseignante possédant un master en français et six ans d'expérience. Un élément d'infériorité implicite et sous-jacent se révèle dans ce discours : « Je ne suis pas sûre de bien parler, parfois je pense que le niveau est insuffisant. » (E4)

Malgré un niveau linguistique appréciable, quelques enseignants ont tendance à se comparer à leurs pairs qu'ils estiment meilleurs qu'eux, et également à se comparer – ce qui est paradoxal – avec les natifs. Par conséquent, ils s'évaluent négativement, engendrant une infériorité de soi concernant le français (v. Meyerhoff, 2006). Cette enseignante, par exemple, compare son français à son niveau en anglais :

Mon insuffisance en français devient plus forte car j'ai tendance à comparer ma maîtrise en français à mon niveau en anglais. Je possède une très bonne maîtrise de la langue anglaise et quelque part la différence est visible pour moi. Ce que je possède en anglais, ce que je ne possède pas en français, vous voyez ? (E1)

Il s'agit d'une perception de compétence-incompétence liée à l'autoévaluation sévère, non associée aux qualifications ou à l'expérience, touchant les plus expérimentés et les novices en même temps. Un sentiment d'insécurité devant les pairs perçus comme plus compétents peut également engendrer un sentiment d'exclusion chez certains qui restent donc « en marge » de la communauté enseignante, même s'ils ne l'expriment pas ouvertement.

Nous nous rencontrons de temps en temps, on discute un peu en français, on parle de nos défis, les étudiants, les manuels. Une possibilité de discuter – actually. (E15)

Très souvent, nous organisons des réunions informelles entre nous. Nous discutons en anglais mais on discute à propos de notre travail, les jeux qu'on emploie avec nos étudiants, les films sur Youtube qu'on peut montrer aux étudiants. (E9)

Nous avons un groupe de « tuition teachers » (enseignants de cours particuliers). Nous discutons, nous sortons, j'apprends des choses. (E14)

Ces réunions communautaires entre pairs confèrent une sécurité aux enseignants, écartant les malaises qu'ils ressentent vis-à-vis de la langue enseignée et leurs pratiques.

L'âge des enseignants a une influence sur les représentations qu'ils ont de leurs compétences. Les enseignants de moins de 40 ans, avec un niveau élevé mais sans diplôme en français, se montrent confiants : « Non, je ne m'inquiète pas, je parle bien », « Non, je n'ai aucune angoisse ou de difficulté par rapport à la langue. » Par contre, les enseignants plus âgés portent un avis différent par rapport aux jeunes – « plus confiants » (E3), « très confiants » (E8), « changement de valeurs » (E9), « les jeunes sont moins exigeants, ont plus de confiance » (E14), « ce n'est pas la même génération » (E1).

Les représentations qu'ont les enseignants de leurs compétences peuvent aussi être erronées. Il peut y avoir une surestimation comme une sous-estimation des compétences. Si les lacunes perçues peuvent créer une situation anxieuse et laisser l'enseignant démuni, de même une estimation « irrationnelle » peut aussi créer des situations de confiance, aveuglant les vrais déficits linguistiques. La sous-évaluation comme la surévaluation sont des notions intéressantes à analyser. Les études montrent que la surévaluation est liée à une compréhension et une formation insuffisantes du domaine concerné et une amélioration des compétences peut mener à une autoévaluation plus exacte (Kruger et Dunning, 1999). La sous-évaluation des compétences provient entre autres de la pression professionnelle et du désir d'imiter l'idéal linguistique, qui semble difficile à atteindre. Si l'on s'en tient aux propos des enseignants, on remarque que ceux qui se sous-estiment sont freinés non par leur manque de compétence linguistique mais plutôt par la perception de leurs compétences.

5.4. Le rôle de l'établissement

Les enseignants de cette étude exercent dans différentes structures – cours particuliers, écoles, lycées, Alliances Françaises, universités, chaque structure ayant sa renommée et son prestige. Les cours privés, par exemple, n'ont pas de légitimité institutionnelle et n'occupent pas le même statut dans l'échelon professionnel. Les enseignants sans diplôme universitaire en français et qui exercent en privé souffrent d'une double exclusion qui les dévalorise et semble augmenter le sentiment d'insuffisance.

Les étudiants ont beaucoup d'attentes, je dois donc toujours renouveler ce que je sais. J'assiste aux stages et j'utilise l'internet pour lire des informations en France, des vidéos, les documentaires. (E11)

Comme je ne travaille pas dans une école ou un collège, je me sens assez seule et quand j'ai la possibilité de faire de formations, je le fais. Oui, je me sens un peu démoralisée mais l'attente des apprenants semble jouer un rôle aussi. (E13)

Ma grammaire est très bien. Mais je n'ai pas l'occasion de pratiquer l'oral. Les étudiants veulent faire des exercices et avoir une bonne note à l'examen. Donc mon français parlé n'est pas très bien. (E9)

Mon école est un établissement assez réputé. Nous avons des étudiants intelligents, curieux. Je peux vraiment essayer des activités différentes en français avec eux. C'est beaucoup de travail mais c'est un plaisir. (E6)

J'ai fait un diplôme de langue il y a longtemps. Mais mes étudiants me permettent de rester en contact car j'enseigne le syllabus international et ça donne l'occasion de pratiquer mon français. Je n'ai pas pu faire un diplôme, mais je crois que je suis en contact constant avec le français, donc mon niveau de langue aussi est assez bien grâce à ça. (E14)

Nous avons beaucoup d'examens et des copies à corriger. Et aussi beaucoup de – comment on dit – portions ? Beaucoup de « portions » à finir. Je veux parler plus couramment. Mais je n'ai pas le temps pour améliorer cela. (E7)

J'enseigne à la fois au collège-université et à l'Alliance Française. Par exemple à l'Alliance Française le travail est très différent et on a l'occasion de parler en français. Et les étudiants y vont par plaisir. Ici, c'est un choix imposé ou presque. Et peu d'occasions de pratiquer l'oral. (E4)

L'établissement confie une légitimité et par là une confiance. Travailler dans une école réputée ou une université confère une sécurité linguistique que le travail à son compte n'accorde pas toujours. Même si nous n'avons pas inclus l'observation de cours dans notre démarche méthodologique, les

enseignants parlent de leur pratique qui subit les influences de l'insécurité linguistique. Ceux qui sont mal à l'aise avec l'oral ont tendance à limiter les interactions orales en classe : « Nous n'avons pas le temps pour l'oral », « les étudiants ne sont pas intéressés », « les examens, les examens. Il faut tout finir pour préparer l'examen. Où est le temps ? »

Ces justifications pour limiter l'oral en classe peuvent être tout à fait légitimes dans la situation indienne. En même temps, l'angoisse devant cette composante risque de freiner sa place dans les cours. Le sentiment de « ne pas être à la hauteur » se cache dans les discours. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que la qualité de l'enseignement et sa spontanéité risquent de se trouver compromises, lorsque l'insécurité linguistique intervient.

5.5. Alternier les langues

Lors de l'entretien, presque tous les enseignants (à l'exception d'un enseignant) utilisaient l'anglais et quelques mots de hindi.

Je crois que quelquefois, je n'ai pas la... J'oublie le mot... command over the language. Et j'utilise l'anglais. (E12)

Can I speak in English ? I would be more comfortable. (E15)

Je peux parler en français aussi, mais je préfère l'anglais. (E9)

Ici, l'alternance de langues est révélatrice d'un manque de compétence communicative perçue ainsi et révélée par l'enseignant. On pourrait l'attribuer à une proximité de la langue de tous les jours et par moments un déficit dans la langue cible. La plupart des enseignants ne peuvent donner un cours uniquement en français – cela ne répond ni aux besoins des étudiants, ni au système institutionnel, souvent axé sur le cursus et l'examen. Cette situation d'enseignement, cause de l'insécurité linguistique en même temps, se présente comme une stratégie pour combler les déficits linguistiques.

Parfois j'enseigne en tamoul aussi. Nous avons des étudiants qui viennent des couches sociales peu privilégiées et c'est nécessaire d'utiliser leur langue pour qu'ils comprennent. Donc je n'ai pas l'occasion vraiment de beaucoup parler en français en classe. (E1)

En classe, ce n'est pas possible d'utiliser uniquement le français, les étudiants ne comprendraient pas. (E5)

Ma langue préférée – je peux le dire ? J'ai le droit de le dire dans cet entretien ?! C'est l'anglais. J'aime lire et parler en anglais, je suis proche de l'anglais. (E1)

Quand j'enseigne, j'utilise l'anglais et le français – les deux. Comme ça les étudiants n'ont pas de difficulté. (E7)

Nous avons un système éducatif où l'écrit est important. Donc il n'y vraiment pas le temps pour pratiquer le français parlé en classe. Mais j'utilise quelques phrases en anglais et en français. (E6)

Alterner les langues, même s'il est ordonné par la situation d'apprentissage, fait partie intégrante du répertoire linguistique des enseignants. Pour Macaro (2005) il s'agit d'une stratégie de compensation pour combler le déficit linguistique, notamment dans une situation d'enseignement. Cela aide aussi à dissimuler leur compétence communicative supposée limitée (Agudo, 2017).

5.6. Sécurité, confiance et intimité avec la langue

Enseigner une langue étrangère confère aux enseignants un prestige dans la société et rapproche l'enseignant de la langue enseignée.

Les gens apprécient que j'enseigne une langue étrangère. (E11)

Dans ma famille, mes amis, ils trouvent que c'est quelque chose de différent. Je suis contente d'avoir choisi ce métier. (E9)

Quelquefois j'écris des poèmes en français. Quand j'ai du temps je lis des livres aussi en français. J'adore ça. (E3)

S'ils ressentent une insécurité par rapport à la langue, ils partagent une intimité avec la langue aussi.

J'adore le français. Cette langue est importante pour moi. (E15)

La France est le premier pays étranger que j'ai visité, et c'est grâce à la langue française. Cette langue est spéciale dans ma vie. (E6)

Je fais le français depuis très longtemps. J'ai une relation très spéciale avec cette langue. (E2)

J'écoute Renaud, Souchon, Cabrel, les chansons interprétées de Louis Aragon... Je lis. Le lien avec cette langue est quand même intime avec presque 39 ans d'enseignement ! Le plaisir du savoir, le sens de l'esthétique, tout est lié à cette langue. C'est une découverte sans fin. (E8)

Ces témoignages nous rapprochent de la recherche réputée de Pavlenko (2005) sur les « embodied languages » (langues incarnées). La chercheuse montre la proximité et la forte charge émotionnelle des langues qui font partie de la trajectoire linguistique du locuteur, à savoir, les langues « embodied » ou « incarnées », notamment les langues premières. Même si le français n'est pas la langue première pour les enseignants indiens et n'a pas suivi le même parcours que la L1, cette langue peut quand même prendre la place d'une langue « incarnée » et certains enseignants construisent un lien

affectif fort avec le français comme on le remarque dans cette étude, par l'ensemble des expériences – le pays, des expériences vécues en France, des amis francophones, des films français, des chansons, les écrivains etc.

6. Discussion

6.1. Une insécurité linguistique protéiforme

Nous remarquons, chez les enseignants, un tiraillement entre la norme (le français « correct » des livres et celui propagé par l'idéal des modèles des locuteurs natifs, des pairs plus diplômés, mieux formés, ou possédant plus de maîtrise sur le plan langagier selon les enseignants), une question d'identité (le désir de démontrer une maîtrise linguistique se rapprochant de cet idéal) et l'envie de se prouver professionnellement (le désir de se projeter comme étant capable et à la hauteur comme enseignant). Il s'agit du défi de faire une carrière d'une langue qui est la sienne et en même temps qui ne l'est pas, des valeurs culturelles et interculturelles propagées par la langue qui ne sont pas toujours faciles à appréhender, et de se créer une identité professionnelle et personnelle entre cette langue et les autres qu'ils connaissent déjà et probablement avec une meilleure maîtrise.

Ainsi, l'enseignant « non natif » subit-il des affrontements et des difficultés sur plusieurs plans, certains plus durs à négocier que d'autres, certains créés par les représentations, les attitudes et attentes de la part de la société et d'autres par une auto-évaluation sévère. On peut donc évoquer une « violence symbolique » (Derivry-Plard et Griffin, 2017), perceptible et imperceptible, mais qui influe sur l'identité et le discours enseignant. Dans certains cas, l'âge, les établissements de travail, les diplômes, les formations professionnalisantes contribuent aux sentiments de sécurité-insécurité. Ceux-ci ne sont pas uniquement liés à la maîtrise de la langue, comme nous l'avons vu, car les enseignants possédant un bon niveau peuvent s'estimer encore faibles linguistiquement tout comme ceux qui ont besoin de s'améliorer linguistiquement ne ressentent pas d'insécurité. La distinction établie par Moreau entre l'insécurité dite – « telle que la reflètent les discours épilinguistiques » – et l'insécurité agie – « celle qui transpire dans les pratiques » (Moreau, 1996 : 159) – est ici pertinente. Nous remarquons que les enseignants indiens démontrent plus « l'insécurité dite » par rapport à « l'insécurité agie ».

6.2. La sécurité-insécurité : un processus évolutif

Nous constatons que la sécurité-insécurité linguistique n'est pas un phénomène figé. Elle est en constante évolution, impactée par des facteurs comme par exemple l'attrition individuelle, le travail actif, les lieux d'activité professionnelle, les diplômes. La restructuration des compétences linguistiques reste toujours une possibilité, car les acquisitions sont évolutives, liées en partie au contact avec la langue cible et l'enrichissement des compétences linguistiques. Parfois les enseignants sont

susceptibles de renier l'insécurité linguistique pour « sauver la face ». Dans d'autres cas, l'alternance des langues et la participation aux actions de formation s'avèrent utiles pour surmonter l'insécurité linguistique. Il s'agit donc souvent d'une insécurité linguistique dynamique (Ledegen, 2000), qui permet d'améliorer les pratiques langagières.

L'insécurité linguistique, si elle existe, n'est pas toujours cause d'angoisse. Certains enseignants voient leurs faiblesses linguistiques comme un défi à surmonter afin de monter en grade ; d'autres se démotivent. Plus de la moitié des enseignants ont démontré une perception favorable d'eux-mêmes. L'expérience professionnelle à l'étranger et la mobilité vers la France pour des études ou des stages servent également de facteurs importants vis-à-vis de l'évolution des représentations sur la sécurité linguistique.

Les retrouvailles « en communautés » (dont l'utilité a été soulignée par Wenger dès les années 1990), entre enseignants, servent à accroître leur bien-être et écarter l'insécurité linguistique. La stratégie de la communauté de pratique rejoint la notion d'« attachement à la langue », avancée par Vidrine-Isbell (2017). Empruntant ses idées à la neurolinguistique, la chercheuse s'en sert dans le contexte de l'acquisition d'une langue seconde. Le locuteur s'attache à la langue et développe un rapport spécial, grâce à la présence d'une personne qui aide à l'apprentissage, à soulager l'anxiété et donner du plaisir dans l'apprentissage. Par ce processus, l'autre devient la figure de l'attachement à la langue, un facteur pédagogique d'apprentissage. Comme l'explique Vidrine-Isbell (2017 : 110), il ne s'agit plus d'un expert qui aide le non-expert. Les deux sont désormais « experts » (en L1) et locuteurs de L2 dans un acte d'entraide. Une communauté de pratique joue le même rôle sécurisant et réconfortant, se situant davantage dans un paradigme de partage.

6.3. L'idéal du natif

Même si Paikeday (1985) avait fameusement déclaré que « le locuteur natif est mort », annonçant un tournant dans les perspectives, nous sommes encore loin de ce projet, trois décennies plus tard. Tous les enseignants de cette étude, sans exception, sont irréductiblement penchés vers le modèle natif. Ils ont tous évoqué la notion du « locuteur natif » comme modèle à suivre, un idéal intériorisé, qui en soi leur est valorisant. S'associer à l'idéal « natif » n'est pas forcément une distinction négative pour les enseignants indiens car celle-ci est valorisante et donne indirectement une légitimité à l'enseignant (Badrinathan, 2007) et l'absence de cette distinction pourrait lui priver de l'idéal à atteindre, et par là d'une comparaison valorisante (Dervin et Badrinathan, 2011 : 14). Ayant dit cela, il est néanmoins impératif de faire évoluer ces représentations, afin d'avancer vers l'idéal du locuteur plurilingue comme préconise le CECRL, utile pour encourager l'apprenant à apprécier son plurilinguisme sans influence négative (Zheng, 2017).

6.4. Un plurilinguisme présent mais « absent »

Tous les enseignants sont au moins trilingues, mais l'absence de valorisation de cette compétence est frappante. Cette situation n'est pas surprenante, comme une étude antérieure le révèle (Badrinathan et Leconte, 2018). Une identité plurilingue pourrait se présenter comme panacée à l'enseignant « non natif » vis-à-vis de son rapport avec la langue enseignée. Reconnaître les compétences plurilingues pourrait induire une nouvelle dimension identitaire d'enseignant de langue étrangère, celle d'un locuteur pluricompétent (Cook, 2012) et non d'un « failed speaker » ou locuteur peu performant d'une langue cible (Pavlenko, 2003). Pour ce faire, un changement des représentations chez les enseignants et une modification des perspectives seraient nécessaires. D'où l'indispensable place du plurilinguisme dans les formations d'enseignants.

6.5. Un rapport et une posture indéfinissables

Chez la plupart des enseignants interviewés, le français dépassait sa seule fonction utilitaire. La langue joue plusieurs rôles – fonctionnel, utilitaire, affectif, identitaire – combinant paradoxalement l'insécurité et la confiance. L'insécurité due au déficit linguistique que les enseignants ressentent parfois, ne limite pas pour autant la proximité spéciale qu'ils entretiennent avec cette langue. La problématique de la sécurité-insécurité linguistique des locuteurs d'une langue est liée à ce qu'expliquent succinctement Bretegnier et Ledegen. Les enseignants indiens de FLE se retrouvent entre plusieurs « frontières », plusieurs enjeux – « frontières de langues, de normes, de groupes, frontières entre ce qui est dans la norme et ce qui en est exclu, entre le légitime et l'illégitime, entre le Même et l'Autre, entre l'intérieur et l'extérieur » (Bretegnier et Ledegen, 2002 : 12).

7. Remarques conclusives

L'intérêt de cette étude réside dans les éclairages qu'elle apporte sur le rapport à la langue et la dimension affective des enseignants indiens de FLE. Plus particulièrement, l'insécurité linguistique, qui est souvent négligée, cachée ou ignorée dans les discours est ici étudiée. L'insécurité-sécurité linguistique se présente comme un sujet en mouvement, complexe, définie et redéfinie par plusieurs facteurs y compris l'âge, les qualifications, l'expérience, l'établissement de travail. Ce qui ressort de cette étude est que l'insécurité linguistique porte uniquement sur la communication orale. Seule la production orale et la réception de la parole contribuent à l'insécurité linguistique et sont sources d'anxiété, notamment par manque d'occasions de pratique orale. Toutefois, en Inde, l'enseignement du français est souvent axé sur l'écrit au détriment de son aspect communicatif. Cet enseignement-apprentissage behaviouriste et prescriptif est à son tour susceptible de renforcer le poids de l'insécurité linguistique. Par ailleurs, nous ne voyons aucune valorisation des langues locales ou indiennes que possèdent les enseignants. La dimension du locuteur plurilingue pourrait renforcer

les compétences, servir à diminuer la vulnérabilité que l'insécurité linguistique risque d'apporter, et remanier l'identité de l'enseignant indien de FLE.

Cette étude démontre que l'insécurité linguistique est compensée par plusieurs stratégies employées consciemment ou inconsciemment par les enseignants. Ces stratégies mettent en évidence la capacité à transformer les éléments négatifs en éléments positifs afin de surmonter le problème en question. Parmi les stratégies, celle des communautés de pratique s'avère intéressante. Les communautés de pratique promeuvent l'activité collaborative, et présentent l'enseignant en tant qu'acteur social en lien avec les approches socioconstructivistes et actionnelles. Les communautés de pratique pourraient être rendues légitimes par leur insertion dans des dispositifs de formation, démocratisant ainsi la formation et le métier. Au cœur de cette théorie réside l'importance du relationnel humain qui sécurise l'apprentissage, renforçant à nouveau le côté affectif qui est indissociable de l'apprentissage des langues. Elles serviraient aussi à écarter les frustrations, les obstacles, à atténuer non seulement les insécurités et les anxiétés mais également apprendre à s'autoévaluer de manière équilibrée.

Finalement, nous avons constaté que les enseignants indiens de FLE se positionnent dans ce « tiers-espace » dont avait parlé Bhabha (1994), qui est à la fois un privilège et un défi à affronter. Par la nature même de l'enseignement d'une langue étrangère, l'enseignant est confronté à un « autre » espace culturel, linguistique et identitaire où il est appelé à rencontrer à la fois la langue étrangère et soi-même (Pérea, 1997). S'il existe des insécurités liées à la langue, qui sont presque inévitables, cela n'exclut pas le rapport d'intimité avec la langue et la fierté d'enseignant, ce qui en soi devient sécurisant : ces deux positions ne sont donc pas incompatibles, comme cette étude le montre. Cela explique également le rapport ambivalent des enseignants indiens à la langue cible, caractérisé par ces dualités.

Cette étude, aussi modeste qu'elle soit, est importante dans la mesure où elle est probablement l'une des premières à porter sur la dimension affective des enseignants indiens de FLE en Inde et notamment l'insécurité-sécurité linguistique, sujet souvent laissé à la marge. Il est important de problématiser la dimension affective, la reconnaître, afin de créer des situations d'enseignement-apprentissage stables et équilibrées. La présente étude mérite d'être approfondie, notamment en interrogeant la corrélation entre l'insécurité linguistique des enseignants de FLE et les pratiques de classe.

Références

- Agudo, Juan de Dios Martínez (2017), « Non-native teachers' code-switching in L2 classroom discourse », dans Juan de Dios Martínez Agudo (dir.), *Native and Non-native Teachers in English Language Classrooms : Professional Challenges and Teacher Education*, Boston/ Berlin, De Gruyter Mouton, p. 75–98.
- Badrinathan, Vasumathi (2007), *Identités professionnelles et autonomie des enseignants non natifs de FLE : le cas de l'Inde*, thèse de doctorat, Lille, Université de Lille 3.
- Badrinathan, Vasumathi et Fabienne Leconte (2018), « Plurilinguisme indien et représentations des enseignants de FLE », *Glottopol*, n° 30 (*Le plurilinguisme en contextes asiatiques : dynamiques et articulations*, sous la dir. de Fabienne Leconte, Vasumathi Badrinathan et Gilles Forlot), p. 81-102.
- Bhabha, Homi (1994), *The Location of Culture*. Londres/New York, Routledge.
- Blommaert, Jan, James Collins et Stef Slembrouck (2005), « Spaces of multilingualism », *Language and Communication*, n° 25, p.197-216.
- Bretegner, Aude et Gudrun Ledegen (2002), *Sécurité, insécurité linguistique*, Paris/La Réunion, L'Harmattan/Université de la Réunion.
- Bucci, Wilma et Milton Baxter (1984), « Problems in linguistic insecurity in multicultural speech contexts », *Annals of the New York Academy of Sciences*, n° 433, p.185–200.
- Conseil de l'Europe (2011), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Castellotti, Véronique (2011), « Natif, non natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ? », dans Fred Dervin et Vasumathi Badrinathan (dir.), *L'enseignant non-natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangère*, Bruxelles, Éditions modulaires européennes, p. 29-50.
- Cho, Jinhyun (2015), « Sleepless in Seoul: Neoliberalism, English fever, and linguistic insecurity among Korean interpreters », *Multilingua*, vol. 34, n° 5, p. 687–710.
- Cook, Vivian (2012), « Multicompetence », dans Carol Chapelle (dir.), *The encyclopaedia of applied linguistics*, Oxford, Wiley-Blackwell, p. 1127-1131.
- Daftari, Giti Ehtesham (2016), « A Study of Linguistic Insecurity among Turkish Teachers of English », *International Journal of English Language Education*, n° 4, p. 117-130.
- Derivry-Plard, Martine et Claire Griffin (2017), « Beyond Symbolic Violence in ELT in France », dans Juan de Dios Martínez Agudo (dir.), *Native and Non-native Teachers in English Language Classroom : Professional Challenges and Teacher Education*, Boston/Berlin, Walter de Gruyter, p. 33-51.
- Dervin, Fred et Vasumathi Badrinathan (2011), *L'enseignant non-natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangère*, Bruxelles, Éditions modulaires européennes.

- Dewaele, Jean-Marc (2018), « Why the Dichotomy “L1 Versus LX User” is Better than “Native Versus Non-native Speaker” », *Applied Linguistics*, vol. 39, n° 2, p.236–240.
- Gueunier, Nicole, Émile Genouvrier et Abdelhamid Khomsi (1978), *Les Français devant la norme*, Paris, Honoré Champion.
- Harada, Sanae (2019), « Repenser la dichotomie entre enseignants natifs et non-natifs à travers le numérique : le cas du Japon », *ELA : Études de linguistique appliquée*, n° 193, p. 107-118.
- Horwitz, Elaine, Michael Horwitz et Joanne Cope (1986), « Foreign Language Classroom Anxiety », *The Modern Language Journal*, vol. 70, n° 2, p. 125-132.
- Horwitz, Elaine (1996), « Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating non-native teachers’ feelings of foreign language anxiety », *Foreign Language Annals*, vol. 29, n° 3, p. 365-372.
- Houghton, Stephanie et Kayoko Hashimoto (2018) (dir.), *Towards post-native-speakerism*, Singapore, Springer.
- Houghton, Stephanie et Jérôme Bouchard (2020) (dir.), *Native Speakerism*, Singapore, Springer.
- Kachru, Braj (1985), « Standards, codification, and sociolinguistic realism : The English language in the outer circle », dans Randolph Quirk et Henry Widdowson (dir.), *English in the World : Teaching and Learning the language and the literature*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 11-30.
- Kruger, Justin et David Dunning (1999), « Unskilled and Unaware of It : How Difficulties in Recognizing One’s Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 77, n° 6, p. 1121-1134.
- Labov, William (2006), *The social stratification of English in New York City*, 2^e éd., New York, Cambridge University Press. [1^{re} éd., 1966.]
- Ledegen, Gudrun (2000), *Le bon français : Les étudiants et la norme linguistique*, Paris, L’Harmattan.
- Llurda, Enric (2006), *Non native language teachers*, New York, Springer.
- Macaro, Ernesto (2005), « Code switching in the L2 classroom : a communication and learning strategy », dans Enric Llurda (dir.), *Non-native Language teachers*, New York, Springer, p. 63-84.
- Medgyes, Peter (1992), « Native or non native : Who’s worth more? », *ELT Journal*, vol. 46, n° 4, p. 340-349.
- Meyerhoff, Miriam (2006), *Introducing Sociolinguistics*, New York, Routledge.
- Mikyoung, Lee, Paul Schutz et Stephen van Vlack (2017), « Non-native English-speaking teachers’ anxieties and insecurities : Self-perceptions of their communicative limitations », dans Juan de Dios Martínez Agudo (dir.), *Native and Non-Native Teachers in English Language Classrooms*, Boston/Berlin, De Gruyter Mouton, p 119–138.

- Moreau, Marie-Louise (1996), « Insécurité linguistique : pourrions-nous être plus ambitieux ? Réflexions au départ de données camerounaises, sénégalaises et zaïroises », dans Claudine Bavoux (dir.), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris, L'Harmattan, p. 103-114.
- Mousavi, Elham Sadat (2007), « Exploring “teacher stress” in non-native and native teachers of EFL », *English Language Teacher Education & Development*, n° 10, p. 33-41.
- Paikeday, Thomas (1985), *The Native Speaker is Dead !*, Toronto, Paikeday Press. Pavlenko, Aneta (2003), « “I never knew I was bilingual” : Reimagining Teacher Identities in TESOL », *Journal of Language, Identity and Education*, vol. 2, n° 4, p. 251-268.
- Pavlenko, Aneta (2005), *Emotions and multilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Péréa, François (1997), « Quand Marco devient Marc : Quelques rencontres affectives dans l'entre deux langues », *Travaux de didactique du FLE*, n° 38, p. 251-267.
- Preston, Dennis (2013), « Linguistic insecurity forty years later », *Journal of English linguistics*, vol. 41, n° 4, p. 304-331.
- Rappa, Antonio L. et Lionel Wee (2006), *Language policy and modernity in Southeast Asia*, New York, Springer Science +Business Media.
- Rogers, Carl (1965), « Psychology and Teacher Training », dans Gowan D.B. and Richardson C. (dir.), *Five Fields and Teacher Education*, Ithaca, Project One Publications.
- Rogers, Carl, (1967), « The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning », dans Robert Leeper (dir.), *Humanizing Education : The Person in the Process*, Washington, Association for Supervision and Curriculum Development, p.1-18.
- Roussi, Maria et Kenza Cherkaoui Messin (2011), « L'insécurité linguistique entre pratiques enseignantes et compétences langagières : vers une redéfinition du rôle de l'enseignant de langues », dans Fred Dervin et Vasumathi Badrinathan (dir.), *L'enseignant non-natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangère*, Bruxelles, Éditions modulaires européennes, p. 237-264.
- Rubdy, Rani (2001), « Creative destruction: Singapore's speak good English movement », *World Englishes*, vol. 20, n° 3, p. 341-355.
- Schutz, Paul, et Mikyung Lee (2014), « Teacher emotion, emotional labor and teacher identity », dans Juan de Dios Martínez Agudo (dir.), *English as a Foreign Language Teacher Education : Current Perspectives and Challenges*, Amsterdam/New York, Rodopi, p. 169-186.
- Stevick, Earl (1980), *Teaching Languages : A Way and Ways*, Rowley, Newbury House.
- Vidrine-Isbell, Bonnie (2017), « Language attachment theory : The possibilities of cross-language relationships », dans Patricia Portanova, Michael Rifenburg et Duan Roen (dir.), *Contemporary perspectives on cognition and writing*, Fort Collins, The WAC, p. 95-114.
- Wenger, Étienne (1998), *Communities of practice : Learning, meaning and identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

Zheng, Huang (2018), *Native and Non-Native English Speaking Teachers in China*, Singapore, Springer.

Zheng, Xuan (2017), « Translingual identity as pedagogy: international teaching assistants of English in college composition classrooms », *Modern Language Journal*, vol. 101, n° 51, p. 29-44.