

FR

Motivation et formation des enseignant·es de langues : un appel à l'action



Motivation et formation des enseignant·es de langues : un appel à l'action

Sommaire

Motivation et formation des enseignant·es de langues : un appel à l'action	2
L'enseignement et l'apprentissage des langues additionnelles en Europe	3
Politique européenne	3
Résultats de l'apprentissage des langues	4
Le rôle central de la motivation dans l'apprentissage des langues additionnelles	6
Perspectives sur la motivation	7
Motivation des enseignant·es	7
Relation entre la motivation des enseignant·es et celle des apprenant·es	8
Motivation et conception des programmes de formation des enseignant·es	9
Défis motivationnels propres à l'éducation aux langues	11
Motivation des enseignant·es et des apprenant·es et éducation plurilingue	12
Implications des principes fondamentaux de la théorie de l'autodétermination pour l'apprentissage (des langues)	12
Une différence cruciale entre les langues et les autres matières scolaires	14
Le concept de plurilinguisme	15
Mettre en œuvre l'éducation plurilingue	16
Intelligence artificielle et motivation des enseignant·es : défis et opportunités	21
Le rôle émergent de l'intelligence artificielle dans l'éducation	21
Impact potentiel de l'IA sur la diversité linguistique	22
Impact potentiel de l'IA sur l'enseignement et l'apprentissage des langues	23
Quel impact l'intelligence artificielle peut-elle avoir sur la motivation des enseignant·es de langues ?	24
L'IA dans la formation des enseignant·es de langues	25
Conclusion	27
Références bibliographiques	28
Annexe : Ressources du Conseil de l'Europe relatives à la motivation des enseignant·es de langues et à la motivation dans l'enseignement des langues	37
1. La motivation chez les enseignant·es de langues et dans la formation des enseignant·es de langues	37
i. Enseignant·es de langues	37
ii. Formateur·rices d'enseignant·es de langues	38
2. Défis motivationnels posés par l'éducation plurilingue et interculturelle	39
i. Enseignant·es de langues	39
ii. Formateur·rices d'enseignant·es de langues	41
3. Intelligence artificielle, numérisation et implications pour la motivation	42
i. Enseignant·es de langues	42
ii. Formateur·rices d'enseignant·es de langues	43



Motivation et formation des enseignant·es de langues : un appel à l'action

Cet appel à l'action s'adresse aux autorités, aux institutions et aux personnes responsables de la formation initiale et continue des enseignant·es de langues. Il fait suite au [Manifeste de la motivation](#) publié par le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) à l'occasion de la Journée européenne des langues 2025. Il a été élaboré dans le cadre de [la coopération du CELV avec la Commission européenne](#) par le même groupe d'expert·es de la CE et du CELV que celui qui a rédigé le Manifeste de la motivation.¹

Le document est structuré en cinq sections :

- un état des lieux introductif de la situation des langues additionnelles dans les systèmes éducatifs européens ;
- un bref aperçu théorique de la recherche sur la motivation et de sa pertinence pour les enseignant·es de langues et leur formation ;
- une discussion sur les défis motivationnels que l'éducation plurilingue et interculturelle pose aux enseignant·es et aux apprenant·es, envisagée sous l'angle de la théorie de l'autodétermination ;
- une synthèse des défis et des possibilités liés à l'intelligence artificielle, ainsi qu'une réflexion sur leurs implications pour la motivation des enseignant·es de langues ;
- une brève conclusion.

Chaque section de l'appel à l'action se termine par des questions qui invitent les lecteur·rices à réfléchir et à discuter de la pertinence des enjeux soulevés par rapport à leur propre situation. L'annexe fournit des informations relatives à des ressources pertinentes du Conseil de l'Europe.

¹ Ada Bier (Italie), Debora Carrai (Norvège), Jonas Erin (France), Ingela Finndahl (Suède) et David Little (Irlande, coordinateur).

L'enseignement et l'apprentissage des langues additionnelles² en Europe

Politique européenne

À l'occasion de la Journée européenne des langues, le Conseil de l'Europe et l'Union européenne célèbrent le patrimoine linguistique et culturel de l'Europe en tant que pierre angulaire de la démocratie, de l'inclusion et de la cohésion sociale. Les deux organisations ont toujours été fermement engagées en faveur de l'apprentissage des langues, qui permet aux citoyen·nes européen·nes d'accéder à ce riche patrimoine, d'améliorer leur employabilité en tant que membres d'une communauté internationale et de parvenir à partager l'unité dans la diversité qui définit l'identité européenne.

En 1995, le Conseil des ministres de l'Éducation de l'Union européenne a décidé que chacun·e devrait pouvoir acquérir et maintenir la capacité de communiquer dans au moins deux langues communautaires en plus de sa langue maternelle. Cette ambition politique a été réaffirmée dans [la Recommandation du Conseil de l'Union européenne du 22 mai 2019](#), qui invitait les États membres à :

« [...] étudier les moyens d'aider tous les jeunes à acquérir avant la fin de l'enseignement et de la formation secondaires supérieurs – en plus de la ou des langues de scolarisation –, dans la mesure du possible, un niveau de compétence dans au moins une autre langue européenne qui leur permette d'utiliser cette langue efficacement à des fins sociales et professionnelles et à des fins d'apprentissage, et d'encourager l'acquisition d'une langue supplémentaire (troisième langue) à un niveau qui leur permette d'interagir avec une certaine fluidité ».

En mentionnant la langue de scolarisation, la Recommandation reconnaissait le défi auquel sont confronté·es de nombreux jeunes lorsqu'ils et elles sont scolarisé·es dans une langue qui n'est pas leur première langue.

Depuis les années 1970, le Conseil de l'Europe promeut l'apprentissage des langues à des fins de communication et d'échange. Il a commencé à développer des approches de l'enseignement des langues aux adultes centrées sur les besoins communicatifs des apprenant·es (par exemple, *Le Niveau-seuil*, Conseil de l'Europe, 1975) ; cette orientation s'est rapidement étendue à l'enseignement scolaire des langues. Puis, tout au long des années 1980, le Conseil de l'Europe a coordonné un programme ambitieux d'ateliers internationaux à l'intention des enseignant·es et des formateur·rices d'enseignant·es de langues, visant à promouvoir l'approche communicative dans l'enseignement des

² Le terme « langue additionnelle » désigne toute langue apprise en plus de la ou des langues acquises par un·e individu·e au cours de la petite enfance. Il permet d'éviter la confusion qui peut facilement surgir lorsqu'une langue considérée comme « étrangère » pour la majorité des élèves constitue la langue familiale d'une minorité.

langues. Dans les années 1990, le Conseil de l'Europe a adopté le concept de plurilinguisme, défini comme la capacité d'un·e individu·e à communiquer dans deux langues ou davantage en mobilisant une compétence intégrée « dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (Conseil de l'Europe, 2001: p. 11). Le plaidoyer du Conseil de l'Europe en faveur de l'éducation plurilingue et interculturelle, réaffirmé dans la Recommandation [CM/Rec\(2022\)1](#) sur l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie (Conseil de l'Europe, 2022), répond à deux défis. Le premier tient à la tendance des pouvoirs publics et de la société civile à considérer que la maîtrise d'une seule langue additionnelle suffit, dès lors qu'il s'agit de l'anglais ; le second réside dans l'idée populiste selon laquelle la maîtrise des langues minoritaires ou des langues de la migration nuirait à la cohésion de la société.

Dans un monde de plus en plus interconnecté mais souvent traversé par des divisions, la vision commune du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne conserve toute son urgence politique, éducative et culturelle. Apprendre et enseigner les langues sont, par essence, des actes de connexion humaine. Les compétences plurilingues et interculturelles ouvrent la voie à la compréhension de la manière dont les autres pensent, ressentent et appréhendent le monde. Elles nous permettent de partager des expériences vécues ainsi que des perspectives culturelles et historiques, et de relever ensemble les grands défis du monde contemporain. Sans une éducation aux langues efficace, il est difficile de favoriser le dialogue interculturel, de dépasser les stéréotypes culturels et de construire des relations qui transcendent les barrières linguistiques.

Dans votre contexte, dans quelle mesure cette vision européenne de l'importance de la communication et des échanges internationaux, et donc de l'apprentissage des langues, est-elle

- partagée par les responsables politiques, les décideur·euses et la société civile ?
- reflétée dans les programmes scolaires ?

Résultats de l'apprentissage des langues

Les objectifs des politiques éducatives linguistiques du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne ne peuvent être atteints que si l'enseignement des langues conduit de manière fiable au développement d'une compétence communicative ; c'est à cette condition seulement que les citoyen·nes peuvent passer aisément d'une langue à l'autre au sein de leur répertoire, en fonction des exigences de la situation. La Recommandation du Conseil de l'Union européenne du 22 mai 2019 relevait que, selon le résumé du rapport Eurobaromètre spécial de 2012, « Près de la moitié des européens déclarent qu'ils ne sont pas capables de tenir une conversation dans une langue autre que leur

langue première ». Elle résumait également les résultats de la [première enquête européenne sur les compétences en langues](#) (Commission européenne, 2012) : « seuls quatre apprenants sur dix dans l’enseignement secondaire atteignent le niveau d’“utilisateur indépendant” dans leur première langue étrangère [...] [Et] seul un quart des apprenants atteignent ce niveau dans leur deuxième langue étrangère ».

Les résultats du rapport Eurydice de 2023 [Key data on teaching languages at school in Europe](#) (Chiffres clés de l’enseignement des langues à l’école en Europe) et de l’Eurobaromètre de 2024 sur [Les Européens et leurs langues](#) montrent des progrès encourageants dans la connaissance de l’anglais comme langue étrangère. Soixante-dix pour cent des jeunes Européen·nes estiment pouvoir tenir une conversation en anglais, soit 9 points de pourcentage de plus que lors de l’enquête de 2012. Cette avancée pourrait toutefois s’avérer moins impressionnante qu’il n’y paraît : « tenir une conversation » reste bien en deçà de la capacité à « utiliser cette langue efficacement à des fins sociales et professionnelles et à des fins d’apprentissage », visée par la Recommandation du Conseil de l’Union européenne de 2019 (voir ci-dessus). Les données de la Première enquête européenne laissent penser que la capacité des jeunes non anglophones à vivre une partie de leur quotidien en anglais demeure probablement assez limitée.

Les mêmes sources indiquent que très peu de progrès ont été réalisés dans l’apprentissage des autres langues étrangères. L’anglais étant une lingua franca mondiale, il a, dans certaines sociétés européennes, le statut d’une deuxième langue plutôt que d’une langue étrangère, et sa maîtrise est souvent considérée comme une exigence éducative de base. Réduire l’enseignement des langues secondes ou étrangères à l’anglais seul risque toutefois de porter atteinte à la pluralité essentielle de l’identité européenne ; cela revient également à négliger le rôle fondamental que jouent les langues autres que l’anglais dans l’administration publique (Ongaro et van Thiel, 2018), les relations internationales et la diplomatie (Project Muse, 2014), ainsi que le commerce (Hellekjær et Hellekjær, 2015).

Les éléments présentés dans cette section montrent que, dans de nombreux systèmes éducatifs européens, les résultats de l’apprentissage des langues restent très éloignés de la vision plurilingue et interculturelle que partagent l’Union européenne et le Conseil de l’Europe.

Si c’est le cas dans votre pays, quelles en sont, selon vous, les principales causes ?

Le rôle central de la motivation dans l'apprentissage des langues additionnelles

Selon le rapport Eurydice portant sur les chiffres clés cité dans la section précédente, le manque de motivation est le facteur le plus souvent mentionné comme susceptible de décourager les jeunes d'apprendre une deuxième langue additionnelle. En réponse à ce constat, le CELV a élaboré son Manifeste de la motivation, en tenant compte du fait que, dans de nombreux systèmes éducatifs, l'expression « deuxième langue additionnelle » englobe les langues régionales et minoritaires. Les propositions du manifeste sont bien entendu également pertinentes pour l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais.

Le Manifeste de la motivation souligne que l'apprentissage des langues peut renforcer la motivation des apprenant·es de tous âges lorsqu'ils et elles appartiennent à une communauté d'apprentissage accueillante et bienveillante, qu'ils et elles sont encouragé·es à partager la maîtrise du processus d'apprentissage et qu'ils et elles sont simultanément utilisateur·rices et apprenant·es de leur(s) langue(s) cible(s). Le Manifeste propose que, pour répondre de manière adéquate aux défis motivationnels auxquels les apprenant·es sont confronté·es, nous développons une écologie motivationnelle reposant sur les efforts complémentaires et le soutien mutuel des responsables politiques, des législateur·rices et des administrateur·rices, des concepteur·rices de programmes, des formateur·rices d'enseignant·es de langues, des inspecteur·rices scolaires, des autorités régionales et locales, des chef·fes d'établissements et responsables scolaires, des enseignant·es de langues et des apprenant·es eux et elles-mêmes.

Pour les apprenant·es en langues, les enseignant·es sont les acteur·rices les plus important·es de cette écologie motivationnelle. Comme le souligne le Rapport explicatif joint à la Recommandation CM/Rec(2022)1, la réussite de la mise en œuvre de l'éducation plurilingue et interculturelle dépend de manière déterminante des enseignant·es (Conseil de l'Europe, 2022: p. 34) ; dans tout système éducatif, les enseignant·es sont des agent·es essentiel·les du changement.

Dans votre contexte, le manque de motivation est-il perçu comme :

- un facteur majeur qui décourage les élèves d'apprendre une deuxième langue additionnelle, qu'elle soit régionale, minoritaire ou étrangère ?
- un problème pour les apprenant·es d'anglais ?

Si vous avez répondu oui à l'une ou l'autre de ces questions, quelles solutions ont été proposées ?

Perspectives sur la motivation

Motivation des enseignant·es

Bien que la recherche en soit encore à un stade relativement précoce (Lamb et Sahakyan, 2025 ; Mahmoodi et Yousefi, 2022 ; Mercer, 2018 ; Urdan, 2014), la motivation des enseignant·es de langues est mieux comprise comme un construit complexe qui englobe des dimensions cognitives, affectives et conatives. Elle permet d'expliquer *pourquoi* les individu·es choisissent une ligne d'action particulière (orientation), la *quantité d'effort* qu'ils et elles consacrent à la poursuivre (intensité) et la *durée* de cet effort (persistance) (Dörnyei, 2001).

Parmi les nombreuses perspectives théoriques, la théorie de l'autodétermination (TAD) offre une conceptualisation particulièrement utile, puisqu'elle appréhende la motivation en termes de satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et la relation à autrui (Deci et Ryan, 1985, 2000). Lorsque les enseignant·es se sentent autonomes, ils et elles se perçoivent comme acteur·rices de leurs propres actions professionnelles ; lorsqu'ils et elles éprouvent un sentiment de compétence, ils et elles estiment pouvoir gérer efficacement les processus d'enseignement et d'apprentissage ; et lorsqu'ils et elles ressentent un sentiment de relation, ils et elles se sentent véritablement en lien avec leurs élèves, à leurs collègues et à leurs communautés professionnelles. Le degré de satisfaction de ces besoins influe à la fois sur l'intensité et sur la qualité de la motivation des enseignant·es, laquelle peut s'appuyer dans des proportions variables sur des facteurs extrinsèques et intrinsèques (autodéterminés) (Deci, Kasser et Ryan, 1997).

D'autres théories de la motivation peuvent être considérées comme complémentaires et contribuer à préciser les dimensions essentielles abordées par la TAD. La théorie de l'auto-efficacité, par exemple, souligne l'importance de la perception de ses propres capacités pour maintenir l'effort et la résilience ; elle éclaire ainsi la dimension de la compétence (Bandura, 1982, 1997 ; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy et Hoy, 1998). La théorie de l'intérêt postule que l'intérêt individuel des enseignant·es résulte d'une combinaison de connaissances, d'implication émotionnelle et de persévérance, qui se manifeste dans le plaisir et l'engagement à enseigner ; la satisfaction provient de l'activité d'enseignement elle-même (Tobias, 1994 ; Long et Woolfolk Hoy, 2006). La théorie de l'orientation des buts permet de mieux comprendre comment les objectifs poursuivis par les enseignant·es – qu'ils et elles soient orienté·es vers la maîtrise ou vers la performance – façonnent leur engagement et leur approche pédagogique (Ames, 1992 ; Malmberg, 2008). Enfin, la théorie du flow rend compte de la dimension expérientielle de la motivation : le « flow », état d'immersion optimale dans une activité et de plaisir à

l'accomplir, apparaît lorsqu'il existe un équilibre entre les défis perçus et les compétences individuelles (Csikszentmihalyi, 1988, 1997).

Considérées dans leur ensemble, ces perspectives théoriques montrent que la motivation des enseignant-es dépend du sentiment de compétence, de la reconnaissance de la valeur et de l'intérêt de l'enseignement, de la poursuite d'objectifs significatifs ainsi que de l'expérience directe de l'engagement et du plaisir, le tout dans des environnements professionnels qui favorisent l'autonomie et des relations porteuses de sens.

- Dans vos programmes de formation des enseignant-es de langues, quelles informations sont proposées sur la recherche consacrée à la motivation ?
- Dans vos programmes, comment les perspectives théoriques sur la motivation des enseignant-es sont-elles mises en relation avec le développement de leurs compétences pédagogiques ?

Relation entre la motivation des enseignant-es et celle des apprenant-es

La motivation des enseignant-es est déterminante non seulement pour leur bien-être professionnel, mais aussi parce qu'elle influence profondément la qualité des expériences d'apprentissage des élèves.

À partir la théorisation des effets Pygmalion et Golem en psychologie de l'éducation – le premier décrivant comment des attentes élevées de la part des enseignant-es peuvent améliorer les résultats des élèves (Rosenthal et Jakobson, 1968), le second expliquant comment des attentes faibles peuvent conduire à des performances scolaires moins bonnes (Babad, Inbar et Rosenberg, 1982) –, des recherches plus récentes ont montré que les perceptions et les convictions des enseignant-es sont étroitement liées à leurs pratiques pédagogiques et à leurs relations avec les apprenant-es. Elles peuvent ainsi exercer une influence importante sur les attitudes des élèves et, à leur tour, sur leurs résultats (par exemple De Angelis, 2011 ; Blanchard et Muller, 2015). Il est donc primordial d'étudier les attitudes et les perceptions des enseignant-es, non seulement pour mieux comprendre leurs caractéristiques et les processus qui les sous-tendent, mais aussi en raison de l'impact potentiel qu'elles peuvent avoir sur les attitudes et les résultats d'apprentissage des élèves (Bier et Lasagabaster, 2025).

Un corpus de recherches encore limité mais en expansion montre que la motivation des enseignant-es influe sur la motivation et les résultats des élèves (voir Dörnyei et Ushioda, 2011). Les études suggèrent l'existence d'une relation dynamique et réciproque entre la motivation des enseignant-es et celle des élèves (Mercer, 2018) : les enseignant-es

motivé-es sont davantage susceptibles de créer des environnements d'apprentissage qui favorisent la participation et l'engagement, et de persévérer dans le soutien apporté à leurs élèves. Les réactions des élèves peuvent, à leur tour, renforcer ou affaiblir la motivation des enseignant-es. Cette réciprocité n'est toutefois pas symétrique ; il revient aux enseignant-es d'initier, de maintenir et de favoriser les processus motivationnels en classe (Deci, Kasser et Ryan, 1997), puisque leurs attitudes, leurs convictions, leurs attentes et leurs pratiques pédagogiques déterminent les conditions dans lesquelles les élèves apprennent.

Cette asymétrie est particulièrement visible dans les contextes où la motivation des élèves peut être fragile ou limitée par des facteurs externes, comme dans des environnements d'apprentissage où les langues présentes ne bénéficient pas du même statut ou sont perçues comme plus ou moins pertinentes, ou encore lorsque de fortes attentes sociales privilégient l'apprentissage de certaines langues au détriment d'autres (Lasagabaster et Bier, 2024). Dans de tels contextes, la capacité des enseignant-es à maintenir leur propre motivation devient une condition essentielle pour soutenir celle de leurs élèves. Cela souligne la nécessité de considérer la motivation des enseignant-es comme une dimension centrale de la qualité de l'éducation, et non comme un aspect marginal ou négligeable de l'enseignement ; si l'on attend des enseignant-es qu'ils et elles nourrissent la motivation de leurs élèves, ils et elles doivent eux-mêmes et elles-mêmes éprouver cette motivation dans leur vie professionnelle.

Dans vos programmes de formation des enseignant-es de langues, que dit-on

- de l'interdépendance entre la motivation des enseignant-es et celle des apprenant-es ?
- de la relation entre les méthodes d'enseignement, la motivation des apprenant-es et les résultats d'apprentissage ?

Motivation et conception des programmes de formation des enseignant-es

Si la motivation des enseignant-es dépend à la fois de la satisfaction de besoins psychologiques fondamentaux et de la qualité de leurs expériences professionnelles, la formation initiale comme la formation continue devraient être conçues de manière à répondre à ces besoins et à garantir la qualité de ces expériences. Autrement dit, les enseignant-es en formation initiale et leurs collègues en exercice ne devraient pas seulement acquérir des connaissances sur la motivation ; ils et elles devraient aussi vivre un processus de développement professionnel visant explicitement à nourrir leur propre motivation. Cela suppose notamment de soutenir la construction d'une identité professionnelle cohérente tout en renforçant leur sentiment d'agentivité. Pour favoriser des formes de motivation davantage autodéterminées, les enseignant-es doivent avoir la

possibilité d'exprimer leur propre vision de l'enseignement, de mettre en relation les perspectives théoriques avec leurs convictions et leurs expériences et d'intérioriser progressivement des objectifs professionnels (Dörnyei et Kubanyiova, 2014 ; Kubanyiova, 2014, 2020).

La formation initiale et continue devrait préparer les enseignant·es aux exigences de la pratique professionnelle, y compris aux exigences imprévisibles d'un avenir incertain. Tout au long de leur carrière, les enseignant·es devraient être accompagné·es dans le développement autonome de leurs compétences professionnelles (Commission européenne, 2015). Ils et elles devraient avoir la possibilité de faire l'expérience de leur auto-efficacité en opérant des choix mûrement réfléchis au regard de leurs besoins professionnels. Il s'agit de développer des routines, de faire preuve de créativité et de mettre en œuvre des stratégies pratiques (définies comme des « gestes » pédagogiques ; Michaels et O'Connor, 2012). Cela permet de renforcer leurs compétences professionnelles et de consolider leur parcours futur (voir par exemple Homann, Beckmann et Emke, 2025).

Qu'ils soient organisés au niveau national ou régional (Ligozat, Klette et Almqvist, 2023), les différents volets des programmes de formation des enseignant·es devraient être structurés de manière cohérente (Doetjes, Domović, Mikkilä-Erdmann et Zaki, 2024 ; Carrai et Hatlevik, 2024). Ils devraient combiner des parcours clairement définis de développement des compétences professionnelles avec des possibilités d'exploration. Des espaces sécurisants encouragent les enseignant·es à expérimenter de nouvelles pratiques, à prendre des risques pédagogiques et à apprendre de l'expérience sans craindre un jugement négatif (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy et Hoy, 1998). L'expérimentation dans un environnement sécurisant, sous la supervision de praticien·nes expert·es, associée à une réflexion guidée et au développement d'une conscience métacognitive, peut contribuer davantage à maintenir l'engagement et à renforcer l'auto-efficacité au fil du temps (Golombek et Doran, 2014).

Il convient également de veiller à concevoir des expériences d'apprentissage stimulantes sur les plans émotionnel et intellectuel. Des formes d'engagement plus profondes, proches de l'état de flow (Csikszentmihalyi, 1997), peuvent être favorisées par des activités perçues comme porteuses de sens, qui encouragent une participation active et établissent un équilibre entre les défis proposés et les compétences en développement des participant·es.

La dimension relationnelle de la formation des enseignant·es est tout aussi cruciale. Au sein de communautés d'apprentissage professionnel (Hord, 1997 ; Hargreaves, 2003), les activités collaboratives, le dialogue et les échanges continus avec les pairs et les formateur·rices d'enseignant·es contribuent à renforcer le sentiment d'appartenance qui soutient la motivation. Les chef·fes d'établissements jouent un rôle important à cet égard

en facilitant les discussions pédagogiques entre les différents partenaires impliqués dans les programmes de formation des enseignant·es – ce que l’on appelle le « troisième espace » (Daza, Gudmundsdottir et Lund, 2021) – et en créant des possibilités d’apprentissage professionnel pour les enseignant·es. Dans les régions où les distances géographiques peuvent limiter la collaboration en présentiel, des espaces de rencontre en ligne peuvent être utilisés pour renforcer le sentiment d’appartenance et la cohésion entre des groupes d’enseignant·es issu·es de différents établissements scolaires. Les écoles peuvent également tirer parti des échanges d’enseignant·es, tant en présentiel qu’en ligne.

Dans vos programmes de formation des enseignant·es de langues, dans quelle mesure

- les principes résumés dans cette section sont-ils pris en compte ?
- veille-t-on à ce que le développement professionnel des enseignant·es repose sur la même dynamique pédagogique que celle qu’ils et elles sont appelé·es à mettre en œuvre dans leurs classes ?

Défis motivationnels propres à l’éducation aux langues

Bien qu’elles s’appliquent de manière générale, ces considérations revêtent une pertinence particulière dans l’éducation aux langues, où des conditions contextuelles complexes et parfois fragiles influencent à la fois la motivation des enseignant·es et celle des élèves. Les enseignant·es de langues travaillent de plus en plus dans des environnements multilingues où les langues présentes n’ont pas le même statut (Lasagabaster et Bier, 2024), où les niveaux de motivation des élèves fluctuent et où l’enseignement et l’apprentissage sont soumis à de fortes pressions externes de diverses natures. Tous ces facteurs peuvent facilement saper chez les enseignant·es leur sentiment d’agentivité et d’efficacité professionnelle (sur la motivation à apprendre des langues autres que l’anglais dans le monde multilingue actuel) (voir Dörnyei et Al-Hoorie, 2017 ; Ushioda, 2017).

Pour les enseignant·es d’anglais comme langue additionnelle, une forte exposition des élèves à l’anglais en dehors de l’école (« l’anglais extrascolaire ») peut entraîner un désengagement à l’égard de l’apprentissage formel, les élèves jugeant l’anglais enseigné à l’école insuffisamment stimulant (Leona et al., 2021). En Scandinavie, aux Pays-Bas et en Flandre, il a été démontré que l’exposition extrascolaire à l’anglais a un impact positif significatif sur les compétences des élèves (voir par exemple Brevik, 2018 ; De Wilde, Brysbaert et Eyckmans, 2021 ; Sundqvist, 2024 ; Sylvén et Sundqvist, 2012). À l’inverse, dans les contextes où cette exposition est plus limitée, les attentes sociales et familiales risquent de générer une pression sans nécessairement se traduire par une motivation des élèves sur le long terme. Les enseignant·es de langues autres que l’anglais, y compris de

langues minoritaires, sont confronté·es à des défis supplémentaires liés à la prédominance de l'anglais, mais aussi au statut et à l'importance perçue des langues qu'ils et elles enseignent, souvent considérées comme marginales. L'ensemble de ces facteurs peut affaiblir à la fois l'intérêt des élèves et la motivation des enseignant·es.

Dans de telles situations, le rôle de l'enseignant·e comme agent·e de motivation devient encore plus déterminant, et sa capacité à entretenir sa propre motivation constitue une ressource professionnelle essentielle. Dans le même temps, la passion, l'enthousiasme, l'engagement et le sentiment d'avoir un but (Day, 2004) peuvent avoir un puissant effet « contagieux » sur les élèves (Csikszentmihalyi, 1997), contribuant à créer des environnements d'apprentissage plus positifs et plus engageants. Ces dynamiques renforcent encore la nécessité, dans la formation des enseignant·es, d'aborder explicitement la motivation comme une dimension vécue et sensible au contexte de la pratique professionnelle, autant que comme un construit théorique.

Dans votre contexte,

- les enseignant·es d'anglais estiment-ils et elles que le contact de leurs élèves avec l'anglais en dehors de l'école a un impact positif ou négatif sur leur motivation en classe ?
- les enseignant·es d'autres langues rencontrent-ils et elles les défis motivationnels décrits dans cette section ?

Motivation des enseignant·es et des apprenant·es et éducation plurilingue

Implications des principes fondamentaux de la théorie de l'autodétermination pour l'apprentissage (des langues)

La théorie de l'autodétermination (TAD) part du principe que nous avons une propension innée à apprendre, à développer notre maîtrise et à établir des liens avec les autres. Cette propension génère des besoins psychologiques qui doivent être satisfaits pour permettre un développement harmonieux. Trois de ces besoins sont considérés comme fondamentaux : l'autonomie, la compétence et la relation à autrui. Dans une synthèse de l'impact de la TAD sur la recherche en psychologie de l'éducation, les fondateurs de la théorie, Richard Ryan et Edward Deci, définissent ces trois besoins comme suit (Ryan et Deci, 2020: p. 1) :

- L'*autonomie* renvoie au sentiment d'initiative et d'appropriation de ses propres actions. Elle est favorisée par des expériences porteuses d'intérêt et de valeur, et

entravée par le sentiment de régulation externe, que ce soit par des récompenses ou des sanctions.

- La *compétence* renvoie au sentiment de maîtrise, à la conviction que l'on peut réussir et progresser. Le besoin de compétence est le mieux satisfait dans des environnements bien structurés qui proposent des défis adaptés, un retour positif et des possibilités de développement.
- La *relation à autrui* renvoie au sentiment d'appartenance et de lien. Elle est favorisée par des marques de respect et d'attention.

Ryan et Deci (2020: p. 1) ajoutent que la frustration de l'un ou l'autre de ces trois besoins fondamentaux nuit à la motivation et au bien-être. L'analyse des environnements éducatifs à partir de la TAD porte principalement sur la mesure dans laquelle ceux-ci satisfont ou, au contraire, entravent ces besoins fondamentaux. Les principales affirmations de la TAD ont été confirmées par un vaste corpus de recherches empiriques et qualitatives menées au cours des quatre dernières décennies, brièvement synthétisées dans leur article de 2020 et présentées en détail dans leur ouvrage de référence de 2017.

Little (2026a: pp. 1-2) résume ainsi l'interdépendance entre autonomie, compétence et relation à autrui :

Il est dans notre nature d'éprouver le besoin d'être autonomes, de définir et de suivre notre propre programme – comme le sait tout parent, ce besoin commence à s'affirmer très tôt après la naissance. Mais le besoin d'autonomie n'est satisfait et ne devient source d'épanouissement que si, en poursuivant notre propre programme, nous développons nos compétences et nourrissons nos relations avec les personnes qui nous entourent – membres de la famille, collègues, camarades d'études, etc.

La même conception de la relation entre motivation et épanouissement sous-tend le concept d'apprenant·e en langues autonomisé·e sur lequel repose le Manifeste de la motivation du CELV :

Les apprenant·es sont autonomisé·es dans leur apprentissage des langues s'ils et si elles

- appartiennent à une communauté d'apprentissage accueillante et bienveillante [*relation à autrui*] ;
- sont encouragé·es à partager le contrôle du processus d'apprentissage [*autonomie*] ;

- sont à la fois utilisateur·rices et apprenant·es de leur(s) langue(s) cible(s) [compétence].

Dans vos programmes de formation des enseignant·es de langues, comment aidez-vous les enseignant·es à :

- s'approprier leur développement professionnel ?
- acquérir la confiance qui accompagne la maîtrise professionnelle ?
- développer un sentiment croissant d'interdépendance professionnelle et d'appartenance ?

Une différence cruciale entre les langues et les autres matières scolaires

La TAD a des implications claires pour l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'ensemble du curriculum. Dans l'enseignement des langues, toutefois, l'autonomie, la compétence et la relation à autrui revêtent une importance accrue, car elles constituent des caractéristiques essentielles de l'usage communicatif des langues, que les programmes scolaires visent à faire maîtriser par les élèves. Les enfants acquièrent leur première langue en interagissant avec leurs parents, leurs frères et sœurs et les personnes qui prennent soin d'eux·elles (relation à autrui) ; ils et elles initient et orientent ces interactions en exerçant leur capacité d'agir instinctivement (autonomie) ; et ils et elles recherchent sans cesse la confirmation de leur maîtrise croissante en tant que communicateur·rices et « manipulateur·rices » des formes linguistiques (compétence). Autrement dit, lorsqu'ils et elles acquièrent leur première langue, ils et elles satisfont simultanément des besoins psychologiques fondamentaux ; c'est pourquoi l'échec de l'acquisition d'une première langue n'est jamais attribuable à un manque de motivation. Les programmes d'enseignement des langues qui visent à développer la compétence communicative doivent trouver le moyen de reproduire ce processus d'apprentissage des langues par le biais d'un usage agentif et interactif de la langue dans le contexte apparemment artificiel de la classe. À défaut, les apprenant·es risquent de ne pas développer la capacité à utiliser leur première langue additionnelle « efficacement à des fins sociales, d'apprentissage et professionnelles » ou leur deuxième langue additionnelle de manière à « interagir avec une certaine fluidité », comme le prévoit la Recommandation du Conseil de l'Union européenne de 2019 citée dans la première section de ce document.

Dans quelle mesure vos programmes de formation des enseignant·es de langues partagent-ils cette conception des objectifs de l'enseignement des langues et du processus d'apprentissage des langues ?

Comment vos programmes cherchent-ils à doter les enseignant·es des connaissances et compétences nécessaires pour aider leurs apprenant·es à atteindre le type et le niveau de compétence envisagés par la Recommandation du Conseil de l'Union européenne de 2019 ?

Le concept de plurilinguisme

Depuis la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) en 2001, les travaux du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation aux langues accordent une place centrale au concept de plurilinguisme, c'est-à-dire à la capacité de communiquer dans deux langues ou davantage en mobilisant « une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (Conseil de l'Europe, 2001: p. 11). Ainsi défini, le plurilinguisme implique que les nouvelles langues prennent racine dans le terreau constitué par les langues déjà présentes dans l'esprit de l'apprenant·e. Si, comme l'affirme le CECR, le développement de répertoires plurilingues intégrés constitue l'objectif central de l'éducation aux langues (Conseil de l'Europe, 2001: p. 11), deux conséquences importantes en découlent pour l'enseignement des langues. Premièrement, nous devons trouver des moyens de permettre aux apprenant·es de mobiliser les langues qu'ils et elles connaissent déjà lorsqu'ils et elles en apprennent une nouvelle ; deuxièmement, lorsque nous scolarisons des membres de minorités linguistiques, nous devons veiller à ce que leurs langues familiales occupent une place centrale dans leur expérience éducative. En procédant ainsi, nous aidons les apprenant·es à développer des répertoires dans lesquels les langues « sont en corrélation et interagissent » ; dans le même temps, nous reconnaissons l'importance d'ancrer l'apprentissage des langues dans l'identité linguistique de l'apprenant·e, qui constitue un élément fondamental pour sa perception de soi et son sentiment d'autonomie. Ces deux considérations supposent que l'usage spontané de la langue doit jouer un rôle central dans l'apprentissage.

Dans votre contexte,

- quel(s) rôle(s) le concept de plurilinguisme et ses implications pour l'enseignement des langues jouent-ils dans les programmes de formation des enseignant·es de langues ?
- quelle utilisation est faite de la langue cible dans l'enseignement des langues additionnelles ?

Mettre en œuvre l'éducation plurilingue

L'engagement du Conseil de l'Europe en faveur du plurilinguisme et de ses implications éducatives est réaffirmé dans la [Recommandation CM/Rec\(2022\)1](#) sur l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie (Conseil de l'Europe, 2022). L'annexe à la Recommandation reconnaît que la mise en œuvre intégrale des mesures proposées constitue un projet à long terme, « car elle implique des changements non seulement dans les politiques et pratiques éducatives, mais aussi dans les attitudes de la société en matière de diversité linguistique et culturelle ». Toutefois, elle précise également qu'« avant d'y parvenir, beaucoup de choses peuvent d'ores et déjà être accomplies en ajustant les politiques et pratiques au niveau des établissements et des classes et en tirant parti des ressources existantes du Conseil de l'Europe ». (Conseil de l'Europe, 2022: pp. 15-16).

L'annexe à la Recommandation (Conseil de l'Europe, 2022: pp. 18-19) propose que les programmes de formation des enseignant·es favorisent l'éducation plurilingue et interculturelle en mettant en œuvre les neuf mesures suivantes :

- i. attribuer un rôle central dans leurs propres curriculums aux concepts et principes sous-tendant cette éducation, notamment la dimension linguistique de toutes les disciplines du cursus ;
- ii. remettre en question les attitudes, les croyances et les idées préconçues quant aux langues, à l'apprentissage des langues, au plurilinguisme, aux cultures et aux apprentissages interculturels ;

Ces deux premières mesures reflètent la portée ambitieuse de la Recommandation. Le concept d'éducation plurilingue et interculturelle s'applique à toutes les matières du programme scolaire, et pas seulement les langues additionnelles ; il a donc des implications importantes pour l'ensemble des apprenant·es, et pas uniquement pour ceux et celles qui apprennent des langues additionnelles ou qui parlent des langues minoritaires ou de la migration. Par ailleurs, puisque le plurilinguisme implique le développement de répertoires linguistiques intégrés dans lesquels les langues « sont en corrélation et interagissent », l'éducation plurilingue et interculturelle s'oppose à l'idée selon laquelle certaines langues auraient davantage de valeur que d'autres. La collaboration transversale entre les différentes matières joue en outre un rôle essentiel dans le développement de la conscience interculturelle des apprenant·es et rappelle la contribution unique que peuvent apporter les langues additionnelles à cet égard.

Dans vos programmes de formation des enseignant·es,

- comment prenez-vous en compte les concepts et principes sur lesquels repose l'éducation plurilingue et interculturelle ?
- comment remettez-vous en question les différents préjugés linguistiques que les approches plurilingues et interculturelles visent à dépasser ?

- iii. développer les compétences plurilingues et interculturelles propres aux futurs enseignants et aux enseignants en tant que dimension essentielle de leurs compétences pédagogiques ;

La compréhension du plurilinguisme par les enseignant·es de langues se renforcera s'ils et si elles mènent une réflexion critique sur leurs propres répertoires linguistiques : la ou les langues qu'ils et elles ont apprises en premier dans leur enfance, la ou les langues qu'ils et elles parlent en famille, la langue de scolarisation, la ou les langues du curriculum qu'ils et elles enseignent, ainsi que les autres langues additionnelles qu'ils et elles ont apprises, que ce soit de manière formelle à l'école ou de manière informelle au cours de leur vie en dehors du cadre scolaire. S'ils et si elles sont issu·es d'une minorité linguistique ou de l'immigration, ils et elles sont susceptibles d'apporter des perspectives précieuses dont leurs pairs peuvent bénéficier. Mais même les enseignant·es qui ne maîtrisent que deux ou trois langues – leur langue familiale (qui a également été leur langue de scolarisation) et une ou deux langues additionnelles apprises à l'école et à l'université – découvrent rapidement la complexité de leur répertoire linguistique lorsqu'ils et elles commencent à réfléchir aux différents styles, registres et genres qu'ils et elles utilisent, ainsi qu'aux fins auxquelles ils et elles les emploient. Une telle réflexion constitue un véritable « travail identitaire » qui contribue à donner aux enseignant·es un sentiment d'auto-efficacité ; la connaissance de soi qu'elle apporte renforce leur confiance en tant que spécialistes des langues. Les mesures visant à développer leurs propres compétences plurilingues et interculturelles sont étroitement liées aux mesures iv et v ci-dessous.

Vos programmes de formation des enseignant·es de langues

- encouragent-ils les enseignant·es à mener une réflexion critique sur leurs propres compétences plurilingues et interculturelles ?
- aident-ils les enseignant·es à développer leurs compétences plurilingues et interculturelles ?

- iv. amener les enseignants à examiner de manière approfondie ce que les approches d'éducation plurilingues et interculturelles impliquent en termes de pratiques en classe ;
- v. aider les enseignants à développer les compétences pédagogiques nécessaires pour gérer la diversité linguistique et culturelle au bénéfice de tous les élèves et étudiants ;

Deux principes essentiels sous-tendent la pratique plurilingue et interculturelle en classe : toutes les langues et cultures présentes dans une classe donnée ont une valeur égale, et toutes les langues familiales devraient trouver leur place dans la vie quotidienne de la classe. Une dimension importante de la compétence professionnelle des enseignant-es consiste à avoir suffisamment confiance pour permettre aux apprenant-es de communiquer entre eux et elles dans des langues qu'eux- et elles-mêmes ne comprennent pas. L'expérience montre que, lorsque les langues familiales sont intégrées de cette manière, les apprenant-es sont fortement motivé-es, développent des niveaux remarquables de conscience linguistique et d'autonomie et entreprennent, de leur propre initiative, des projets linguistiques ambitieux (Little et Kirwan, 2017 ; Little, 2025). Le sentiment d'accomplissement qui en découle renforce considérablement la motivation des enseignant-es.

Dans votre contexte,

- comment la formation des enseignant-es de langues prépare-t-elle les enseignant-es à relever le défi de classes linguistiquement diverses ?
- les enseignant-es sont-ils et elles encouragé-es à intégrer les langues familiales dans leurs cours, même lorsqu'ils et elles ne connaissent pas ces langues ?

- vi. aider les enseignants à développer les compétences pédagogiques nécessaires pour favoriser une culture de la démocratie en classe qui encourage l'apprentissage autonome et l'esprit critique, et qui réserve une place à la voix de l'apprenant ;

Cette mesure suppose une pédagogie qui répond aux besoins des apprenant-es en matière d'autonomie, de compétence et de relation à autrui et qui soutient ainsi leur motivation. Le CECR considère l'apprentissage des langues comme une forme d'usage de la langue (Conseil de l'Europe, 2001: p. 15), ce qui implique que la langue cible devrait être le vecteur privilégié d'enseignement et d'apprentissage ; et l'apprentissage d'une langue par l'usage d'une langue maximise les liens et les interactions (Conseil de l'Europe, 2001: p. 11) entre la nouvelle langue et les langues déjà présentes dans l'esprit de l'apprenant-e. L'apprentissage autonome suppose que les apprenant-es partagent la responsabilité de planifier, de mettre en œuvre et d'évaluer leur apprentissage (Little *et al.*, 2017) ; les processus réflexifs que cela implique contribuent à développer l'esprit

critique ; et lorsqu'une approche plurilingue est adoptée, l'agentivité de l'apprenant·e s'exprime à travers une voix plurilingue (Little, 2026b). En plus d'être fortement motivante, une culture de classe présentant ces caractéristiques est aussi une culture démocratique ; à ce titre, elle contribue à préparer les apprenant·es à la citoyenneté démocratique.

Dans vos programmes de formation des enseignant·es de langues,

- quel rôle jouent les concepts d'autonomie de l'apprenant·e, d'esprit critique et de la voix de l'apprenant·e ?
- comment aidez-vous les enseignant·es à développer les compétences pédagogiques résumées dans la mesure vi ?

vii. aider les enseignants à développer des compétences en matière d'évaluation qui prennent en compte l'apprentissage plurilingue et interculturel ;

Ces dernières décennies ont vu émerger une culture de l'évaluation qui promeut l'évaluation formative (Black et Wiliam, 2009), l'évaluation pour les apprentissages (Black et Wiliam, 2012) et l'évaluation orientée vers l'apprentissage (Carless, 2007 ; Jones et Saville, 2016) comme des appuis essentiels à un enseignement et un apprentissage efficaces. Parallèlement, les pédagogies visant à développer l'autonomie de l'apprenant·e soulignent l'importance de ses compétences d'auto-évaluation (Dam et Legenhausen, 2010, 2011 ; Little et Erickson, 2015). Ces évolutions ont suscité un intérêt croissant pour la « littératie en évaluation » (Baker et Taylor, 2024a, 2024b), c'est-à-dire les connaissances et les compétences dont les enseignant·es de langues ont besoin pour concevoir, administrer et interpréter des tests et des examens de manière fiable et valide. Dans le contexte de l'éducation plurilingue et interculturelle, cette littératie en évaluation comprend également la capacité à concevoir des procédures d'évaluation qui tiennent compte des répertoires plurilingues des apprenant·es (Dendrinou et Gotsoulia, 2015).

Dans votre contexte,

- les enseignant·es de langues sont-ils et elles censé·es ou tenu·es d'utiliser l'évaluation formative / l'évaluation pour les apprentissages pour orienter leur enseignement ?
- quelle importance est accordée au développement des compétences d'auto-évaluation des apprenant·es ?
- dans quelle mesure les procédures formelles d'évaluation prennent-elles en compte les répertoires plurilingues des apprenant·es ?

- quel rôle la littérature en évaluation joue-t-elle dans les programmes de formation des enseignant·es de langues ?

viii. encourager la mobilité des enseignants en tant qu'aspect important de leur développement professionnel ;

La mobilité des enseignant·es contribue de deux manières au développement professionnel des enseignant·es de langues. Premièrement, des séjours réguliers dans des pays ou des communautés où les langues qu'ils et elles enseignent sont utilisées au quotidien leur permettent de rester au fait des évolutions linguistiques et culturelles. Cela soutient leur usage de la langue cible en classe (Vold et Brkan, 2020) et les aide à développer des gestes pédagogiques cohérents et engageants qui facilitent la participation orale des apprenant·es en cours (Carrai, 2025). Deuxièmement, les programmes d'échanges d'enseignant·es leur offrent de nouvelles expériences pédagogiques et la possibilité de développer un regard critique sur leur propre contexte. Envisagée sous ces deux angles, la mobilité constitue un facteur important pour renforcer la confiance et la motivation des enseignant·es de langues et maintenir le sens de la relation à autrui et leur sentiment d'appartenance.

Dans votre contexte,

- la mobilité fait-elle partie intégrante de la formation initiale et continue des enseignant·es de langues ?
- quel usage est fait des échanges d'enseignant·es ?
- la mobilité des enseignant·es est-elle soutenue par des aides financières ?

ix. développer chez les enseignants des compétences en recherche-action afin qu'ils puissent contribuer à concevoir des politiques et des pratiques éducatives qui soient fondées sur des données probantes.

Les recherches menées par les enseignant·es dans leurs propres classes, qu'il s'agisse de « recherche-action » (Burns, 2009 ; McNiff, 2013) ou de « pratique exploratoire » (Hanks, 2017), peuvent apporter une contribution importante au développement des politiques et des pratiques en matière d'éducation aux langues. En menant des recherches dans leur propre classe, les enseignant·es affirment leur autonomie en tant que professionnel·les compétent·es des langues ; les enseignant·es qui s'engagent dans une recherche en classe sont nécessairement des enseignant·es motivé·es.

Dans votre contexte :

- les programmes de formation des enseignant-es de langues cherchent-ils à doter les enseignant-es des compétences nécessaires pour mener des recherches en classe ?
- les enseignant-es sont-ils-elles officiellement encouragé-es à mener des recherches dans leur propre classe et à produire ainsi des données susceptibles d'éclairer l'évolution des politiques et des pratiques d'éducation aux langues ?

Avant de passer à la section suivante, il pourrait être utile de réfléchir aux questions suivantes :

- Parmi les neuf actions ci-dessus, combien font déjà partie intégrante de vos programmes de formation des enseignant-es ?
- Comment pourriez-vous introduire les actions qui font encore défaut de manière à renforcer l'autonomie et le sentiment de compétence professionnelle des enseignant-es, et ainsi leur motivation ?

Intelligence artificielle et motivation des enseignant-es : défis et opportunités

Le rôle émergent de l'intelligence artificielle dans l'éducation

L'intelligence artificielle (IA) désigne un ensemble de technologies informatiques capables d'accomplir des tâches complexes comparables à celles réalisées par des humains. Ces outils, qui évoluent rapidement, apparaissent comme une « troisième voix » dans les salles de classe. Traditionnellement, l'interaction en classe est dialogique (Xian Li *et al.*, 2024) : elle se déroule entre l'enseignant-e et les apprenant-es, ainsi qu'entre les apprenant-es eux et elles-mêmes ; il devient désormais possible de créer des environnements d'interaction triadiques intégrant un dialogue entre humains et machines (Yan Li *et al.*, 2025). Dans de tels environnements, les enseignant-es doivent non seulement concevoir leur enseignement, mais aussi gérer les interactions de leurs apprenant-es avec l'IA. Cela suppose notamment de savoir sélectionner des outils appropriés et d'aider les apprenant-es à évaluer de manière critique les productions générées par l'IA, en gardant à l'esprit que les systèmes d'IA peuvent reproduire des biais linguistiques et culturels en privilégiant certaines langues ou variétés linguistiques au détriment d'autres. À plus long terme et pour anticiper les évolutions à venir, l'interaction entre les apprenant-es et l'IA conduira de plus en plus ces derniers et dernières à effectuer leurs propres choix dans leur parcours d'apprentissage (Xiao *et al.*, 2023), ce

qui transformera profondément le rôle des enseignant·es, qui s'orientera vers celui d'ingénieur·es ou de concepteur·rices pédagogiques.

Lorsqu'ils et elles utilisent des outils d'IA, les enseignant·es endossent un deuxième nouveau rôle : développer chez leurs apprenant·es une culture de l'IA qui englobe une dimension technologique, pratique et humaine, comme l'explique la [Recommandation récemment adoptée par le Conseil de l'Europe sur la littératie en IA](#). La dimension technologique consiste à comprendre la manière dont les IA fonctionnent, notamment leur structure algorithmique et leur adéquation à des objectifs spécifiques, ce qui relève en partie du langage. La dimension pratique porte sur la capacité à utiliser efficacement les outils d'IA, y compris sur l'aptitude linguistique à formuler des requêtes ou prompts appropriés et efficaces. Quant à la dimension humaine, elle met l'accent sur la compréhension des incidences de l'IA sur les comportements humains et sur leurs contextes sociaux, ce qui met en jeu les valeurs, les cultures, les organisations, etc. L'exploration de chacune de ces dimensions contribue au développement de l'esprit critique des apprenant·es.

Dans votre contexte,

- quelle est la politique officielle concernant l'utilisation de l'IA en classe ?
- comment les enseignant·es réagissent-ils·elles, de manière générale, aux défis et aux potentiels de l'IA ?

Impact potentiel de l'IA sur la diversité linguistique

La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires du Conseil de l'Europe protège 84 langues parlées par 209 communautés minoritaires en Europe. Bien que ces langues soient des expressions vivantes de la diversité culturelle européenne, elles restent largement sous-représentées dans les systèmes d'IA, les ressources numériques et les jeux de données. Les technologies d'IA peuvent soit accélérer la mise en danger de ce patrimoine linguistique et culturel, soit au contraire contribuer à sa revitalisation, offrant ainsi une source supplémentaire de motivation à l'ensemble des parties prenantes.

L'inclusion numérique est essentielle à la participation démocratique ; l'IA doit donc être accessible à tout le monde, indépendamment de la langue, de la culture ou du lieu de résidence. Lorsque les citoyen·nes ne peuvent pas accéder à des services éducatifs numériques dans leur propre langue, les inégalités s'accroissent et la confiance dans les institutions peut diminuer. La littératie en IA, le renforcement des capacités et un accès équitable aux technologies sont donc essentiels pour renforcer la résilience démocratique grâce au plurilinguisme. L'éducation plurilingue et interculturelle favorise

la cohésion sociale en développant les plurilittératies, y compris la littératie en IA. Parallèlement, l'IA peut soutenir la motivation des enseignant·es de langues minoritaires ou additionnelles en offrant de nouvelles opportunités d'exposition à ces langues.

Dans votre contexte,

- comment la formation des enseignant·es prépare-t-elle les enseignant·es de langues à relever les défis liés à la diversité linguistique ?
- quelle valeur est accordée au développement des plurilittératies ?

Impact potentiel de l'IA sur l'enseignement et l'apprentissage des langues

Le CECR, son Volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2020) et la Recommandation CM/Rec(2022)¹ partent du principe que l'apprentissage plurilingue et interculturel s'enracine dans des interactions humaines impliquant la négociation du sens dans des contextes socioculturels authentiques qui favorisent le dialogue interculturel. Nous avons vu que l'acquisition d'une première langue répond aux besoins d'autonomie, de compétence et de relation à autrui chez l'individu ; et nous avons défendu l'idée que l'enseignement des langues additionnelles devrait être organisé de manière à répondre à ces mêmes besoins. Dans cette perspective, la question pertinente n'est pas « Comment l'IA peut-elle remplacer l'enseignant·e ? », mais « Comment pouvons-nous utiliser l'IA pour favoriser l'autonomie de nos apprenant·es, développer leurs compétences et améliorer la qualité des relations humaines qui sont au cœur de leur expérience d'apprentissage ? ».

Voici quelques-unes des tâches pour lesquelles l'IA peut d'ores et déjà aider les enseignant·es de langues :

- développer des approches multimodales combinant texte écrit, image, audio et vidéo ;
- utiliser la transcription, la reformulation, etc. pour passer de la communication orale à la communication écrite et inversement ;
- concevoir des parcours d'apprentissage adaptés à la diversité des besoins et des profils des apprenant·es ;
- créer des tâches d'apprentissage correspondant à différents niveaux de compétence ;
- personnaliser l'apprentissage en intégrant des stratégies visant à développer les répertoires plurilingues ;
- rendre plus explicites les stratégies translinguistiques ;

- fournir aux apprenant·es un retour immédiat ;
- créer des partenaires de conversation simulé·es (ce qui est particulièrement utile dans le cas des langues minoritaires) ;
- favoriser le dialogue interculturel en simulant des conversations avec des locuteur·rices issu·es de milieux culturels différents.

Dans votre contexte, parmi ces apports de l'IA,

- combien sont intégrés aux programmes de formation des enseignant·es de langues ?
- combien sont utilisés dans les classes de langues ?

Quel impact l'intelligence artificielle peut-elle avoir sur la motivation des enseignant·es de langues ?

Comme toute nouvelle technologie, l'IA peut fragiliser les enseignant·es, en particulier lorsqu'elle est utilisée pour leur imposer la manière d'enseigner. Si, par exemple, les enseignant·es étaient tenu·es de mettre en œuvre des plans de cours standard générés par l'IA, leur autonomie et leur sentiment de compétence professionnelle s'en trouveraient amoindris (Zhou, 2025) ; et si l'IA semble plus efficace qu'eux et elles – par exemple en fournissant instantanément des traductions apparemment parfaites –, il se pourrait bien que leur sentiment d'auto-efficacité diminue.

À l'inverse, comme nous l'avons vu, l'IA offre aux enseignant·es de multiples possibilités d'élargir leurs répertoires pédagogiques en développant de nouvelles compétences (Schlemminger, 2024). Si les enseignant·es ont le sentiment de *choisir* eux et elles-mêmes comment utiliser l'IA, en faisant des choix éclairés, critiques et responsables, leur sentiment d'autonomie s'en trouvera renforcé ; et s'ils et si elles utilisent l'IA de manière créative de façon à soutenir véritablement les objectifs d'apprentissage, ils et elles développeront un sentiment accru de compétence professionnelle, fondé sur l'autonomie pédagogique. L'IA peut renforcer l'auto-efficacité des enseignant·es en facilitant la préparation des cours, la différenciation de leur enseignement et le retour aux apprenant·es, en leur proposant diverses techniques d'étayage et en les aidant à repérer des stratégies de communication lorsque les apprenant·es en ont besoin (Moundridou et al., 2024). Dans la perspective de la théorie du flow et de l'importance qu'elle accorde à des défis optimaux, l'IA peut être utilisée pour mieux ajuster le niveau de difficulté aux compétences, par exemple en adaptant les tâches aux profils linguistiques et aux niveaux de maîtrise des apprenant·es, de sorte que l'apprentissage soit stimulant plutôt qu'accablant.

Dans votre contexte,

- les enseignant-es de langues perçoivent-ils et elles généralement l'IA comme une menace ou comme un défi ?
- tou-ttes les enseignant-es de langues devraient-ils et elles être appelé-es à développer des compétences en IA, ou cette responsabilité devrait-elle être confiée à un-e ou deux enseignant-es dans chaque établissement ?

L'IA dans la formation des enseignant-es de langues

Au regard de ces considérations motivationnelles, il est clair que la formation des enseignant-es de langues doit aller au-delà d'une simple initiation à l'utilisation de nouveaux outils. Elle doit aider les enseignant-es à développer un ensemble de compétences professionnelles, critiques et pédagogiques liées à l'IA, en cohérence avec les objectifs plurilingues et interculturels.

- Les enseignant-es doivent développer [une culture critique de l'IA](#) ; en d'autres termes, ils et elles doivent comprendre comment les systèmes d'IA génèrent des contenus, d'où proviennent leurs biais et comment leurs productions peuvent donner une représentation erronée des langues ou des cultures. Cela suppose notamment de savoir évaluer l'exactitude des contenus, repérer les stéréotypes et reconnaître les situations dans lesquelles il ne convient pas de se fier à l'IA.
- Les enseignant-es doivent développer des compétences de conception pédagogique intégrant l'IA : la capacité à créer des tâches porteuses de sens (et pas seulement des prompts) qui utilisent l'IA pour favoriser une communication plurilingue réciproque. Il s'agit de concevoir des activités dans lesquelles les apprenant-es s'engagent de manière critique avec des contenus générés par l'IA afin d'interagir avec autrui ou d'assurer une médiation dans les relations humaines. Les enseignant-es doivent également être renforcé-es dans leur capacité à suivre et à évaluer les choix des apprenant-es lorsqu'ils et elles conçoivent leurs propres parcours d'apprentissage avec l'appui de technologies d'IA.
- Les enseignant-es doivent développer des compétences d'orchestration multimodale afin de pouvoir sélectionner et combiner des outils d'IA (texte écrit, audio, visuel) pour aider des groupes d'apprenant-es diversifiés à atteindre leurs objectifs de communication (Drackert *et al.*, 2025).
- Les enseignant-es doivent développer une conscience éthique et une sensibilisation aux données leur permettant de comprendre les exigences en

matière de confidentialité et d'utilisation des données. Ils et elles doivent, par exemple, être en mesure de veiller à ce que la reconnaissance des répertoires linguistiques ne conduise pas à identifier l'origine ethnique de leurs apprenant·es, de résister à la reproduction technique de hiérarchies linguistiques traditionnelles et de contribuer à l'éducation à la citoyenneté numérique de leurs apprenant·es en leur enseignant un usage responsable de l'IA.

- Étant donné que les outils d'IA générative sont pilotés par le langage (au moyen d'instructions génératives – *prompts* en anglais), les enseignant·es doivent favoriser la compétence langagière des apprenant·es afin de renforcer leur agentivité lorsqu'ils et elles utilisent des agents conversationnels, des carnets numériques fondés sur l'IA ou d'autres outils reposant sur de grands modèles de langage.
- Les enseignant·es doivent surtout apprendre à renforcer les compétences en matière de médiation relationnelle et interculturelle dans des environnements enrichis par l'IA. Autrement dit, ils et elles doivent savoir comment maintenir la dimension humaine au centre – en facilitant le dialogue et en favorisant l'empathie, la tolérance à l'ambiguïté et l'esprit critique – tout en utilisant l'IA comme un soutien plutôt que comme un substitut à une communication authentique (Conseil de l'Europe, 2024).

Ensemble, ces compétences font des enseignant·es de langues non pas des usagers passifs et des usagères passives de l'IA, mais des professionnel·les critiques et créatif·ves capables d'orienter la technologie au service d'une éducation aux langues plurilingue et interculturelle. Le développement de ces compétences nécessite des conditions dans lesquelles les enseignant·es peuvent choisir (autonomie), réussir (compétence) et se sentir relié·es aux autres (relation à autrui). Cela suppose à son tour la mise en place d'un environnement où le risque est limité et où ils et elles peuvent expérimenter sans crainte de l'échec. La formation des enseignant·es de langues devrait présenter l'IA non comme un substitut, mais comme un *partenaire de collaboration* qui renforce la motivation des enseignant·es en favorisant l'autonomie, la compétence et la relation à autrui, amplifiant ainsi – plutôt que diminuant – leur rôle de moteur principal de la motivation des apprenant·es en classe. En maintenant des relations humaines fortes au cœur de la formation des enseignant·es de langues et des classes de langues, nous pouvons veiller à ce que l'interaction humain-machine n'aboutisse pas à une représentation erronée des relations sociales, voire à l'isolement social.

Dans vos programmes de formation des enseignant·es de langues,

- parmi les caractéristiques décrites ci-dessus, lesquelles sont déjà présentes ?
- comment pourriez-vous intégrer les caractéristiques qui font défaut ?

Conclusion

Pour que les politiques d'éducation aux langues du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne produisent leurs effets dans la pratique, les apprenant-es doivent être motivé-es à apprendre. Comme le souligne le Manifeste de la motivation, il convient pour cela de renforcer leur pouvoir d'agir : en les intégrant dans des communautés d'apprentissage accueillantes et bienveillantes, en les encourageant à partager le contrôle du processus d'apprentissage et en veillant à ce qu'ils et elles soient simultanément utilisateur·rices et apprenant-es de leur(s) langue(s) cible(s).

Pour être des agent-es efficaces qui favorisent le développement du pouvoir d'agir chez les apprenant-es, les enseignant-es de langues doivent eux et elles-mêmes être motivé-es. Dans cet appel à l'action, la motivation des enseignant-es de langues a été examinée principalement sous l'angle de la théorie de l'autodétermination, selon laquelle les apprentissages formels – y compris la formation initiale et continue des enseignant-es de langues – devraient être organisés de manière à répondre aux besoins humains universels d'autonomie, de compétence et de relation à autrui.

Le Manifeste de la motivation soutient que les systèmes éducatifs devraient développer une écologie motivationnelle soutenue, au-delà des apprenant-es et des enseignant-es, par d'autres parties prenantes : responsables politiques, législateur·rices et administrateur·rices, concepteur·rices de programmes, formateur·rices d'enseignant-es de langues, inspecteur·rices scolaires, autorités régionales et locales, chef·fes d'établissements et responsables scolaires. Bien que cet appel à l'action s'adresse en premier lieu aux autorités, aux institutions et aux personnes responsables de la formation des enseignant-es de langues, les enjeux qu'il soulève et les questions qu'il pose concernent également ces autres parties prenantes.

Références bibliographiques

- Ames C., « Classrooms: goals, structures, and student motivation », *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, n° 3, 1992, pp. 261-271, DOI : 10.1037/0022-0663.84.3.261.
- Babad E. Y., Inbar J. et Rosenthal R., « Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers », *Journal of Educational Psychology*, vol. 74, n° 4, 1982, pp. 459-474, DOI : 10.1037/0022-0663.74.4.459.
- Baker B. et Taylor L., *Language assessment literacy and competence – Volume 1: research and reflections from the field*, Cambridge University Press, Cambridge, 2024a.
- Baker B. et Taylor L., *Language assessment literacy and competence – Volume 2: case studies from around the world*, Cambridge University Press, Cambridge, 2024b.
- Bandura A., « Self-efficacy mechanisms in human agency », *American Psychologist*, vol. 37, n° 2, 1982, pp. 122-147, DOI : 10.1037/0003-066X.37.2.122.
- Bandura A., *Self-efficacy: the exercise of control*, Freeman, New York, 1997.
- Bier A. et Lasagabaster D., « The impact of divergent language policies on teachers' language attitudes and proficiency in two multilingual education settings », *Applied Linguistics Review*, vol. 16, n° 4, 2025, pp. 1861-1883, DOI : 10.1515/applirev-2024-0100.
- Black P. et Wiliam D., « Developing the theory of formative assessment », *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, vol. 21, n° 1, 2009, pp. 5-31.
- Black P. et Wiliam D., « Assessment for learning in the classroom », in Gardner J. (éd.), *Assessment and learning*, 2^e édition, Sage, Londres, 2012, pp. 11-32.
- Blanchard S. et Muller C., « Gatekeepers of the American Dream: how teachers' perceptions shape the academic outcomes of immigrant and language minority students », *Social Science Research*, vol. 51, 2015, pp. 262-275, DOI : 10.1016/j.ssresearch.2014.10.003.
- Brevik L. M., « Gamers, surfers, social media users: unpacking the role of interest in English », *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 35, n° 5, 2019, pp. 595-606.
- Burns A., *Doing action research in English language teaching – A guide for practitioners*, Routledge, Abingdon, 2009.

Carless D., « Learning-oriented assessment: conceptual basis and practical implications », *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 44, 2007, pp. 57-66.

Carrai D., « Hvordan bryte tausheten: Bruk av spill for å fasilitere elevenes deltagelse og muntlige produksjon i fremmedspråk », *ELLA – utdanning, litteratur, språk*, vol. 3, 2025, disponible à l'adresse <https://doi.org/10.58215/ella.55>, consulté le 21 août 2026.

Carrai D. et Hatlevik I., « Exploring coherence between teacher education and the competence required to facilitate students' oral participation in foreign language classrooms », in Doetjes G. et al. (éds), *Coherence in European teacher education*, Springer, Cham, 2024, pp. 135-152, disponible à l'adresse https://doi.org/10.1007/978-3-658-43721-3_8, consulté le 21 août 2026.

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, Recommandation CM/Rec(2022)1 sur l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie et exposé des motifs, 2022, disponible à l'adresse <https://search.coe.int/cm?i=0912594880267c31>, consulté le 21 août 2026.

Commission européenne (Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture), *First European survey on language competences – Final report*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, 2012, disponible à l'adresse <https://data.europa.eu/doi/10.2766/34160>, consulté le 21 août 2026.

Commission européenne (Direction générale de l'éducation et de la culture), *Shaping career-long perspectives on teaching – A guide on policies to improve initial teacher education*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, 2015.

Commission européenne, Les Européens et leurs langues, Eurobaromètre spécial 540, Union européenne, Bruxelles, 2024, disponible à l'adresse <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2979>, consulté le 21 août 2026.

Commission européenne (Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture), *Key data on teaching languages at school in Europe*, 2023 edition, Eurydice report, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, 2023, disponible à l'adresse <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition>, consulté le 21 août 2026.

Conseil de l'Europe, *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Éditions Didier, Paris, 2001.

Conseil de l'Europe, *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2020.

Conseil de l'Europe, *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires – Recueil de textes (4^e édition)*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2024a, www.coe.int/fr/web/european-charter-regional-or-minority-languages/text-of-the-charter, consulté le 21 août 2026.

Conseil de l'Europe, Convention-cadre du Conseil de l'Europe sur l'intelligence artificielle et les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit, 2024b, <https://rm.coe.int/1680afae3d>, consulté le 21 août 2026.

Csikzentmihalyi M., « The flow experience and its significance for human psychology », in Csikzentmihalyi M. et Csikzentmihalyi I. S. (éds), *Optimal experience: psychological studies of flow in consciousness*, Cambridge University Press, Cambridge, 1988, pp. 15-35.

Csikzentmihalyi M., « Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis », in Bess J. L. (éd.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively*, Johns Hopkins University Press, Baltimore MD, 1997, pp. 72-89.

Dam L. et Legenhausen L., « Learners reflecting on learning: evaluation versus testing in autonomous language learning », in Paran A. et Sercu L. (éds), *Testing the untestable in language education*, Multilingual Matters Bristol, 2010, pp. 120-139.

Dam L. et Legenhausen L., « Explicit reflection, evaluation, and assessment in the autonomy classroom », *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 5, 2011, pp. 177-189.

Day C., *A passion for teaching*, Routledge, Londres, 2004.

Daza V., Guðmundsdóttir G. B. et Andreas L., « Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: a scoping review », *Teaching and Teacher Education*, vol. 102, 2021, DOI : 10.1016/j.tate.2021.103338.

De Angelis G., « Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices », *International Journal of Multilingualism*, vol. 8, n° 3, 2011, pp. 216-234, DOI : 10.1080/14790718.2011.560669.

Deci E. L., Kasser T. et Ryan R. M., « Self-determined teachers: opportunities and obstacles », in Bess J. L. (éd.), *Teaching well and liking it: motivating faculty to teach effectively*, Johns Hopkins University Press, Baltimore MD, 1997, pp. 57-71.

Deci E. L. et Ryan R. M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Press, New York et Londres, 1985.

Deci E. L. et Ryan R. M., « The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior », *Psychological Inquiry*, vol. 11, n° 4, 2000, pp. 227-268, DOI : 10.1207/S15327965PLI1104_01.

Dendrinou B. et Gotsouli V., « Setting standards for multilingual curricula to teach and test foreign languages », in Spolsky B., O. Inbar-Lourie O. et Tannenbaum M. (éds), *Challenges for language education and policy: making space for people*, Routledge, New York, 2015.

De Wilde V., Brysbaert M. et Eyckmans J., « Young learners’ L2 English after the onset of instruction: longitudinal development of L2 proficiency and the role of individual differences », *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 24, n° 3, 2021, pp. 439-453, DOI : 10.1017/S1366728920000747.

Dörnyei Z., *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.

Dörnyei Z. et Al-Hoorie A. H., « The motivational foundation of learning languages other than global English: theoretical issues and research directions », *The Modern Language Journal*, vol. 101, n° 3, 2017, pp. 455-468, DOI : 10.1111/modl.12408.

Dörnyei Z. et Kubanyiova M., *Motivating learners, motivating teachers: building vision in the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge, 2014.

Dörnyei Z. et Ushioda E., *Teaching and researching motivation* (2nd edn), Pearson Education, London, 2011.

Doetjes G., Domović V. et Mikkilä-Erdmann M. Zaki K., « Introduction: teacher education in Europe – Coherence through collaboration? », in Doetjes et al. (éds), *Coherence in European teacher education*, Springer, Cham, 2024, pp. 135-152, DOI : 10.1007/978-3-658-43721-3_1.

Drackert A., Horbach A. et Peters A., « How good are LLMs in generating input texts for reading tasks in German as a foreign language? », *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 45, 2025, pp. 222-252, DOI : 10.1017/S0267190525000066.

Ek J.A. (van) (1975), *The threshold level*, Conseil de l'Europe, Pergamon Press.

Golombek P. et Doran M., « Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development », *Teaching and Teacher Education*, vol. 39, 2014, pp. 102-111, DOI : 10.1016/j.tate.2014.01.002.

Hanks J., *Exploratory practice in language teaching: puzzling about principles and practices*, Palgrave Macmillan, Londres, 2017.

Hargreaves A., *Teaching in the knowledge society*, Teachers College Press, New York, 2003.

Hellekjær G. O. et Hellekjær A.-I., « Is anglophone complacency a virtue of necessity?: The gap between the need for and supply of occupational second foreign language skills in Norwegian business and government », *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 59, n° 2, 2015, pp. 143-161, DOI : 10.1080/00313831.2014.904412.

Homann H.-S., Beckmann T. et Ehmke T., « Enhancing pre-service teachers' well-being during long-term internships: the roles of self-efficacy, mentoring, and task-related sense of coherence », *International Journal of Education and Practice*, vol. 13, n° 2, 2025, pp. 566-586, DOI : 10.18488/61.v13i2.4080.

Hord S., *Professional learning communities: communities of continuous learning and improvement*, Southwest Education Development Laboratory, Austin TX, 1997.

Jones N. et Saville N., *Learning oriented assessment: a systemic approach*, Cambridge University Press, Cambridge, 2016.

Kubanyiova M., « Motivating language teachers: Inspiring vision », in Lasagabaster D., Doiz A. et Sierra J. M. (éds), *Motivation and foreign language learning*, John Benjamins, Amsterdam, 2014, pp. 71-89.

Kubanyiova M., « Language teacher motivation research: Its ends, means and future commitments », in Lamb M., Csizér K., Henry A. et Ryan S. (éds), *The Palgrave handbook of motivation for language learning*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2020, pp. 389-408.

Lamb M. et Sahakyan T., « Language teacher motivation: a systematic review », in Tajeddin Z. et Farrell T. S. (éds), *Handbook of language teacher motivation*, Springer, Cham, 2025, pp. 159-180.

Lasagabaster D. et Bier A., « Introducción: El reto del multilingüismo », in Bier A. et Lasagabaster D. (éds), *El fomento del multilingüismo en contextos con lenguas minorizadas*, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua / Servicio Editorial, 2024, pp. 5-9, disponible à l'adresse <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/listaproductos.asp?IdProducts=UFGPD246546>, consulté le 21 août 2026.

Leona N. L., van Koert M. J. H., van den Molen M. W., Rispens J. E., Tijms J. et Snellings P., « Explaining individual differences in young English language learners' vocabulary knowledge: the role of extramural English exposure and motivation », *System*, vol. 96, 2021, disponible à l'adresse <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102402>, consulté le 21 août 2026.

Li X., Han G., Fang B. et He J., « Advancing the in-class dialogic quality: developing an artificial intelligence-supported framework for classroom dialogue analysis », *The Asia-Pacific Education Researcher*, vol. 34, n° 1, 2024, pp. 1-15, DOI : 10.1007/s40299-024-00872-z.

Li Y., Zhou X., Yin H. et Chiu T., « Design language learning with artificial intelligence (AI) chatbots based on activity theory from a systematic review », *Smart Learning Environments*, vol. 12, n° 24, 2025, disponible à l'adresse <https://link.springer.com/article/10.1186/s40561-025-00379-0>, consulté le 21 août 2026.

Ligozat F., Klette K. et Almqvist J., *Didactics in a changing world – European perspectives on teaching, learning and the curriculum*, Springer, Cham, 2023, DOI : 10.1007/978-3-031-20810-2.

Little D., *The role of the Romani language in the educational inclusion of Roma: a pedagogical guide*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2025.

Little D., *Language learner autonomy: a practical guide*, Candlin et Mynard, Hong Kong, 2026a.

Little D., « Learner autonomy, plurilingual education and the learner's voice: the example of Romani », in Little D., Dam L. et Burkert A. (éds), *Language learner autonomy in action*, Candlin et Mynard, Hong Kong, 2026b.

Little D., Dam L. et Legenhausen L., *Language learner autonomy: theory, practice and research*, Multilingual Matters, Bristol, 2017.

Little D. et Erickson G., « Learner identity, learner agency, and the assessment of language proficiency: some reflections prompted by the *Common European Framework of Reference for Languages* », *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 35, 2015, pp. 120-139.

Little D. et Kirwan D., *Engaging with linguistic diversity: a study of educational inclusion in an Irish primary school*, Bloomsbury Academic, London, 2017.

Long J. F. et Woolfolk Hoy A., « Interested instructors: a composite portrait of individual differences and effectiveness », *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, n° 3, 2006, pp. 303-314, DOI : 10.1016/j.tate.2005.11.001.

McNiff J., *Action research: principles and practice*, 3^e édition, Routledge, Londres et New York, 2013.

Mahmoodi M. H. et Yousefi M., « Second language motivation research 2010–2019: a synthetic exploration », *Language Learning Journal*, vol. 50, n° 3, 2022, pp. 273-296, DOI : 10.1080/09571736.2020.1869809.

Malmberg L.-E., « Student teachers' achievement goal orientations during teacher studies: antecedents, correlates and outcomes », *Learning and Instruction*, vol. 18, n° 5, 2008, pp. 438-452, DOI : 10.1016/j.learninstruc.2008.06.003.

Mercer S., « Psychology for language learning: spare a thought for the teacher », *Language Teaching*, vol. 51, n° 4, 2018, pp. 504-525, disponible à l'adresse <https://doi.org/10.1017/S0261444817000258>, consulté le 21 août 2026.

Michaels S. et Connor C., *Talk science primer*, TERC, Cambridge MA, 2012, disponible à l'adresse https://inquiryproject.terc.edu/shared/pd/TalkScience_Primer.pdf, consulté le 21 août 2026.

Moundridou M., Matzakos N. et Doukakis S., « Generative AI tools as educators' assistants: designing and implementing inquiry-based lesson plans », *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 7, 2024, disponible à l'adresse <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100277>, consulté le 21 août 2026.

Ongaro E. et van Thiel S., « Languages and public administration in Europe », in Ongaro E. et van Thiel S. (éds), *The Palgrave handbook of public administration and management in Europe*, 2018, pp. 61-98, DOI : 10.1057/97,8-1-137-55269-3.

Project Muse, « Lost for words: the need for languages in security and diplomacy », *European Journal of Language Policy*, vol. 6, n° 2, 2014, pp. 244-249, disponible à l'adresse www.muse.jhu.edu/article/565549, consulté le 21 août 2026.

Rosenthal R. et Jacobson L., *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*, Holt, Rinehart et Winston, New York, 1968.

Ryan R. M. et Deci E. L., *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, Guilford Press, New York, 2017.

Ryan R. M. et Deci E. L., « Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 61, 2020, pp. 1-11, DOI : 10.1016/j.cedpsych.2020.101860.

Schlemminger G., « L'intelligence artificielle générative au service du FLES, à l'exemple de ChatGPT », *Didactique du FLES*, vol. 4, n° 1, 2024, pp. 11-25, disponible à l'adresse <https://doi.org/10.57086/dfles.1573>, consulté le 21 août 2026.

Sundqvist P., « Extramural English as an individual difference variable in L2 research: methodology matters », *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 44, 2024, pp. 79-91, disponible à l'adresse <https://doi.org/10.1017/S0267190524000072>, consulté le 21 août 2026.

Sylvén L. K. et Sundqvist P., « Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners », *ReCALL*, vol. 24, n° 3, 2012, pp. 302-321, DOI : 10.1017/S095834401200016X.

Tobias S., « Interest, prior knowledge, and learning », *Review of Educational Research*, vol. 64, n° 1, 1994, pp. 37-54, DOI : 10.3102/00346543064001037, consulté le 21 août 2026.

Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. et Hoy W.K., « Teacher efficacy: its meaning and measure », *Review of Educational Research*, vol. 68, n°2, 1998, pp. 202-248, DOI : 10.2307/1170754.

Union européenne, Recommandation du Conseil du 22 mai 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues (2019/C 189/03), Journal officiel de l'Union européenne, Bruxelles, 2019.

Urduan T., « Concluding commentary: understanding teacher motivation », in Richardson P., W. Karabenick S.A. et Watt H. M. (éds), *Teacher motivation: theory and practice*, Routledge, New York et Londres, 2014, pp. 227-246.

Ushioda E., « The impact of global English on motivation to learn other languages: toward an ideal multilingual self », *The Modern Language Journal*, vol. 101, n° 3, 2017, pp. 469-482, DOI : 10.1111/modl.12413.

Vold E. T. et Brkan A., « Classroom discourse in lower secondary French-as-a-foreign-language classes in Norway: amounts and contexts of first and target language use », *System*, vol. 93, 2020, disponible à l'adresse <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102309>, consulté le 21 août 2026.

Xiao F., Zhao P., Sha H., Yang D. et Warschauer M., « Conversational agents in language learning », *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, vol. 4, n° 2, 2024, pp. 300-325, disponible à l'adresse <https://doi.org/10.1515/jccall-2022-0032>, consulté le 21 août 2026.

Zhou D., « When AI speaks too loudly: rethinking English learning in China's English language centre », *Language Teaching*, 2026, disponible à l'adresse <https://doi.org/10.1017/S0261444826101293>, consulté le 21 août 2026.

Annexe :

Ressources du Conseil de l'Europe relatives à la motivation des enseignant·es de langues et à la motivation dans l'enseignement des langues

La présente annexe recense une sélection de ressources du Conseil de l'Europe issues du [Programme d'éducation](#) et du [Centre européen pour les langues vivantes \(CELV\)](#), susceptibles d'aider les formateur·rices d'enseignant·es de langues à aborder les questions soulevées dans cet appel à l'action.

1. La motivation chez les enseignant·es de langues et dans la formation des enseignant·es de langues

i. Enseignant·es de langues

[Volume complémentaire du CECR](#)

Le Volume complémentaire du CECR préconise une approche actionnelle de l'enseignement et de l'apprentissage des langues qui accorde une place centrale à l'agentivité de l'apprenant·e, à la médiation et au développement de la compétence plurilingue. Du point de vue de la théorie de l'autodétermination (TAD), il soutient la motivation des enseignant·es en encourageant des pédagogies centrées sur l'apprenant·e et favorisant son autonomie, qui renforcent également le sentiment de compétence et la capacité d'agir professionnelle des enseignant·es.

[Recommandation CM/Rec\(2022\)1 sur l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie](#)

La Recommandation reconnaît les enseignant·es comme des acteur·rices clés d'une éducation démocratique et inclusive. Elle peut soutenir la motivation intrinsèque en renforçant la finalité sociale porteuse de sens de l'enseignement des langues et en légitimant les approches multilingues et interculturelles.

[Communautés de recherche-action pour les enseignant·es de langues \(ARC\)](#)

Le site ARC du CELV aide les enseignant·es et les formateur·rices d'enseignant·es à développer une pratique réflexive de la classe grâce à la recherche-action, en mettant en relation des réseaux professionnels, l'expertise universitaire et l'expérience en classe. En renforçant la confiance, le professionnalisme et la capacité d'agir des enseignant·es, il contribue également à soutenir leur motivation et la qualité de l'éducation aux langues.

PALINGUI – Les parcours d'apprentissage des langues des jeunes enfants – Rendre visible l'apprentissage précoce des langues

Ce site de ressources du CELV aide les enseignant·es travaillant avec des enfants de 3 à 12 ans à observer, documenter et évaluer les parcours d'apprentissage des langues dans des contextes multilingues, afin de rendre plus visibles toutes les formes d'apprentissage linguistique au sein du système éducatif. En proposant des outils pratiques et des éclairages sur l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge, il peut renforcer la motivation et la confiance des enseignant·es pour reconnaître, soutenir et célébrer la diversité des répertoires linguistiques des jeunes apprenant·es.

EMILE dans des langues autres que l'anglais – Transitions réussies entre les différentes étapes de l'éducation

Cette ressource du CELV propose des principes directeurs, des recommandations et des exemples de pratiques pour soutenir l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE), en particulier dans des langues autres que l'anglais, à tous les niveaux d'enseignement. En offrant une orientation claire et en favorisant la collaboration entre éducateur·rices, elle peut renforcer la motivation et la confiance des enseignant·es pour mettre en œuvre l'EMILE de manière cohérente et durable.

Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF)

Le PEPELF encourage l'autoréflexion, l'auto-évaluation et l'autonomie. Dans la théorie de l'autodétermination (TAD), ces dimensions sont étroitement liées aux concepts d'autonomie, de relation à autrui et de compétence, qui sont essentiels pour maintenir la motivation des enseignant·es dans la durée.

ii. Formateur·rices d'enseignant·es de langues

Boîte à outils pour la mise en œuvre du Volume complémentaire du CECR

Cette ressource du CELV aide les institutions et les formateur·rices d'enseignant·es à mettre en œuvre les concepts clés du Volume complémentaire du CECR, afin de favoriser l'innovation dans l'enseignement et l'évaluation et de mieux préparer les apprenant·es à la communication dans la vie réelle. Grâce à des orientations pratiques, elle peut également renforcer la motivation et la confiance des enseignant·es pour adopter de nouvelles approches améliorant les compétences communicatives des apprenant·es.

Blocs modulaires pour une formation enseignante sensible à la dimension linguistique

Cette ressource du CELV aide les formateur·rices d'enseignant·es et les concepteur·rices de programmes à intégrer une éducation sensible à la dimension linguistique dans les curriculums et les cours de formation des enseignant·es, toutes matières et toutes langues confondues. En fournissant des orientations pratiques et des outils de planification, elle leur permet de concevoir des programmes de formation enseignante qui renforcent la confiance, les compétences et la motivation des enseignant·es pour intégrer des approches sensibles à la dimension linguistique dans leur enseignement.

L'enseignement des plurilittératies pour l'apprentissage (*Pluriliteracies Teaching for Learning*)

Les plurilittératies encouragent les formateur·rices d'enseignant·es à articuler l'apprentissage disciplinaire, l'apprentissage linguistique et le développement des littératies propres aux disciplines. Cette approche peut renforcer la motivation professionnelle en favorisant des démarches interdisciplinaires intellectuellement stimulantes dans la formation des enseignant·es.

Des environnements d'apprentissage optimisés pour et par les langues vivantes (EOL)

Cette ressource du CELV soutient la motivation en promouvant, à l'échelle de l'ensemble de l'établissement, des environnements favorables aux langues qui renforcent chez les apprenant·es et les enseignant·es le sentiment d'avoir un but, d'appartenance et d'engagement envers les langues. Elle stimule la motivation en améliorant l'interaction entre la culture, la structure et les acteur·rices et en créant les conditions permettant aux enseignant·es de se sentir mieux soutenu·es, plus compétent·es et davantage en mesure d'innover dans l'éducation aux langues.

2. Défis motivationnels posés par l'éducation plurilingue et interculturelle

i. Enseignant·es de langues

CARAP – Un Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures

Cette publication du CELV promeut les approches plurielles dans l'enseignement des langues, qui impliquent des activités d'apprentissage s'appuyant sur plus d'une langue ou culture, par opposition aux approches singulières centrées sur une seule langue envisagée isolément. En valorisant la diversité des répertoires linguistiques et culturels

des apprenant·es, elle peut également renforcer la motivation des enseignant·es à créer des expériences d'apprentissage plus inclusives, pertinentes et engageantes.

RECOLANG – Ressources pour l'évaluation des compétences en langues familiales des élèves migrants

Cette ressource du CELV favorise la reconnaissance sociale et institutionnelle des langues familiales ainsi que le développement des répertoires plurilingues des apprenant·es. En proposant des approches d'évaluation concrètes et des exemples de pratiques, elle peut aussi renforcer la motivation et la confiance des enseignant·es pour valoriser les ressources linguistiques des apprenant·es et s'appuyer sur celles-ci.

METLA – Médiation dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation

Les ressources METLA du CELV proposent aux enseignant·es des moyens innovants et stimulants d'intégrer la médiation interlinguistique dans leurs pratiques quotidiennes en classe. Leur caractère pratique et accessible peut renforcer la motivation des enseignant·es à intégrer des activités de médiation et à soutenir le développement plurilingue des apprenant·es.

Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle

Ce guide invite les enseignant·es à repenser les curriculums et la pédagogie dans des contextes multilingues. Les changements qui en résultent peuvent générer de l'incertitude et accroître la charge de travail, mais aussi renforcer la motivation grâce à une meilleure adéquation avec les valeurs d'inclusion et de démocratie.

Valoriser les classes multilingues

Cette initiative, qui s'inscrit dans l'offre de formation et de conseil du CELV et qui est cofinancée par la Commission européenne, répond directement aux défis auxquels les enseignant·es sont confronté·es dans des classes linguistiquement diverses. Elle peut contribuer à réduire le stress et l'épuisement motivationnel en apportant un soutien pédagogique concret et des exemples de pratiques réussies.

PluriMobil – Mobilité pour des apprentissages plurilingues et interculturels

PluriMobil soutient l'apprentissage interculturel et plurilingue dans des contextes de mobilité et aide ainsi les enseignant·es à gérer les défis motivationnels liés à la communication interculturelle et à des environnements éducatifs peu familiers.

Autobiographie de rencontres interculturelles (ARI)

Cette ressource du Conseil de l'Europe soutient la motivation en encourageant la réflexion sur les rencontres interculturelles et en aidant apprenant·es et enseignant·es à

prendre conscience des attitudes, des émotions et des comportements mobilisés dans des situations interculturelles. Elle renforce également la motivation en reliant l'apprentissage à l'expérience personnelle, à l'autonomie et au développement de la compétence interculturelle.

ii. Formateur·rices d'enseignant·es de langues

[Exposé des motifs joint à la Recommandation CM/Rec\(2022\)1](#)

L'exposé des motifs met en évidence les changements systémiques nécessaires à la mise en œuvre de l'éducation plurilingue et interculturelle. Les formateur·rices d'enseignant·es peuvent être confronté·es à des tensions liées aux résistances institutionnelles et aux réformes curriculaires, mais ils et elles peuvent aussi voir leur motivation renforcée par la légitimité que leur confère une politique en accord avec leurs convictions et leurs pratiques.

[Boîte à outils pour les politiques d'éducation plurilingue et interculturelle](#)

Conçue à la fois pour les décideur·euses et les formateur·rices d'enseignant·es, cette boîte à outils politique est centrée sur les concepts clés abordés dans la [Recommandation CM/Rec\(2022\)1](#). En proposant des conseils adaptés sur l'utilisation d'une sélection de ressources du Conseil de l'Europe, elle vise à faciliter la mise en œuvre réussie de la Recommandation.

[Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie \(CRCCD\)](#)

Le CRCCD positionne les enseignant·es de langues comme des acteur·rices qui soutiennent la participation démocratique et le dialogue interculturel. Cette mission sociale élargie peut renforcer la motivation en donnant davantage de sens à leur rôle professionnel et en soulignant sa pertinence pour la société.

[Plateforme des langues de scolarisation](#)

Cette plateforme encourage les formateur·rices d'enseignant·es à intégrer la sensibilisation aux langues dans l'ensemble du curriculum. Si cela élargit les responsabilités professionnelles, cela renforce également le rôle central de l'éducation aux langues dans l'équité éducative et la réussite des apprenant·es.

[Expérimentation de politiques plurilingues en Romani \(2022-2025\)](#)

Ce projet du Conseil de l'Europe a exploré différentes manières dont la langue et la culture romani peuvent favoriser l'inclusion éducative des enfants roms. Le [guide pédagogique](#) du projet décrit un grand nombre d'activités d'apprentissage et de projets

de classe qui peuvent également être utilisés auprès de groupes d'apprenant·es présentant une grande diversité linguistique.

Compétences plurielles des enseignant·es

Cette ressource du CELV soutient la motivation des enseignant·es en renforçant leur sentiment de compétence, leur autonomie et leur confiance dans des classes multilingues et interculturelles. Elle aide également les formateur·es d'enseignant·es à favoriser la pratique réflexive, la collaboration et un engagement positif à l'égard de la diversité linguistique.

3. Intelligence artificielle, numérisation et implications pour la motivation

i. Enseignant·es de langues

Éducation à la citoyenneté numérique

Cette ressource du Conseil de l'Europe aide les enseignant·es à appréhender les dimensions éthiques et démocratiques des technologies numériques. Leur motivation est susceptible d'être renforcée lorsqu'ils et elles se sentent compétent·es et confiant·es dans des contextes éducatifs médiatisés par le numérique.

E-LANG – Vers une littératie numérique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues

Le site du CELV consacré à E-LANG met à la disposition des enseignant·es des ressources pour concevoir des tâches authentiques d'apprentissage des langues, ancrées dans des contextes sociaux, qui aident les apprenant·es à devenir des usagers et des usagères compétent·es et autonomes des langues ainsi que des citoyen·nes numériques responsables. En reliant l'apprentissage des langues à une communication porteuse de sens dans le monde réel, cette approche peut renforcer la motivation, l'engagement et le sentiment d'avoir un but chez les apprenant·es.

E-LANG CITOYEN – Citoyenneté numérique par l'éducation aux langues

Les ressources E-LANG CITOYEN du CELV proposent un cadre pédagogique pour développer la citoyenneté numérique à travers des « tâches de la vie réelle » authentiques qui combinent l'apprentissage des langues et la participation active à la société. En engageant les apprenant·es dans des actions porteuses de sens et fondées sur la réflexion, ces activités renforcent la motivation tout en favorisant à la fois les compétences linguistiques et les compétences critiques liées à la citoyenneté.

E-LANG met en avant des pratiques langagières inclusives et participatives qui restent particulièrement pertinentes dans des classes riches en technologies. Cette ressource

aide les enseignant·es à conserver une perspective centrée sur l'humain au cœur de la transformation numérique.

ICT-REV – Inventaire des outils TIC pour l'enseignement des langues

Cette ressource du CELV soutient la motivation en mettant à la disposition des enseignant·es un large éventail d'outils numériques gratuits qui réduisent la charge de préparation, stimulent la créativité en classe et favorisent l'engagement des apprenant·es. Elle renforce l'autonomie et les compétences des enseignant·es grâce à des solutions TIC pratiques et directement utilisables pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, tout en aidant les formateur·rices d'enseignant·es à intégrer la pédagogie numérique dans les programmes de formation.

ii. Formateur·rices d'enseignant·es de langues

Travaux du Conseil de l'Europe sur l'intelligence artificielle et l'éducation

Le Conseil de l'Europe promeut des approches éthiques et centrées sur l'humain en matière d'IA dans l'éducation. Ces ressources soutiennent les formateur·rices d'enseignant·es dans leurs efforts pour aider les futur·es enseignant·es à porter un regard critique sur l'IA tout en préservant leur autonomie professionnelle et les valeurs démocratiques.

Ressources de formation et de conseil du CELV

Le CELV propose des possibilités de développement professionnel liées à l'éducation aux langues par le biais du numérique. Le soutien ainsi apporté peut renforcer la motivation des formateur·rices d'enseignant·es en développant leurs compétences et en réduisant l'incertitude face aux évolutions technologiques.

L'IA pour l'éducation aux langues (AI Lang)

Ce projet du CELV soutient la motivation en aidant les enseignant·es et les formateur·rices d'enseignant·es à développer leur confiance, leur autonomie et leur maîtrise pédagogique dans l'utilisation des outils d'IA. Il présente l'IA comme un moyen de réduire la charge de travail (planification, supports pédagogiques, évaluation) tout en renforçant chez les enseignant·es leur sentiment d'agentivité professionnelle et leur responsabilité éthique.

Les ressources E-LANG et E-LANG CITOYEN s'adressent toutes deux aux enseignant·es et aux formateur·rices d'enseignant·es.

edl.ecml.at/motivation

